



Las relaciones digitales entre familias y escuela: análisis y propuestas

Mar Beneyto-Seoane

Departamento de Pedagogía. Facultad de Educación, Traducción y Ciencias Humanas
Universidad de Vic – Universidad Central de Catalunya
mar.beneyto@uvic.cat

Jordi Collet-Sabé

Departamento de Pedagogía. Facultad de Educación, Traducción y Ciencias Humanas
Universidad de Vic – Universidad Central de Catalunya
jordi.collet@uvic.cat

Fecha presentación: 09/09/2016 | Aceptación: 01/03/2016 | Publicación: 22/06/2016

Resumen

La investigación exploratoria analiza las relaciones digitales entre docentes y familias en diez centros educativos de las provincias de Barcelona y Girona. La investigación recoge y analiza las diferentes herramientas digitales a través del análisis de documentos y de entrevistas semiestructuradas. El estudio muestra que la introducción de las TIC no ha conllevado cambios sustanciales ni en el qué ni en el cómo de las prácticas y las relaciones entre familias y docentes. Finalmente, partiendo de dicho análisis, se plantean pistas y propuestas de mejora en las actuales relaciones digitales entre docentes y familias.

Palabras clave: tecnología de la información y la comunicación; relación escuela – padres; participación.

Resum

La investigació exploratòria analitza les relacions digitals entre docents i famílies en deu centres educatius de l'àrea de Barcelona i Girona. La investigació recull i analitza les diferents eines digitals a través de l'anàlisi de documents i d'entrevistes semiestructurades. Principalment, l'estudi mostra que la introducció de les TIC no ha aportat canvis substancials ni en el què ni en el com de les pràctiques i les relacions entre famílies i docents. Finalment, partint d'aquest anàlisi, es plantegen pistes i propostes de millora en les actuals relacions digitals entre docents i famílies.

Paraules clau: tecnologies de la informació i la comunicació; relació escola – pares; participació.

Abstract

The pilot research shown in this paper analyses the current family - school (digital) relationships in ten different schools in Barcelona and Girona provincial areas. It collects and analyses the kind of digital tools used by teachers in order to communicate and connect with families. The research shows that ICT school introduction has not involved substantial changes in family - school relationship practices, goals or mechanisms. Finally, based on learning from the research, the paper proposes some suggestions in order to improve current family-school relationship through innovation in school digital tools.

Keywords: information and communication technologies; school – parent relation; participation.



1. Introducción y estado de la cuestión

1.1 No hay lugar para las familias en la gramática escolar...

Los análisis históricos realizados, nos muestran una escuela que, en su *gramática* o *cultura profunda* está construida sin lugar, espacio o rol claro para las familias (Viñao, 2011). Así, desde su arquitectura hasta sus concepciones sobre el espacio, el tiempo o las relaciones, la escuela actual no se concibe como una institución en la cual las familias (o el entorno comunitario) tengan ningún papel significativo a desarrollar. Este tipo de análisis histórico y estructural ha servido de inspiración para muchas investigaciones contemporáneas que ponen en duda una idea harto extendida. Hablamos de ese *sentido común*, de esa *creencia* que atribuye a las familias una falta de interés, de atención y de dedicación a lo escolar. Una *creencia* especialmente extendida entre el colectivo docente, que se traduce en frases que diferentes investigaciones han recogido de manera sistemática en España como que “los progenitores no se interesan por la escolaridad de sus hijos”, o “no valoran la tarea docente” o “es difícil implicarlos en la escuela” (Collet y Tort, 2011; Feito, 2011; Pedró, 2008). Así, la concepción de los progenitores como esas personas alejadas y ajenas a lo escolar, poco interesadas en lo académico y, sobre todo, difíciles de implicar en el centro docente, tiene una frase resumen en inglés: los padres y madres son *hard to reach* (Feiler, 2010). De esa frase se deduce que son los progenitores los que, por falta de interés, conocimiento o habilidades, desbaratan los esfuerzos de los docentes por implicarlos en lo escolar. Son un colectivo de *difícil acceso*.

En el extremo opuesto, podemos encontrar tanto centros educativos como investigaciones que han puesto en cuestión esa perspectiva de los padres y madres como *hard to reach*. Así, Harris y Goodall (2008: 1) plasman esa nueva perspectiva en una frase: “The research showed that schools rather than parents are often *hard to reach*”. O, en palabras de Crozier y Davis (2007: 296), “It is frequently the schools themselves that inhibit accessibility for certain parents”. También en España encontramos esta perspectiva que parte de la idea que es la propia cultura, organización, concepción y práctica de la escuela y de lo escolar lo que, de forma estructural –sin poner en duda la buena voluntad de los agentes– facilita o dificulta las relaciones entre docentes y familias (Collet y Tort, 2011; Feito y López, 2008; Fernández, 2007; Garreta, 2008; Issó, 2012). Así, cada día son más numerosos los proyectos y las investigaciones que entienden que si los y las docentes no conciben a las familias como parte de la escuela, como integrantes imprescindibles de la misma en todas sus dimensiones (TIC, reuniones, comunicación, gobierno, etc.), el partenariado entre profesionales y progenitores, tan reclamado y requerido desde todas las instancias educativas, deviene mucho más complicado.

1.2 ...pero una buena relación escuela-familia tiene grandes potencialidades

En el tema de las relaciones entre escuela y progenitores en los países occidentales, emerge una contradicción:

por un lado, las relaciones entre docentes y familias aparecen como algo complejo, incómodo y difícil en el marco de los centros educativos (Dubet, 1997; Feiler, 2010; Lahire, 1995; Pedró, 2008) pero por el otro, muchas investigaciones sitúan esa (buena) relación como uno de los factores determinantes para una buena escolaridad y como elemento clave para unos buenos resultados académicos de todo el alumnado (Van Voorhis et al., 2013). Esa otra cara de la moneda la podemos resumir en las palabras de Domina (2005: 245): “The idea that parents can change their children’s educational trajectories by engaging with their children’s schooling, has inspired a generation of school reform policies”.

Así, y a pesar de la constatación de que en la actual *cultura* o *gramática escolar*, la construcción de ese vínculo docentes-progenitores no es sencilla, algunos de los últimos metaanálisis permiten dibujar algunos trazos sobre cómo y dónde se da ese *impacto* de unos buenos vínculos entre docentes y familias sobre la escolaridad y los resultados académicos, más allá de los ligados a los factores socioeconómicos parentales, de sobra conocidos desde los años 70 (Collet y Tort, 2011; Marí-Klose, y Marí-Klose, 2011; Van Voorhis et al., 2013; Wilder, 2014). Así, parece claro que tanto un acompañamiento parental de la escolaridad (hablar de la escuela, leer con los hijos/as, hacer deberes con ellos/as, etc.) como una participación en lo escolar (reuniones, entrevistas, actos, etc.) mejora los resultados de los hijos/as. Asimismo, parece demostrado que unas expectativas altas de los progenitores sobre los resultados escolares también, influyen positivamente (Wilder, 2014). Además, todo lo referido a una *parentalidad positiva* (un estilo educativo con seguimiento a la vez que con comunicación y afecto, reglas educativas claras, etc.) también correlaciona con resultados académicos positivos. Finalmente, después de esta breve introducción, llegamos a la pregunta clave de la investigación y del artículo: ¿cuál es y cuál podría ser el rol de las TIC en la construcción de un buen vínculo entre docentes y todas las familias que contribuya al éxito escolar de todo el alumnado?.

1.3 El rol de las herramientas digitales en las relaciones entre docentes y familias: ¿una oportunidad no aprovechada hasta ahora?

Desde la masiva implantación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) a principios de la primera década de este siglo, todo lo referido a ellas y a sus potencialidades en relación a la docencia, las didácticas, las relaciones con las familias, etc. ha sido interpretado, bastante a menudo, desde lo que se ha denominado *optimismo tecnológico* (Sancho et al., 1993). Esta perspectiva sugiere que la tecnología, por sí misma, por su propia dinámica intrínseca, llevará a una mejora de la educación. Por el contrario, la investigación nos dice que lo que ha provocado la tecnología ha sido, sobre todo, fenómenos de familiarización de los docentes con las distintas herramientas TIC, así como un proceso de sustitución de los antiguos canales y formas de realizar las tareas docentes por instrumentos TIC (Biagi y Loi, 2012; Cortada et al., 2012; Cuban, 2011; Hooper y Rieber, 1995; Zhao et al., 2002). Asimismo, se



concluye que el efecto transformador intrínseco de las TIC en las prácticas educativas y los centros educativos no parece existir. Según Cuban (2011: 3): "Asegurar el acceso a las TIC no aporta ningún cambio sustancial en las prácticas de enseñanza, ni mejora de los resultados académicos del alumnado".

Más bien parece que las TIC han servido, cuando se han implantado sin demasiado debate sobre su sentido, objetivos y evaluación, para hacer lo mismo que se hacía, pero con otras herramientas. Poster (1995) proponía metafóricamente dos modelos de implantación de las TIC. En el primer modelo, podemos entender internet como *martillo*, es decir, como nueva herramienta para hacer las mismas viejas tareas en un formato nuevo. Contrariamente, en el segundo modelo como metáfora de las TIC con sentido, Poster proponía la conocida idea de internet como un *nuevo país*, como si internet fuera un país como por ejemplo Alemania. Para el historiador norteamericano, parece claro que los efectos de utilizar un martillo o de vivir en Alemania no son equiparables. Así, utilizando esas metáforas en relación a nuestro objeto de estudio, parece que las TIC en las escuelas han servido más como martillo, para hacer lo de antes de una forma distinta, que como herramienta para construir un *nuevo país*, es decir, para crear nuevas prácticas educativas con sentido, nuevas relaciones o nuevos objetivos, aprovechando sus posibilidades.

Centrándonos en las relaciones entre docentes y familias a través de las TIC, distintas investigaciones constatan que las familias se ven *afectadas* por los cambios tecnológicos que introducen las escuelas (Ayuso, 2015; Grant, 2009; Garreta, 2015; Meneses, 2015; Potter, 2011). Según Grant (2009) existen diferentes tipologías de aprendizaje con tecnología en el ámbito familiar y en el ámbito escolar. El autor expone que la escuela ha implantado una tecnología escolar pensada para la escuela, pero no pensada para las familias, así "some digital resources that are provided for parents to use with their children at home appear to have been designed on a pedagogic model more suited to the classroom than the daily routines and practices of family life" (Grant, 22). Potter (2011) además de constatar que las TIC mayoritariamente sólo han sustituido las viejas formas de relación entre docentes y familias, denuncia que estas han abierto un nuevo *gap* entre ambos. Según Potter, las herramientas tecnológicas que utiliza la escuela poco tienen que ver con las que se utilizan en el ámbito familiar, y además la escuela no aprovecha aquellos conocimientos en materia TIC que el alumnado y las familias ya poseen.

En conclusión, podemos decir que las TIC no han sido aprovechadas para mejorar las relaciones entre docentes y familias. No sólo eso, sino que además las diferencias en los usos, las prácticas y los sentidos que las familias y la escuela hacen de las TIC pueden agrandar la *distancia* entre ellos. Según Grant (2009), ante el uso de la tecnología en el ámbito escolar, no solo se reproducen algunos factores de riesgo (socioeconómicos), sino que además se están generando nuevas barreras en la relación entre familias y escuela como el acceso a la infraestructuras y a la información y el *invisible engagement*.

Ante tal contexto, en el cual las relaciones entre familias

y escuela a través de las herramientas tecnológicas son un tema cada vez más recurrente en las prácticas escolares y, por lo tanto, con mayor probabilidad de riesgos que de oportunidades, a continuación exponemos los resultados de nuestra investigación que pretendió responder a ¿cuál es y cuál podría ser el rol de las TIC en la construcción de un buen vínculo entre docentes y todas las familias que contribuya al éxito escolar de todo el alumnado?

2. Objetivos y metodología

El objetivo de la investigación exploratoria que exponemos fue el de conocer a un nivel concreto, como estaban articuladas las relaciones entre docentes y familias en la dimensión TIC en 10 escuelas distintas de Catalunya. Es decir, nos propusimos conocer cuál era el rol real de las TIC en las relaciones escolares con los progenitores a nivel cualitativo. Para tal menester, analizamos como las escuelas incorporan las TIC en las siguientes dimensiones: qué aplicaciones utiliza, qué contenidos configuran en cada aplicación (línea pedagógica, calendario, etc.), cuáles son las limitaciones con las que se encuentran los docentes y las familias para el uso de las aplicaciones de internet, quién y cómo se toman las decisiones sobre las TIC; y de qué manera se evalúan. En la parte final del artículo, se responde a la segunda pregunta sobre qué rol podrían tener las TIC en la construcción de un buen vínculo entre docentes y todas las familias, proponiendo mejoras y actuaciones que faciliten esa relación aprovechando las oportunidades que brindan las TIC.

2.1 Marco metodológico

El enfoque metodológico utilizado fue el cualitativo, que de acuerdo con Sandín (2003: 123) "es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos". El método de investigación que se utilizó fue un estudio de casos múltiple (Stake, 1998) a través de técnicas de investigación documental (revisión de documentos digitales, concretamente de las aplicaciones de internet) y de entrevistas semiestructuradas (a los encargados de la gestión de las aplicaciones de internet). Por un lado, para la investigación documental se recolectaron los datos presentes en las diferentes aplicaciones de internet que los centros escolares utilizaban (web, Facebook, blog, entre otras). De esos datos se analizaron con detalle los contenidos abiertos (calendario escolar, proyecto educativo, galería de imágenes, notas informativas, noticias, etc.) así como también aquellos espacios virtuales dedicados a las familias (blog del AMPA, blog para padres y madres, intranet, etc.). Las entrevistas semiestructuradas se realizaron a 10 maestros/as encargados de las aplicaciones de internet de los 10 centros escolares. La estructuración del guion de la entrevista estaba orientada a conocer como se habían dado los procesos de incorporación de las distintas aplicaciones, las formas de gestión de las mismas, los objetivos perseguidos con cada aplicación y recoger su perspectiva sobre la realidad TIC de su centro, especialmente en su relación con las familias. La

información recogida durante el trabajo de campo con ambas técnicas fue analizada con el programa informático Atlas.ti.

El estudio se realizó en 2012 analizando 24 aplicaciones de internet (considerando: web, blog, plataformas virtuales, etc.) de diez centros escolares diferentes de las provincias de Barcelona y Girona, de distintas etapas educativas (4 de primer ciclo y 6 de segundo ciclo de educación infantil, 6 de primaria y 3 de secundaria)¹, de distinta titularidad (pública (4), privada (3) y concertada (4)) y de diferentes contextos (municipios de menos de 20.000 habitantes (6) y de más de 20.000 habitantes (4)). Vemos que la muestra está determinada por tres criterios: etapa educativa, titularidad y contexto de los centros, con la intención de recoger una muestra que, a pesar de no ser representativa por el tamaño de la misma, si que pudiera ser significativamente diversa en sus resultados exploratorios.

Tras la recolección de datos, se procedió al análisis documental y se contrastaron los contenidos y las funciones que desarrollan las aplicaciones de internet, con el discurso de las diez personas responsables del diseño, la gestión y la coordinación de las herramientas digitales. Utilizando tanto los análisis de las páginas web y otras herramientas digitales de cada escuela, como la información recogida en las entrevistas semiestructuradas a los encargados de las TIC, la investigación analizó las siguientes dimensiones:

- a) Aplicaciones TIC utilizadas por el centro docente;
- b) Características de las aplicaciones;
- c) Origen e iniciativa;
- d) Funciones de las aplicaciones;
- e) Principales destinatarios;
- f) Gestión y mantenimiento;
- g) Participación de las familias;
- h) Valoración por parte de las familias;
- i) Acceso de las familias;
- j) Dificultades y limitaciones de los docentes.

Después del volcado de datos derivados del análisis de las aplicaciones y de las entrevistas en el Atlas.ti, estructuramos los mismos en relación a las 10 dimensiones presentadas. Una vez realizados los clústeres de información temática, se pasó al análisis del contenido a dos niveles (Vallés 1998): por un lado el explícito (contenido, relaciones, opiniones...) y por el otro, el implícito o estructural. El primero respondió a la voluntad de conocer las realidades TIC de los centros, las relaciones entre las diferentes aplicaciones y sus actores a través de ellas, así como las opiniones de los responsables TIC de las escuelas. El segundo, se realizó para buscar aquellas ideas, opiniones o discursos implícitos de dichos responsables que a menudo no se expresan claramente, pero que estructuran las ideas articuladoras de un campo social, profesional, etc.

¹ Dos de los centros acogen desde el primer ciclo de educación infantil hasta la educación secundaria y tres de los centros acogen desde el primer ciclo de educación infantil hasta primaria.

3. Análisis, interpretación y discusión de los resultados

A continuación presentamos los resultados extraídos de la triangulación de datos entre entrevistas y análisis de las herramientas TIC en relación a las distintas aplicaciones y sus funciones. Y su contraste en los niveles explícito e implícito. Se presentan dichos datos en relación a las dimensiones de análisis que acabamos de exponer. En la *Figura 1* se presenta un resumen de los resultados extraídos en la investigación.

3.1 Aplicaciones de internet utilizadas por el centro docente

Los tipos de aplicaciones de internet que encontramos en los centros escolares son: *Content Management System* (sitios web y blogs), presente en todos los centros (10); plataformas de intranet (5); correo electrónico (en 6 escuelas, en 3 como herramienta independiente y en 3 como extensión de las plataformas de intranet o la *newsletter*); redes sociales (2: Twitter en una escuela y Facebook en otra), y *newsletters* (1).

Aplicaciones	SGC	Plataforma educativa	Correo electrónico	Redes Sociales	News letter
Representación	10	5	6	2	1
Características	Línea pedagógica Imagen corporativa Galería Calendario Actividades	Datos académicos Comunicación familias Noticias Galería	Comunicación familias	Reforzar información de otros canales	Información programaciones Recomendaciones Recordatorio eventos
Función	Informativa	Informativa Comunicativa	Informativa Comunicativa	Informativa	Informativa
Destinatarios/as	Familias Alumnado Comunidad educativa	Familias Alumnado	Familias	Familias Alumnado Comunidad educativa	Familias
Participación familias	Mejora Diseño	Comunicación docente	Comunicación docente	-	-
Valoración Evaluación	- Google Analytics Formulario General	-	-	-	-

Figura 1. Descripción de las aplicaciones de internet analizadas²

3.2 Características más destacadas de las aplicaciones

En primer lugar, vimos que la mayoría de aplicaciones de internet son del tipo *Content Management System* (sistema de gestión de contenidos, SGC). De los sistemas de gestión de contenidos (10) destacan los sitios web (5) y los blogs o bitácoras (5). En relación a sus contenidos, los SGC presentan principalmente: línea pedagógica del centro (proyecto educativo), imagen corporativa del centro (historia, espacios, servicios escolares y extraescolares, etc.), galerías de fotografías y vídeos, y calendarios y actividades.

En segundo lugar, los resultados sitúan a las plataformas de intranet (6) y al correo electrónico (6) como las segundas aplicaciones más utilizadas por los centros escolares. Las plataformas de intranet se utilizan sobre todo como plataformas académicas para la comunicación con las familias y como canal de noticias, fotografías y vídeos. El correo electrónico tiene finalidades comunicativas con las familias, por ejemplo, enviar notas informativas.

Las redes sociales³ Twitter (1) y Facebook (1) ocupan el

² El origen e iniciativa, el acceso de las familias y las dificultades y limitaciones de los docentes dependen del centro y de las características del contexto escolar, y no de la aplicación que se usa.

³ En enero de 2016 observamos que cuatro de los centros analizados disponen de Twitter y ocho de Facebook. Este dato



tercer lugar, con un uso poco frecuente en los centros escolares analizados. Los dos centros que las usan se sirven de ellas para informar de forma complementaria a las familias, es decir, para transmitir informaciones que ya se han comunicado por otros canales (otras aplicaciones o medios analógicos). En último lugar, se encontró una *newsletter*, utilizada para informar a las familias de las programaciones del curso, dar recomendaciones y consejos, y como recordatorio de eventos.

3.3 Origen e iniciativa

Independientemente de las aplicaciones de internet utilizadas por cada centro escolar, y analizando el discurso de las personas encargadas de las aplicaciones, la investigación nos mostró que éstas se incorporan a partir de tres posibles iniciativas: el centro escolar (7 centros - 13 aplicaciones), las familias (2 centros - 8 aplicaciones) o ambas partes (1 centro - 3 aplicaciones). Cuando la iniciativa es del centro escolar, puede responder a diferentes propósitos. En primer lugar, las escuelas tienen una cierta necesidad de *no quedar atrás*, de estar al día en las innovaciones tecnológicas. En este sentido, algunas escuelas exponían claramente este argumento como la motivación central a la hora de empezar una web, un blog o una página en Facebook. En otros centros, sin embargo, se utilizaban argumentaciones implícitas o circundantes para evitar exponer que su interés central no era la comunicación con las familias, sino la búsqueda de nuevos *clientes*. Es decir, en 7 de los 10 centros, la motivación por el *quedar bien* o estar al día estaba de manera explícita o implícita en el discurso de sus responsables. Sólo en 3 casos, el análisis de la argumentación podía dar a entender que, entre los intereses principales de la escuela a la hora de construir una web, blog o tener twitter, era mejorar la comunicación con todas las familias. El nivel argumentativo de los 7 primeros centros era mucho más abstracto, inconcreto y lleno de frases inacabadas para evitar decir explícitamente su interés *comercial*. Por el contrario, en los otros 3 centros, su argumentación era más compleja, con ejemplos concretos y el contenido de las aplicaciones de internet era bastante coherente con el mismo.

Es interesante remarcar que, cuando el origen de la incorporación de aplicaciones de internet escolares reside en las familias, se encuentran unos motivos distintos a los dados por la escuela. El primer motivo es la necesidad (e interés) de las familias en conocer la cotidianidad de la escuela, de saber qué hacen sus hijos e hijas en el día a día. El segundo motivo es la intención de algunas familias de ayudar a la escuela a crear o mejorar la práctica digital (en este caso, acostumbran a ser familias que ofrecen su ayuda y conocimiento en temas informáticos, de corrección ortográfica o de diseño gráfico).

Esta *doble mirada* sobre las aplicaciones, nos pone sobre una pista clave que desarrollamos en el último apartado. En la mayoría de ocasiones, en relación con la motivación principal de las aplicaciones web como vía de *mercadotecnia* y/o de estatus escolar, podemos ver que

las necesidades de las familias de información sobre la escuela, no están en la raíz de las aplicaciones escolares ni su contenido acostumbra a partir de estas necesidades. Además, las escuelas, en casi ningún caso, conocen las prácticas y usos que las familias hacen de las TIC en casa como punto de partida clave a la hora de articular las TIC escolares. Es decir, la escuela dice que incorpora herramientas TIC para mejorar la comunicación con las familias, pero a menudo no conoce ni los usos ni las prácticas familiares en relación a las mismas (Potter, 2011). Y además su contenido no está centrado en ellas.

Como ejemplo divergente, hay una escuela en que la iniciativa de incorporación de las aplicaciones de internet surgió de ambas partes. Es un hecho insólito, ya que se trata de una escuela donde los progenitores son también los titulares de la escuela (privada, cooperativa de padres y maestros). Eso hace que familias y escuela sean, de forma *estructural*, corresponsables de la creación, gestión y coordinación de las diferentes aplicaciones de internet. Y eso se constata en la manera de ser concebida, practicada y gestionada la aplicación, por ejemplo, es claramente distinta de las otras 9 escuelas. Así como su contenido. Veamos qué implicaciones tiene esta realidad a nivel cotidiano.

3.4 Funciones de las aplicaciones

Partiendo de los niveles de participación escolar propuestos por Gento (1994) y Pereda (2006), proponemos clasificar las aplicaciones escolares en relación a las familias en tres niveles: informativa, comunicativa y participativa.

Al respecto, vimos que todas las aplicaciones de internet analizadas tienen una función informativa (24). La función informativa hace referencia a la *notificación*, a cuando se establece una relación unidireccional entre la escuela y las familias: el centro informa a las familias. En segundo lugar, encontramos la función comunicativa, en sólo 7 aplicaciones. Es decir, contaban con una estructura de *feedback* entre escuela y familias en la que se establece una relación bidireccional entre docentes y familias a través de las herramientas digitales. Nos referimos sobre todo al uso de los correos electrónicos. En último lugar, cabe destacar que no detectamos ninguna aplicación TIC concebida para desarrollar una función participativa. Esta función, según la propuesta de Gento (1994) y Pereda (2006) va más allá de informar y comunicar. Esta función involucraría de manera participativa a todos los actores y ámbitos en las aplicaciones de internet e implicaría construir conjuntamente la herramienta digital (desde su fase inicial y de diseño hasta su mantenimiento), y también promovería modelos de participación dentro de la propia aplicación.

Esta primera descripción, nos lleva a una conclusión no demasiado halagüeña: las TIC en las relaciones entre docentes y familias son un reflejo aumentado de las relaciones de poder dentro de las escuelas. En los centros educativos, los docentes tienen todos los resortes de poder para controlar los ámbitos formales e informales de toma de decisión y de relaciones con las familias (Feito, 2008; Collet y Tort, 2011; Beneyto et al., 2013). Y el ámbito TIC en las relaciones con las familias, no sólo no es una excepción sino que, comparado con

nos muestra la posibilidad de que a día de hoy las redes sociales quizás ocupan una posición más alta.



otros espacios escolares, éste es un ámbito todavía más unilateral. Las TIC sirven fundamentalmente para que los y las docentes informen a las familias de forma unilateral (web 1.0); y en algunos casos, estén abiertos a un cierto *feedback* (2.0). Pero en ninguno de los casos, ni siquiera en aquellos en que el responsable de las TIC escolares hablaba de la "llamada a la participación de las familias", o de la "estrecha colaboración con los progenitores en éste ámbito", no se da una participación como la descrita por Gento y Pereda. Las familias son las *receptoras* de las TIC escolares, y no se cuenta ni con su bagaje, ni con sus prácticas, ni con los usos de las mismas en el hogar, a la hora de pensar, desarrollar y mantener las aplicaciones escolares de internet. Las familias son un *objeto* de las TIC escolares, pero no un *sujeto* en este campo y deben acomodarse a una realidad de *práctica digital escolar bancaria, adaptando el concepto de Freire (1997)*. Es decir, han de acomodarse a lo que la escuela les ofrece, sin que esta valore y tome en consideración sus opiniones, propuestas y experiencias al respecto. Esta realidad será retomada en las conclusiones como el gran reto que deberían tomar críticamente los centros para avanzar en la construcción de unas mejores relaciones con todas las familias.

3.5 Principales destinatarios

En la muestra de estudio, identificamos que los principales destinatarios de las aplicaciones de internet son las familias (en 19 de los casos), seguidos de la sociedad y la comunidad educativa (8), el alumnado (6) y finalmente el profesorado (4). Las familias destinatarias son las que ya pertenecen al centro escolar, pero también las que son susceptibles de serlo en el futuro, es decir, se utiliza la aplicación de internet (principalmente webs) como herramienta de *mercadotecnia* para atraer nuevas familias al centro. En relación al alumnado, se refiere tanto al que ya forma parte del centro como a los exalumnos. Finalmente, en relación a la sociedad o a la comunidad educativa, se refiere a las personas susceptibles de estar interesadas en el proyecto escolar, y también se enfoca con fines de difusión o propagandísticos.

Así, parece que la institución escolar quiere dar a conocer aquello que hace, saliendo de las paredes de la escuela, y parece que las tecnologías han facilitado cierta transparencia y visibilidad de lo que sucede en el aula y en la escuela. No obstante, queremos recalcar que hablamos de *cierta transparencia y visibilidad*, dado que la escuela da transparencia y visibilidad a aquello que ella decide, y no a lo que otros agentes (familias y alumnado) querían.

3.6 Participación de las familias

En relación a la dimensión de la participación de las familias en las aplicaciones de internet, los resultados muestran que en la mayoría de casos las familias del centro escolar no participan directamente ni en la incorporación, ni en la gestión, ni en el mantenimiento de las mismas. La participación de las familias en las aplicaciones de internet se limita a que estas consulten las informaciones que la escuela da o a que se comuniquen en las vías y los formatos que la escuela decide. Atendiendo a esta situación y parafraseando a Freire (1997), el modelo de participación en las

aplicaciones de internet que la escuela usa, se podría definir como una *práctica digital escolar bancaria*. Considerando la aportación de este autor, vemos que la escuela utiliza, una vez más, las aplicaciones para "en vez de comunicarse, el educador hace comunicados y depósitos que los educandos, meras incidencias, reciben pacientemente, memorizan y repiten. Tal es la concepción 'bancaria de la educación', en que el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos" (Freire, 76). En este sentido, en la *práctica digital escolar bancaria* observamos que la escuela deposita información en las aplicaciones de internet y las familias tan solo tienen que recibirla sin posibilidades de acción.

No obstante, ante este contexto podemos identificar pequeños pasos hacia una mayor participación. El primero se da en los centros en que las familias proponen a los docentes incorporar aplicaciones o cuando, directamente, contribuyen a mejorarlas (3 aplicaciones). El segundo lo observamos cuando, a través del correo electrónico, se produce una relación bidireccional, o cuando existe la posibilidad de dejar comentarios en las publicaciones de los blogs, interrelacionando distintos sujetos (9 aplicaciones). Al mismo tiempo, también recogimos que las aplicaciones de algunos centros escolares ofrecen enlaces a los sitios web de las asociaciones de padres y madres, en los cuales sí se acostumbra a ofrecer espacios de participación directa a las familias (5 aplicaciones).

3.7 Valoración por parte de las familias

Por valoración de las familias entendemos la evaluación que realizan los progenitores de las aplicaciones de internet con el fin de dar su opinión para mejorarla. Para entender la evaluación es preciso considerar, por un lado, las herramientas y estrategias que la escuela utiliza para evaluar y conocer la perspectiva de las familias (sistemas de evaluación), y por otro lado, considerar la opinión que tienen las familias sobre las aplicaciones: qué piensan sobre ellas, qué quisieran añadir, qué dificultades encuentran, etc.

El estudio nos muestra que las herramientas de evaluación de las aplicaciones para las familias son inexistentes. Solamente dos centros recogen, y de manera poco sistemática, la valoración de las familias sobre la web. Uno de ellos utiliza *Google Analytics* y un contador de visitas para conocer superficialmente la afluencia de visitas a la web y el otro centro pregunta sobre las aplicaciones a las familias a través de un cuestionario general, sin profundizar demasiado en las respuestas.

Ante esta situación volvemos a observar que las familias son concebidas, como agentes pasivos, receptores de las TIC o como un colectivo homogéneo; y no como co-creadoras, sujetos activos o personas con capacidades, conocimientos y necesidades particulares y heterogeneas.

En consecuencia a este pretexto, la escuela no puede garantizar una atención a la diversidad a las familias del centro, ni trabajar partiendo de las experiencias familiares con las TIC, dado que esta no conoce sus necesidades y características sobre las que debe establecer las líneas de actuación para la mejora educativa y la atención a la diversidad.

3.8 Acceso de las familias

En relación a la dimensión de acceso de las familias a las aplicaciones, en el grupo de escuelas seleccionado se detectaron algunos centros que encontraban familias con dificultades para acceder a las aplicaciones de internet (6 centros) y otros que no (3 centros), aunque también hubo un centro que mostró desconocimiento sobre posibles dificultades de las familias en este sentido (1 centro). Las limitaciones de las familias detectadas por parte de los docentes son, por encima de todo, el acceso a las infraestructuras y carencias en la alfabetización digital. Ante esta situación, el estudio revela que 7 de los centros educativos intentaban dar distintas respuestas a esas dificultades a través de diferentes prácticas, como por ejemplo ofrecer: a) acceso a las infraestructuras escolares (la institución escolar cede ordenadores e internet en horarios pertinentes para las familias) (5 escuelas); acceso a las infraestructuras municipales (bibliotecas) (1); c) el centro escolar asume la formación y capacitación digital de maestros y familias (1); d) el centro se encarga de realizar la misma actividad digital a través de otros soportes, como copias en papel o carteles (6).

3.9 Dificultades y limitaciones de los docentes

La investigación también analizó las dificultades y limitaciones del profesorado ante las aplicaciones de internet, con la intención de conocer si estas podían condicionar las relaciones digitales entre familias y escuela. En primer lugar, se destacó la limitación en la formación de los docentes, sobretudo en el aspecto más técnico de las herramientas digitales. En todos los casos se expuso la necesidad específica de una formación para poder dominar las aplicaciones. En segundo lugar, observamos una gran preocupación en cómo gestionar los contenidos, y en cómo proteger el derecho de intimidad y privacidad en las aplicaciones de internet. A la vez, se detectó una necesidad compartida de conocer cómo administrar los comentarios o foros en los cuales participan las familias, para eliminar la posibilidad de que se conviertan en elementos conflictivos. Una tercera limitación se refiere a las características y limitaciones propias de las aplicaciones, por la poca capacidad de almacenaje o la escasa potencia de la red, por ejemplo. En último lugar, se puso de manifiesto que las franjas horarias para dedicarse al mantenimiento de la red son escasas o nulas, y ello expone a las personas encargadas a realizar horas extraordinarias.

4. Discusión, conclusiones y pistas para futuros estudios

Los resultados de la investigación nos muestran que estamos ante una *desconexión digital* entre escuela y familias. En este sentido, dentro de la cultura digital escolar (aún) no hay sitio para las familias o parafraseando al pedagogo Korczak (1999), constatamos que las TIC escolares hablan a las familias pero no *con* las familias. Este escenario plantea la necesidad de un nuevo modelo donde se entienda y se practique la escuela como una institución que trabaje su dimensión TIC *con* las familias, promoviendo a la vez su acceso, su alfabetización y su participación en el centro. Que atienda a las necesidades, dificultades y limitaciones de familias (acceso y formación) y docentes (formación y gestión) expuestas en este estudio,

mejorando los sistemas de evaluación y valoración (que permitan la prevención y la detección). Y con el objetivo, compartido con Aguilar y Leyva (2012: 16) de “establecer cauces efectivos de comunicación entre familia y escuela (...) para promover el intercambio, la interacción y la colaboración de las familias en la construcción de una escuela más democrática y participativa”. Un nuevo modelo que entienda internet y las TIC como un nuevo *país* con grandes potencialidades y no como un *martillo* para hacer lo de siempre a través de un nuevo canal. En este nuevo *país* se replantea la alfabetización digital (y el papel de los agentes de alfabetización) y las herramientas digitales son incorporadas con sentido, es decir, tienen un *por qué* y un *para qué*. Y donde partiendo de las necesidades, intereses y capacidades de los distintos actores, y proponiendo dinámicas de colaboración (trabajar *con*), se asegura que estos se sientan vinculados a dicha herramienta. A la vez, el nuevo modelo no entiende esta revisión como un proceso inicial, sino como un proceso permanente que tiene que estar al día a través de la evaluación continua. En este nuevo modelo, la alfabetización digital no sólo implica el acceso a las infraestructuras, sino que también requiere habilidad y capacidad para manejar las distintas herramientas tecnológicas por parte de todos los actores educativos (*empoderamiento digital*). Es un proceso que requiere una auténtica alfabetización en el mundo TIC, con el objetivo de fomentar más y mejores relaciones entre docentes y familias (informaciones mutuas, comunicación y participación), ya que de la apropiación adecuada y de la participación en las herramientas digitales nacen los (futuros) ciudadanos de una sociedad tecnológica democrática, participativa y justa. En definitiva, consideramos que, a la luz de nuestra investigación exploratoria, el uso reflexivo y participativo de las tecnologías de la información y la comunicación por parte de los centros escolares y las familias puede tener consecuencias en el incremento y la mejora de las relaciones entre familias y escuela, convirtiéndose en motor de mejora educativa. Con la intención de paliar dicha *desconexión* y mejorar el proceso participativo en las aplicaciones de internet (desde su incorporación hasta su funcionamiento), hemos identificado algunas propuestas conceptuales y prácticas que pueden contribuir, potencialmente, a establecer más y mejores relaciones entre familias y escuela a través de las TIC.

Como primera propuesta conceptual proponemos entender las prácticas de las TIC escolares en relación a las familias más como un *nuevo país* a explorar, que como un *martillo* para hacer lo de siempre con otro formato. Un *nuevo país* que debe ser construido de forma compartida entre todos los agentes implicados. Una segunda propuesta propone “utilizar las TIC no sólo como medio curricular, sino también como un medio para implicar a las familias en la escuela y en otros ámbitos socioeducativos” Aguilar y Leiva (2012: 12), por lo tanto a entender las TIC como herramientas de comunicación y participación. Una tercera propuesta conceptual en este *nuevo país* es concebir a las familias como sujetos susceptibles de una educación a lo largo de la vida, y a la escuela como agente de alfabetización digital (Beneyto y Collet, 2013; Casado, 2006; Cobo y Moravec, 2011). Y una cuarta propuesta, es dejar de



utilizar las aplicaciones de internet des de las *prácticas digitales escolares bancarias*, que depositan contenidos y repiten acciones, para empezar a desarrollar prácticas de *educación problematizadora* (Freire, 1997) donde existe el diálogo, se construye un proceso y se considera la diversidad.

Como propuestas prácticas, primero proponemos la creación de actuaciones para: garantizar el acceso y la alfabetización tanto a los docentes como a las familias, realizar un trabajo común entre familias y escuela en que se analicen las necesidades digitales de ambas partes y establecer actuaciones para la formación de familias y docentes (Domingo y Marqués, 2013). En segundo lugar, potenciar y tender a la autogestión de las herramientas TIC para favorecer la inclusión digital de familias, docentes y alumnado en todo el proceso de incorporación. En tercer lugar, ampliar los espacios de participación de las familias en la red, en el sentido que, no solo las tecnologías han de promover la participación en otros espacios (festividades, excursiones, etc.), sino que también deben ser participativas en ellas mismas, en su implantación, en su gestión y en su uso. Una cuarta y última propuesta práctica es asegurar una evaluación permanente para la mejora, en que se atiendan a las necesidades y se palien limitaciones, para así realizar una adecuada incorporación de las tecnologías en la realidad escolar.

Por lo tanto, creemos que sí existe la posibilidad de que las escuelas utilicen el potencial de las aplicaciones, y con ello mejorar la práctica digital y las relaciones entre escuela y familia, pero para ello es necesario crear las condiciones que lo permitan. Es necesario construir una escuela que atienda digitalmente a todo el alumnado y a todas sus familias, donde se deja de pensar y practicar las TIC escolares *para* las familias y se empieza a hacerlo con las familias.

Como pistas para futuros estudios, nos planteamos estas tres preguntas como posibles interrogantes orientadores de los mismos: ¿Qué formas de participación (desde los procesos de decisión a la incorporación de las aplicaciones de internet) podrían condicionar la apropiación escolar y el uso de la tecnología por parte de las familias y de los docentes? ¿En el marco de qué procesos se posibilitaría el replanteamiento de los procesos de detección de necesidades y limitaciones actual? ¿Cómo construir un modelo tecnológico escolar cotidiano, compartido y participativo con alumnado, docentes y familias en la vida?

5. Bibliografía

- Aguilar Ramos, María del Carmen y Juan José Leiva Olivencia (2012). La participación de las familias en las escuelas TIC: análisis y reflexiones educativas. *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, 40, pp. 7-19.
- Ayuso Sánchez, Luis (2015). El impacto de las TIC en el cambio familiar en España. *RES. Revista Española de Sociología*, pp. 73-93.
- Beneyto Seoane, Mar y Jordi Collet Sabé (2013). Relaciones familia-escuela a través de las TIC. Twitter en la escuela infantil El Menut. *Aula de infantil*, 72, pp. 37-40.
- Beneyto Seoane, Mar, Collet Sabé, Jordi; Cortada Pujol, Meritxell; Sánchez Garrote, Irene (2013). ¿Mucho ruido y pocas nueces? Escuelas, familias y TIC: discursos, realidades, logros y retos. En Daniel Aranda Juárez, Amalia S. Creus Quintero y Jordi Sánchez Navarro (Eds). *Educación, medios digitales y cultura de la participación*. Barcelona: Editorial UOC.
- Biagi, Federico y Massimo Loi (2012). *ICT and Learning: Results from PISA 2009*. Luxemburgo: Joint Research Centre, Instituto para la Protección y Seguridad del Ciudadano [Comisión Europea].
- Casado Ortiz, Rafael (2006). *Claves de la alfabetización digital*. Madrid: Ariel, Fundación Telefónica.
- Cobo Romani, Cristobal y John W. Moravec (2011). *Aprendizaje invisible: Hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona: Edicions Universitat Barcelona.
- Collet Sabé, Jordi y Antoni Tort Bardolet (coords.) (2011). *Famílies, escola i èxit: millorar els vincles per millorar els resultats*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Cortada Pujol, Meritxell, Badilla, María G.; Riera, Jordi (2012). Socio-pedagogical impact of an Educational Innovation Project Supported by ICT. *Aula abierta*, 40, 1, pp. 129-144.
- Crozier, Gill y Jane Davies (2007). Hard to reach parents or hard to reach schools? A discussion of home-school relations, with particular reference to Bangladeshi and Pakistani parents. *British Educational Research Journal*, 33, 3, pp. 295-313. doi: 10.1080/01411920701243578
- Cuban, Larry (2011). *Dilemas políticos i docents de l'ús de les TIC a l'aula*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Domina, Thurston (2005). Leveling the home advantage: Assessing the effectiveness of parental involvement in elementary school. *Sociology of education*, 78, 3, pp. 233-249. doi: 10.1177/003804070507800303
- Domingo Coscollola, María y Pere Marqués Graells (2013). Práctica docente en aulas 2.0 de centros de educación primaria y secundaria de España. *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, 42, pp. 7-19.
- Dubet, François. (dir.) (1997) *École, familles: le malentendu*. París: Textuel.
- Feiler, Anthony (2010). *Engaging "hard to reach" parents*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Feito Alonso, Rafael (2011). Famílies i escola. Les raons d'un distanciament. *Famílies, escola i èxit. Millorar els vincles per millorar els resultats*. Ed. Jordi Collet Sabé y Antoni Tort Bardolet. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Feito Alonso, Rafael y Juan Ignacio López Ruiz (2008). *Construyendo escuelas democráticas*. Barcelona: Hipatia.
- Fernández Enguita, Mariano (2007). *Educación es cosa de todos: escuela, familia y comunidad*. Ed. Jordi Garreta Bochaca. Lleida: Universidad de Lleida, pp. 13-32.
- Freire, Paulo (1997). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Garreta Bochaca, Jordi (2015). La comunicación familia-escuela en educación infantil y primaria. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 3.
- Garreta Bochaca, Jordi (2008). La participación de las familias en la escuela pública: las asociaciones de madres y padres del alumnado. Madrid: Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos.



- Gento Palacios, Samuel (1994). *Participación en la gestión educativa*. Ed. Rosa María Pérez Calvo. Lleida: Pagès Editors.
- Grant, Lyndsay (2009). *Developing the home-school relationship using digital technologies*. Bristol: Futurelab.
- Harris, Alma y Janet Goodall (2008). Do parents know they matter? Engaging all parents in learning. *Educational Research* 50, 3, pp. 277-289. doi: 10.1080/00131880802309424
- Hooper, Simon y Lloyd P. Rieber (1995). *Teaching with technology*. Ed. Allan C. Ornstein. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Issó García, David (2012). *La participación de las familias en la escuela pública española*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- Korczak, Janusz (1999). *Com estimar l'infant*. Vic: Eumo editorial.
- Lahire, Bernard (1995). *Tableaux de familles*. París: Le Seuil.
- Marí-Klose, Pau y Marga Marí-Klose (2011). *El capital social de les famílies com a factor d'èxit educatiu*. Miquel Martínez Martín i Bernat Albaigés Blasi (Eds.) Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Meneses Naranjo, Julio (2015). *Internet, Escola i Comunitat en el trànsit cap a la Societat Xarxa. La Incorporació d'internet al Sistema Educatiu de Catalunya per al desenvolupament comunitari*. Tesis doctoral. Universitat Oberta de Catalunya.
- Pedró García, Francesc (dir.) (2008). *El professorat de Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Pereda Herrero, Visitación (2006). *La participación de las familias en los centros educativos. Algunos pasos dados. Mucho camino por recorrer*. M. Teresa López López (ed.). Madrid: Fundación Acción Familiar.
- Poster, Mark (1995). *CyberDemocracy: Internet and the Public Sphere*. Irvine: Universidad de California.
- Potter, John (2011). New literacies, new practices and learner research: across the semi-permeable membrane between home and school. *Lifelong Learning in Europe*, 16, 3, 174-181.
- Sancho Gil, Juana M., Carbonell Sebarroja, Jaume; Hernández, Fernando; Tort Barolet, Antoni; Sánchez-Cortés, Emilia; Simó Gil, Núria (1993). *Aprendiendo de las innovaciones en los centros*. Madrid: CIDE.
- Sandín Esteban, María Paz (2003). *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Stake, Robert E (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Vallés Calatrava, José R (2008). *Teoría de la narrativa. Una perspectiva sistemática*. Madrid: Iberoamericana.
- Van Voorhis, Frances L., Maier, Michelle F.; Epstein, Joyce L.; Lloyd, Chrishana M. (2013). *The impact of family involvement on the education of children ages 3 to 8: A focus on literacy and math achievement outcomes and social-emotional skills*. New York: MRDC.
- Viñao Frago, Antonio (2011). *Acció social, participació i coresponsabilitat: tres models de relacions escola-família (Espanya, segles XX-XXI)*. Jordi Collet Sabé y Antoni Tort Barolet (eds.). Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Wilder, Sandra (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: a meta-synthesis. *Educational Review* 66, 3, pp. 377-397. doi: 10.1080/00131911.2013.780009.
- Zhao, Yong; Byers, Joe; Sheldon, Steve; Pugh, Kevin (2002). Conditions for classroom technology innovations. *Teachers College Record* 104, 3, pp. 482-515.

| Cita recomendada de este artículo

Beneyto-Seoane, Mar; Collet-Sabé, Jordi (2016). "Las relaciones digitales entre familias y escuela: análisis y propuestas". *@tic. revista d'innovació educativa*. 16. 2016: 1-9.