

ANÁLISIS DE MODELOS DE COMUNICACIÓN, PROFESORADO-FAMILIA, PARA GESTIONAR CONFLICTOS: ESTUDIO DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA DE ALBACETE

TEACHERS-FAMILY COMMUNICATION MODELS ANALYSIS TO MANAGE CONFLICT: STUDY OF ALBACETE'S EDUCATIONAL COMMUNITY

ANÁLISES DOS MODELOS DE COMUNICAÇÃO DO PROFESORADO-FAMÍLIAS PARA GERENCIAR CONFLITOS: ESTUDO DA COMUNIDADE EDUCATIVA DE ALBACETE

Ascensión Palomares

UNIVERSIDAD DE CASTILLA-LA MANCHA, ESPAÑA

RESUMEN: El principal *objetivo* de este trabajo de investigación es analizar los diferentes modelos (unidireccional, bidireccional, multidireccional) utilizados por el profesorado en su comunicación con las familias para la gestión de conflictos en la comunidad educativa, y reflexionar sobre las causas de la selección de los mismos. El *ámbito de investigación* corresponde a los colegios públicos de Albacete, en el curso 2012-13. En esta investigación descriptiva de los modelos comunicativos presentes en la gestión de los conflictos, se utiliza un *método* holístico y cualitativo, a través de análisis de contenido de documentos, que nos ha permitido analizar la realidad socioeducativa en su globalidad, siguiendo la vía inductiva y estableciendo una articulación encadenada con otra metodología cuantitativa, a través de encuestas. Además, con el fin de disponer de datos cuantitativos, se ha pasado un cuestionario al profesorado, diseñado específicamente para este estudio, obteniendo una respuesta efectiva del 77'1%. Las principales *conclusiones* obtenidas en las tres estructuras analizadas (Consejería de Educación, Centros educativos y profesorado) evidencian que el modelo predominante es el unidireccional, siendo prácticamente inexistente el multidireccional. Será objeto de *discusión* en la presente investigación la falta de formación del profesorado en las nuevas tecnologías, el desconocimiento de prácticas educomunicativas y la insuficiente motivación.

PALABRAS CLAVE: Innovación educativa; gestión de conflictos; modelos comunicativos; participación democrática; Internet.

ABSTRACT: The main *aim* of this research work is to demonstrate the different models (unidirectional, bidirectional, multidirectional) conducted by the teachers to communicate with the families for the manage-

ment of conflict within the educational community and in order to reflect upon the causes of its selection. The current *research field* corresponds to those state schools in Albacete, school year 2012-13. Within this descriptive research of the communication models present in conflict management, a holistic and qualitative *approach* has been used, through document content analysis allowing us to analyse the socio-educational reality in its entirety, following the inductive way and establishing a joint chained with another quantitative methodology through surveys. Besides, with the aim of disposing of quantitative data, a questionnaire has been delivered to teachers, specifically designed for this field study, obtaining a 77,1% effective response. The main *conclusions* obtained within the three structures analysed (Regional Department of Education, Educational centres and teachers) prove that the method is predominantly unidirectional, with multidirectional being practically non-existent. Along the present research will be an object of *discussion* the lack of teacher training on new technologies, the ignorance of educommunicative practices and the insufficient motivation.

KEYWORDS: Educational innovation; conflict management; communicative models; democratic participation; Internet.

RESUMO: O principal *objetivo* desta pesquisa é analisar os diferentes modelos (unidirecional, bidirecional, multidirecional) utilizados pelos professores em sua comunicação com as famílias para a gestão de conflitos na comunidade educativa e refletir sobre as causas da selecção dos mesmos a área de pesquisa é para as escolas públicas de Albacete, no ano de 2012-13. Neste estudo descritivo de modelos comunicativos sobre gestão de conflitos, um método holístico e qualitativo, por meio de análise de conteúdo de documentos, o que nos permitiu analisar a realidade sócio-educacional como um todo, seguindo o indutivamente e estabelecer um conjunto encadeado com outra metodologia quantitativa por meio de pesquisas. Além disso, a fim de ter dados quantitativos, tem sido um questionário facultado concebido especificamente para o estudo, obtendo-se uma resposta de 77,1% efectivo. As principais conclusões das três estruturas analisadas (Ministério da Educação, escolas e professores) mostram que o modelo predominante é unidirecional, sendo multidirecional praticamente inexistente. Será discutida no presente inquérito, a falta de formação de professores em novas tecnologias, a falta de práticas educommunicative e motivação insuficiente.

PALAVRAS-CHAVE: Inovação educacional; gestão de conflitos; modelos de comunicação; participação democrática; Internet.

Introducción

En nuestro entorno escolar se observan modelos tradicionales y unidireccionales de comunicación y muy pocos modelos interactivos y participativos, a pesar de disponer de medios como Internet y de las redes sociales que lo facilitarían (Aparici, 2011). En este contexto comunicativo, en donde es evidente la penetración de las redes sociales (ONTSI, 2012), quizá sea en la gestión de los conflictos en donde se manifiesta un mayor malestar de la comunidad educativa, considerando conflictos no sólo los activos —en los que intervienen los actores— sino también los pasivos, reflejados por la poca participación de los sujetos (Martín, 2005). La comunicación es uno de los enfoques más aplaudidos para la gestión de los conflictos (Flecha, Dávila & Vargas, 2004), pero: *¿qué modelos comunicativos utiliza el profesorado para gestionar los conflictos? ¿cuál es la causa de la utilización de unos modelos frente a otros?* Estos serán los dos grandes interrogantes a los que responderemos en nuestro trabajo de investigación, situado en los colegios de Albacete capital, durante el curso 2012/13. En estos interrogantes hemos considerado el “*poder*” dentro del análisis cualitativo; para ello hemos seguido la línea marcada por Chomsky (2000), quien ve al poder como una compleja situación estratégica en una determinada sociedad. Además, en la línea que plantea Pedró (2012), nos preguntamos *¿estamos alejados del círculo virtuoso al que intentan acercarnos numerosos teóricos y al que el poder, de diferentes niveles, parece poner trabas?*

1. Fundamentación teórica

Nos encontramos con la dificultad de seleccionar modelos comunicativos por ser muy numerosos (Kaplún, 1998). Sin embargo, en los tres modelos que vamos a analizar (unidireccional, bidireccional y multidireccional) se puede observar cómo han ido evolucionando las teorías de la comunicación más representativas.

En primer lugar, podemos hablar de un *modelo unidireccional*, que sintoniza con la “*Mass Communication Research*” de Laswell (1972) y con el estímulo-mensaje-receptor en donde lo prioritario es la información. A veces, se confunde con la transmi-

Introduction

Within our school environment traditional and one-way communication models are observed, as well as very few interactive and participatory models, despite disposing of means like the Internet and the social networks that would facilitate it (Aparici, 2001).

In this communicative context, in which it is obvious the penetration of the social networks (ONTSI, 2012), it may be within conflict management where a discomfort of the educational community is manifested, considering conflicts not only the active ones in which actors are involved, but also the passive ones, reflected by the low participation of the subjects (Martin, 2005). Communication is one of the most applauded approaches for managing conflict (Flecha, Dávila & Vargas, 2004), but: which communication models are used by teachers in order to manage conflict? What is the cause of the use of some models over others? These will be the two big questions that will be answered along our research, located in schools from the capital of Albacete, during the year 2012/13. In these questions we have considered the “*power*” within the qualitative analysis; in order to do so we have followed the approach of Chomsky (2000), who conceives power as a complex strategic situation in a particular society. Moreover, regarding the line proposed by Pedró (2012), we wonder the following: *are we away from that virtuous circle whose numerous theorists try to bring us close to and whose power, from different levels, seems to hinder?*

1. Theoretical foundation

We found the difficulty of selecting communication models for being so numerous (Kaplún, 1998). However, in the three models that will be analyzed (unidirectional, bidirectional and multidirectional) it could be observed how the most representative communication theories have evolved.

Firstly, we could speak of an *unidirectional model*, related to the “*Mass Communication Research*” from Laswell (1972) and the stimulus-message-receiver in which information is the priority. Sometimes, this term is confused with transmission. A traditional model for conflict prevention in which

sión. Un modelo tradicional para prevenir los conflictos en donde encontramos un receptor pasivo de normas y actuaciones, y una dirección en las jerarquías de las superiores a las inferiores. Los padres a través de este modelo están informados por una gran cantidad de mensajes, omitiendo advertir que se han abstenido de decidir y actuar. Una teoría matemática de la comunicación, pionera, que ha influido en numerosos modelos de comunicación posteriores, centrándose en la eficacia de la transmisión del mensaje, y en la que encontramos como principales representantes a Shannon & Weaver (1981).

En segundo lugar, comprobamos como el esquema anterior, al ir evolucionando, se traduce al modelo canónico de la comunicación, estímulo-mensaje-respuesta, o *modelo bidireccional*, que entronca con el modelo semiótico propuesto por Eco (1977), el cual gira en torno al concepto de código y a la descodificación del destinatario; un modelo que, al preocuparse sobre los efectos del mensaje, puede dar lugar a la persuasión (Castells, 2009), con el fin de que los diferentes estamentos de la escuela acepten los puntos de vista de la organización y la respalden. Este modelo se diferencia del anterior en que hay un receptor que responde. El emisor manda un mensaje por medio de un canal al receptor, quien lo recibe y envía la retroalimentación.

Finalmente, describiremos, para la gestión de los conflictos, el *modelo multidireccional*. Como su nombre indica, va en todas direcciones, participando más de dos personas, siendo emisores y receptores a la vez. Es un modelo participativo en el que lo fundamental del mismo es que los procedimientos para la resolución de los conflictos incrementen la participación con ideas nuevas e innovadoras. Un modelo educ comunicativo, al considerar la comunicación en un contexto dialógico, de interacción y global, en la que todos enseñamos y aprendemos al mismo tiempo (Kaplún, 1998). Supone que todos somos emisores y receptores activos, en una comunicación horizontal que lleva a compartir y colaborar en la construcción del conocimiento, a promover la participación y la expresión libre, a través del conectivismo de la sociedad de la comunicación digital en la que nos encontramos. Un modelo “*feed-feed*”, en el que todos participan en el acto de construcción y comunicación con el mismo status y rango (Aparicio & Silva, 2012). Por ello, en la construcción de un co-

could be found a passive receiver of norms and actions, and a direction from the upper to the lower hierarchies. Through this model parents are informed by a large amount of messages, omitting to note that they have abstained to decide and act. A mathematical theory of communication, a pioneer, which has influenced many subsequent communication models, focusing on the effectiveness of message transmission, and in which we find Shannon & Weaver (1981) as main representatives.

Secondly, it could be checked how the previous scheme, while evolving, is being translated into the canonical communication model, stimulus-message-response, or *bidirectional model*, which connects to the semiotic model proposed by Eco (1977), which turns around the concept of code and the addressee decoding; a model that, worried about the effects of the message, can lead to persuasion (Castells, 2009), so that the different levels of the school accept and support the points of view of the organization. This model differs from the previous one in that there is a receiver that responds. The sender sends a message through a channel to the receiver, who receives and sends feedback.

Eventually, the *multidirectional model*, for the conflict management, will be described. As its name suggests, it goes in all directions, with more than two people involved, being senders and receivers at once. It is a participatory model in which the essence remains in the fact that the procedures for the resolution of conflicts increase participation with new and innovative ideas. An educ communicative model, considering communication within a dialogic, interactive and global context, in which we all teach and learn at the same time (Kaplún, 1998). It assumes that we are all active senders and receivers, in a horizontal communication that leads to share and collaborate in the construction of knowledge, to promote participation and self-expression, through the connectivism from the digital communication society in which we are immersed. A “*feed-feed*” model, in which everyone participates in the act of construction and communication with the same status and rank (Aparicio & Silva, 2012). Therefore, for the construction of collective knowledge that helps resolve conflicts, the contents are considered as a starting point, and not the end. A model, definitely, that shows the lines proposed by Freire (1969) with social

nocimiento colectivo que ayude a solucionar los conflictos, los contenidos son considerados como punto de partida y no de llegada. Un modelo, en definitiva, que muestra las líneas marcadas por Freire (1969) de cambio social a través de la comunicación, de Masterman (2001) promoviendo las interacciones y el pensamiento crítico, de Kaplún (1998) defendiendo la comunicación en un contexto dialógico, del conectivismo de Scolari (2008), Levy (2004) y Siemens (2010) y que en la sociedad de la comunicación digital, debería estar presente en nuestras instituciones educativas. Consideramos que el edublog puede ser una buena herramienta para esta comunicación multidireccional y participativa en la gestión de los conflictos; sin embargo, su uso -como veremos en el estudio realizado- es limitado. Varios autores (Lara, 2005; Lindahl & Blount, 2003; Orihuela & Santos, 2005) coinciden en sus características: facilidad de uso, flexibilidad, personalización, lugar de reflexión y discusión, distribución, construcción de identidad, creación de comunidades de aprendizaje, compromiso con la audiencia, interactividad y valor social como medio de comunicación colectivo.

En nuestro entorno educativo, hemos percibido que la utilización de las TIC sigue anclada en el modelo unidireccional, lleno de contenidos de “uno para todos”. La escuela socio-crítica, a pesar de contar con autores de gran autoridad como: Freire (1969), Martín-Barbero (2002), Prieto (2002) y Aparici (2011), no ha encontrado el eco suficiente para implantar modelos interactivos y participativos que lleven a gestionar los conflictos. Por ello, coincidimos con Palomares, Garrote, Serrano & López (2012) al subrayar que son necesarios modelos de participación en los que se vincule a la familia en planteamientos educativos del centro y del aula, dentro de un clima de clara colaboración.

En el actual contexto, las TIC jugarán un papel fundamental en la comunicación. Así, hemos partido de la teoría conocida como LaaN (Learning as a Network), del aprendizaje como una red, en el cual se integran diferentes conceptos y teorías, y muy especialmente, las ecologías del conocimiento (Chatti, Schroeder & Jarke, 2012), considerando que “aprender es la continua creación de una red personal de conocimiento” (Adell & Castañeda, 2013: 38). Como herramienta, consideramos que el CSCL (Computer Supported Collaborative Learning) puede per-

change through communication, by Masterman (2001) promoting interactions and critical thinking, by Kaplún (1998) defending communication within a dialogic context, with connectivism from Scolari (2008), Levy (2004) and Siemens (2010), which should be present in our educational institutions regarding the digital communication society. The Edublog could be considered to be a good tool for this multidirectional and participatory communication to manage conflict; however, its use -as it will be seen along the research- is limited. Several authors (Lara, 2005; Lindahl & Blount, 2003; Orihuela & Santos, 2005) coincide in their characteristics: ease of use, flexibility, customization, place for reflection and discussion, distribution, construction of identity, creation of learning communities, engagement with the audience, interactivity and social value as a collective means of communication.

In our educational environment, it has been noticed that the use of ICTs remains stuck within the unidirectional model, full of contents of “one for all”. The socio-critical school, despite having authors of great authority like: Freire (1969), Martín-Barbero (2002), Prieto (2002) and Aparici (2011), did not find enough support for implementing interactive and participatory models that lead to manage conflict. Therefore, we agree with Palomares, Garrote, Serrano & López (2012) when emphasizing the need of participation models in which the family is linked to the school and classroom educational approaches, within an atmosphere of collaboration.

In the current context, ICTs will play a key role regarding communication. Thus, we have started from the theory known as LaaN (Learning as a Network), with learning as a network, in which different concepts and theories are integrated, and especially, the knowledge ecologies (Chatti, Schroeder & Jarke, 2012), considering that “learning is the continuous creation of a personal network of knowledge” (Adell & Castañeda, 2013: 38). As a tool, we consider that CSCL (Computer Supported Collaborative Learning) may allow teachers embrace dialogue and social interaction among the members of the educational community. The recent creation of the Thematic Network on Collaborative Learning in Virtual Environments (RACEV) pursues precisely this, focusing “in the

mitir al profesorado abarcar el diálogo y la interacción social entre los miembros de la comunidad educativa. La reciente creación de la Red Temática sobre Aprendizaje Colaborativo en Entornos Virtuales (RACEV) persigue precisamente esto, focalizarse «en los procesos de aprendizaje más allá del contexto en el cual se desarrolla o las herramientas tecnológicas empleadas» (Guitert & Pérez-Mateo, 2013: 14).

1.1. Antecedentes empíricos de modelos en la gestión de los conflictos

Son muchos los modelos puestos en marcha en los Centros educativos para responder a los conflictos. A título ilustrativo, podemos mencionar los de competir (yo gano tú pierdes), evitar (yo pierdo tú pierdes), ceder (yo pierdo tú ganas), comprometer (yo gano/pierdo algo, tú ganas pierdes algo), colaborar (yo gano tú ganas). Esta variedad es, al mismo tiempo, su fortaleza, porque son fácilmente adaptables a la realidad cambiante, y su debilidad, porque adolecen de sistematización, permanencia o rigor.

Hemos analizado algunos *Proyectos internacionales* como:

- El Informe TALIS de la OCDE (2009) pone de manifiesto que una de las áreas en que los docentes siguen demandando formación permanente es en la solución de conflictos, por detrás de la atención al alumnado con necesidades educativas especiales y los usos pedagógicos de la tecnología.
- Otros estudios, como el ITL RESEARCH (2011), sugieren que la mayoría de los docentes piensan que buena parte del desarrollo profesional que se les ofrece no les forma para la gestión de los conflictos. En este sentido, coincidimos con los estudios desarrollados en Latinoamérica (Murillo & Martínez-Garrido, 2013; Puentes *et al.*, 2013; Román & Murillo, 2012), que indican que el profesorado es consciente del potencial motivador de las TIC en los procesos comunicativos, aunque reconocen su falta de formación.
- Dos encuestas de alcance internacional realizadas por el grupo de investigación MDCS (Mediación Dialéctica de la Comunicación Social) entre 2009 y 2011 (Piñuel, 2011). El objetivo principal de la investigación era conocer las líneas

learning process beyond the context in which it is developed and the technological tools used” (Guitert & Pérez-Mateo, 2013 : 14).

1.1. Empirical background of conflict management models

There are many models implemented within the educational centers in order to respond to conflict. To illustrate, we could mention the ones to compete (I win, you lose), avoid (I lose, you lose), cede (I lose, you win), compromise (I gain/lose something, you gain/ you lose something), cooperate (I win, you win). This variety is, at the same time, its strength, because they are easily adaptable to the changing reality, and its weakness, because they suffer from systematization, permanency or rigor.

Some *international Projects* have been analysed, like:

- The TALIS Report from the OCDE (2009) manifests that one of the areas in which teachers keep demanding continuing education is conflict resolution, behind attention to students with special educational needs and the educational uses of technology .
- Other studies, like ITL RESEARCH (2011), suggest that most teachers believe that much of the professional development offered to them does not prepare them to manage conflict. In this sense, we agree with the studies developed in Latin America (Murillo and Martínez-Garrido, 2013; Puentes *et al.*, 2013;. Román & Murillo, 2012), indicating that teachers are aware of the motivating potential of ICTs in the processes communication, while recognizing their lack of training.
- Two surveys of international scope conducted by the research group MDCS (Dialectical Mediation of Social Communication) between 2009 and 2011 (Piñuel, 2011). The main objective of the research was to identify the dominant lines, both

dominantes, tanto en la docencia como en la investigación, que se despliegan en Europa y América Latina alrededor del amplio campo de la comunicación.

En el *ámbito estatal*, destacamos los siguientes trabajos de investigación:

- El estudio sobre la convivencia escolar, coordinado por Díaz-Aguado (2010), que aporta datos de nuestro interés en relación a la opinión del profesorado sobre: la calidad de la convivencia, compromiso con el Centro, indicadores del profesor “quemado” y disposición a trabajar en la mejora de la convivencia.
- El plan de actuación para la prevención y la mejora de la convivencia escolar, en donde encontramos, como aportación interesante para nuestro estudio, la elaboración por parte del MEC, en colaboración con las organizaciones firmantes, de estrategias, orientaciones y materiales para el desarrollo de planes de convivencia en todos los centros educativos.
- Las investigaciones de Flecha, Dávila & Vargas (2004) sobre comunidades de aprendizaje dialógico, especialmente el *Proyecto WORKALÓ*, coordinado por el Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de la Desigualdad de la Universidad de Barcelona (CREA-UB).

Por último, habría que subrayar que esta investigación se enmarca en la línea de investigación 2. Innovación y calidad de actuaciones y de las organizaciones educativas presenciales y a distancia: diseño, implantación, desarrollo y evaluación que está llevando a cabo la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) junto a otras universidades españolas y latinoamericanas, aportando información y evidencias a la comunidad científica internacional.

2. Metodología

2.1. Tipo de investigación seleccionada

Se parte de los dos grandes paradigmas: el positivista y el interpretativo. Es una investigación descriptiva de los modelos comunicativos presentes en la gestión de los conflictos, con un método holístico

in teaching and research, carried out in Europe and Latin America around the broad field of communication.

At the *state level*, the following research works could be emphasized:

- The study about school coexistence, coordinated by Díaz-Aguado (2010), which provides data of our interest in relation to the review of teachers about: the quality of coexistence, commitment to the Centre, indicators of a “frustrated” teacher and willingness to work on improving coexistence.
- The action plan for the prevention and improvement of school coexistence, in which it could be found, as an interesting contribution to our study, the elaboration by the MEC, in collaboration with the undersigned organizations, of strategies, guidelines and materials for the development of coexistence plans in all educational centres.
- Investigations of Flecha, Dávila & Vargas (2004) on dialogic learning communities, especially the *WORKALÓ Project*, coordinated by the Special Research Centre in Theories and Practices to Overcome Inequality at the University of Barcelona (CREA-UB).

Finally, it should be emphasized that this research is embraced within the line of the research 2. Innovation and quality performances and classroom and distance educational organizations: design, implementation, development and evaluation being carried out by the National University of Distance Education (UNED) together with other Spanish and Latin American universities, providing information and evidence to the international scientific community.

2. Methodology

2.1. Types of research selected

We start from the two major paradigms: the positivist and the interpretative. It is a descriptive research of the communication models present within conflict management, with a holistic and qualitative

y cualitativo, a través de análisis de contenido de documentos que nos ha permitido analizar la realidad socio-educativa en su globalidad, siguiendo la vía inductiva. Estableciendo una articulación encadenada con otra metodología cuantitativa a través de encuestas.

Justificamos la elección de estas dos técnicas, la cuantitativa y la cualitativa, al considerar que, aunque nos pueden llevar a conocimientos que difieran, esto no supondría una limitación, sino una riqueza, “dado que para poder conocer la realidad social se precisa un enfoque polifacético y múltiple” (Corbetta 2007: 63).

Partiendo de los modelos de comunicación para la gestión de los conflictos, planteamos la siguiente propuesta metodológica. Se trata -como hemos indicado- de un modelo mixto (cuantitativo y cualitativo). Hemos acotado la investigación de la conflictividad en los centros, y su gestión, en torno a dos variables: la participación colaborativa y la interacción padres y profesorado en torno a tres modelos comunicativos (unidireccional, bidireccional y multidireccional). Se han acotado también los sujetos de la investigación al profesorado tutor de educación primaria y a los colegios que tienen páginas web. Las variables se han definido de manera operacional, en dimensiones e indicadores, sintetizándolas en categorías (modelos comunicativos). Es necesario precisar nuestro marco conceptual y, para ello, hemos elaborado la Tabla 1, con el fin de facilitar la identificación de los tres modelos a través de veinticuatro indicadores distribuidos en ocho dimensiones.

2.2. *Objetivos de la investigación*

Los objetivos fundamentales de la investigación fueron:

1. Conocer el modelo comunicativo que utiliza el profesorado para gestionar los conflictos ante los padres.
2. Identificar las causas de la elección de unos modelos frente a otros.
3. Analizar los modelos comunicativos en los tres niveles curriculares: macrocontexto (Consejería de Educación), contexto (Centro educativo), microcontexto (profesorado-familias).

approach, through content documents analysis, allowing us to analyze the socio-educational reality in its entirety, following the inductive way. Establishing a joint chained with another quantitative methodology through surveys.

The choice of these two techniques, the quantitative and qualitative, is justified, considering that, although they may lead to differing knowledge, this would not suppose limitation, but richness, “since to be able to know the social reality it is required a multifaceted and multiple approach” (Corbetta 2007: 63).

Starting from the communication models for conflict management, the following methodological proposal is suggested. It is, as it has been mentioned, a mixed model (quantitative and qualitative). We have limited the research of the conflictivity within the centers, and its management, regarding two variables: the collaborative participation and parents and teachers involvement around three communicative models (unidirectional, bidirectional and multidirectional). Those tutor-teachers from Primary Education and those schools with websites have also been limited. The variables have been defined in an operational way, in dimensions and indicators, being synthesized into categories (communicative models). It is necessary to clarify our conceptual framework and, for this, Table 1 has been designed, in order to facilitate the identification of all three models through twenty-four indicators distributed into eight dimensions.

2.2. *Research objectives*

The main research objectives have been:

1. To know the communication model used by teachers to manage conflict with parents.
2. To identify the causes of the choice of some models over others.
3. To analyze the communication models in the three curricular levels: macro context (Ministry of Education), context (Educational Center), micro context (teacher-families).

Tabla 1. Indicadores que identifican los tres modelos a través de ocho dimensiones

Modelos comunicativos	Unidireccional	Bidireccional	Multidireccional
Nº Emisores	Un emisor	Dos emisores	Varios emisores
Sentido	Transmisor, informativo	Relacional	Interacción
Uso	Lineal, rígido	Circular y flexible	Reticular
Tipo	Sancionador	Dialógico	Transformador
Participación	Pasivos	Activos	Críticos
Función	Reproductor	Solución de problemas	Coprodutor de ideas
Estilos	Evitación, acomodación	Asertivo	Colaboración
Recursos	Cartas, e-mail	Teléfono	Internet

Fuente: elaboración propia.

Table 1. Indicators that identify the three models through eight dimensions

Communicative models	Unidirectional	Bidirectional	Multidirectional
Number Senders	One sender	Two senders	Several senders
Sense	Transmitter, informative	Relational	Interaction
Use	Lineal, rigid	Circular and flexible	Reticulated
Type	Punisher	Dialogic	Transformer
Participation	Passive	Active	Critical
Function	Reproductive	Problem solver	Co-producer of ideas
Styles	Avoidance, accomodation	Assertive	Collaboration
Resources	Letters, e-mail	Phone	Internet

Source: own elaboration.

Como objetivo complementario se plantea:

- Mostrar, a través del propio proceso de investigación, las posibilidades y límites de los diferentes modelos comunicativos en la gestión de los conflictos.

2.3. Población y muestra

Albacete tiene 31 colegios públicos en la capital y 368 profesores tutores en la etapa de primaria. No obstante, hemos acotado la población, objeto de estudio, al profesorado tutor cuyos colegios tienen página web, ya que lo que nos interesa en nuestra investigación son los modelos comunicativos tanto presenciales como virtuales. Por ello, la población corresponde a 117 profesores tutores distribuidos en 11 colegios con página web. El

A complementary objective arises:

- To show, through the research process, the possibilities and limits of the different communication models in conflict management.

2.3. Population and sample

Albacete has 31 state schools in the capital city and 368 tutor-teachers in primary stage. However, the population under study has been limited to those tutor-teachers whose schools have websites, since the interest within our research remains in both classroom and virtual communication models. Therefore, the population corresponds to 117 tutor-teachers distributed into 11 schools with website. The sample, for both the content analysis, as well as the

muestreo, tanto para el análisis de contenido, como con la distribución del cuestionario, fue no probabilístico denominado “muestreo por conveniencia” (Cohen & Manion, 1990; McMillan & Schumacher, 2005), consistente en recurrir a los informantes en base a su disponibilidad o facilidad de acceso. La muestra final quedó establecida en 8 colegios públicos con página web y en 74 profesores/as tutores de primaria de dichos colegios, para un nivel de confianza del 95%, un error de muestreo de +/- 2 sigmas y un nivel de significación de $P < 0.05$.

2.4. Diseño de la investigación

Los pasos seguidos en nuestra investigación fueron los siguientes:

En primer lugar, realizamos un análisis de contenido de los documentos encontrados en los tres niveles curriculares: macrocontexto, contexto y microcontexto.

En segundo lugar, con el fin de disponer de datos cuantitativos que complementen a los cualitativos de nuestra investigación, hemos pasado un cuestionario al profesorado ($N=74$). Se componía de 24 preguntas: 6 abiertas y 18 de escalas de valoración, que distribuían los tres modelos comunicativos en dos dimensiones (la presencial y la virtual), es de tipo Likert con cuatro niveles de respuesta. El análisis de los datos cualitativos provenientes de las preguntas abiertas se realizó a partir de la identificación de categorías. Todos los datos de naturaleza cuantitativa y cualitativa, fueron triangulados con el fin de comprender en profundidad la experiencia analizada. La validez del cuestionario se ha realizado sobre el contenido, criterio y constructo. Para la validez del contenido, recurrimos a la consulta de cuatro expertos. La validación interna se realizó pasando la prueba a cinco profesores. En la validez del criterio, se comparó nuestra escala con otras experimentadas (Anderson, Poellhuber & Mckerlich, 2010). Para la validez del constructo se comprobó la fiabilidad de las preguntas cuantitativas, a partir del coeficiente de consistencia interna alfa de Cronbach, obteniendo un valor general de 0,931, que puede considerarse fiable.

questionnaire distribution, was a non-probabilistic sample, also known as “convenience sample” (Cohen & Manion, 1990, McMillan & Schumacher, 2005), consisting of invoking informants regarding their availability or accessibility. The final sample was established in 8 state schools with website and 74 primary tutor-teachers of those schools, considering a confidence level of 95%, a sample error of +/- 2 sigmas and a significance level of $P < 0.05$.

2.4. Research design

The steps followed in our research have been the following:

Firstly, a content analysis of the documents found within the three curricular levels is conducted: macro context, context and micro context.

Secondly, in order to dispose of quantitative data that complement the qualitative data of our research, a questionnaire has been handed to teachers ($N=74$). It consisted of 24 questions: 6 opened and 18 assessment scales, which distributed the three communication models into two dimensions (classroom and virtual), being a Likert questionnaire with four answer levels. The analysis of the qualitative data from open questions was developed from the identification of categories. All data from quantitative and qualitative scope, were triangulated in order to deeply understand the experience analyzed. The validity of the questionnaire was conducted regarding content, criterion and construct. For content validity, we turned to take advice from four experts. Internal validation was performed performing the test to five teachers. Within the criterion validity, our scale was compared with other experienced ones (Anderson, Poellhuber & Mckerlich, 2010). For construct validity, quantitative questions reliability were checked, on the basis to Cronbach's alpha internal consistency coefficient, obtaining an overall value of 0,931, which could be considered reliable.

3. Análisis de los resultados

A continuación, exponemos las evidencias más destacadas de los resultados de la investigación, vinculadas con los interrogantes que la habían motivado, así como con los objetivos que de ellos se derivaron, intentando verificar también hasta qué punto se han cumplido nuestras percepciones iniciales.

Preliminarmente, se procedió a un proceso de codificación que complementó estrategias de carácter inductivo y deductivo. Para ello, se generó deductivamente una matriz de códigos proyectada desde las principales bases teóricas (con énfasis en las dimensiones asociadas a los modelos comunicativos y la gestión de los conflictos), e inductivamente, desde el análisis preliminar de regularidades cualitativas y levantamiento de categorías emergentes a partir de las diversas expresiones.

Los análisis estadísticos se realizaron con el programa SPSS 19. En el presente trabajo mostramos la media (M) y la desviación típica (SD) como valores que ayudan a entender los resultados encontrados. Siendo la media del intervalo 2,5 y aplicando una valoración (1=Nada; 2=Poco; 3=Bastante; 4=Mucho). Para el análisis del contenido de los documentos se ha utilizado el programa NVivo 10.

Las evidencias muestran que el profesorado que trabaja en los centros de Albacete capital es de edad avanzada ($M=48.83$, $SD=6.93$); predomina el género femenino (62%); tienen una alta experiencia laboral ($M=23,6$, $SD=6,90$), siendo diplomados (73%) y licenciados (17%).

3.1. Niveles de concreción de la investigación

Se utilizaron dos fuentes de recopilación de datos: análisis de contenido (plataformas digitales, legislación y documentos del centro) y cuestionario.

Primer nivel: la Consejería de Educación o “macro-contexto”

Para poder realizar el estudio y análisis de los documentos se ha utilizado la legislación que marca la política educativa de Castilla-La Mancha. Consecuentemente, los Reales Decretos (1513/2006) y Decretos (68/2007; 3/2008) han sido analizados con el fin de obtener la visión que otorga la Consejería

3. Results analysis

Below, the most prominent evidence of the results are displayed, linked to the questions that had motivated them, as well as linked to the objectives derived from them, trying also to verify to what extent our initial perceptions have been accomplished.

Preliminarily, we proceeded to a coding process that complemented inductive and deductive strategies. For this, a code matrix projected from the main theoretical basis (with emphasis on the dimensions associated to the communication models and conflict management) was deductively generated, and inductively generated from the preliminary analysis of qualitative regularities and the rising of emerging categories from the several expressions.

Statistical analysis were performed with the SPSS 19 programme. In this research the mean (M) and the standard deviation (SD) are presented as values that help to understand the results found. Being the interval mean 2,5 and applying a rating (1=none, 2=little, 3=quite a lot, 4=very much). For analysis of the documents content the NVivo 10 programme has been used.

Evidence show that teachers working in centers from the capital city of Albacete are older ($M=48.83$, $SD=6.93$), predominantly female gender (62%); have a high work experience ($M=23,6$, $SD=6.90$), with degrees (73%) and graduates (17%).

3.1. Levels of research concretion

Two data collection sources have been used: content analysis (digital platforms, legislation and documents from the center) and a questionnaire.

First level: the Ministry of Education or “macro context”

In order to conduct the study and analysis of documents the legislation that makes the educational policy of Castilla-La Mancha has been used. Consequently, the Royal Decree (1513/2006) and Decrees (68/2007; 3/2008) have been analyzed in order to obtain the vision granted by the Ministry

sobre la comunicación y la convivencia. Lo legislado en la educación primaria nos muestra (46 referencias textuales), que es notoria la importancia que le dan a: “conocer, apreciar, valorar, adquirir, comprender y respetar”, las normas de convivencia. Apreciamos en ellas, con un aire de participación, el enfoque de dominio-sumisión que induciría al modelo bidireccional y, por supuesto, información sobre la convivencia y las TIC que entroncaría con el modelo unidireccional. En algunos artículos se habla de las TIC, pero son muy reduccionistas en cuanto a su contenido (15 rf). Sin embargo, dentro de los principios pedagógicos, indican que la comunicación audiovisual, las TIC y la educación en valores se trabajarán en todas las áreas. El valor que tiene para el profesorado la legislación a la hora de gestionar conflictos es alto ($M-3.05$, $SD-0.80$) dentro de un modelo unidireccional.

Haciendo un cómputo general de las unidades textuales que se refieren a los modelos comunicativos y a la gestión de los conflictos, hemos encontrado (38 rf) como: *transformarla en conocimiento (...) persona autónoma, eficaz, responsable, crítica, reflexiva (...)* que se refieren a las ventajas de los modelos interactivos y participativos. Si existen estos mensajes, resulta preciso plantearse: *¿Qué modelos comunicativos se utilizan en los diferentes ámbitos y niveles de concreción?* Para contestar a esta pregunta, hemos dejado el formalismo teórico y legislativo y nos hemos introducido en la práctica comunicativa de la Consejería, que hemos encontrado en su página web: *Portal de Educación de la Consejería de Educación*. Al entrar en “comunicación”, vemos que no destaca por su interactividad (4 rf), lo cual es poco congruente con las indicaciones que sobre TIC da el Boletín Oficial. Una página que, tras ser sometida a un exhaustivo análisis, destaca por su información sobre la gestión de la convivencia (27 rf), un modelo informativo unidireccional, pero también por su pobre comunicación interactiva (4 rf), ya sea bidireccional o multidireccional. La valoración que concede el profesorado a dicha página, en la interacción con las familias, es baja ($M-1.83$, $SD-0.63$). Resulta evidente que, el “poder estructural” sigue teniendo una gran influencia en las formas de comunicación. Sin embargo, como manifiesta Castells (2009), consideramos que la libertad debe pasar por la intervención mínima del poder, lo que supone la

of Education about communication and coexistence. What has been legislated within primary education (46 textual references) shows that is notorious the importance given to “*know, appreciate, assess, acquire, understand and respect*”, the coexistence rules. It could be perceived on them, with a nature of participation, the dominance-submission approach that would lead to the bidirectional model and, of course, *information* about coexistence and the ICTs, which would be connect to the unidirectional model. Some articles talk about ICTs, but they are very reductionist regarding their content (15 rf). However, within the pedagogical principles, they indicate that audiovisual communication, the ICTs and education in values will be worked in all areas. The value that legislation has for teachers when managing conflict is high ($M-3.05$, $SD-0.80$) within a unidirectional model.

Establishing a general computation of the textual units related to communication models and conflict management, it has been found (38 rf) as: *transform it into knowledge (...) autonomous, efficient, responsible, critical, reflective person (...)* that refer to the advantages of interactive and participatory models. If such messages exist, it must be asked: *what communication models are used in the different fields and levels of concretion?* In order to answer this question, the theoretical and legal formalism have been taken apart, getting immersed into the communicative practice from the Ministry of Education, found on its website: *Education Portal from the Ministry of Education*. When accessing “communication”, it could be perceived how it does not stand out for its interactivity (4 rf), which is not very consistent with some ICT indications given by the Official Newsletter. A website that, after being subjected to a thorough analysis, stands out for its information on coexistence management (27 rf), a unidirectional informative model, but also for his poor interactive communication (4 rf), either bidirectional or multidirectional. The rating awarded by the teachers to that website, regarding the interaction with the families, is low ($M-1.83$, $SD-0.63$). Clearly, the “structural power” still has a great influence on the communication forms. However, as illustrated by Castells (2009), it is believed that freedom must undergo minimal intervention of power,

necesidad de dejar amplios espacios abiertos a la autorregulación.

Segundo nivel: los Centros educativos o “contexto”

En este nivel, se concreta y se desarrolla el currículo establecido en el primer nivel, atendiendo a las características particulares de cada realidad educativa. El documento objeto de análisis ha sido el Proyecto educativo del Centro, el cual especifica y completa el currículo oficial, adecuándolo al contexto escolar, socioeconómico, cultural y académico, así como las características del alumnado. Hemos analizado con detalle este documento en ocho centros y, en todos, las líneas que vienen expresadas son prácticamente las mismas, ya que reflejan las indicaciones que vienen desde el primer nivel. El término “*información*” generó 36 ítems y, el término “*comunicación*”, sólo produjo 12 ítems. La valoración del profesorado al Proyecto educativo, como documento para la gestión de los conflictos, es alta ($M-3.43$, $SD-0.71$); pero, siempre desde un modelo unidireccional y es considerado un documento informativo ($M-3.72$, $SD-0.44$). Tras el análisis de este documento, nos hemos introducido en las páginas web de estos centros, donde la intención es ver de qué forma está presente en ella la comunicación y la convivencia. El análisis realizado de todas sus páginas nos llevan a concretar que el modelo imperante es el informativo, un modelo unidireccional (57 rf), y con muy poca presencia un modelo bidireccional tímido (14 rf), no habiendo encontrado indicadores que nos lleven en ninguno de los centros analizados al modelo multidireccional (0 rf). Sin embargo, sí hemos encontrado una variabilidad en el uso de las tecnologías que, en la mayoría de los casos, es muy limitado (27rf). Los recursos más valorados por el profesorado para comunicarse con las familias son los tradicionales: notas escritas a padres ($M-3.54$, $SD-0.49$) y teléfono ($M-3.48$, $SD-0.55$).

Tercer nivel: el profesorado y la familia o “microcontexto”

El análisis interpretativo de los dos niveles anteriores nos ha servido como plataforma para entender la pregunta de la investigación: *los modelos comunicativos entre el profesorado y la familia para la*

which supposes the need of leaving wide open spaces for self-regulation.

Second level: the Educational Centres or “context”

At this level, the curriculum established in the first level is defined and developed, according to the specific characteristics of each educational reality. The document object of analysis has been the School Educational Project, which specifies and completes the official curriculum, adapting it to the school, socio-economic, cultural and academic context, as well as the students' characteristics. This document has been carefully analyzed in detail in eight centers and, in all of them, the lines expressed are practically the same, as they reflect the indications coming from the first level. The term “*information*” generated 36 items, and the term “*communication*”, only produced 12 items. The teachers's assessment from the educational Project, as a document for conflict management, is high ($M-3.43$, $SD-0.71$), but always from a unidirectional model and being considered an informative document ($M-3.72$, $SD-0.44$). After analyzing this document, we have moved into in the websites of these centers, where the intention is to see how communication and coexistence is present in it. The analysis accomplished along of their websites lead us to concrete that the prevailing model is an informative, unidirectional model (57 rf), and with little presence a shy bidirectional model (14 rf), not having found any indicators at any centre that lead us to a multidirectional model (0 rf). However, a variability in the use of the technologies has been found which, in most cases, is very limited (27 rf). The most valued resources by teachers to communicate with families are those traditional ones: written notes to parents ($M-3.54$, $SD-0.49$) and the phone ($M-3.48$, $SD-0.55$).

Third level: teachers and families or “micro context”

The interpretive analysis of these two previous levels has served as a platform for understanding the research question: *communication models between teachers and families for conflict management*. As

gestión de los conflictos. En línea con los dos precedentes, nos hemos servido del estudio de documentos de la web del profesorado, en este caso el edublog, así como del análisis de contenido de las programaciones y del cuestionario. El profesorado considera que el uso (1: *nada*; 2: *poco*; 3: *bastante*; 4: *mucho*) de Internet para comunicarse con las familias es bajo ($M-1.24$, $SD-0.48$), al igual que otros medios multidireccionales como puede ser el whatsapp ($M-1.11$, $SD-0.31$) y el edublog ($M-1.23$, $SD-0.63$), siendo los predominantes los presenciales ($M-3.75$, $SD-0.43$).

Las Programaciones didácticas (P.D) analizadas ($n=10$, dos x cinco Centros) se limitan a mencionar la convivencia como documento informativo: las normas a cumplir en el aula, patio de recreo y centro escolar, la justificación de faltas de asistencia, los retrasos, la limpieza y la corrección de conductas. Las TIC son introducidas como elemento transversal (24 *rf*), sin ninguna mención como medio de comunicación y de interacción para gestionar los conflictos. Por ningún lado se menciona la educomunicación (0 *rf*). Un documento unidireccional, cuyo contenido induce a los modelos bidireccionales y, en muy pocos casos, a los multidireccionales. La valoración del profesorado de la P.D como un documento de ayuda para gestionar los conflictos es baja ($M-1.48$, $SD-0.59$).

3.2. Valoración de los modelos comunicativos por parte del profesorado

En la Tabla 2, se ha recogido la valoración de los modelos comunicativos presenciales. El número de reuniones con las familias, de forma grupal, que convoca el profesorado a lo largo del curso suelen ser tres-cuatro (3,40 de media). Es una reunión en la que predomina la información (modelo unidireccional), aunque también se da el diálogo (modelo bidireccional) y, en menor medida, el modelo multidireccional presencial.

well as with the previous two ones, the study of documents from the teachers' website has been used, in this case the Edublog, as well as programming content analysis and the questionnaire. Teachers believe that the use (1: none 2: little, 3: quite a lot, 4: very much) of the Internet to communicate with families is low ($M-1.24$, $SD-0.48$), as well as other multidirectional means like Whatsapp ($M-1.11$, $SD-0.31$) and the Edublog ($M-1.23$, $SD-0.63$), being predominant those face-to-face models ($M-3.75$, $SD-0.43$).

The Didactic Programmes (DP) analyzed ($n=10$, two x five Centres) just mention coexistence as an informative document: the rules in the classroom, playground and school, absences justification, the delays, cleaning and behaviour correction. ICTs are introduced as a transversal element (24 *rf*), without any mention as a means of communication and interaction for managing conflict. Media literacy is mentioned nowhere (0 *rf*). A one-way or unidirectional document, whose content induces bidirectional models and, in rare cases, multidirectional. The teachers' assessment of the DP as a help document for managing conflict is low ($M-1.48$, $SD-0.59$).

3.2. Teachers' assessment of the communicative models

In Table 2, the assessment of face-to-face communication models has been collected. The number of family meetings, as a group, convened by the teachers throughout the course are usually three-four (3.40 on average). It is a meeting where information predominates (unidirectional model), although the dialogue also takes place (bidirectional model) and, to a lesser extent, the multidirectional face-to-face model.

Tabla 2. Modelos comunicativos presenciales

Modelo	Valoración (1: nada, 2: poco, 3: bastante, 4: mucho)	Indicador	Pregunta del cuestionario
Unidireccional	3,72	Informarme	02. Valoración de documentos
	3,21	Informar a padres	15. Formas de gestión
	3,02	Individual	16. Elaboración de normas
Bidireccional	3,81	Diálogo	15. Formas de gestión
Multidireccional	1,83	Interactuar con los padres	02. Valoración de documentos
	1,64	Aportación de ideas	15. Formas de gestión
	1,11	Colaboración familia	16. Elaboración de normas

Fuente: Elaboración propia

Table 2. Face-to-face communicative models

Model	Assessment (1: none, 2: little, 3: quite a lot, 4: very much)	Indicator	Questionnaire question
Unidirectional	3,72	Get informed	02. Documents rating
	3,21	Inform teacher	15. Management forms
	3,02	Individual	16. Rulemaking
Bidirectional	3,81	Dialogue	15. Management forms
Multidirectional	1,83	Interacting with parents	02. Documents rating
	1,64	Proposing ideas	15. Management forms
	1,11	Collaborating with families	16. Rulemaking

Source: own elaboration

Con respecto a los modelos comunicativos virtuales que mostramos en la Tabla 3, un 46% del total del profesorado sostiene que el uso interactivo profesor-familia a través de Internet facilita poco la gestión de los conflictos, y el 38% sostiene que nada.

El Gráfico 1 nos muestra la inclinación por los modelos unidireccionales y bidireccionales, tanto presenciales como virtuales, y la poca valoración de los multidireccionales.

Regarding those virtual communication models shown in Table 3, 46% of teachers maintains that the teacher-family interactive use through the Internet hardly facilitates conflict management, and 38% maintains that nothing at all.

Graphic 1 shows the predilection for unidirectional and bidirectional models, both face-to-face and virtual, and the low appreciation of multidirectional.

Tabla 3. Modelos comunicativos virtuales

Modelo	Valoración (1: nada, 2: poco, 3: bastante, 4: mucho)	Indicador	Pregunta del cuestionario
Unidireccional	3,54	Nota informativa	3. Recursos comunicativos
Bidireccional	3,48	Teléfono	3. Recursos comunicativos
Multidireccional	1,24	Internet	3. Recursos comunicativos 4. Uso de Internet 5. Herramientas 6. Participación de las familias

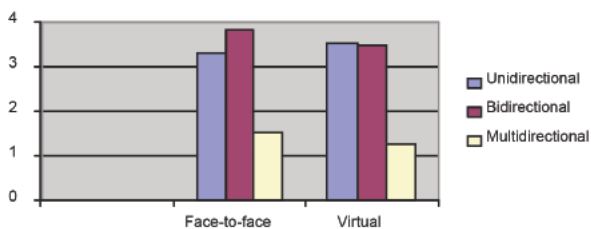
Fuente: Elaboración propia

Table 3. Modelos comunicativos virtuales

Model	Assessment (1: none, 2: little, 3: quite a lot, 4: very much)	Indicator	Questionnaire question
Unidirectional	3,54	Informative note	3. Communicative resources
Bidirectional	3,48	Phone	3. Communicative resources
Multidirectional	1,24	Internet	3. Communicative resources 4. Use of the Internet 5. Tools 6. Families participation

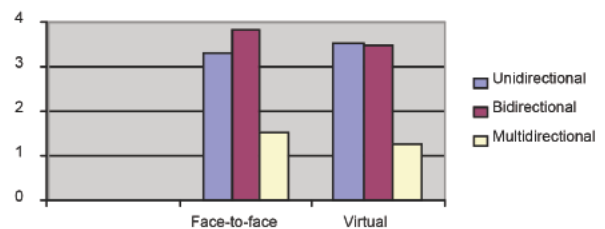
Source: own elaboration

Gráfico 1. Modelos comunicativos presenciales y virtuales



Fuente: Elaboración propia.

Graphic 1. Face-to-face and virtual communicative models



Source: own elaboration

3.3. Causas que dificultan la comunicación multidireccional a través de Internet

Para determinar las causas que, según el profesorado, dificultan la comunicación y la interacción por medio de Internet, hemos utilizado la técnica de Pareto. Para ello, se ha solicitado a los 74 profesores de la muestra que puntuasen, de las siete causas mostradas, con un tres la que consideran que dificulta en mayor grado la comunicación, con un dos la siguiente y con un uno la tercera, dejando las otras cinco en blanco. Todo ello ha dado lugar a un reparto de seis puntos por profesor, lo que equivale, al ser 74, a un total de 444 puntos. Como podemos comprobar en la Tabla 4, las causas de mayor fre-

3.3. Causes that make difficult multidirectional communication through the Internet

To determine the factors that, according to teachers, hinder communication and interaction through the Internet, the Pareto's technique has been used. To this end, 74 teachers from the sample were asked to score, of the seven causes shown, with three points the one that they believe that make difficult communication to the greatest extent, with two points to the next one and with one point to the third one, leaving the other five one in blank. All of this has resulted in a distribution of six points per teacher, equivalent, being 74, to a total of 444 points. As it could be seen in Table 4, the most frequent cau-

Tabla 4. Dificultades en la comunicación multidireccional a través de internet

Causas	Frecuencia	%	Acumulado. %
C: Falta de formación en las TIC	164	36%	36%
A: No disponer de tiempo	120	27%	63%
G: Falta de motivación y reconocimiento de la Consejería	70	18%	81%
E: Falta de recursos informáticos	36	8%	89%
B: Falta de formación pedagógica comunicativa	30	6%	95%
F: Falta de implicación familiar	18	4%	99%
D: El alumnado no obtiene un aprendizaje	06	1%	100%

Fuente: Elaboración propia

Table 4. Difficulties within multidirectional communication through the use of the internet

Causes	Frequency	%	Accumulated . %
C: Lack of ICT training	164	36%	36%
A: Not having enough time	120	27%	63%
G: Lack of motivation and acknowledgment from the Ministry of Education	70	18%	81%
E: Lack of computing resources	36	8%	89%
B: Lack of communicative pedagogic training	30	6%	95%
F: Lack of family involvement	18	4%	99%
D: Students do not get learning	06	1%	100%

Source: own elaboration

cuencia son: C) falta de formación en las TIC, A) No disponer de tiempo, G) Falta de motivación y reconocimiento.

La evidencia de los resultados cuantitativos y cualitativos, obtenidos tras el análisis de los tres modelos en los tres contextos analizados, nos llevan a nuestra percepción sobre la realidad educativa de Albacete de que: “*el modelo multidireccional, presencial y virtual es poco utilizado por el profesorado para comunicarse con las familias en la gestión de los conflictos*”.

4. Conclusiones dentro del marco teórico desarrollado

En nuestra investigación -en los tres niveles analizados de macrocontexto, contexto y microcontexto- se muestran *preferencias por un modelo unidireccional*, tanto presencial como virtual, que tiene que ver con el modelo clásico, basado en teorías tradicionales de enfoques técnicos, apartado de los modelos colaborativos de Johnson, Johnson & Halubec (1999), dialógicos de Flecha *et al.* (2004), educos comunicativos de Aparici (2011), conectivistas de Siemens (2010), y lejos de los enfoques socio-críticos y emergentes de Prieto (2002). Un modelo que recoge evidencias de que la comunicación que se da entre profesorado y familias está influenciada por los que ostentan el “*poder*”. El mensaje de “uno para todos” aparece en todos los documentos y webs analizadas (100%); sin embargo, el de “todos para todos”, aunque aparece registrado, no se ha llevado a la práctica en ningún caso (0%), todo ello con indicadores contruidos desde la perspectiva de la escuela de Frankfurt y de sus principales representantes Marcuse (1964) y Castells (2009).

Es prácticamente inexistente, en los tres niveles, el *modelo multidireccional*, tanto presencial como virtual de la era digital; el profesorado lo considera poco implantado ($M-1.64$, $SD-0.57$), centrado en entornos educos comunicativos, de cambio social a través de la comunicación, de interacciones y pensamiento crítico, de conectivismo digital. En el análisis de contenido no hemos encontrado evidencias de su implantación en nuestras instituciones educativas que disponen de buenos recursos digitales, pero utilizados unidireccionalmente.

ses are: C) lack of training in ICTs, A) not having enough time, G) Lack of motivation and recognition.

The evidence of quantitative and qualitative results, obtained after the analysis of the three models within the three contexts already analyzed, lead us to perceive the educational reality of Albacete: “*the multidirectional, face-to-face and virtual model is not very used by teachers in order to communicate with families in conflict management*”.

4. Conclusions within the theoretical framework developed

In our research -on the three levels analyzed as macro context, context and micro context- *preferences for a unidirectional model* are shown, both face-to-face and virtual, which has to do with the classic model, based on traditional theories of technical approaches, taken apart from those collaborative models from Johnson, Johnson & Halubec (1999), dialogic models from Flecha *et al.* (2004), educos communicative models from Aparici (2011), connectivist models from Siemens (2010), and away from those socio-critical and emerging approaches from Prieto (2002). A model that collects evidence that the communication that occurs among teachers and families is influenced by those who hold the “*power*”. The message of “one for all” appears in all documents and websites analyzed (100%); however, the “all for all” message, although being recorded, has not been implemented at all (0%), all of it with indicators constructed from the Frankfurt School perspective and its main representatives Marcuse (1964) and Castells (2009).

It is virtually non-existent, within the three levels, the *multidirectional model* from the digital era, both face-to-face and virtual; teachers consider it little implanted ($M-1.64$, $SD-0.57$), focused on educos communicative environments of social change through communication, interaction and critical thinking, of digital connectivism. Regarding the content analysis no evidence of its implementation has been found within our educational institutions with good digital resources, but used unidirectionally.

When performing a triangulation of the results found in the analysis of documents and question-

Al realizar una triangulación de los resultados recogidos en el análisis de documentos y cuestionarios, hemos encontrado las siguientes explicaciones tentativas de la poca utilización del modelo multidireccional:

a) *Falta de formación en las TIC.* Consideramos que la primera condición para que exista comunicación en la red es la posibilidad de acceso y, una de las barreras que se ha encontrado, es la falta de formación digital en el profesorado. La política de la Consejería de Educación de un ordenador por alumno y profesor, “*uno por uno*”, de Severín & Capota (2011), debe de pasar antes por una correcta formación de los docentes. El profesorado da una alta puntuación a la falta de formación informática ($M-3.05$, $SD-0.46$), considerando que los recursos informáticos no es una causa que dificulte el uso de las TIC ($M-1.97$, $SD-0.36$) pero sí su falta de dominio ($M-3.12$, $SD-0.57$).

b) *No disponer de tiempo para estas tareas.* El profesorado considera que la burocracia y el cumplimentar documentos escritos les reduce tiempo para otras tareas ($M-3.16$, $SD-0.49$).

c) *Falta de motivación y reconocimiento.* No hay que olvidar que las emociones no van aisladas y que actúan como un nexo de unión de identidad, conectando los pensamientos, juicios, y creencias y dándoles un gran significado a las experiencias (Yin & Lee, 2012), vivencias en el Centro con familias y superiores que, la mayoría de las veces, no son positivas por falta de comunicación. La motivación por las tecnologías (Heppestone, Holden, Irwin, Parkin & Thorpe, 2011), entre otras cuestiones, está poco presente por falta de reconocimiento. El profesorado considera que el tiempo dedicado a las nuevas tecnologías no es reconocido por los órganos superiores ($M-3.32$, $SD-0.57$).

Todo ello nos lleva a la conclusión de que se utilizan modelos informativos y poco participativos en los tres contextos analizados y las principales evidencias de la *poca utilización del modelo multidireccional* son: la falta de formación en las TIC (37%), no disponer de tiempo (27%) y la falta de motivación y reconocimiento (18%).

naires, the following explanations of the low use of the multidirectional models have been found:

a) *Lack of training in ICTs.* It is considered that the first condition for the existence of network communication is the ability to access, and one of the barriers found is the lack of digital training among teachers. The policy from the Ministry of Education of having one computer per student and teacher, “*one by one*”, by Severín & Capota (2011), should firstly pass through an appropriate training of teachers. Teachers give a high score to lack of computer literacy ($M-3.05$, $SD-0.46$), considering that computing resources are not a cause that hinders the use of ICTs ($M-1.97$, $SD-0.36$) but a lack of control ($M-3.12$, $SD-0.57$).

b) *Not having enough time for these tasks.* Teachers believe that bureaucracy and filling written documents reduce time for other tasks ($M-3.16$, $SD-0.49$).

c) *Lack of motivation and acknowledgment.* It should not be forgotten that emotions are not isolated and that act as a nexus of identity, connecting thoughts, judgments, and beliefs and giving a great meaning to those experiences (Yin & Lee, 2012) in the Centre with the families and superiors that, most often, are not positive due to miscommunication. The motivation for the technologies (Heppestone, Holden, Irwin, Parkin & Thorpe, 2011), among other issues, is not very present due to lack of acknowledgment. The teachers consider that the time devoted to the new technologies is not recognized by the higher participants ($M-3.32$, $SD-0.57$).

All this leads us to the conclusion that informative and little participatory models are used within the three contexts analyzed and that the main evidence of the *little use of the multidirectional model* are: the lack of training in ICTs (37%), not having enough time (27%) and lack of motivation and acknowledgment (18%). Eventually, it could be mentioned that we have been immersed into a dilemmatic context, between what is meant by school culture and culture outside the school, the author culture versus the co-author culture, the rational versus the emotional, the definition versus the simulation and immersion, the

En definitiva, podemos decir que nos hemos encontrado con un contexto dilémico, entre lo que significa la cultura escolar y la cultura fuera de la escuela, la cultura de autor frente a la de coautor, lo racional frente a lo emocional, la definición frente a la simulación y la inmersión, los saberes del currículo y los textos frente a la biblioteca de saberes hipertextuales. El reto es, por lo tanto, crear comunidades de comunicación horizontal e interactiva que nos lleve a comunidades participativas y colaborativas que estén a la altura de la sociedad del conocimiento.

knowledge of the curriculum and texts versus the hypertextual knowledge library. The challenge is, therefore, creating horizontal and interactive communication communities that lead us to participatory and collaborative communities that correspond to the current knowledge society.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS/ BIBLIOGRAPHIC REFERENCES

- Adell, J. & Castañeda, L. (2013). El ecosistema pedagógico de los PLEs. In Castañeda, L. & Adell, J. (Eds.), *Entornos Personales de Aprendizaje: Claves para el ecosistema educativo en Red* (pp. 29-51). Alcoy: Marfil.
- Anderson, T., Poellhuber, B. & Mckerlich, R. (2010). Social Software Survey Used with Unpaced Undergrad. Retrieved from <http://auspace.athabasca.ca/handle/2149/2771?mode=full>.
- Aparici, R. (2011). *La educación 2.0 y las nuevas alfabetizaciones*. Barcelona: Gedisa.
- Aparici, R. & Silva, M. (2012). Pedagogía de la interactividad. *Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, 38.
- Castañeda, L. & Gutiérrez, I. (2011). Redes sociales y otros tejidos online para conectar personas. In Castañeda, L. (Coord.), *Aprendizaje en redes sociales. Tejidos educativos para los nuevos entornos* (pp. 17-39). Sevilla: MAD.
- Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza.
- Cohen, L. & Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Corbetta, P. (2007). *Metodologías y técnicas de investigación social*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Chatti, M.A., Schroeder, U. & Jarke, M. (2012). LaaN: Convergence of Knowledge Management and Technology-enhanced Learning. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 5 (2), 177-189. doi: 10.1109/TLT.2011.33
- Chomsky, N. (2000). *El beneficio es lo que cuenta. Neoliberalismo y Orden Global*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Díaz-Aguado, M^a J. (2010). Todo tipo de materiales creados para la convivencia. Retrieved from <http://www.mariajosediazaguado.tk>.
- Eco, U. (1977). *Tratado de semiótica general*. Barcelona: Lumen.
- Flecha, R., Dávila, A. & Vargas, J. (2004). Metodología comunicativa crítica en la investigación en ciencias sociales: la investigación Workalo. *Lan Harremanak: Revista de Relaciones Laborales*, 11, 21-34.
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Guitert, M. & Pérez-Mateo, M. (2013). La colaboración en la red: hacia una definición de aprendizaje colaborativo en entornos virtuales. *Teoría de la Educación*, 14 (1), 10-31.
- Heppestone, S., Holden, G., Irwin, B., Parkin, H.J. & Thorpe, L. (2011). Using technology to encourage student engagement with feedback: a literature review. *Research in Learning Technology*, 19 (2), 117-127.
- ITL RESEARCH. (2011). *Preparando a estudiantes y profesores para el siglo XXI*. Redmond: Microsoft.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. & Holubec, E.J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Lara, T. (2005). Blogs para educar. Uso de los blogs en una pedagogía constructivista. *Blog de Tiscar Lara*. Re-

- trieved from <http://tiscar.com/blogs-para-educar/>.
- Laswell, H. (1972). *The Future of World Communication: Quality and Style of Life*, EWCI. *Lecture, International Communication* (pp.16-17). Honolulu: East-West Communication Institute, East-West Center.
- Levy, P. (2004). *Inteligencia colectiva. Por una antropología del ciberespacio*. Washington D.C.: Organización Panamericana de la Salud. Retrieved from <http://inteligenciacolectiva.bvsalud.org/>
- Lindahl, C. & Blount, E. (2003). Weblogs: simplifying web publishing. *Computer*, 36, 114-116.
- McMillan, J. & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson.
- Marcuse, H. (1964). *El hombre unidimensional*. Barcelona: Ariel.
- Martín, M. (2005). *Participación de los padres y madres de los alumnos en el ámbito municipal y de los centros escolares*. Consejo Escolar de Castilla-La Mancha.
- Martín-Barbero, J. (2002). *La educación desde la comunicación*. México: Gustavo Gili.
- Masterman, L. (2001). *Interacciones. La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid: De la Torre.
- Murillo, F. & Martínez-Garrido, C. (2013). Impact of Homework on Academic Performance. A Study of Iberoamerican Students of Primary Education. *Revista de Psicodidáctica*, 18 (1) doi: 10.1387/RevPsicodidact.6156
- OCDE. (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Paris: OECD Publishing.
- Observatorio Nacional de las Tecnologías y la SI del Ministerio de Industria Energía y Turismo (2012). *La sociedad en Red. Informe anual 2011*. Retrieved from <http://www.ontsi.red.es/ontsi/es/estudios-informes/informe-anual-2011-edicion-2012>
- Orihuela, J.L. & Santos, M.L. (2005). Los weblogs como herramienta educativa: experiencias con bitácoras de alumnos. *Quadernsdigitals.net*. Retrieved from <http://www.quadernsdigitals.net>
- Palomares, A., Garrote, D., Serrano, I. & López, S. (2012). Educación Social y ciudadanía reflexiva y crítica. En Morales, S., Lirio, J. & Marí, R. (Coord.), *La Pedagogía Social en la Universidad. Investigación, Formación y Compromiso*, (pp. 89-98). Valencia: Nau Llibres.
- Pedró, F. (2012). *Tecnología y escuela: lo que funciona y por qué*. Madrid: Fundación Santillana.
- Piñuel, J.L. (2011). La docencia y la investigación universitarias en torno a la comunicación como objeto de estudio en Europa y América Latina. In Piñuel, J.L., Lozano, C. & García, A. (Eds), *Investigar la comunicación en España* (pp. 689-727). Fuenlabrada: Facultad de Ciencias de la Comunicación.
- Prieto, D. (2002). *La comunicación en la educación*. Buenos Aires: Stella.
- Puentes, A. (2013). Concepciones sobre las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y sus implicaciones educativas: Un estudio exploratorio con profesorado de la provincia de Ñuble, Chile. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 22 (8), 75-88.
- Roman, M. & Murillo, F. (2012). Learning Environments with Technological Resources: A Look at their Contribution to Student Performance in Latin American Elementary Schools. *Educational Technology Research and Development*, 60 (6), 1107-1118. doi: 10.1007/s11423-012-9262-5
- Scolari, C. (2008). *Hipermediaciones. Elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*. Gedisa, Barcelona.
- Severin, E. & Capota, C. (2011). *Modelos uno a uno en América Latina y el Caribe. Panorama y perspectiva*, Washington, D.C.: B. I. de Desarrollo.
- Shannon, C.E. & Weaver, W. (1981). *Teoría Matemática de la Comunicación*. Madrid: Forja.
- Siemens, G. (2010). Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital. En Aparici, R. (Coord), *Conectados en el ciberespacio* (pp.77-90). Madrid: UNED.
- Yin, H.B. & Lee, J.C. (2012). Bepassionate, but be rationale as well: Emotional rules for Chinese teacher 's work. *Teaching and Teacher Education*, 28, 56-65

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO / HOW TO CITE THE ARTICLE

Palomares, A. (2015). Análisis de modelos de comunicación, profesorado-familia, para gestionar conflictos: estudio de la comunidad educativa de Albacete. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 25 277-298. DOI:10.7179/PSRI_2015.25.12

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES/AUTHOR'S ADDRESS

Ascensión Palomares. Departamento de Pedagogía. Universidad de Castilla-La Mancha. Facultad de Educación de Albacete. Plaza de la Universidad no 3, 02071 Albacete. Dirección de correo/email Ascension.Palomares@uclm.es

Fecha de recepción del artículo / received date: 16.XII.2013

Fecha de revisión del artículo / reviewed date: 20.I.2014

Fecha de aceptación final / accepted date: 3.III.2014

PERFIL ACADÉMICO/ACADEMIC PROFILE

Ascensión Palomares. Catedrática de Didáctica y Organización Escolar de la UCLM. Licenciada y Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la UNED. Tutora del Prácticum en el Grado de Educación Social en la UNED. Coordinadora del Departamento de Pedagogía en la Facultad de Educación. Ha sido directora y profesora en diferentes Cursos y Máster. Ha publicado cinco libros y numerosos artículos sobre temas relacionadas con su especialidad y ha colaborado en diversas obras colectivas, como "Herausforderungen des Spanischen Bildungssystems", en alemán. Ha dirigido varias Tesis Doctorales y su perfil docente e investigador se centra en Educación Social, Prácticum, Atención a la Diversidad, Liderazgo y Calidad de la Educación, Derechos Humanos, Formación del Profesorado y TIC. Actualmente es responsable del grupo de investigación: La adquisición de competencias en la formación docente para mejorar la calidad de la educación; y miembro del grupo internacional: Liderazgo y Calidad de la Educación.