



ARTÍCULO / ARTICLE

Los espacios intermedios de la relación entre familia y escuela en contextos de inmersión tecnológica en Educación Primaria

The intermediate spaces of the relationship between family and school in technological immersion-based contexts in Primary Education

Ada Freitas Cortina¹, Joaquín Paredes Labra² y Pablo Sánchez-Antolín³

Recibido: 14 enero 2019
Revisión: 13 mayo 2019
Aceptado: 24 mayo 2019

Dirección autores:

^{1,2} Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación. Facultad de Formación del Profesorado y Educación. Universidad Autónoma de Madrid. Ciudad Universitaria de Cantoblanco, 28049, Madrid (España)

³ Departamento de Pedagogía. Facultad de Educación. Universidad de Castilla-La Mancha. Avenida de los Alfares, 42, 16071, Cuenca (España)

E-mail / ORCID

ada.freitas@predoc.uam.es

 <http://orcid.org/0000-0002-9731-4641>

joaquin.paredes@uam.es

 <http://orcid.org/0000-0003-2294-9121>

Pablo.Sanchez@uclm.es

 <http://orcid.org/0000-0001-9715-7044>

Resumen: Los programas de inmersión en tecnología en las escuelas primarias, para superar la brecha digital, están generando espacios de interacción con las familias. El objetivo del estudio es identificar esos espacios, sus fines, funcionalidad y dificultades. Emerge con enorme fuerza en el estudio un conjunto de mediaciones de la familia en los procesos de alfabetización que viven sus hijos en las escuelas, así como respuestas de las escuelas a algunas demandas específicas de familias altamente preocupadas con la preparación de sus hijos. En las conclusiones se plantea que lo que ocurre en las escuelas cuestiona, en cierto modo, la gramática de relaciones tradicionales de la escuela con la comunidad. Con la tecnología, la escuela se abre a la interacción de los padres.

Palabras clave: Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), Familia, Inclusión, Competencia Digital, Brecha Digital.

Abstract: The technology immersion programs in primary schools, to overcome digital divide, are creating opportunities for interaction with families. The aim of this study is to identify those areas, purpose, functions, and difficulties. Emerge with enormous strength in the study a set of mediations of family literacy processes that their children live in schools and school responses to some specific demands highly concerned families preparing their children. The conclusions suggest that what happens in schools question, in a way, traditional grammar school relationships with the community. With technology, the school is open to the interaction of parents.

Keywords: Information and Communication Technology (ICT), Family, Inclusion, Digital Competence, Digital Divide.

1. Introducción

El aumento de la incidencia de los dispositivos tecnológicos en las aulas y en los hogares (ordenadores portátiles, teléfonos inteligentes, tablets, pizarras digitales, proyectores, etc.) es un hecho evidente. Del año 1997 a 2018 se pasó de un 0,97% de los hogares a casi un 80% (AIMC, 2018). Se trata de unos dispositivos tecnológicos que, en las escuelas, se han ido introduciendo con la intención de producir, entre otros, cambios metodológicos, que no parece que se estén produciendo (Area-Moreira y Sanabria-Mesa, 2014; Sánchez-Antolín, Alba-Pastor, y Paredes-Labra, 2016; Sánchez-Antolín, Muñoz-Álvarez, y Paredes-Labra, 2015; Tondeur, Pareja-Roblin, van Braak, Voogt, y Prestridge, 2017), y una mejora de la competencia digital del alumnado, que se está centrando en la búsqueda y tratamiento de la información y no está incluyendo una «educación crítica sobre las implicaciones personales y sociales del desarrollo y el uso de las tecnologías digitales» (Sancho-Gil, 2017, p. 139).

Pero la tarea de alfabetizar digital y mediáticamente al alumnado es una responsabilidad compartida entre los diferentes agentes educativos. La familia, como uno de los más importantes en esta tarea, puede integrarse y cooperar con los centros educativos aportando experiencias (Aguilar-Ramos y Leiva-Olivencia, 2012) y estableciendo vínculos relacionales con el profesorado de las escuelas (Sánchez-Garrote y Cortada-Pujol, 2015) que puedan ayudar a construir capital social, a mejorar las acciones educativas (Bolívar-Botía, 2006) y a «promover el intercambio, la interacción y la colaboración de las familias en la construcción de una escuela más democrática y participativa» (Aguilar-Ramos y Leiva-Olivencia, 2012, p. 17).

Estas posibilidades de interacción entre las familias y las escuelas se ven favorecidas por el aumento, al igual que ha ocurrido en los centros educativos, de tecnologías digitales y conectividad a Internet en los hogares. Según el Instituto Nacional de Estadística (2017a), en el año 2018, la media de hogares que disponía de conexión a Internet era de un 86,4%, una cifra que va en aumento cada año (desde 2015 ha aumentado en 5 puntos). Aunque se trata de porcentajes altos, sí que se observan diferencias en los hogares con hijos o hijas dependientes. En estos casos, el porcentaje de familias con conexión a Internet aumenta hasta el 95%, frente al 78% de hogares sin hijos dependientes (2017a). También se pueden encontrar diferencias en función del nivel de estudios de los padres y madres donde, a mayor titulación académica, aparece mayor disponibilidad de recursos digitales y mayor uso de Internet (Instituto Nacional de Estadística, 2017b).

Estos mayores porcentajes de hogares con hijos e hijas dependientes conectados a Internet puede estar indicando la importancia que las familias le están otorgando a que sus hijos e hijas sepan manejar los distintos dispositivos con posibilidad de conectarse a la red para su desarrollo personal y profesional (Aguilar-Ramos y Leiva-Olivencia, 2012), pero también de que los cambios que se están produciendo en la sociedad actual exige nuevos requisitos en su capacitación tecnológica, en su tarea educadora y en las relaciones con la escuela.

En cuanto a la capacitación tecnológica de las familias, además de la influencia de factores sociales, culturales y económicos que pueden afectar a su competencia digital y la de sus hijos e hijas y a la cantidad de dispositivos disponibles en el hogar (Aesaert y Van Braak, 2014; Ames, 2016; Ballesta-Pagán y Cerezo-Máiquez, 2011), algunos estudios indican que los menores afirman saber más de Internet que sus

padres y madres y suelen tener una alta autopercepción de su competencia digital (Aesaert y Van Braak, 2014), lo que puede dificultar que las familias ejerzan su papel de mediadores en el uso que hacen sus hijos e hijas de las tecnologías (Sánchez-Martínez y Ricoy, 2018). Esto provoca que las familias, por su parte, reclamen más formación a los centros educativos sobre las posibilidades que ofrecen las herramientas tecnológicas (González-Fernández, Ramírez-García, y Salcines-Talledo, 2018), para poder ayudar a sus hijos e hijas y tener recursos para poder dar respuesta a los problemas que les puedan surgir por el uso de Internet (Jiménez-Iglesias, Garmendia- Larrañaga, y Casado-Río, 2015), pero también puede servir para su propia alfabetización digital (Lozano-Martínez, Ballesta-Pagán, Alcaraz-García, y Cerezo-Máiquez, 2013). Otros estudios indican que las familias no perciben dificultades técnicas para utilizar, por ejemplo las tabletas, y que no consideran necesaria una formación específica para su uso, que principalmente es «búsqueda[s] de información, el uso de distintas aplicaciones audiovisuales, el visionado de películas, juegos o para escuchar de música» (Sánchez-Martínez y Ricoy, 2018, p. 279)

Respecto a su tarea educadora, las familias se involucran en la resolución de las tareas y dificultades escolares, sobre todo las de clase media y con un mayor capital cultural. Desean poder ayudar a sus hijos ya que una mayor implicación favorece un mayor éxito educativo y es en la familia donde se inculca el valor que tiene la educación y la escuela (Leiva-Olivencia, 2011; Regueiro et al., 2015). El problema que se encuentran algunas familias es que la mayor competencia digital de sus hijos e hijas está provocando que éstos se salten las normas que imponen sobre el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el hogar (Carrasco-Rivas et al., 2017) y uno de los mayores usos de las TIC que hacen los y las menores en el hogar es lúdico y de uso de redes sociales sin control parental, aspectos estos que pueden incidir negativamente en los resultados académicos (Escardíbul y Mediavilla, 2016; Fernández-Montalvo, Peñalva, y Irazabal, 2015).

Finalmente, las TIC están favoreciendo mayores oportunidades de comunicación entre los miembros de la comunidad educativa a través de la utilización de distintas herramientas, tales como Twitter, blogs, webs de centro, etc., que en ocasiones no son adecuadas para lograr los objetivos que se pretenden lograr con su uso (Sánchez-Garrote y Cortada-Pujol, 2015; Vázquez-Cupeiro y López-Penedo, 2016), pero que sí que son valorados de forma positiva por las familias como medio para conocer la vida de sus hijos e hijas en el centro (Maciá-Bordalba, 2016). Sin embargo, las herramientas bidireccionales no se usan habitualmente y en los centros que si lo hacen se trata de decisiones individuales del profesorado. Los maestros y progenitores

«siguen mostrando [...] preferencia por los canales tradicionales [...] Ambos agentes, en un elevado porcentaje, son partidarios de mantener relaciones con el «otro» a través de los medios ya existentes» (Maciá-Bordalba y Garreta-Bochaca, 2018, p. 250).

Según Palomares Ruíz (2015) la falta de utilización de los recursos digitales para las comunicaciones multidireccionales tal vez sea por la falta de formación del profesorado, la falta de tiempo para realizar estas tareas o la falta de motivación y reconocimiento. En el caso de las familias, este tipo de comunicaciones se puede ver dificultada por la falta de formación de las familias (González-Fernández et al., 2018) o la no disponibilidad de determinados recursos digitales (Méndez Garrido y Delgado-García, 2016).

En este contexto, se realiza un estudio de caso con el objetivo de, por una parte, identificar el papel de las familias en el desarrollo de la competencia digital del alumnado, así como la influencia que puede tener el desarrollo de la competencia digital de éstos en sus familias y, por otra parte, el tipo de relaciones mediadas por TIC que se establecen con las familias. Además, los programas de inmersión en tecnología en las escuelas primarias están generando espacios de interacción con las familias, por lo tanto, cabe preguntarse ¿qué tipo de usos de tecnología hacen los estudiantes? ¿Qué relaciones se establecen entre familia y escuela en contextos de inmersión tecnológica? ¿Qué temáticas ocupan las interacciones con las familias? ¿Cuáles son sus implicaciones para la vida en la comunidad educativa? Para dar respuestas a estos interrogantes, el objetivo específico del estudio de caso es identificar esos espacios intermedios, sus fines, funcionalidades y dificultades.

Este estudio se encuentra vinculado al proyecto de investigación CDEPI, «Competencia digital en estudiantes de educación obligatoria: Entornos socio-familiares, procesos de apropiación y propuestas de e-inclusión», financiado por el FEDER/Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades – Agencia Estatal de Investigación/_Proyecto EDU2015-67975-C3-1-P, coordinado por el grupo de investigación Stellae de la Universidad de Santiago de Compostela (GI-1439 de la USC) al que se suman otros dos grupos de investigación que participan como socios y pertenecen a la Universidad de Salamanca (USAL) y la Universidad Autónoma de Madrid (UAM).

2. Metodología

En el estudio de enfoque cualitativo participan doce casos, uno por estudiante, siendo seis casos en dos de las comunidades citadas anteriormente, que fueran analizados en el conjunto del proyecto de investigación I+D+i mencionado para descubrir la situación de estos niños y niñas en un juego de inclusión-exclusión y revelar sus múltiples ámbitos de su proyección y consecuencias. Se ha tenido en cuenta la accesibilidad a los centros y las familias, el contexto socio-familiar de los alumnos escolarizados en educación primaria en escuelas que incorporan TIC de programas tecnológicos. Para la Comunidad de Madrid se contó, además de con un centro de esta región y dos casos, con centros en provincias limítrofes con otros planes de integración de las TIC, pero con parecidas condiciones de implantación de los programas tecnológicos en las escuelas. De ahí, fueron seleccionados dos casos en Segovia (Castilla y León), dos en Guadalajara (Castilla-La Mancha) y dos en Madrid. Se llegó a los estudiantes y a sus familias a través de los centros, que actuaron como informantes cualificados. La decisión de hacerlo en familias de centros de estas características fue la de representar las distintas procedencias de las familias de los estudiantes y mantener cierta coherencia con el tipo de usos tecnológicos que se podrían dar en los espacios intermedios entre los hogares y las escuelas.

Desde el marco metodológico de estudios de caso múltiple (Stake, 1998; Yin, 2012), se ha realizado una aproximación a esta problemática, permitiendo una comprensión del fenómeno en profundidad, así como las múltiples relaciones que se establecen entre los distintos agentes implicados al contexto en el que se desarrollan (Cebreiro y Fernández, 2004). Los participantes en el estudio son cinco profesores-tutores, tres directivos, ocho padres, madres o tutores legales y seis alumnos de 6º curso de primaria (niños y niñas) de los tres centros educativos implicados en el estudio. Las familias implicadas provienen de diferentes contextos sociales: nivel

socioeconómico bajo, medio y alto. La investigación llevada a cabo se ha realizado mediante cuatro fases, explicadas a continuación (Tabla 1).

Tabla 1. Las fases del proceso del estudio de caso múltiple. Fuente: Elaboración propia.

Fase	Actividades
1. Contacto y negociación	<ul style="list-style-type: none">– Comunicación con los centros y familias para la participación en el proyecto.– Presentación, autorización y compromiso de participación.– Establecimiento de acuerdos sobre la participación e implicación.
2. Planificación de recogida de datos	<ul style="list-style-type: none">– Diseño del guión de las entrevistas semiestructuradas a profesores y familias.– Elaboración y validación del protocolo de las entrevistas.– Planificación de las visitas a los centros para la recogida de datos.
3. Trabajo de campo	<ul style="list-style-type: none">– Realización y grabación de las entrevistas y otros registros de las visitas.– Observación en las aulas y recogidas de diarios de los niños y niñas.
4. Análisis y resultados	<ul style="list-style-type: none">– Transcripción de las entrevistas y codificación de los documentos recogidos.– Análisis y categorización los datos con la aplicación Atlas.ti.– Selección de citas relevantes y triangulación entre las diferentes fuentes.– Elaboración de los informes de cada caso según los objetivos del proyecto.

De esa forma, la principal técnica de recogida de información empleada fueran las entrevistas individuales semiestructuradas a los estudiantes, sus padres y a los tutores de centro a partir de un instrumento y protocolo elaborado con preguntas orientativas y comunes a todos los casos del proyecto de investigación, pero con un principio de diseño flexible (Taylor & Bogdan, 1992). Todas estas entrevistas se desarrollaron en las dependencias de cada centro educativo entre enero y mayo de 2017 y se registraron mediante grabaciones de audio para posterior transcripción y análisis de datos. Las entrevistas se focalizaron en lo que hace el alumnado dentro y fuera de la escuela, cómo ocupa el «tiempo de trabajo» y el tiempo de ocio, y lo que hace la escuela y la familia alrededor de los ordenadores u otros dispositivos, si estos dispositivos sirven para formarse, informarse, entretenerse, comunicar o cualquier otra posible función propia de herramientas para el almacenamiento y procesamiento de la información, que pueden funcionar como medios de comunicación y entretenimiento. También se han consultado los documentos del centro y se han realizado algunas sesiones de observación participante en el aula. Se tomaron fotos y se confeccionó un vídeo que enseña el funcionamiento de la enseñanza en estas escuelas (<https://goo.gl/2636Yx>). Con el análisis de los documentos y la observación se pretendió tener una idea de qué se propone y hace el centro educativo alrededor de las TIC, completando la visión que se formaba con las entrevistas. Además, la dirección del centro ha sido el primer ámbito de interlocución y también ha actuado como un hilo conductor para la profundización del caso.

Toda la información recogida se ha analizado utilizando las pautas del método comparativo constante mediante una categorización inductiva a través de la herramienta de análisis cualitativo Atlas.ti. Las entrevistas transcritas y las observaciones de campo se organizaron en varios documentos que fueron leídos y codificados, que permitieron la emergencia de nuevas categorías. Se generaron informes de palabras más repetidas y listas de códigos que permitieron el refinamiento de la codificación. Se generaron memos y relaciones con idea de organizar mapas conceptuales. Desde las categorías más relevantes relacionadas a los espacios intermedios entre la escuela y el hogar se establecen los análisis de las relaciones entre los iguales, los padres y los profesores. A partir de ahí se generó un relato denso de lo que ocurre en cada caso para la reconstrucción de la realidad, basado en la codificación y la segmentación discursiva de las percepciones de los participantes en el estudio contrastadas con las percepciones de los investigadores implicados. Para garantizar el anonimato de los participantes, toda la documentación elaborada en el proyecto utiliza un pseudónimo y se evita dar cuenta de datos de localización, nombre del centro de escolarización o datos identificativos de los participantes.

3. Resultados

En el estudio de caso, emerge con enorme fuerza un conjunto de mediaciones entre familia y escuela que se ve intensificado con el uso de las TIC favorecido por los proyectos de innovación de las escuelas y la penetración de Internet en la vida de las familias. Ese escenario se constituye a partir de dos aspectos que se observará más adelante que son interdependientes: por un lado, las escuelas hacen una apuesta instrumental por las TIC, para introducir al currículo el desarrollo de la competencia digital a través de la incorporación de dispositivos tecnológicos en la enseñanza desde la etapa primaria de la educación; por otro lado, los niños y niñas de esa etapa escolar, que empiezan desde la temprana edad a hacer uso de dispositivos electrónicos en el hogar (portátil, tablet, consola, móvil, etc.), principalmente para las actividades de ocio, a partir de tales iniciativas pasan a incorporarlos también a las actividades escolares.

Una tutora comenta la variedad de dispositivos electrónicos que tiene su alumnado de un nivel socioeconómico medio-alto, mientras que una madre justifica el uso del dispositivo móvil personal por parte de su hijo:

«Algunos [de los niños], por ejemplo, el *WhatsApp* y esas cosas, lo utilizan a través del teléfono de sus padres. Pero algunos sí que tienen su propio teléfono, su propio número para uso propio, para *WhatsApp*» (tutora 2 de Segovia).

«Pues [mi hijo] tiene móvil desde el año pasado porque lo tiene sólo para juegos y para vídeos, porque nos fundió los datos de toda la familia, entonces, solamente lo tiene en casa, no lo saca a la calle. Ve vídeos de pesca y de pesca submarina en *YouTube*, porque le encanta, le gusta mucho pescar». (madre 10 de Madrid).

En medio de una vida compartimentada entre lo escolar y lo familiar, el uso de las tecnologías crea espacios intermedios en la interacción entre familia y escuela con diversos propósitos, desde el apoyo a tareas escolares de los estudiantes hasta los servicios de convivencia abiertos a toda la comunidad escolar. Tales mediaciones se relacionan directamente con la implicación de la familia en los procesos de alfabetización que viven sus hijos desde la incorporación de tecnologías en las

escuelas, así como las respuestas de las escuelas a algunas demandas específicas de familias altamente preocupadas con la preparación de sus hijos (Figura 1).

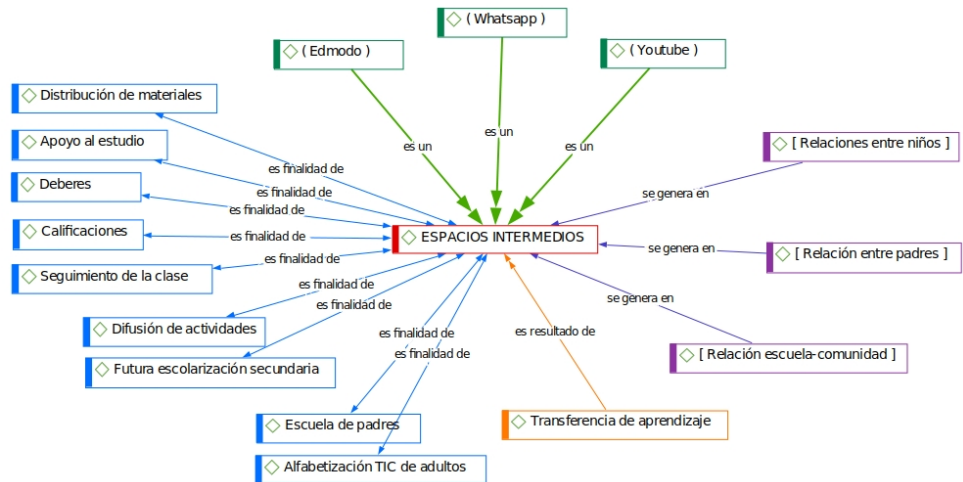


Figura 1. Mapa de los aspectos que se vinculan a los espacios intermedios. Fuente: Elaboración propia.

Los servicios de mensajería y las redes sociales educativas en dispositivos electrónicos se convierten en los espacios intermedios legítimos de las mediaciones entre familia y escuela. A partir de estos nuevos espacios se realiza la distribución de materiales escolares que utilizan los niños y niñas en el estudio, lo que puede implicar por parte de los padres algún apoyo al estudio en el hogar:

«[...] tienen los deberes por internet porque están sacando lo del Aula Planeta. Él tiene los libros por ahí. Entonces, cogemos el ordenador mío, ya que ellos no tienen ordenador para yo poder estar un poco controlando. Coge él y yo ya le dejo a él que vaya haciendo los deberes [...] Pero muy pocas veces nos pide ayuda» (padres 4 de Segovia).

«Nosotros las colgamos en la plataforma. Entonces, claro, pues hay padres que deciden imprimirlas, pero hay padres que a lo mejor se lo reenvían a sus hijos, y las tienen ahí en el escritorio, y entonces, abren el ordenador para ver lo que tienen que hacer de trabajo diario» (profesora 11 de Madrid).

Estos nuevos canales de comunicación también potencian el compromiso por el desarrollo de la competencia digital, así como su transferencia a la vida en los hogares:

«Al niño le gustan mucho las tecnologías, se le dan bastante bien porque la tablet la maneja bien, igual que el más pequeño. [...] encima te lo explica, ¿sabes? Te lo recalca cómo se hace porque si te digo la verdad soy muy torpe también en estos temas, y él enseña a hacer cosas, y le digo 'yo, mira pues no sabía hacer esto' [...] bueno, se le da bien y es espontáneo. A lo mejor estamos haciendo alguna cosilla y ve que no somos capaces y nos dice 'esto no se hace así, esto se hace así, y pum, lo hace bien'» (padres 4 de Segovia).

«Algunas veces juego con la tablet y le enseño a mi hermano como van y todo eso también, cómo funcionan. Al pequeño y a mi madre también, por si acaso. Porque a veces la necesita y le ayudo» (alumno 10 de Segovia).

Hay un conjunto de tareas escolares que cuentan con el compromiso de las familias. Gracias a nuevos canales, tales como la aplicación *WhatsApp* y la plataforma *Edmodo* incorporados por la escuela, los padres están al tanto:

«[Los padres] me decían que no tienen ningún problema con eso de contactar en un horario especial. Para concretarte, en el caso de un alumno que le cuesta un poco más, le dicen '¿tienes que hacer deberes?', 'no, espera, que voy a escribir a [...]' y a través del *WhatsApp* les digo 'estamos trabajando tal parte del libro digital, esta es la lección'» (tutora 2 de Segovia).

«[Normalmente] pedimos reuniones para hablar con la tutora. Pero si hay alguna cosa que es urgente, la suelo mandar un privado por el *Edmodo* o alguna cosa de esas: 'Necesito hablar contigo' o '¿cómo va esto? ¿cómo va aquello?'; o sea, por *Edmodo* o la asalto por el patio» (madre 17 de Guadalajara).

Asimismo, se confirma el papel mediador de la familia en el aprendizaje de sus hijos. Los padres afirman que prestan un apoyo general a sus hijos a la hora de hacer los deberes en el hogar, aunque sean muy autónomos en estas tareas escolares:

«Si él tiene tarea o no, le hago estudiar y repasar, porque la tutora nos insiste mucho en que tiene que estar mirando, porque como no hay papeles, no hay un libro que te pueda guiar, sino todo lo llevan por Internet, entonces hay que estar con ellos. De lo que estudian, todo lo que han dado en el día, lo estudian en la tablet a través del Aula Planeta» (padres 4 de Segovia).

Transferencia de saber y adquisición de nuevas rutinas acrecientan la deseabilidad de la preparación en la competencia digital. Mientras una madre en Madrid valora el tratamiento personalizado que su hijo recibe en primaria en relación a la etapa secundaria, una madre de Guadalajara expone su preocupación por el mantenimiento de la competencia digital de su hijo cuando pase a la secundaria.

«Y él ahora sale mucho y controla mucho [de tecnologías], pero es que ahora mismo llegas al instituto y ahí hay un frenazo, que todo se le va a olvidar. El PowerPoint a lo mejor eso no, pero las páginas de Excel [...] se le va olvidando, completamente. Bueno, luego tienen tecnología. A lo mejor eso que han aprendido va a ser una ayuda porque algunos empiezan en Secundaria y que no lo va a quedar en saco roto ese esfuerzo que están haciendo aquí. En Secundaria, te advierto que sí les dan cada vez más actividades por ordenador, ¿eh? Les piden que recojan información, que hagan ejercicios. Tienen algunos profesores un sitio donde les ponen ejercicios, en el *Edmodo* ese» (madre 17 de Guadalajara).

Como consecuencia de ese proceso, algunas escuelas prestan un servicio adicional a las familias de cara a la propia alfabetización TIC de adultos, particularmente mediante la escuela de padres, que ofrece cierta tranquilidad sobre la problemática de los peligros y miedos de Internet, así como orientar el uso de herramientas digitales usadas por el centro para que los padres puedan trabajar junto a sus hijos:

«[...] yo concretamente los miércoles, sobre todo a los de quinto [de Primaria] cuando empieza [el curso], pero si quiere venir algún padre más también. Pues entonces, yo los miércoles, todos los miércoles, en la hora exclusiva de dos a tres, hacemos la escuela de padres, y entonces, en la escuela de padres, por ejemplo, me decían 'pues yo no sé cómo funciona el *Edmodo*', pues les expliqué cómo funcionaba, cómo funcionaban los

libros [digitales], les dije cómo tenían que hacer, y ahora me están diciendo de cara al instituto pues que les explique cómo va el Papas, porque allí los profesores se comunican y, entonces [decirles] cómo se pueden comunicar a través de ellos. [...] también es tu labor educarles a los padres, qué es lo que tienen que hacer» (tutora 4 de Guadalajara).

Esa formación no suele ser un proceso formalizado y, muchas veces, se realiza sobre la marcha de la implementación de las herramientas en las aulas, incluso con la ayuda de los propios alumnos que ayudan a sus padres a manejar las plataformas educativas.

«Bueno, vine a la escuela de padres y todo eso, pero lo tenía ahí un poco olvidado y me tuvo que dar de alta el niño a lo del *Edmodo*. Le dije 'Madre mía, dame de alta que no me entero de nada de las clases ni de nada, porque los profesores que yo tengo lo cuelgan todo en el *Edmodo*'. Y él [mi hijo] me estuvo ayudando [...] pues la escuela de padres está más para los de quinto, que son los que entran nuevos, y los pilla un poco perdidos» (madre 17 de Guadalajara).

En relación a la implicación de la familia en tareas escolares, estas herramientas digitales ayudan no solo a la realización de los deberes por parte del alumnado, sino también compartir con los padres y compañeros las tareas pendientes. En el centro educativo de Guadalajara es una práctica común la comunicación entre los estudiantes del mismo grupo para intercambiar deberes por el *WhatsApp*, aunque ocurre en otros centros que antes se mencionaron. Por otra parte, la escuela procura involucrar a las familias mediante la amplia difusión de sus actividades, para el seguimiento de las clases y de las calificaciones de sus hijos:

«[...] lo que sí que están haciendo para los padres, que es mucho más fácil este año, es que nos mandan un plan mensual que está ahí incluido, que pinchas y ya accedes a cada asignatura, y que ponen la fecha del examen, que pone la guía, y es solamente hacer clic y ya lo tienes. Mucho mejor que antes. A mí cuando me mandan, yo como madre tengo que imprimir las guías para él, para que los tenga físicamente. También los puede tener grabados en el ordenador» (madre 7 de Madrid).

«Y luego todas las actividades, yo estaba pensando además en la difusión, porque se hace fotos, [pero] no es tan fácil hacer una presentación y subirla al canal de *YouTube* que tiene el colegio [...]» (tutora 2 de Segovia).

Se trata de una extensión de lo que eran las notas de actividades institucionales y cuestiones de funcionamiento que deben seguir todos para el buen funcionamiento de la escuela que acaba favoreciendo una mayor comunicación de las familias con las escuelas.

Por último, en estos espacios intermedios de intensa relación escuela-familia, como un aspecto menos presente en una escuela tradicional, también se promueven la relación entre padres y las relaciones entre estudiantes, de manera que la escuela acaba por ampliar las vías de comunicación entre los diferentes interesados para conformar una comunidad educativa más unida:

«Tenemos un grupo de *WhatsApp* con los padres. Igual que en Primaria, en segundo de Primaria donde está Denis y en sexto con Brais ya no tanto, pero antiguamente sí. [...] A lo mejor me llama la tutora, porque gracias a Dios tenemos muy buena comunicación con ella, y ella me manda un *WhatsApp* [diciendo] lo que tiene que estudiar. Ella es una persona que

siempre [...] está constantemente comunicándose. Muy atenta» (padres 4 de Segovia).

«[...] tengo 11 niños de 22 en clase que tienen móvil y que tienen *WhatsApp*. Entonces ellos me han pedido que les haga un grupo y que yo sea la que haga el grupo y esté con ellos. Y entonces hemos acordado pues qué cosas podíamos hablar, [...] pero manteniendo el *Edmodo* pues hay padres que yo les respeto y que sus hijos hasta que no estén en segundo de la ESO o más no les comprenden el móvil, pero hay niños que ya lo tienen. Tampoco es la primera vez que me pasa. No quiero abalanzarme ni así, entonces [...] les voy a dar opciones de apuntarse los niños que no tengan móvil, pues apuntar el teléfono de la madre» (tutora 14 de Guadalajara).

Esto ocurre gracias a las mensajerías que comparte y organiza la escuela a través de aplicaciones móviles como el *WhatsApp* o de las redes sociales educativas como el *Edmodo* que generan los espacios para el desarrollo de relaciones más cercanas.

«Yo a algunos que tienen la dificultad, pues sí que a través del *WhatsApp*, precisamente que veo que a lo mejor el chico no lo ha entendido, les digo [...] el punto que estamos haciendo para que el niño, lo estudie y luego haga los ejercicios» (tutora 2 de Segovia).

«Hay un amigo mío que vive en la calle de enfrente mía, voy a por él o [...] una cosa que hay en el *Edmodo* para quedar o lo de la EPC o las mensajerías de la PS. Normalmente, como tenemos un grupo en el teléfono de salida pues ponemos en el *WhatsApp*» (alumno 16 de Guadalajara).

Aunque esos canales de comunicación se revelan como nuevas responsabilidades para los maestros y tutores y fuente de cierta intensificación laboral, no hay demasiadas quejas respecto a su funcionamiento. Más bien se señala su interés para trabajar algunos contenidos de la competencia digital relacionados con la seguridad en internet.

«Yo es que he vivido episodios, la mayoría de las situaciones de conflicto, malentendidos o enfados que se están dando por ejemplo en el aula dónde está Vinicio ahora mismo, son situaciones que se generan en redes sociales. No es algo específico para con un alumno, son cosas puntuales que suceden, no te digo diariamente, pero sí un día sí un día no. Es decir, yo a las nueve de la mañana y tengo que estar solucionando conflictos que se han generado por el teléfono móvil, por el *WhatsApp*, o por la plataforma del *Edmodo*, porque al estar nosotros en el control como profesores, pues bueno, alguno ha patinado alguna vez, pero enseguida se reconduce, porque [...] no es el medio más correcto para lucirte en negativo» (tutora 15 de Guadalajara).

4. Conclusiones

Sumergidos en una nueva sociedad, en la que la tecnología está transformando las condiciones de trabajo y el ocio, como se observa en la interacción de los participantes en el estudio con tecnologías, los niños exhiben determinados comportamientos con la tecnología que no pasan desapercibidos en las escuelas. Las escuelas han asumido la extensión de la competencia digital.

La escuela ha demandado tradicionalmente a las familias cierta implicación en los estudios de sus hijos para favorecer su éxito académico. Se trata de uno de los roles

que la escuela atribuye a los padres. En las escuelas más tradicionales, las familias tienen restricciones de acceso y uso en los espacios y tiempos de interacción con la escuela y sus docentes. Las relaciones se mueven en el ámbito de lo esperable: que los padres ayuden en el estudio, que asistan a las reuniones trimestrales, que reprendan las conductas peores de sus hijos, que colaboren en las actividades institucionales. No está permitido conocer el detalle de las actividades diarias. Las inquietudes de los padres con respecto a la marcha de sus hijos son «problemas particulares» que deben ser tratados en entrevistas en horario escolar determinado día de la semana.

El logro de la competencia digital por parte de los estudiantes despliega en las escuelas una nueva ideología en torno a Internet, que cuando es asumida por los padres permite que el plan de inmersión de las escuelas funcione. Sin estas tareas resulta una enorme dificultad sostener un currículo basado en la inmersión tecnológica. Los padres cambian su rol y se ven involucrados en las tareas de estudio y repaso de sus hijos e hijas. Les toca estar pendientes de las actividades que llegan a sus ordenadores. Esta implicación es coherente con el que habitualmente busca la escuela y demanda la familia, preocupada por el éxito escolar de sus hijos.

Las exigencias del plan de inmersión y las propias exigencias de las familias para con sus hijos traen un nuevo elenco de actividades de acompañamiento de los padres, mediadas por tecnología. Casi inesperadamente, los maestros que forman parte de estos proyectos han decidido aliarse con sus estudiantes y con los padres para hacer viable la escuela que se pone en marcha, creando espacios de comunicación para apoyar el desarrollo de tareas escolares, compartir deberes, generar y compartir materiales escolares (que en España son un rubro de gasto de las familias, nunca han sido gratuitos de forma generalizada) y ofrecer a los padres seguimiento a la actividad de los estudiantes, dándoles cabida dentro de las plataformas que se utilizan.

Los resultados de la inmersión llevan competencia tecnológica a los hogares. Esto se traduce en ciertas mejoras en la vida cotidiana de las familias. Asimismo, la identificación de los padres con este nuevo elenco de actividades ganado es tal que incluso hace deseable su extensión al siguiente nivel educativo. Como contrapartida, la escuela se compromete a generar un servicio a la comunidad a través de las escuelas de padres. Incluso, más allá, se establece cierto contrato social entre escuelas y padres para abrir espacios intermedios virtuales donde encontrarse, compartir tareas e interactuar. La vida de los niños y niñas en las calles y en su tiempo de ocio también cuenta con los maestros para ser organizada. Y la simulación de la vida en las redes sociales, en el tránsito de la infancia a la adolescencia que supone la entrada en un centro de secundaria, ya se ha producido en las herramientas de comunicación de las escuelas. En otros materiales, que escapan el objetivo de este trabajo, se analizará la razón de esta nueva ideología, la precariedad de las políticas públicas que obligan a sustentar los programas con otros aliados, como los padres.

Pero, con todas las dificultades de los programas que impulsan la competencia digital, lo que ocurre en las escuelas cuestiona, en cierto modo, la gramática de relaciones tradicionales de la escuela con la comunidad. La escuela queda un poco más abierta a la interacción de los padres. Queda saber cuánto va a pervivir este espíritu y si pronto se establecerán límites, o bien será un valor que perdurará en el futuro de la escuela.

5. Referencias

- Aesaert, K., y Van Braak, J. (2014). Exploring factors related to primary school pupils' ICT self-efficacy: A multilevel approach. *Computers in Human Behavior, 41*, 327–341. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.10.006>
- Aguilar Ramos, M. C., y Leiva Olivencia, J. J. (2012). La participación de las familias en las escuelas TIC: Análisis y reflexiones educativas. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, 40*, 7–19.
- AIMC (2018). EGM: Año móvil febrero a noviembre 2018. Retrieved November 3, 2018, from <https://www.aimc.es/a1mc-c0nt3nt/uploads/2018/11/resumegm318.pdf>
- Ames, P. (2016). Los niños y sus relaciones con las tecnologías de información y comunicación: un estudio en escuelas peruanas. *DESIDADES - Revista Eletrônica de Divulgação Científica Da Infância e Juventude, 11*, 11–21.
- Area Moreira, M., y Sanabria Mesa, A. L. (2014). Opiniones, expectativas y valoraciones del profesorado participante en el Programa Escuela 2.0 en España. *Educar, 50*(1), 15–39. <https://doi.org/https://doi.org/10.5565/rev/educar.64>
- Ballesta Pagán, J., y Cerezo Máiquez, M. C. (2011). Familia y escuela ante la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. *Educacion XXI, 14*(2), 133–156. <https://doi.org/10.5944/educxx1.14.2.248>
- Bolívar Botía, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación, 339*, 119–146. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-19228-4>
- Carrasco Rivas, F., Droguett Vocar, R., Huaiquil Cantergiani, D., Navarrete Turrieta, A., Quiroz Silva, M. J., y Benimelis Espinoza, H. (2017). El uso de dispositivos móviles por niños: entre el consumo y el cuidado familiar. *CUHSO. Cultura - Hombre - Sociedad, 27*(1), 108–137. <https://doi.org/10.7770/CUHSO-V27N1-AR>
- Cebreiro, B. & Fernández, M. C. (2004). Estudio de caso. In F. Salvador Mata, J. L. Rodríguez Diéguez, & A. Bolívar Botía (Eds.), *Diccionario de enciclopedia didáctica*. Málaga: Aljibe.
- Escardíbul, J. O., y Mediavilla, M. (2016). El efecto de las TIC en la adquisición de competencias. Un análisis por tipo de centro educativo. *Revista Española de Pedagogía, 264*, 317–335.
- Fernández-Montalvo, J., Peñalva, A., y Irazabal, I. (2015). Hábitos de uso y conductas de riesgo en Internet en la preadolescencia. *Comunicar, 22*(44), 113–120.
- González-Fernández, N., Ramírez-García, A., y Salcines-Talledo, I. (2018). Competencia mediática y necesidades de alfabetización audiovisual de docentes y familias españolas. *Educación XXI, 21*(2), 301–321. <https://doi.org/10.5944/EDUCXX1.16384>
- Instituto Nacional de Estadística. (2017a). Hogares que tienen acceso a Internet y hogares que tienen ordenador. Porcentaje de menores usuarios de TIC. Retrieved November 3, 2017, from <https://goo.gl/Q1SG6V>
- Instituto Nacional de Estadística. (2017b). Uso de Internet por características socioeconómicas y momento último de utilización. Retrieved December 12, 2017, from <https://goo.gl/eVYrH8>
- Jiménez Iglesias, E., Garmendia Larrañaga, M., y Casado Río, M. Á. (2015). Percepción de los y las menores de la mediación parental respecto a los riesgos en internet. *Revista Latina de Comunicación Social, 70*, 49–68. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2015-1034>
- Leiva Olivencia, J. J. (2011). La educación intercultural: un compromiso educativo para construir una escuela sin exclusiones. *Revista Iberoamericana de Educación, 56*(1), 1–14.
- Lozano Martínez, J., Ballesta Pagán, F. J., Alcaraz García, S., y Cerezo Máiquez, M. C. (2013). Las tecnologías de la información y comunicación en la relación familia-escuela. *Revista Fuentes, 13*, 173–192.
- Maciá Bordalba, M. (2016). La comunicación familia-escuela: el uso de las TIC en los centros de primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado, 19*(1), 73–83. <https://doi.org/>

- <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.1.245841>
- Maciá Bordalba, M., y Garreta Bochaca, J. (2018). Accesibilidad y alfabetización digital: barreras para la integración de las TIC en la comunicación familia/escuela. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 239–257.
<https://doi.org/10.6018/rie.36.1.290111>
- Méndez Garrido, J. M., y Delgado García, M. (2016). ICT in Primary and Secondary Education Schools in Andalusia. A case study from best practices. *Digital Education Review*, (29), 134–165.
- Palomares Ruíz, A. (2015). Análisis de modelos de comunicación, profesorado-familia, para gestionar conflictos: estudio de la comunidad educativa de Albacete. *Revista Interuniversitaria, Social*, 25, 277–298.
<https://doi.org/10.7179/PSRI>
- Regueiro, B., Rodríguez, S., Piñeiro, I., Estévez, I., Ferradás, M., y Suárez, N. (2015). Diferencias en la percepción de la implicación parental en los deberes escolares en función del nivel de motivación de los estudiantes. *European Journal of Investigation in Health*, 5(3), 313–323.
<https://doi.org/10.1989/ejihpe.v5i3.134>
- Sánchez-Antolín, P., Alba Pastor, C., y Paredes Labra, J. (2016). Usos de las TIC en las prácticas docentes del profesorado de los Institutos de Innovación Tecnológica de la Comunidad de Madrid. *Revista Española de Pedagogía*, 74(265), 543–558.
- Sánchez-Antolín, P., Muñoz Álvarez, T., y Paredes Labra, J. (2015). El trabajo en el aula y la competencia digital en el modelo 1a1 de la Comunidad de Madrid. *Pixel-Bit*. *Revista de Medios y Educación*, 47, 211–222.
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.14>
- Sánchez-Garrote, I., y Cortada-Pujol, M. (2015). Recursos digitales en la relación familia y escuela. *Cultura y Educación*, 27(1), 221–233.
<https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1006851>
- Sánchez-Martínez, C., y Ricoy, M. C. (2018). Posicionamiento de la familia ante el uso de la tableta en el aprendizaje del alumnado de Educación Primaria. *Digital Education Review*, 33, 267–284.
- Sancho Gil, J. M. (2017). Discursos y prácticas en torno a las competencias en educación. *Fonseca, Journal of Communication*, 15, 127–144.
<https://doi.org/10.14201/fjc201715127144>
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos* (4ª). Madrid: Ediciones Morata.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (Vol. 1). Buenos Aires: Paidós.
- Tondeur, J., Pareja Roblin, N., van Braak, J., Voogt, J., y Prestridge, S. (2017). Preparing beginning teachers for technology integration in education: ready for take-off? *Technology, Pedagogy and Education*, 26(2), 157–177.
<https://doi.org/10.1080/1475939X.2016.1193556>
- Vázquez-Cupeiro, S., y López-Penedo, S. (2016). Escuela, TIC e innovación educativa. *Digital Education Review*, 30(30), 248–261.
- Yin, R. K. (2012). *Applications of case study research* (3ª). London: Sage.

