

Familia y escuela, recursos tecnológicos para mejorar la comunicación

José Alexis Alonso Sánchez. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (España)

1. Introducción.

La escuela inclusiva se desarrolla y se enmarca en una relación activa y positiva entre todos los agentes implicados en el proceso educativo, lo que significa también decidir entre todos qué educación se quiere, qué es lo mejor para los alumnos. Una educación inclusiva es la que la participación es la norma y, especialmente, donde el respeto a la diversidad impregna toda acción. Familia y escuela tienen roles distintos pero complementarios, encaminados hacia un objetivo común. Su relación no debería seguir siendo una asignatura pendiente, ya que estamos hablando de la propia calidad educativa. Remar todos en la misma dirección, escuela y familias, no es una tarea simple, pero facilita lograr buenos resultados, la plena inclusión y mejora la calidad de vida del alumnado. Debemos recordar que la escuela no es el único contexto educativo, sino que las familias, los medios de comunicación, y la sociedad en general, desempeñan un rol determinante en el proceso educativo.

Las investigaciones recogen la necesidad de involucrar, tanto a las familias como a otros agentes comunitarios, por un lado, para garantizar el éxito académico (Verdugo y Rodríguez-Aguilella, 2008, 2009) y, por otro, para mejorar la calidad de vida individual (Verdugo y Rodríguez-Aguilella, 2009, 2011) y la calidad de vida familiar (Fernández et al., 2015).

Este trabajo aborda los objetivos siguientes: identificar los principales canales de comunicación que se utilizan, haciendo especialmente hincapié en las TIC, detectar los aspectos mejorables y proponer estrategias de mejora que puedan ser implementadas en los centros, para el establecimiento de una óptima comunicación con las familias.

2. La participación de las familias.

En las distintas normativas educativas observamos el incremento de la presencia de las familias, lo que confiere una mayor participación, reconociéndose este derecho. En el sistema educativo español, una manera para ejercerla es a través de los órganos colegiados. Destacan el Consejo Escolar como máximo órgano colegiado que promueve esta participación de los padres en la gestión del centro como un derecho y un deber, reconociéndose por tanto el derecho de las familias a intervenir en la vida de los centros educativos. Participar no es únicamente asistir y participar en los requerimientos de los profesionales educativos, es también ser agente en la gestión de los centros.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), en su artículo 118.5 recoge que "los padres y los alumnos podrán participar también en el funcionamiento de los centros a través de sus asociaciones. Las administraciones educativas favorecerán la información y la formación dirigida a ellos". La actual ley educativa en España, Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), convierte a los Consejos Escolares en órganos consultivos, lo que conlleva un cambio en el papel de las familias y disminuye su implicación en la toma de decisiones. Diferentes estudios reflejan cómo la participación de las familias en las AMPAS y en los Consejos Escolares es menor de lo que se pretendía. Parece que no se logra involucrarlas, siendo la participación más formal que real (Consejo Escolar del Estado, 2014; Torres, 2013).

Algunos trabajos establecen que cuando se da una buena relación familia-escuela y una participación sólida en la vida escolar, se produce la mejora del rendimiento académico del alumnado, aumenta su

autoestima, se generan actitudes positivas hacia la escuela, se desarrollan actitudes y comportamientos positivos y se mejora la relación entre padres e hijos (Includ-ed, 2011; Kňallinsky, 1999; Tellado y Sava, 2010).

Actualmente, la atención está en dirigir los esfuerzos al logro de una colaboración efectiva entre padres y escuela. Éste es el principio primario del enfoque de "implicación parental" (*parent involvement* o *parent engagement*), iniciado hace más de veinte años en el entorno anglosajón y que se ha extendido por otros países hasta ser la visión predominante en el análisis de las relaciones familia-escuela (Consejo Escolar del Estado, 2015). Al tiempo, no debemos obviar que cada contexto escolar presenta características propias, lo que hace necesario diseñar proyectos que permitan a toda la comunidad educativa trabajar juntos, generando relaciones de calidad. Es determinante conocer las necesidades específicas del centro, siendo una herramienta de gran utilidad (Booth, y Ainscow, 2011).

3. Canales de comunicación.

Sabemos qué canales son los que familias y escuelas utilizan principalmente, el uso que se les da y su valoración e idoneidad según la opinión de los diferentes agentes implicados (Garreta, 2015; Garreta y Macia, 2017; Palomares, 2015), la cuestión es que faltan estudios que analicen por qué no logran llegar a todas las familias y cómo puede mejorarse la comunicación.

Garreta (2012) refleja que los canales de comunicación habituales entre la escuela y los padres son las reuniones de inicio de curso, las tutorías, la agenda escolar, las circulares y notas a los padres, la revista del centro y la comunicación informal. Dicho esto, la comunicación tiene que contener el modelo unidireccional, cuyo objetivo principal es la información, y el modelo bidireccional, donde el receptor deja de ser un elemento pasivo para transformarse en emisor de mensajes (Garreta y Macia, 2017; Palomares, 2015). Así, los centros utilizan una gran variedad de canales para informar y dialogar con las familias (Thompson y Mazer, 2012). Para los mensajes unidireccionales, las escuelas suelen utilizar las circulares y las notas informativas, los carteles de anuncios, la revista del centro, las webs y los blogs. En cuanto a la comunicación bidireccional aparecen las entrevistas individuales, la agenda escolar, los contactos informales, las reuniones grupales, las plataformas digitales y los correos electrónicos.

Debemos tener presente algunos obstáculos para la comunicación. Las circulares no siempre llegan a las familias (Grant, 2009) y los carteles de anuncios suelen tener informaciones muy generales. También las webs y los blogs requieren, en ocasiones, de una alimentación más asidua (Garreta, 2015). En las entrevistas individuales suele ser el profesor el único emisor. En relación a la agenda, algunas familias desconocen su funcionamiento o no escriben comunicados en la misma, o bien olvidan consultarla. Además, con el propósito de fomentar la confianza y la colaboración, la comunicación formal o informal, no debería estar monopolizada por los mensajes negativos (problemas de todo tipo con el alumno). Aunque lo más común es que tanto familias (Palts y Harro-Loit, 2015) como maestros (Niia, Almqvist, Brunnberg y Granlund, 2015) no consideren necesario comunicarse cuando las cosas funcionan positivamente.

Las reuniones grupales se convierten en sesiones donde los profesores informan a las familias del funcionamiento del centro y otras cuestiones que consideran relevantes (Palomares, 2015). En cuanto a los correos electrónicos y las plataformas digitales, si bien tienen un potencial enorme por considerarse herramientas eficaces, eficientes e inmediatas (Blau y Hameiri, 2017; Olmstead, 2013), son medios cuyo uso está aún poco extendido. Familias y maestros siguen prefiriendo los canales tradicionales para comunicarse (Macia, 2018; Palomares, 2015), siendo las tutorías, la agenda, las reuniones grupales, las circulares y los contactos informales, los medios más utilizados en la mayoría de los colegios (García et al., 2010).

4. Integración de las TIC en la comunicación familia-escuela.

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación se afianzan en la sociedad y han impregnado el sistema educativo. Las TIC se muestran como recursos que favorecen la participación de los padres en la educación de los hijos (Hohlfeld, Ritzhaupt y Barron, 2010; Leiva, 2014). Por un lado, está la gran presencia de las TIC en la sociedad actual (Unión Internacional de Comunicaciones, 2015), por otro, los hallazgos que sugieren actitudes positivas de las familias hacia las TIC para apoyar el aprendizaje de los hijos (Aguilar y Leiva, 2012; Olmstead, 2013). La inmersión de las TIC en los colegios ha generado nuevas oportunidades de comunicación y nuevas perspectivas para implicar a las familias en la escuela. Además, ha supuesto una vía para mejorar las relaciones (Aguilar y Leiva, 2012; Sánchez y Cortada, 2015). Algunas de las ventajas que nos muestran en la relación escuela-familia son la rapidez, efectividad, conveniencia y supresión de barreras temporales (Olmsted, 2013).

La mayoría de la literatura sostiene que las nuevas tecnologías podrían introducir mejoras en la educación si se utilizasen de manera eficaz y al máximo de su potencial (Bauerlein, 2011), pero los procesos de enseñanza-aprendizaje en las escuelas no parecen encajar con lo que se podría esperar de una sociedad del conocimiento (Boza y Conde, 2015; Fernández Enguita, 2014). La realidad es que la herencia que nos han dejado los programas que tenían como objetivo acercarnos a la sociedad de la información y del conocimiento ha sido básicamente material (Tirado-Morueta y Aguaded-Gómez, 2014). Han quedado relegados los cambios metodológicos, y las herramientas digitales se siguen utilizando, básicamente, como algo complementario a la docencia, sin que su introducción haya significado un replanteamiento del modelo pedagógico (Medina y Ballano, 2015). Investigaciones nacionales e internacionales coinciden en señalar que, a pesar de la incorporación de equipamientos tecnológicos en las aulas, el profesorado no siempre las usa (Gabarda, 2015; Meneses et al, 2014; Rodrigues, 2014; Reig y Vílchez, 2013) y, cuando lo hace, tiende a reforzar prácticas tradicionales y dominantes (Morris, 2010).

Recientes estudios (Pérez y Rodríguez, 2016; Fernández-Cruz y Fernández-Díaz, 2016) constatan la escasa formación instrumental y pedagógica en el uso de las TIC por parte de los maestros. Las creencias y actitudes de los docentes hacia estas herramientas y la utilidad que tienen en el ámbito educativo, se consideran otro factor esencial (Tirado-Morueta y Aguaded-Gómez, 2014). Así, podemos decir que, para la inclusión y uso pedagógico de las TIC, deben mostrarse una infraestructura, una formación en aspectos tecnológicos y metodológicos de integración de éstas y una actitud favorable hacia los recursos. Hasta el momento, las políticas se han centrado en equipar las aulas de recursos tecnológicos y no se trata sólo de eso, sino de cambiar también las pedagogías y adaptarlas a las nuevas formas de articular el conocimiento que tienen las nuevas generaciones de nativos digitales en el siglo XXI, ya que pese al rol fundamental que tiene la tecnología respecto a la mejora de la pedagogía (Schmidt et al, 2014), este objetivo no parece haberse cumplido (Webster y Son, 2015; Hammond 2014).

Los profesores hablan de falta de tiempo, de las dificultades de conectividad en los colegios y de la poca formación en TIC como factores que obstaculizan su empleo (Heath et al., 2015; Palomares, 2015). En relación a las familias (Lewin y Luckin, 2010), expresan como impedimentos una actitud cómoda con los canales tradicionales, la falta de acceso y de formación. La brecha digital aparece como uno de los posibles obstáculos para el uso de las TIC en la relación familia-escuela. Existen investigaciones que muestran la casi nula accesibilidad de algunas familias a estos recursos (Heath et al., 2015). Otras (Sánchez-Garrote y Cortada-Puyol, 2015) demuestran que esa brecha parte de la falta de conocimientos y habilidades de las familias. Ballesta y Cerezo (2011) muestran el interés y la necesidad de formación de las familias en el uso de las TIC. Este mismo interés se observa en otros trabajos (Sánchez y Cortada, 2015; Segura y Martínez, 2011). El reto está en la alfabetización digital de todos los agentes.

5. Método.

El presente trabajo de investigación analiza, a partir de los objetivos descritos, la comunicación y participación en 14 colegios públicos de educación primaria de Gran Canaria (Canarias, España). Para ello, el método etnográfico se presenta como el más idóneo, ya que entendemos que puede describir e

interpretar adecuadamente las ideas y las prácticas de grupos tan concretos. El trabajo de campo se ha realizado a lo largo del curso académico 2018-2019 y ha combinado diferentes técnicas de recogida de información: observación no participante, entrevistas semiestructuradas y análisis de documentos y páginas web.

Las escuelas seleccionadas lo fueron por criterios de tamaño (medio), localización (urbanas y distribuidas por todo el territorio dentro de la capital, Las Palmas de Gran Canaria) y perfil de alumnado (diferentes porcentajes de inmigración). Las observaciones se realizaron sobre las dinámicas de comunicación de los centros, al tiempo que se analizaron las páginas web y otro tipo de documentos relacionados.

Se entrevistaron a diez personas en cada uno de los centros (5 padres o madres y 5 docentes), siguiendo también criterios específicos en la selección de los mismos. Concretamente, se ha garantizado una equidad numérica entre familias y personal docente, de forma que se recogiera la opinión de los docentes (un maestro de 1º o 2º, uno de 3º o 4º, uno de 5º o 6º, el director y otra persona con responsabilidad en el centro) y de las familias (como mínimo que participaran un padre de 1º o 2º, uno de 3º o 4º, uno de 5º o 6º, de los cuales 3 que fueran miembros activos del AMPA, uno representante del Consejo Escolar y dos que no fueran miembros activos ni representantes). Las entrevistas tuvieron una duración de 70 minutos aproximadamente, con un total de 140 participantes en éstas.

6. Resultados.

En primer lugar, a partir de la información recogida podemos determinar que los canales más utilizados son los siguientes: las reuniones de inicio de curso con las familias del grupo-clase, las tutorías individualizadas trimestrales, la agenda escolar, las circulares, la comunicación informal (a la entrada o salida de la jornada escolar), la página web del centro y la herramienta Píxel Ekade (web y móvil). Es conveniente aclarar que esta última herramienta es un programa informático para la gestión de los centros facilitado por el Gobierno de Canarias, con el que las familias y los alumnos pueden consultar las calificaciones, horarios, las faltas de asistencia, las notificaciones de los profesores, informes, etc.

Las tutorías individualizadas y las reuniones grupales se presentan, básicamente, como sesiones predominantemente informativas. Las primeras sólo se ciernen a la existencia o aparición de actitudes problemáticas de los alumnos o bajos resultados académicos. La comunicación de los padres en la agenda se limita generalmente a firmar las notas enviadas por los profesores. Valoran como una comunicación más bidireccional en la práctica a las comunicaciones informales, que generalmente parten de las familias.

Todos los colegios analizados están presentes en la red a través de página web o blog. Pese a disponer de éstas, no aprovechan los canales tecnológicos para la comunicación bidireccional con las familias, destinándose a transmitir información del centro. Las distintas escuelas no refieren dificultades de acceso a la red. Sí que, tanto familias como maestros, se preocupan por las desigualdades estructurales de acceso que existen en los hogares.

La idea predominante de padres y profesorado es la falta de hábito de su uso por parte de las familias, aunque algunas familias consideran que no observan que el maestro las use regularmente, lo que supone una barrera importante en su introducción para la comunicación y relación con ellos. Las valoran con una enorme potencialidad, pero no le sacan rendimiento a lo que consideran que es un instrumento tremendamente útil para aumentar el rendimiento escolar de sus hijos, la comunicación con la escuela y el apoyo, en general, al aprendizaje. Asimismo, los docentes tienen la creencia de que estos recursos hacen más eficientes sus prácticas de enseñanza, ya que consideran que las tecnologías, cuando son manejadas de forma efectiva por las familias, amplían el capital cultural de los estudiantes, aumentan el apoyo al aprendizaje en el hogar y hacen más fluida la comunicación.

Pocos maestros informan de que carecen de la formación adecuada para utilizar los canales digitales, más bien relacionan las posibles problemáticas con la edad del profesional (los compañeros mayores

presentan más dificultades). Igualmente, hay docentes que advierten de la falta de conocimientos y de habilidades por parte de las familias como elementos que obstaculizan la implementación y uso de los correos electrónicos y las plataformas para mejorar la relación familia-escuela.

Observamos que la utilización de estos recursos como canales de comunicación queda, generalmente, a la buena voluntad del profesional. Continúa dándose una preferencia por utilizar los canales de comunicación más tradicionales (agenda y tutoría presencial). Los maestros muestran desconfianza por la posibilidad de que la familia haga un mal uso y eso les obligue a un trabajo a tiempo completo (recepción de innumerables correos electrónicos a todas horas, mensajes a través de la web y otras herramientas virtuales, etc.).

7. Discusión y conclusiones.

Los centros educativos de hoy buscan cómo dar respuesta a los desafíos de la educación inclusiva. Uno de ellos es la relación con las familias, su participación y comunicación. Los cambios positivos son producidos cuando se comparte la participación y el compromiso, cada uno aportando en base a sus recursos, sus competencias y sus respectivas funciones. La relación familia-escuela demanda la colaboración y la implicación de toda la comunidad educativa.

A día de hoy, las TIC se presentan en muchas ocasiones como meros canales de información de los colegios. Son canales en los que la información va en una sola dirección, de la escuela a las familias. Los instrumentos que son bidireccionales por naturaleza se siguen utilizando muy poco para su destino original. Las webs y los correos electrónicos no son parte del día a día de los centros educativos y, en muchas ocasiones, su uso parte de una decisión personal del docente. Curiosamente, los centros son plenamente conscientes del potencial que tienen las TIC en todos los sentidos, especialmente en la relación familia-escuela, pero todavía se encuentra resistencia a su uso. Sería altamente recomendable la presencia de foros virtuales donde los padres tuvieran la posibilidad de intercambiar experiencias para identificar y solucionar problemas.

La formación de profesores y padres y, sobre todo, el cambio de actitudes por parte de ambos, son elementos a tener en cuenta para que se pueda implementar con éxito una mejora de la relación familia-escuela por medio de las TIC. Una alfabetización digital enriquecedora en el marco de una educación integral, con unos agentes que apuesten, bien informados y formados, por las bondades que generan los nuevos recursos. El profesional educativo tiene que tener la capacidad de seleccionar el instrumento más preciso para cada ocasión y cada necesidad. La formación del profesorado debería tener muy presente la comunicación entre familias y escuela, a la vez que las posibilidades que ofrecen las TIC para este cometido.

Los maestros deben hacer el esfuerzo por comunicarse con las familias también para tratar cuestiones positivas, y no ceñirse a que la comunicación sea sólo la provocada por la presencia de problemas o malos resultados en las calificaciones del alumno.

Por último, es preciso advertir que este estudio se centra en docentes de escuelas públicas urbanas, lo que sugiere que los hallazgos deben ser tomados con la necesaria reserva frente a valoraciones de los profesionales que realizan su tarea en centros rurales, o bien en zonas más vulnerables en relación a la utilización de las TIC parte de los padres y madres.

Referencias bibliográficas

- Aguilar Ramos, Ma. Carmen y Leiva Olivencia, Juan. (2012). La participación de las familias en las escuelas TIC: análisis y reflexiones educativas. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, vol. 40, pp. 7-9. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36823229001>
- Ballesta, J. y Cerezo, M.C. (2011). Familia y escuela ante la incorporación de las tecnologías de la Información y la Comunicación. *Educación XX1*, 14 (2), 133-156.
- Bauerlein, M. (2011). *The Digital Divide: Writings for and Against Facebook, YouTube, Texting, and the Age of Social Networking*. Penguin Group.
- Blau, I., y Hameiri, M. (2017). Ubiquitous mobile educational data management by teachers, students and parents: Does technology change school-family communication and parental involvement? *Education and Information Technologies*, 22(3), 1231-1247. <https://doi:10.1007/s10639-016-9487-8>
- Booth, T. y Ainscow. M. (2011). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. CSIE.
- Boza, A. y Conde, S. (2015). Web 2.0 en educación superior: formación, actitud, uso, impacto, dificultades y herramientas. *Digital Education Review*, 28, 45-58. Recuperado de <http://greav.ub.edu/der>
- Consejo Escolar del Estado. (2014). *La participación de las familias en la educación escolar*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Consejo Escolar del Estado (2015). *Las relaciones entre familia y escuela. Experiencias y buenas prácticas. Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Fernández, A., Montero, D., Martínez, N., Orcasitas, J. R. y Villaescusa, M. (2015). Calidad de vida familiar: marco de referencia, evaluación e intervención. *Siglo Cero*, 46(2), 254, 7-29.
- Fernández-Cruz, F.J., y Fernández-Díaz, M.J. (2016). Los docentes de la Generación Z y sus competencias digitales. *Comunicar*, 46(XXIV), 97-105. <http://dx.doi.org/10.3916/C46-2016-10>
- Fernández Enguita, M. (2014). Contra todo pronóstico. Infraestructura, formación y dirección: una exploración del uso de las TIC en el aula, con algunas sorpresas. En TALIS 2013. *Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje. Análisis secundario. Informe español*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa (p.77-103).
- Gabarda, V. (2015). *Equipamiento y uso de las TIC en los centros educativos europeos y latinoamericanos*. Investigación VIU.
- García, M.P., Gomariz, M.A., Hernández, M.A., y Parra, J. (2010). La comunicación entre la familia y el centro educativo, desde la percepción de los padres y madres de alumnos. *Educatio Siglo XXI*, 28(1) 157-188. Recuperado de <https://goo.gl/J8s4bT>
- Garreta, J. (2012). *Famílies i escoles. La participació de les famílies als centres educatius*. Editorial Pagès.
- Garreta, J. (2015). La comunicación familia-escuela en Educación Infantil y Primaria. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8 (1), 71-85. Recuperado de <https://goo.gl/SeSM35>
- Garreta, J., y Macia, M. (2017). La comunicación familia-escuela. En: J. Garreta (Coord.), *Familias y escuelas. Discursos y prácticas sobre la participación en la escuela* (pp.71-98). Pirámide.
- Grant, L. (2009). *Children's role in home-school relationships and the role of digital technologies: A literature review*. Bristol, UK: Futurelab. Recuperado de <https://goo.gl/CXTeCQ>

- Hammond, M. (2014). Introducing ICT in schools in England: Rationale and consequences. *British Journal of Educational Technology*, 45(2), 191-201.
- Heath, D., Maghrabi, R., y Carr, N. (2015). Implications of Information and Communication Technologies (ICT) for school-home communication. *Journal of Information Technology Education: Research*, 14, 363-396. Recuperado de <http://goo.gl/ngi1qs>
- Hohlfeld, Tina; Ritzhaupt, Albert; Barron, Ann. (2010). Connecting schools, community, and family with TIC: Four-year trends related to school level and SES of public schools in Florida. *Computers & Education*, vol. 55, núm. 1, pp. 391-405. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131510000382>
- Includ-ed. (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. IFIE.
- Kñallinsky, E. (1999). *La participación educativa: familia y Escuela* (Tesis doctoral). Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Leiva, Juan. (2014). *Perspectiva docente ante la participación familiar en la escuela a través de las TIC*. Ponencia en extenso, XVII Congreso Internacional EDUTEC, Córdoba, España.
- Lewin, C., y Luckin, R. (2010). Technology to support parental engagement in elementary education: lessons learned from the UK. *Computers & Education*, 54, 749-758. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2009.08.010>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE No 106. Edición on-line: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, BOE, núm. 295, martes 10 de diciembre de 2013. Edición on-line: <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>
- Macia, M., y Garreta, 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. <http://doi:10.6018/rie.36.1.290111>
- Medina, A., y Ballano, S. (2015). Retos y problemáticas de la introducción de la educación mediática en los centros de secundaria. *Revista de Educación*, 369, 135-158. <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-369-293>
- Meneses, J., Fàbregues, S., Jacovkis, J., y Rodríguez-Gómez, D. (2014). La introducción de las TIC en el sistema educativo español (2000-2010): Un análisis comparado de las políticas autonómicas desde una perspectiva multinivel. *Estudios sobre educación*, 27, 63-90.
- Morris, D. (2010). Are teachers technophobes? Investigating professional competency in the use of ICT to support teaching and learning. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2(2), 4010-4015.
- Niia, A., Almqvist, L., Brunnberg, E., y Granlund, M. (2015). Student participation and parental involvement in relation to academic achievement. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(3), 297-315. <http://doi:10.1080/00313831.2014.904421>
- Olmsted, C. (2013). Using technology to increase parent involvement in schools. *TechTrends*, 57(6), 28-37. <http://doi:http://dx.doi.org/10.1007/s11528-013-0699-0>

- Palomares, A. (2015). Análisis de modelos de comunicación, profesorado-familia, para gestionar conflictos: estudio de la comunidad educativa de Albacete. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 25, 277-298. http://doi.org/10.7179/PSRI_2015.25.12
- Palts, K., y Harro-Loit, H. (2015). Parent-teacher communication patterns concerning activity and positive-negative attitudes. *Trames*, 19(2), 139-154. <http://doi.org/10.3176/tr.2015.2.03>
- Pérez, A., y Rodríguez, M.J. (2016). Evaluación de las competencias digitales autopercibidas del profesorado de educación primaria en Castilla y León. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 399-415. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.34.2.215121>
- Reig D. y Vílchez L. F. (2013). *Los jóvenes en la era de la hiperconectividad: tendencias, claves y miradas*. Fundación Telefónica y Fundación Encuentro.
- Rodrigues, R. (2014). Búsqueda, selección y gestión de información académica de los nativos digitales: pocas sorpresas y grandes retos educativos. *Digital Education Review*, 26, 39-60. Recuperado de <http://greav.ub.edu/der>
- Sánchez-Garrote, I., y Cortada-Pujol, M. (2015). Recursos digitales en la relación familia y escuela en la etapa 0-3. *Cultura y Educación*, 27(1), 221-233. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/11356405.2015.1006851>
- Segura, M.L. y Martínez M.C. (2011). Análisis del perfil formativo en TIC de padres y madres en relación con su participación en la acción tutorial con la EEPP Sagrada Familia de Linares. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 6, 77-97.
- Tellado, I. y Sava, S. (2010). The role of non-expert adult guidance in the dialogic construction of knowledge. *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), 163-176.
- Thompson, B., y Mazer, J. (2012). Development of the Parental Academic Support Scale: Frequency, importance, and modes of communication. *Communication Education*, 61(2), 131-160. doi: [10.1080/03634523.2012.657207](https://doi.org/10.1080/03634523.2012.657207)
- Tirado-Morueta, R., y Aguaded-Gómez, J.I. (2014). Influencia de las creencias del profesorado sobre el uso de la tecnología en el aula. *Revista de Educación*, 363, 230- 255. <http://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-363-179>
- Torres, M. (2013). *El capital social en las asociaciones de madres y padres: Formación, desarrollo e institucionalización*. Universidad de Granada.
- Unión Internacional de Comunicaciones. (2015). *Informe sobre medición de la sociedad de la información. Resumen ejecutivo*. Ginebra, Suiza. Recuperado de https://www.itu.int/dms_pub/itu-d/opb/ind/D-IND-ICTOI-2015-SUM-PDF-S.pdf
- Verdugo, M. A. y Rodríguez-Aguilella, A. (2008). Valoración de la inclusión educativa desde diferentes perspectivas. *Siglo Cero*, 39(4), 5-25.
- Verdugo, M. A. y Rodríguez-Aguilella, A. (2009). La inclusión educativa en España desde la perspectiva de alumnos con discapacidad intelectual, de familias y de profesionales. *Revista de Educación*, 358, 450-470.
- Verdugo, M. A. y Rodríguez-Aguilella, A. (2011). *Guía F. Guía de intervención y apoyo a las familias de personas con discapacidad*. Junta de Andalucía.
- Webster, T.E. y Son, J.B. (2015). Doing what works: a grounded theory case study of technology use by teachers of English at a Korean university. *Computers & Education*, 80, 84-94. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131514001857>