



VOL.23, Nº1 (Enero-Marzo, 2019)

ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-6395

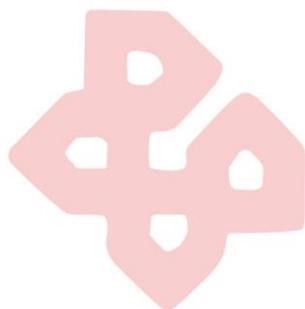
DOI:10.30827/profesorado.v23i1.9162

Fecha de recepción: 1/03/2018

Fecha de aceptación: 2/07/2018

FORMACIÓN INICIAL DOCENTE PARA LA COMUNICACIÓN DIGITAL FAMILIA-ESCUELA EN ANDALUCÍA

*Initial teacher training for digital family-school communication in
Andalucia*



Teresa Linde-Valenzuela

Manuel Cebrián de la Serna

María del Carmen Aguilar Ramos

Universidad de Málaga

E-mail: tlinde@uma.es ; mcebrian@uma.es ;

mcaquilar@uma.es

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-7965-5768>

<http://orcid.org/0000-0002-0246-7398>

Resumen:

La participación de la familia en la escuela ha suscitado gran cantidad de investigaciones científicas que han delimitado la problemática, y donde se ha comprobado una escasa satisfacción en la comunidad educativa. Con la aparición de Internet y las tecnologías emergentes de la comunicación se abren nuevas posibilidades para favorecer esta relación. Sin embargo, nos preguntamos: ¿Cuál es la presencia de categorías teóricas que favorezcan la comunicación escuela-familia a través de medios digitales, en los planes de estudio y las guías docentes de las materias involucradas? Esta investigación tiene como finalidad recoger información sobre la formación que las universidades andaluzas, como instituciones formativas de educación superior del profesorado en formación inicial, ofrecen para favorecer la participación e interacción virtual de las familias en los centros escolares. El trabajo presenta un estudio descriptivo y correlacional con diseño mixto de investigación, extraídas desde técnicas de análisis de contenidos sobre una consulta documental de todos los planes de estudio (25) y todas las 1203 guías didácticas en la formación inicial de docentes

de centros públicos y privados del Distrito Único de Andalucía (Comunidades de Andalucía, Ceuta y Melilla) vigentes en el curso 2015-16. Se hallaron diferencias significativas según variables (públicos-privados, ubicación en el programa, curso y naturaleza de la asignatura) a la hora de recoger el desarrollo de competencias digitales y comunicativas con objeto de favorecer la participación de las familias con los centros escolares, evidenciándose una importante carencia en la formación inicial para favorecer la relación con las familias, así como la posibilidad de mejorar la formación en competencias digitales para que el futuro docente pueda desarrollar la comunicación con éstas usando estrategias que catalicen la participación virtual de la familia en la escuela.

Palabras clave: competencia digital, comunicación familia-escuela, formación inicial del profesorado, guías docentes, planes de estudios, relación familia-escuela

Abstract:

Family-school involvement has raised a significant number of scientific investigations which have defined the issue, and where low satisfaction in educational community has been noted. The appearance of Internet and communication emerging technologies, this opens up new opportunities for encourage this relationship. Nevertheless, we wonder: What is the presence of theoretical categories which improve family-school communication through digital media in training programmes and teaching guides of subjects involved? This research aims to collect information on training that Andalusian universities, as higher education institutions of teachers who are in initial teacher education, offer to promote virtual participation and interactions of families in schools. This paper presents a descriptive and correlational study with mixed research design, which is drawn from content analysis techniques about a documentary investigation of all over university study programmes (25) and all the 1203 teaching guides in preservice teacher learning in Andalusia, Ceuta and Melilla in force during 2015-16 course. Significant differences were found according to the variables (public-private centres, location in programme, course and character of the subject) for collecting the digital and communicative skills development in order to encourage the involvement of families in school centres, which is demonstrating a lack in preservice teacher education to encourage relationships with families, and the possibility to improve digital skills training for future teacher could development the communication with them, using strategies to create virtual involvement of families in school.

Key Words: digital literacy, family-school communication, preservice teacher education, teaching guides, training programmes, family-school relationship

1. Introducción

Los rápidos avances y la evolución de los recursos tecnológicos promueven grandes retos y desafíos a la ciudadanía -y al entorno educativo en particular-, por la dificultad de mantener la misma velocidad en la adquisición de las competencias digitales necesarias para adaptarse a estos cambios.

La incorporación de las TIC en el ámbito escolar hace posible que la relación entre familia y escuela adopte una nueva dimensión, pasando de la participación tradicional a la participación virtual (Aguilar & Hijano, 2012). Así, se ocupa el espacio que favorecen las nuevas vías de comunicación a través de experiencias de comunidades de aprendizaje, blogs, plataformas y redes sociales; y se establecen relaciones más igualitarias, más colaborativas y más democráticas. De este modo, la participación virtual abre nuevas perspectivas de colaboración: se constata que las familias están interesadas en el uso y en la integración de los recursos digitales -

recursos electrónicos- en las aulas, y además, en recibir formación en los propios centros educativos (Ballesta & Cerezo, 2011; Autor & Leiva, 2012). Esta acción puede estrechar la brecha digital intergeneracional que se está generando entre los nativos y los analfabetos digitales. El primer grupo, los denominados nativos digitales, estaría comprendido por las personas nacidas en la Sociedad de la Información, que poseen las competencias digitales asimiladas como parte de su aprendizaje evolutivo al haber crecido en un entorno enriquecido con las tecnologías (Prensky, 2001). El segundo, de las personas analfabetas digitales, lo conformarían aquéllas que, en un entorno digitalizado, no tienen las competencias básicas necesarias para poder hacer uso de las tecnologías (Charters, 2004), por lo que esa diferencia de capacidades en el uso y consumo de los recursos digitales conformaría la brecha digital, generando desigualdades en las oportunidades de integración social entre uno y otro grupo.

1.1. Nuevas necesidades de alfabetización en la sociedad del conocimiento.

Debido a los cambios culturales originados por la rápida difusión de las tecnologías en las últimas décadas del siglo XX, el alumnado actual no es el mismo para el que se diseñó el sistema educativo en el que hoy está escolarizado. Ésto ha supuesto que quienes estudian hoy piensen, procesen y gestionen la información de forma muy diferente a sus predecesores, convirtiéndose en los llamados nativos digitales (Tapscott, 1998; Prensky, 2001; Vodanovich, Suradam & Myers, 2012) hablantes del lenguaje digital de los ordenadores, videojuegos e Internet; en contraposición a los migrantes digitales, quienes han tenido que aprender las tecnologías en la edad adulta, grupo donde podríamos incluir al profesorado y las familias que componen la comunidad educativa. Así, a la población que no accede al conocimiento y uso de las tecnologías, se denomina como analfabetos digitales, incluyendo a la ciudadanía que no tiene porqué disponer de dicha competencia digital, aun formando parte de la sociedad digitalizada (Charters, 2004), especialmente si centramos la atención en la población adulta y mayor (Román-García, 2016).

En este contexto la vida familiar se va integrando de forma progresiva en el ámbito digital, de tal manera que más de la mitad de los canales de comunicación cotidiana de la familia son digitales (Vidal, 2016). A la vez se va evidenciando que la influencia de las TIC en la dinámica de las familias es más que notable, formando parte de la educación de los hijos. Según datos del CIS (2016), para una mayoría de la población española, los padres deben saber utilizar bien las tecnologías con el fin de poder educar con ellas. Para Vidal (2016), el gran reto en la integración tecnológica para las familias es el desarrollo del discernimiento digital.

Las TIC, en cualquier etapa de la vida, se han convertido en el eje de la comunicación e interacción directa y virtual -en entornos mediados por ordenador, a través de Internet- de la realidad cotidiana. Por ello, la normativa europea anima a los países a integrarlas en los sistemas educativos (Comunidades Europeas, 2007). En este marco, las instituciones realizan un gran esfuerzo para dotar de herramientas tecnológicas y adquirir competencias para la gestión de la información. De ahí que sea necesaria una formación inicial del profesorado destinada a capacitar para el

diseño y la creación de situaciones de aprendizaje autónomo, y un pensamiento creativo dirigido a la resolución de problemas (Esteve, 2008). Ambos factores son indispensables para abordar futuras situaciones en las que la participación de la familia facilita que el alumnado perciba una realidad coherente entre los objetivos educativos de la familia y los de la escuela.

Las nuevas necesidades de alfabetización en la escuela, generadas en este entorno, vienen definidas en la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) que destaca una enseñanza coherente a los nuevos retos para evitar la infoexclusión debida a la brecha digital. También el artículo 118.4 de la citada Ley (LOE, 2006) señala que para hacer efectiva la corresponsabilidad entre el profesorado y las familias en el proceso educativo de los menores, las administraciones educativas “proporcionarán medidas que promuevan e incentiven la colaboración efectiva entre la familia y la escuela”. Y en nuestra comunidad autónoma, el artículo 29 de la Ley de Educación de Andalucía (LEA, 2007) aborda la participación de las familias en el proceso educativo, estableciendo su derecho a participar en éste y su responsabilidad sobre el mismo. A su vez señala la obligación de la escuela de informar sobre la evolución escolar, establecer procedimientos para facilitar la relación de las familias con el profesorado e impulsar la formación de éstas para favorecer la educación del alumnado.

En este aspecto, el proyecto Escuela 2.0 dota de infraestructura a los centros, da sentido educativo y didáctico a la utilización de las tecnologías y favorece la interacción entre los agentes implicados (Autor & Urbano, 2014). No obstante, los nuevos canales de comunicación demandan introducir una dimensión pedagógica para establecer los objetivos, entre los docentes y las familias, dentro de esta interacción virtual, facilitando que el hecho de informar dé lugar a una comunicación que promueva que las familias participe (Sánchez & Cortada, 2015; Autor & Leiva, 2012; Mitchell, Foulger & Wetzell, 2009). Sin embargo, el desconocimiento del nuevo entorno puede crear nuevas dificultades a las familias, ya que no consiste sólo en el uso de la tecnología, sino también en contar con su implicación y colaboración (Ballesta & otros, 2011), para lo cual es necesario proporcionarle una adecuada formación, tal como recogen los artículos 29.4 y 30.2 de la citada Ley de Educación de Andalucía (LEA, 2007)

1.2. Formación inicial del profesorado para la comunicación digital con las familias.

Algunos trabajos respecto a la formación inicial del colectivo docente, indican que el estudiantado universitario no tiene preparación para desarrollar sus competencias y habilidades socio-comunicativas, con la finalidad de tener un desempeño efectivo para abordar las diversas situaciones de cara a su futura tarea docente (Rivas & Ugarte, 2014). El estudiantado, cuando trabaja individualmente, presenta un buen nivel en la competencia digital relacionada con el uso y dominio de las herramientas TIC. Sin embargo, cuando se trata de competencias de trabajo colaborativo, existe una carencia que influye negativamente para su futura labor como docentes, dada la importancia de saber comunicarse para participar en

entornos de colaboración y compartir experiencias (Roig & Pascual, 2012). En cuanto al uso de las TIC, y su aplicación en las aulas, presenta un nivel medio-bajo, igual que en la aplicación de estos recursos como procedimientos didácticos dirigidos al aprendizaje complejo y colaborativo (Fernández-Cruz & Fernández-Díaz, 2016). Si bien, hay experiencias en la formación del profesorado de secundaria que favorece el desarrollo de metodologías para adquirir competencias forma colaborativa haciendo uso de las tecnologías, no se concreta hacia el ámbito comunitario, y no fomenta la relación ni la comunicación con las familias. Sin embargo, el estudiantado de educación estima adecuada su formación inicial en cultura informática básica y posee cierto entrenamiento para manejar las herramientas de comunicación digital, aunque no la considera de las competencias más importantes para su futuro profesional (González, Pesquero, Sánchez, Fernández, Juanas & Martín del Pozo; 2010). Por otra parte, Cabero (2008) aporta la valoración de educadores en formación inicial sobre los contenidos en alfabetización mediática, que consideran deberían impartirse en todas las asignaturas del currículum, de forma intencionada y específica, y que la formación en esta materia debería realizarse desde el ámbito educativo de la educación formal y la familia (Guerra, 2008); lo que muestra la importancia que le dan a su formación en competencias digitales y sobre relaciones con las familias quienes van a desempeñar la función docente.

A la luz de lo expuesto, se aprecia que el profesorado en formación inicial tiene pendiente la adquisición de competencias necesarias, con el fin de trabajar de forma colaborativa con otros agentes sociales. El nuevo perfil docente que la sociedad requiere, ya incorpora las estrategias tecnológicas adecuadas en sus actividades (Cebrián, 2006; Suárez & Cebrián, 2008). Especialmente, con las familias, para favorecer su participación en los centros y acompañarlas en el desarrollo de competencias parentales, acordes al siglo XXI (Aguilar, 2014).

1.3. Relación familia-escuela: hacia la participación virtual.

En la actualidad hay estudios que muestran algunos cambios que se están produciendo. Las familias se preocupan cada vez más por la formación permanente y aumenta su reconocimiento de la importancia de la relación familia-escuela, así como de los recursos que ofrece ésta para mejorar dicha relación (Segura & Martínez, 2011). La aplicación de un programa formativo innovador, que estudia la efectividad de los canales formales de comunicación con las familias, ha permitido comprobar: 1) la buena disposición de éstas hacia la formación realizada por el centro y 2) la mejora de la comunicación profesorado-familias (Díez & Terrón, 2006). Un proyecto de innovación sobre el uso de las TIC a través de una red social, realizado en el ciclo de 0-3 años de una escuela de Educación Infantil, destaca la relevancia del papel de las familias en el hogar respecto al uso y consumo de Internet. A la vez, éstas manifiestan sentirse muy satisfechas con esta iniciativa que favorece la comunicación, salvando limitaciones horarias y facilitando su relación con la escuela (Beneyto & Collet, 2013).

En relación a los nativos y analfabetos digitales, el estudio de Palaiologou (2016) ofrece un resultado de interés. La experiencia, realizada entre 2010-2012 con 540

familias de cuatro países europeos -Inglaterra, Luxemburgo, Grecia y Malta-, persigue descubrir los tipos de tecnologías que usan las criaturas menores de 5 años y la actitud de sus familias respecto a las mismas. Los resultados mostraron que los hogares de la UE son «casas digitales» y las familias utilizan estas tecnologías. Además, más del 60% de la población infantil menor de tres años en los cuatro países interactúa con estas tecnologías, y el 23% usa conjuntamente televisores, computadoras e Internet. En síntesis, no hay diferencias significativas entre menores de cinco años de los diferentes países, que usan las TIC desde edades tempranas. Así refleja el gran consumo de tecnologías, y que las familias consideran que éstas son para las criaturas como cualquier otro juguete. También evidencia que las familias reconocen las oportunidades que brindan las tecnologías digitales para las interacciones familiares intergeneracionales, como la colaboración y la exploración, ya que les ayudan a aprender juntos, especialmente con las actividades basadas en Internet. La autora plantea que la pedagogía de la infancia debe analizar cómo las experiencias digitales de niños y niñas en el hogar se pueden utilizar activamente para crear experiencias de aprendizaje. Por ello se hace necesario estudiar cómo utilizarlas para involucrar a padres y madres, puesto que las tecnologías digitales favorecen las interacciones sociales y ayudan al aprendizaje formal e informal.

En esta línea, para favorecer la participación virtual de las familias en el centro educativo, el trabajo de Mitchell, Foulger & Wetzel (2009) propone diez consejos para establecer vías de comunicación entre las familias y la escuela, basadas en Internet, que clasifican en dos categorías: la primera, “Uso de la tecnología para mejorar la comunicación entre el hogar y la escuela”, y la segunda categoría, “Técnicas para abordar los desafíos”; cuyas acciones pueden aminorar la brecha digital que se produce entre diferentes generaciones.

Volviendo a la brecha digital, ésta supone una barrera y limita el uso y consumo de las tecnologías, donde la educación juega un papel clave para reducir distancias entre los diferentes segmentos sociales y el uso de las TIC (Ballesta y Cerezo, 2011). Así, se presentan estudios realizados por De Pablos, Colás & González (2010); Sancho, (2009); Peirats, Sales & San Martín (2009); Valverde, Garrido & Sosa, (2010); mostrando que la utilización de las TIC se centra en la simple utilización del ordenador, y acercando la acción docente a las TIC en su práctica habitual de aula.

La formación en TIC y en competencia digital e informacional se hace imprescindible para poder salvar la brecha digital intergeneracional, siendo necesario intervenir a nivel comunitario para promover la participación virtual en el centro mediante el uso de las TIC, desarrollando la alfabetización digital para facilitar una parentalidad positiva en el entorno de la sociedad del conocimiento (Gámiz-Sánchez & Guzmán, 2016). Esto supone dotar de oportunidades a la infancia, desde temprana edad, a través del desarrollo personal y social en un contexto dinámico y cambiante (Santibáñez & Martínez-Pampliega, 2013). Aunque los estudios sobre el impacto de las TIC se han centrado en el ámbito educativo (Cebrián, Ruiz & Rodríguez, 2007; Cebrián, Sánchez, Ruiz & Palomo, 2009) y no en el ámbito familiar o social; la formación del profesorado, desde las aportaciones de Melgar (2015), se orienta a

facilitar su relación con las familias para incrementar el grado de implicación de éstas y propiciar su participación con un doble enfoque: desde la intervención en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado en la escuela, para la participación, y hacia el empoderamiento (Reig, 2012a; Reig, 2012b).

De todo ello, los cambios que se aprecian en la forma de relacionarse la escuela con las familias -con la implementación de las TIC- en todos los ámbitos vitales, establece una interacción entre los agentes implicados más dinámica y multicanal, de la que va emergiendo la participación virtual de la familia de forma natural (Aguilar & Hijano, 2012). Por las experiencias presentadas, se observa que las familias están interesadas en recibir formación tecnológica a través de los centros. Ésto implica que será necesario abrir nuevos escenarios educativos para que éstas puedan formarse en el conocimiento y uso de las TIC. Conviene, pues, comprender y valorar el papel de las familias en el uso de las tecnologías y su importancia dentro del ámbito escolar al condicionar la utilización de estos medios a favor del alumnado. También se puede apreciar que la participación virtual de la familia va iniciando su incorporación a la vida cotidiana de los centros: los primeros datos que aportan los estudios son positivos, pero es preciso investigar con más profundidad las acciones y medidas que ofrecen los centros responsables de la formación del profesorado.

En este marco nos hemos preguntado si los planes de estudio de la formación inicial de los futuros docentes incluyen estos aspectos formativos para la participación de la familia en los centros educativos, donde es preciso considerar las posibilidades educativas de las TIC en dos aspectos: el conocimiento y el uso para adquirir las competencias necesarias (Sáenz, 2007; Aguilar & Hijano, 2012), dirigidas a la información y comunicación con las familias y dando lugar a esta investigación.

2. Método

Este estudio se ha realizado en tres fases:

1ª Fase - Fundamentación teórica. Se realiza empleando métodos teóricos de mapeo (Creswell, 2005), histórico-lógico y análisis-síntesis en la revisión de publicaciones referentes del tema de estudio (Machado & Montes de Oca, 2008), así como de la normativa educativa de ámbito nacional y europeo relacionada con competencias digitales y relación familia-escuela.

2ª Fase - Investigación empírica. Análisis de contenido de las 1203 guías didácticas: descripción de los tópicos de análisis e identificación de las asignaturas que se ajustan a las categorías de análisis.

3ª Fase - Resultados, conclusión y propuesta. Partiendo de las variables se establece una narrativa que explique las conclusiones principales del estudio, en base a los distintos criterios de análisis considerados; a la vez que, nos permite comparar con la literatura existente. Finalmente se abre la posibilidad de diseñar un programa de intervención a partir de los resultados para la formación de

profesionales, incidiendo también en los criterios que sirvan de orientación para la redacción de las guías docentes para la adquisición de competencias en el empleo de metodologías que favorezcan la comunicación digital entre las familias y el centro educativo.

Nuestra investigación aborda la presencia de contenidos y competencias en la formación inicial de docentes sobre la participación virtual de la familia en los centros educativos. Siendo el objetivo general:

- Recoger información sobre la formación que las universidades, como instituciones formativas de educación superior del profesorado en formación inicial, ofrecen para favorecer la participación e interacción virtual de las familias en los centros escolares.

Plantear este objetivo, nos invita a tres cuestiones específicas:

1. ¿Qué formación inicial recibe el profesorado para favorecer la participación de la familia en la escuela?
2. ¿Qué formación inicial recibe el profesorado para el desarrollo de competencia digital?
3. ¿Qué formación inicial recibe el profesorado para la participación virtual de la familia?

Estas cuestiones nos llevan a la pregunta del artículo: ¿Cuál es la presencia de categorías teóricas que favorecen la comunicación escuela-familia a través de medios digitales, en los planes de estudio y las guías docentes de las materias involucradas?

Para dar respuesta a ésta se realiza una búsqueda documental a través de los recursos electrónicos disponibles en la red, seleccionando las fuentes en relación a los criterios de pertinencia, exhaustividad y actualidad (Porta & Silva, 2003). Así, hemos llevado a cabo una investigación de metodología mixta con técnicas de análisis de contenidos frecuencial (textos principalmente) (Piñuel Raigada, 2002, p.15) a todas las guías didácticas y todos los planes de estudios de la formación inicial del profesorado en Andalucía. Estas dos fuentes de información entendemos que nos aportan información relevante que muestran los elementos principales de los programas de la formación inicial de los docentes, y son “un recurso didáctico que se pone en sus manos para orientarles y apoyarles en su tarea de aprender” (Zabalza & Zabalza, 2012). Las técnicas de análisis de contenidos (Andréu, 2002; López, 2002; Cáceres, 2003) pretenden contrastar e identificar lo que se enseña, especialmente los contenidos sobre relación con las familias, competencia digital y comunicación familia-escuela (Segura & Martínez, 2011); y cómo se enseña, desde una interpretación del texto existente dentro del texto o continente.

Por un lado, Gibbs (2012) sostiene que una parte fundamental de la investigación cualitativa se basa en el texto; y por otro, según Anguera & Hernández Mendo (2013) indica que “si la naturaleza de los datos es textual, cabe un análisis cualitativo de la información recogida (Gibbs, 2012). En la actualidad, [...] podemos lograr adecuar para un análisis cuantitativo posterior en función de lo indicado [...].

Entendemos que ésta puede ser una de las líneas de desarrollo futuro de los mixed methods, aunque obviamente no la única” (p.153). También el trabajo de Anguera, Portell, Chacón-Moscoso & Sanduvete-Chaves (2018) aporta en este sentido que “el enfoque de mixed methods incluye la recopilación, análisis e interpretación de datos cualitativos y cuantitativos con el mismo propósito y dentro del marco del mismo estudio” (p. 4).

A su vez, hemos considerado la definición de Johnson et al. (2007) sobre la investigación de metodología mixta como el tipo de investigación en la cual una persona que investiga o un equipo de investigación combina elementos de enfoques de investigación cualitativa y cuantitativa (por ejemplo, uso de puntos de vista cualitativos y cuantitativos, recopilación de datos, análisis, técnicas de inferencia) para los propósitos generales de calidad y cantidad de comprensión y corroboración (p. 123)

En nuestra investigación, consideramos las categorías predefinidas iniciales de los datos de naturaleza cualitativa, derivadas de las cuestiones específicas previamente formuladas: A) competencias que favorecen la relación familia-escuela, B) competencias TIC y digitales; así como, C) competencias para la comunicación digital entre familia-escuela. A continuación, se realiza un análisis cuantitativo a nivel estadístico, donde los criterios de análisis documental considerados pasan a ser las variables de estudio: A) titulación, B) ubicación temporal, C) tipo de centro, D) tipo de asignatura, E) número de créditos.

Además, se aplicaron técnicas de “Q-análisis” para extraer “los modelos de autopercepción” y las categorías de análisis (Buendía Eisman, Colás Bravo, & Hernández Pina, 1998, p.317), poniendo en valor sus contenidos e identificando sus limitaciones desde estas fuentes de información principales: las guías de formación inicial de docentes en Educación Infantil, Educación Primaria y Enseñanza Secundaria y Ciclos del conjunto de Facultades de Educación de las Universidades públicas, sus sedes y centros adscritos -privados- de Andalucía.

3. Muestra

Nos situamos en el territorio de Andalucía porque la educación superior en esta comunidad tiene sus propias peculiaridades, configurándose la oferta universitaria oficial y propia en el Distrito Único Andaluz, que aglutina a diez universidades públicas: Universidad de Almería, Universidad de Cádiz, Universidad de Córdoba, Universidad de Granada, Universidad de Huelva, Universidad de Jaén, Universidad de Málaga, Universidad de Sevilla, Universidad Internacional de Andalucía y Universidad Pablo de Olavide. Algunas de estas universidades tienen centros privados adscritos: Centro de Formación de Profesorado Sagrada Familia de Úbeda (Jaén), Centro de Magisterio Sagrado Corazón de Córdoba, Centro de Estudios Universitarios Cardenal Spinola de Bormujos (Sevilla), Centro de Estudios Universitarios Francisco Maldonado de Osuna (Universidad de Sevilla), Centro Adscrito

María Inmaculada de Antequera (Universidad de Málaga), Centro Privado de Magisterio La Inmaculada de Granada (Universidad de Granada). Partimos de una población de 1203 guías didácticas, analizada en su totalidad. Las guías corresponden a las titulaciones que se imparten en todos los centros de formación superior pertenecientes al Distrito Único Andaluz. (Gráfico I)

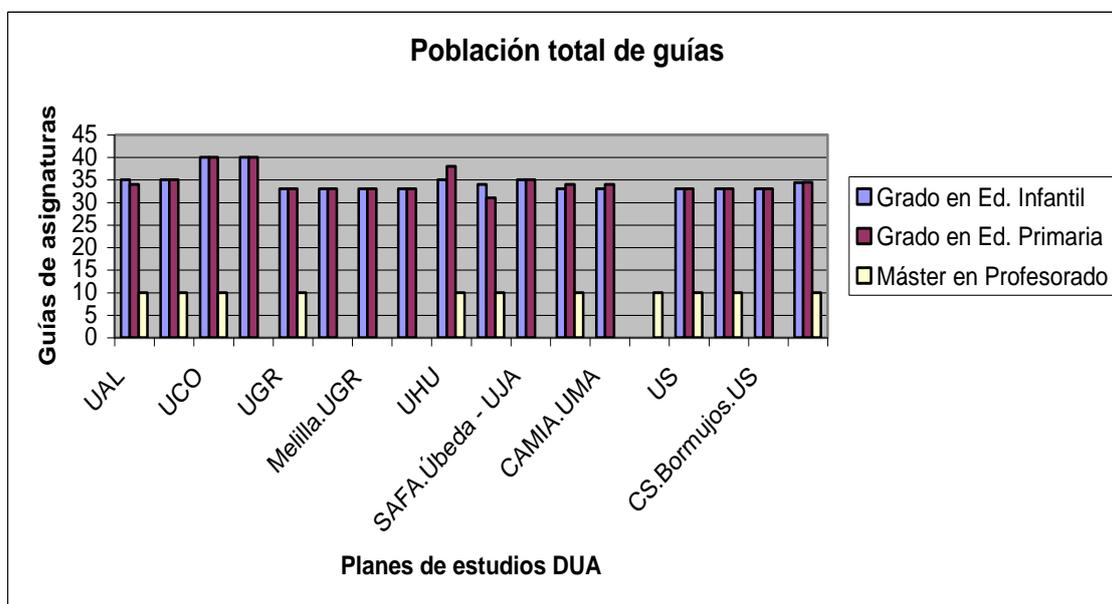


Gráfico I. Número de guías y guías por titulación. Población total de guías.
Fuente: Elaboración propia

Si observamos los promedios de asignaturas por titulaciones -para poder comparar entre ellas-, los Grados en Educación Infantil y en Educación Primaria son muy similares, 34,4 y 34,5 respectivamente; y el Máster en Profesorado presenta un promedio de 10 asignaturas en su titulación. (Gráfico I)

La muestra está constituida por toda la población de guías didácticas, 1203 analizadas, de todas las titulaciones de Grado en Educación Infantil, Grado en Educación Primaria y Máster en Profesorado impartidas en las universidades que configuran el Distrito Único Andaluz, que abarca Andalucía y las ciudades de Ceuta y Melilla; extraída una vez consultados los planes de estudio, 25 en total, de dichas titulaciones.

4. Procedimiento

Se planifica la búsqueda documental, a través de medios telemáticos, de los planes de estudio de las titulaciones que habilitan para el ejercicio profesional docente, y de las guías didácticas de las asignaturas contenidas en éstos.

Se ha realizado un procedimiento de análisis con categorías predefinidas, elaboradas previa revisión bibliográfica y consulta a los thesaurus de la base de datos bibliográfica ERIC (Education Resources Information Center) y de la UNESCO. En

primer lugar, se identifican los términos recogidos en ellos y relacionados con el tema objeto de estudio: “relación padres-escuela”, “participación de los padres”, “participación familiar”, “relación familia-escuela”, “comunicación familia-escuela”, “tecnologías de la información”, “comunicación mediada por ordenador”. Tras localizarlos, se establecen tres categorías en la búsqueda de asignaturas que forman en: a) *relación y comunicación familia-escuela*, referida a la interacción formal e informal entre la institución educativa y la familia del alumnado; b) *TIC y competencia digital*, referida a la aplicación de la comunicación moderna y la tecnología informática a la creación, gestión y uso de la información; y c) *relación y comunicación digital familia-escuela*; que supone la interacción formal o informal a través de las TIC entre los dos agentes de socialización.

A continuación se realiza el análisis sistemático de los textos, y se añaden en el análisis de los documentos los términos: “familia”, “TIC”, “tecnologías”, “tecnológico”, “audiovisuales”, “digital”, “informáticos”, “informática”, “comunicación”, “información”, “sociedad del conocimiento”, “acción tutorial”, “tutoría”... que fueron apareciendo durante las lecturas; seleccionando aquellas guías de las asignaturas y sus módulos en las que se recogían éstos. Obtuvimos un resultado de 165 guías didácticas (13,7% del total) correspondientes a las asignaturas del curso 2015-2016. Nos centramos en este curso desde una perspectiva transversal, realizando el estudio en el momento puntual.

El análisis se enfocó y profundizó en programas que tuvieran como título, en sus competencias y en los contenidos las palabras relacionadas mencionadas anteriormente, siendo los criterios de selección: *asignaturas que forman al futuro docente en competencias que favorecen la relación familia-escuela, asignaturas que formen en TIC y competencia digital*; así como, aquellas *asignaturas que encontramos ambos indicadores juntos*. En el mismo se utilizan análisis descriptivo y también estadístico, éste último para facilitar la gestión del cuantioso número de datos.

5. Resultados

El análisis de la oferta de formación inicial del profesorado sobre las asignaturas que cumplen con alguno de los criterios en función de la variable titulación: en el Grado en Educación Infantil son 66, el 40% de las guías seleccionadas; 67 guías de la titulación de Grado en Educación Primaria, conformando cerca del 41%; y 32 las pertenecientes al Máster en Profesorado, próximo al 20% de la muestra. (Gráfico II)

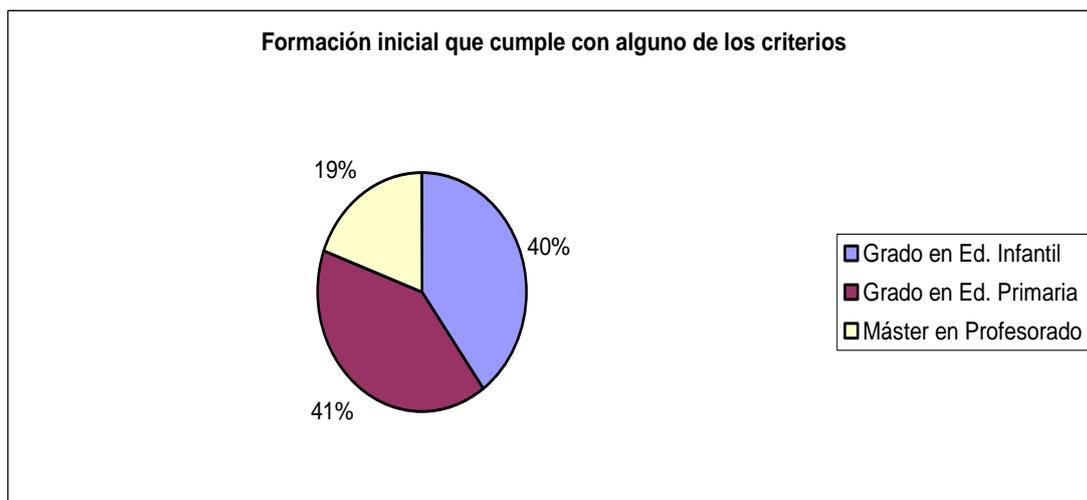


Gráfico II. Formación inicial que cumple los criterios por titulación.
Fuente: Elaboración propia

En el Grado de Educación Infantil, la mayor carga lectiva en relación a la oferta de asignaturas total de su plan de estudios se ofrece en la categoría de formación en TIC y en relación con familias simultáneamente (9,4%), es algo menor aquéllas que forman en relación con las familias (8,7%) y existe mayor diferencia con las asignaturas que forman en TIC (5,8%). (Gráfico III)

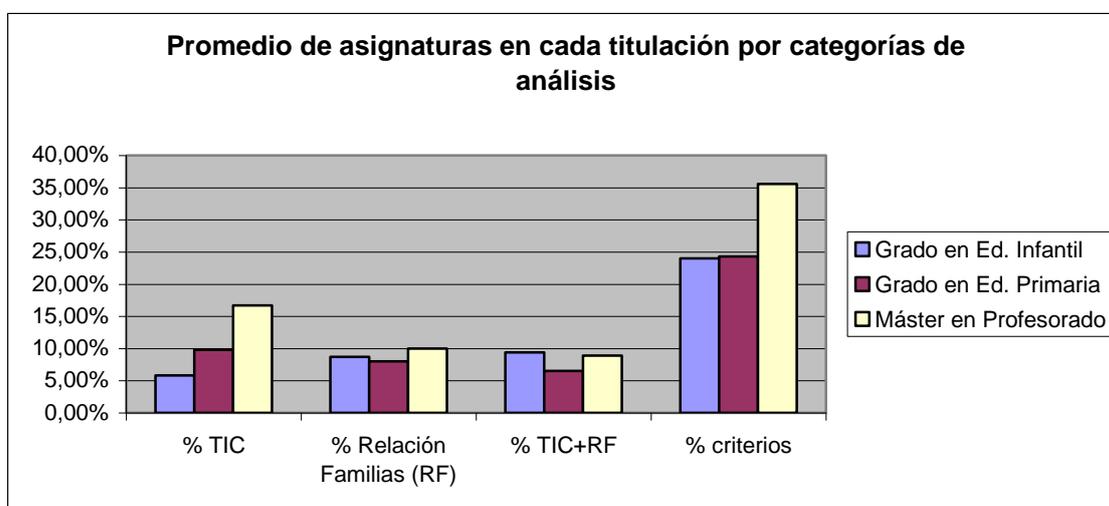


Gráfico III. Promedio de asignaturas en cada titulación por categorías de análisis.
Fuente: Elaboración propia

En la titulación de Grado en Educación Primaria, sus planes de estudio ponen más énfasis en la categoría TIC (9,8%), siendo menor la de relaciones con familias (8%), disminuyendo la categoría de formación en TIC y relaciones con familias simultáneas (6,5%). (Gráfico III)

De forma análoga, los planes de estudio de Máster en Profesorado tienen mayor proporción en la categoría TIC (16,7%), a distancia de la de competencias en

relaciones con familias (10%), y con menor peso la de formación simultánea en TIC y relaciones con las familias (8,9%). (Gráfico III)

Si relacionamos los datos de las tres titulaciones, la oferta formativa que sigue los criterios de selección en mayor proporción la hace el Máster en Profesorado, 35,6%, diez puntos por encima de los Grados. También es el que ofrece una mayor proporción en la categoría TIC (16,7%) con amplio margen sobre las otras dos titulaciones, y de igual modo, mayor proporción de materias que forman en relaciones con familias (10%). Sin embargo es el Grado en Educación Infantil el que muestra mayor peso en asignaturas que forman simultáneamente en TIC y en la relación con las familias.

Cuando comparamos por categorías observamos que existe diferencia significativa entre la competencia digital y el tipo de titulación con un resultado para la Chi cuadrado de 6,154 resultando una diferencia significativa 0,046 ($<0,05$) (Gráfico III). Siendo significativa esta diferencia mucho más de la encontrada aquí, al menos cuatro veces más, pues estamos comparando 60 créditos del máster con 240 de cada grado. Ésto quiere decir que estas diferencias se deben a que es en las etapas educativas más avanzadas cuando el alumnado adolescente intensifica su uso de las TIC, al iniciarse en el uso de las redes sociales para interactuar con sus iguales también en estos entornos, preferentemente a través de los móviles de última generación y otros equipos electrónicos con acceso a Internet.

Si atendemos a la variable de ubicación temporal de las asignaturas tenemos un porcentaje mayor en las asignaturas semestrales, con un 13,2% frente a un 0,5% de asignaturas anuales, en relación con el total de guías analizadas. Este porcentaje tan ínfimo de asignaturas anuales se concentra en los dos primeros cursos de Grado (Gráfico IV), coincidiendo con el carácter troncal u obligatorio de las asignaturas en esos primeros cursos, como veremos a continuación.

Los datos obtenidos en el análisis de guías sobre las asignaturas semestrales muestran que éstas se concentran en el primer y el segundo semestre, con un 2,3% y un 1,7% respectivamente, (4% en total en primer curso de grado); predominando las que forman en competencias para la relación con las familias, un 2,3%. Señalar el quinto semestre, donde se concentra un 1,6% y prevalecen las asignaturas que forman simultáneamente en TIC y en relación con las familias, casi un 1%, coincidiendo con la aparición en los planes de estudio de la optatividad; y la mayor oferta de asignaturas que forman en TIC está en el séptimo semestre, casi el 1%; donde también hay un alto grado de optatividad.

En relación a los semestres correspondientes a la titulación de máster, es en el primero donde se acumula la mayor oferta de asignaturas (2,6%), prevaleciendo las que forman en TIC (1,2%), debido a que en el segundo semestre se desarrollan las prácticas en centros y la investigación pertinente para la realización del Trabajo Fin de Máster.

Entre todas las asignaturas analizadas predominan las que forman en TIC (4,8%), seguidas de las que forman en relaciones con familias (4,6%), y en menor proporción de aquéllas dirigidas a la formación simultánea en TIC y en relación con las familias (4,3%), con escasa diferencia entre la máxima y la mínima.

En el análisis de datos estadístico comprobamos que existen diferencias significativas entre las categorías y el curso: la mostrada entre competencia digital y el curso, con un resultado para la Chi cuadrado de 28,876; y la diferencia entre la relación con las familias y el curso, con un resultado para la Chi cuadrado de 22,491. (Gráfico IV)

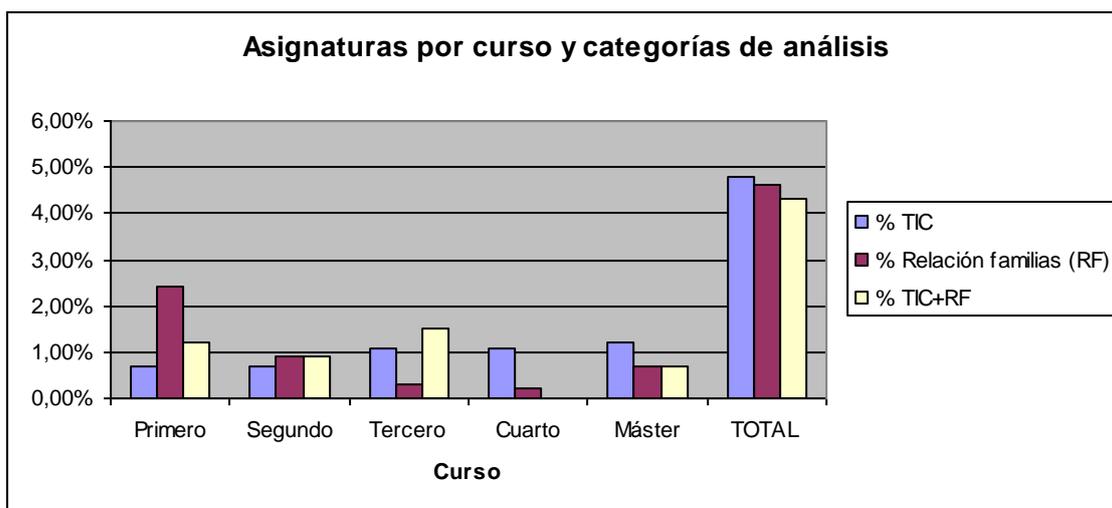


Gráfico IV. Asignaturas por curso y categorías de análisis.
Fuente: Elaboración propia

Observamos que existe correlación entre las asignaturas que forman en TIC y el curso en razón directamente proporcional y también entre las que forman en relaciones con familias y el curso en razón inversamente proporcional en los planes de estudio de Grado, guardando coherencia con la naturaleza de las asignaturas de cada materia. (Gráfico IV)

En relación a la oferta formativa según la variable tipo de centro, hemos comparado los grados en Educación Infantil y en Primaria observando que un 4,4% de las guías analizadas se imparten en centros privados adscritos a las universidades, por lo que la oferta es mayor en centros públicos donde se ofrece el 7,7% del total de asignaturas en planes. (Gráfico V)

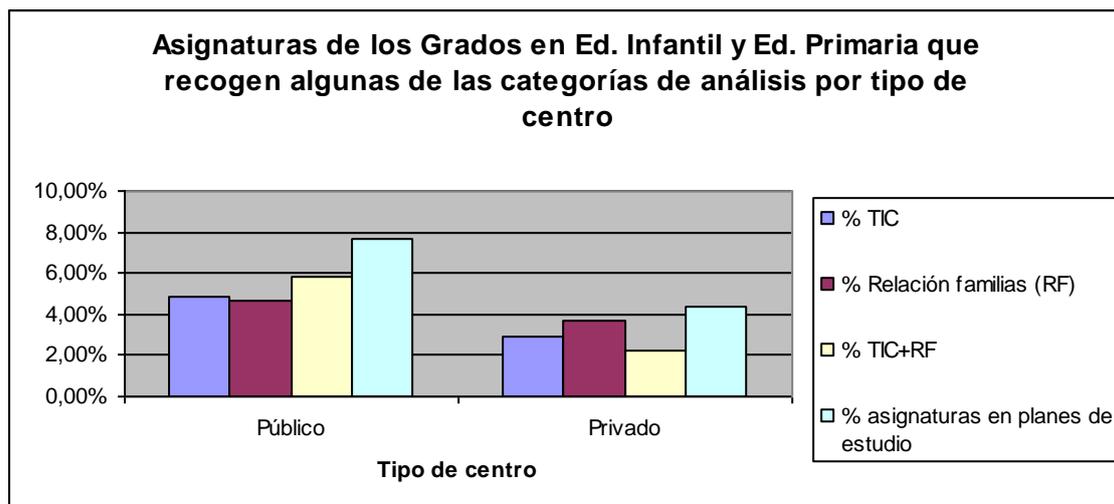


Gráfico V. Número de asignaturas de los grados de Infantil y Primaria que recogen alguna de las categorías de análisis por tipo de centro.

Fuente: Elaboración propia

Si concretamos por categorías de análisis, observamos que en los centros públicos la oferta de las asignaturas que los cumple es mayor en todos los casos que en los centros privados, siendo en los primeros el criterio predominante las asignaturas que van dirigidas a formar simultáneamente en TIC y en relación con las familias (5,8%), quedando a poco más de un punto de las que forman en la relación con las familias (4,7%), que se ofrecen en menor proporción. Sin embargo, en los centros privados se ofertan más asignaturas que incluyen la formación en relación con las familias (3,7%), quedando a un punto y medio de las asignaturas que forman simultáneamente en la relación con las familias y TIC (2,2%). ¿Hay correlación entre estas variables?

Tras el análisis estadístico de datos comprobamos que existen diferencias significativas en general entre los centros privados y públicos en cuanto las siguientes variables, como serían: el tipo de titulación: grados o postgrado, con un resultado para la Chi cuadrado de 7,759 resultando una diferencia significativa 0,021 (<0,05); y también existe diferencia significativa con el tipo de materia: obligatoria, optativa y troncal (Chi cuadrado de 8,937 resultando una diferencia significativa 0,011); donde se observa un predominio de materias troncales sobre las otras.

Así, los centros privados suelen ofrecer mayor proporción relativa de estas materias, 62,5%, en relación a los centros públicos, 57,6%; mientras que la tendencia se invierte al observar las proporciones absolutas, con una proporción en relación a la población total de 2,7% materias troncales, frente a 4,4% que ofrecen los centros públicos. En ambos casos muestra que las asignaturas que cumplen con los criterios de selección son en su mayoría determinadas por el Ministerio y comunes a todas las universidades españolas. (Tabla I)

La tendencia mostrada anteriormente en los porcentajes relativo y absoluto, es seguida de la misma manera por las asignaturas optativas según el tipo de centro,

que permiten la flexibilidad en el itinerario al ser cursadas por elección del alumnado.

Se observa mayor transversalidad en la distribución de materias en los centros públicos al estar presentes las asignaturas que cumplen los criterios de forma más uniforme en todos los tipos (troncales, obligatorias y optativas), mientras que la flexibilidad ofrecida por los centros privados al dar más peso en la optatividad de estas materias puede tener como resultado que no se curse ninguna de ellas y que el futuro docente no tenga formación en TIC y/o en relación con las familias. (Tabla I).

Tabla I

Tipo de asignaturas de infantil y primaria por tipo de centro y categorías de análisis.

Público													
	TIC	% _r	% _a	RF	% _r	% _a	TIC+RF	% _r	% _a	TOT.	% _r	% _{pob}	
Troncal	6	22,2	0,5	22	84,6	2,0	21	65,6	1,9	49	57,6	4,4	Troncal
Obligat.	3	11,1	0,3	3	11,5	0,3	5	15,6	0,5	11	12,9	1,0	Obligat.
Optativa	18	66,7	1,6	1	3,8	0,1	6	18,8	0,5	25	29,4	2,3	Optativa
TOTAL	27	100,0	2,4	26	100,0	2,4	32	100,0	2,9	85	100,0	7,7	TOTAL
Privado													
	TIC	% _r	% _a	RF	% _r	% _a	TIC+RF	% _r	% _a	TOT.	% _r	% _{pob}	
Troncal	6	37,5	0,5	19	90,5	1,7	5	41,7	0,5	30	62,5	2,7	Troncal
Obligat.	2	12,5	0,2	0	0,0	0	1	8,3	0,1	3	6,3	0,3	Obligat.
Optativa	8	50,0	0,7	1	4,8	0,1	6	50,0	0,5	15	31,3	1,4	Optativa
TOTAL	16	100,0	1,5	20	100,0	1,8	12	100,0	1,1	48	100,0	4,4	TOTAL

Fuente: Elaboración propia

Leyenda:

- **TIC:** número de asignaturas que forman en competencia digital
- **RF:** número de asignaturas que forman en competencias para la relación con las familias
- **TIC+RF:** número de asignaturas que forman simultáneamente en competencias digitales para favorecer la relación con las familias
- **%_r:** porcentaje relativo (sobre la misma categoría)
- **%_a:** porcentaje absoluto (sobre la población total de asignaturas)
- **%_{pob}:** porcentaje de los valores totales de las categorías sobre la población total de asignaturas

Si atendemos a la variable tipo de asignatura encontramos que las asignaturas troncales configuran un 9,1% del total de guías analizadas -centros públicos y privados- (Tabla I), teniendo mayor presencia las que forman en la relación con las familias; la representación de las asignaturas optativas es menor, con un 3,7%, entre las que predomina la oferta formativa en TIC -en centros públicos y privados-, y por último las de carácter obligatorio, que supone un 1,3% de la población total -centros públicos y privados-, que se dirigen a formar simultáneamente en TIC y en relación con las familias en centros públicos, y en TIC en centros privados; teniendo menor porcentaje en ambos casos, en relación a las tres categorías (Tabla I).

Como apreciamos en el análisis estadístico existe diferencia significativa entre el criterio TIC y el tipo de asignatura, con un resultado para la Chi cuadrado de 40,781 resultando una diferencia significativa 0,000 (<0,05); y existe diferencia significativa entre la categoría relación con las familias y el tipo de asignatura, con un resultado para la Chi cuadrado de 22,491 resultando una diferencia significativa 0,000 (<0,05). El hecho de que haya una mayor proporción de asignaturas troncales y que predominen las que forman en relación con las familias es positivo puesto que asegura el tratamiento de los temas para el desarrollo de competencias sobre esta materia y la optatividad de las asignaturas TIC confiere mayor flexibilidad al itinerario formativo.

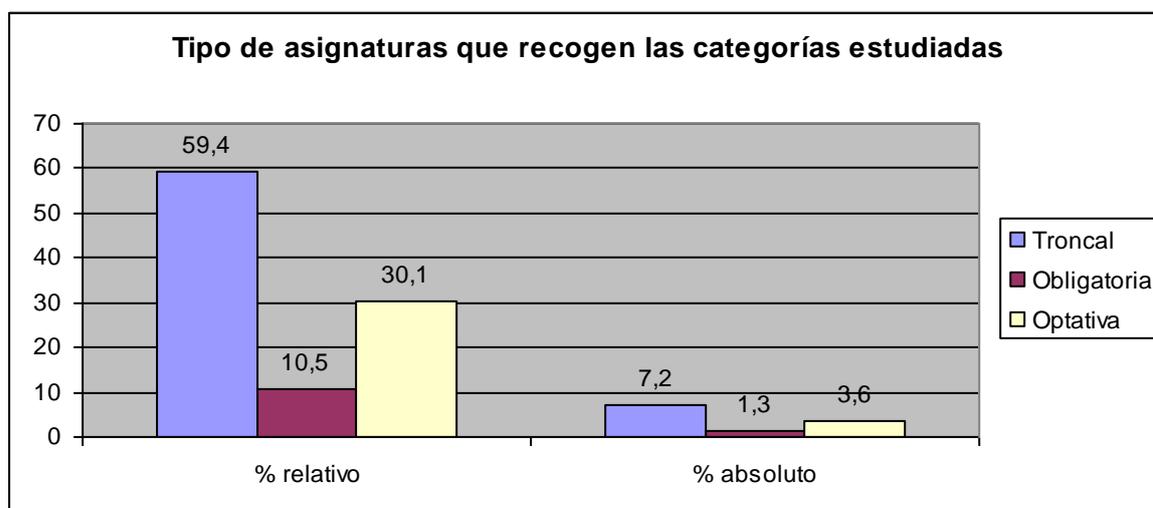


Gráfico VI. Tipo de asignaturas por tipo de centro que recogen las categorías estudiadas.
Fuente: Elaboración propia

En cambio no existen diferencias entre los centros privados y públicos en cuanto a la ubicación del semestre (con un Chi cuadrado de 0,936 resultando una diferencia significativa 0,321), ni en relación al curso (curso Chi cuadrado de 6,961 resultando una diferencia significativa 0,138).

En relación a la variable número de créditos de las asignaturas, observamos que la mayoría tienen 6 ECTS, representando un 9,6% del total de guías analizadas, y el criterio que tiene más peso es las asignaturas que forman en relación con las familias, seguido de cerca por el resto.

En el análisis de datos observamos que no existen diferencias significativas entre centros públicos y privados en relación a los créditos (Chi cuadrado de 11,100 resultando una diferencia significativa 0,134); así como tampoco existe diferencia significativa en relación a las asignaturas que forman en TIC (Chi cuadrado de 0,010 resultando una diferencia significativa 0,922); ni en las que forman en relación con las familias (Chi cuadrado de 2,752 resultando una diferencia significativa 0,097) mostrando en todos los casos a un error de $>0,05$. (Gráfico IV)

6. Discusión y conclusiones

Desde la pregunta de investigación que aglutina los constructos teóricos estudiados (*relación y comunicación familia-escuela, TIC y competencia digital, relación y comunicación digital familia-escuela*), vamos a utilizar estos tópicos para establecer una narrativa que explique las conclusiones principales del estudio; a la vez que, nos permita confrontarlo con la literatura existente. A partir de la revisión de la literatura se concluye que las familias al igual que los centros están inmersos en una sociedad cada vez más digitalizada (LOE, 2006; Comunidades Europeas, 2007; Vidal, 2016); por lo que, la participación virtual de la familia en la escuela necesita una comunicación más fluida a través de entornos digitales (Aguilar & Urbano, 2014). Para ello, es indispensable que los profesionales tengan la preparación adecuada desde su formación inicial para favorecer las relaciones de las familias con la escuela mediante las tecnologías emergentes. Si bien, las familias en gran medida manifiestan un uso generalizado de dispositivos móviles (Centro de Investigaciones Sociológicas, 2016), en el presente estudio se comprueba, como primer resultado genérico y respuesta a la pregunta planteada que: *las guías y programas de formación inicial del profesorado en Andalucía, no responden por igual a esta realidad y de forma equilibrada entre ambas competencias (relaciones con las familias y TIC) en todas las titulaciones que habilitan para ejercer la función docente.*

Nuestro trabajo arroja un resultado general en este sentido, mostrando diferencias según los tres constructos o categorías estudiadas en cada uno de las variables, que a continuación exponemos más específicamente sus resultados:

a. Variable *titulación*. La formación universitaria dota de estas competencias en mayor o menor medida según el nivel escolar al que se dirija la formación del profesorado. De este modo, el estudiantado de Grado en Educación Infantil ha recibido mayor formación en TIC y en relación con las familias simultáneamente (9,4%), al ser la etapa donde la interacción de las familias con el centro a través del profesorado es más intensa. En cambio, durante la formación del profesorado de Secundaria los estudiantes han recibido más formación en competencias digitales (16,7%). Entendemos que ésto puede ser debido al hecho visible del acceso con mayor asiduidad a las vías telemáticas de comunicación, iniciándose en el uso de las redes sociales en esta franja de edad, como indica Vidal (2016) y Colás, González & De Pablos (2013). No obstante, se observa que la formación inicial del profesorado de

secundaria y enseñanzas postobligatorias adolece de una mayor carga lectiva en asignaturas que formen para facilitar las relaciones con las familias, aun siendo necesario en este nivel escolar fortalecer la coordinación y comunicación entre profesorado y familia para favorecer el acompañamiento del alumnado, en el ámbito académico y su contexto personal. Estos resultados son coherentes con el estudio de González & col. (2010), donde los futuros docentes se consideran poco preparados en competencias referidas a establecer y dinamizar la relación con las familias, y el estudio de Gomilla & Pascual (2015) que muestra la valoración del profesorado en formación inicial como insuficiente, destacando la carencia para establecer estrategias de cooperación y trabajo conjunto con las familias.

b. Variables *naturaleza de la asignatura y curso*. Los planes de estudio de formación inicial del profesorado de los niveles de educación infantil y primaria, confieren mayor flexibilidad en la formación en TIC al proponer materias optativas en sus itinerarios en los cursos superiores, mientras que abordan la formación en la relación con las familias de manera troncal u obligatoria en los primeros cursos de grado, encontrando diferencias entre centros públicos y privados en la distribución de materias, presentando los primeros un 4,4% de asignaturas troncales frente al 2,7% de los centros privados, el 1% de obligatorias frente al 0,3% de asignaturas de este tipo en los privados, y el 2,3% de optatividad en estas materias frente al 1,4% de los privados, en relación a la población total de asignaturas. Así, se muestra mayor transversalidad en los centros públicos, con una presencia más equilibrada en todos los tipos; mientras que la flexibilidad ofrecida por los centros privados adscritos cuando apuestan más por la optatividad de estas materias (en la mayoría de los programas) puede tener como resultado no cursar ninguna de ellas.

c. Variables *naturaleza de la asignatura y tipo de centro (público-privado)*. El hecho de que haya una mayor proporción de asignaturas troncales tanto en centros públicos como en privados, y que predominen las que forman en la relación con las familias, también en ambos, es positivo, puesto que asegura el tratamiento de los temas para el desarrollo de competencias sobre esta materia; si bien, no garantiza que se lleve a cabo esta relación para favorecer la participación virtual de la familia en el centro educativo al depender de cómo el profesorado tenga interiorizada la cultura digital y la aplique en su ámbito profesional promoviendo ésta a través de la comunicación con las familias.

Como posibles limitaciones del estudio y al tratarse de un análisis de contenidos de la documentación ofrecida en las páginas web institucionales, destaca la dificultad de acceso a la información de las guías docentes debido en ocasiones, al diseño poco intuitivo de algunas webs. Otra limitación es la dificultad de llevar lo recogido en las guías didácticas a la práctica del aula. También se ha dado la circunstancia de que en alguna universidad, como es el caso de Almería, se estaba extinguiendo un plan de estudios e implementando uno nuevo en los primeros cursos, por lo que esta diapositiva de la formación inicial en ese contexto nos da una visión transversal. Será necesario un estudio longitudinal para contemplar la evolución en la carga docente en las categorías estudiadas.

Las líneas de trabajo futuras abiertas van en esta dirección, profundizar en el aspecto longitudinal y también en relación al análisis de la formación permanente del profesorado, para posteriormente poner el foco en los centros escolares, pudiendo llevar a cabo un estudio de caso para especificar las acciones llevadas a la práctica para formar a las familias y favorecer su participación virtual e identificar las redes sociales informales usadas entre familia-escuela-alumnado inter e intra-relacionales, con objeto de investigar si la formación de los profesionales, o la ausencia de ésta, tiene alguna incidencia en su realidad profesional. Asimismo, se abre la posibilidad de ampliar geográficamente, estudiando casos de interés por provincia, con las variables público y privado. Todo ello dirigido a diseñar una propuesta formativa que capacite al profesorado para favorecer la comunicación digital entre familias y escuela, y facilite la participación virtual de éstas en el centro educativo; así como abrir la posibilidad de completar las guías didácticas en las materias que sea coherente promover la adquisición de competencias digitales para la comunicación entre familias y escuela.

En suma, nuestro estudio indica que está pendiente aún que la formación inicial del profesorado proporcione estrategias tecnológicas e informacionales que vayan más allá de la aplicación *hacia la enseñanza-aprendizaje en el aula y tengan una finalidad socializadora, para el empoderamiento de las familias y su participación virtual activa en la comunidad.*

Referencias bibliográficas

- Aguilar Ramos & Hijano del Río, M. (2012). École - Famille et TIC. État de la relation école-famille en Espagne: Vers la participation virtuelle. *Revista Education & Formation*, e-297. pp. 61 - 73
- Aguilar Ramos & 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*, Nº 40, pp. 7-19
- Aguilar Ramos & Urbano Contreras, A. (2014). La necesidad de alfabetización digital e intergeneracional en la familia y en la escuela. *Revista DIM, núm. 28*. 1 - 16
- Aguilar Ramos (2014). La educación familiar en la sociedad del conocimiento. En P. Cánovas Leonhardt & P.M. Sahuquillo Mateo, *Familias y menores. Retos y propuestas pedagógicas*. pp. 157-194. Valencia: Tirant Humanidades.
- Andalucía. Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía (BOJA) nº252 de 26/12/2007*
- Andréu Abela, J. (2002). Las técnicas de Análisis de Contenido. *Centro de Estudios Andaluces*. Recuperado de: <https://goo.gl/bmT7zf>

- Anguera, M.T., & Hernández-Mendo, A. (2013). La metodología observacional en el ámbito del deporte. *E-balonmano.com: Revista de Ciencias del Deporte* 9(3), 135-160.
- Anguera, M. T., Portell, M., Chacón-Moscoso, S., & Sanduvete-Chaves, S. (2018). Indirect observation in everyday contexts: concepts and methodological guidelines within a mixed methods framework. *Frontiers in psychology*, 9, 13. DOI: 10.3389/fpsyg.2018.00013
- Ballesta Pagán, J. & Cerezo Márquez, M.C. (2011). Familia y escuela ante la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación. *Revista Educación XX1* [en línea] (Sin mes). Recuperado de <https://goo.gl/Kp3VqS>
- Beneyto Seoane, M. & Collet Sabé, J. (2013). Relaciones familia-escuela a través de las TIC. Twitter en la escuela infantil El Menut. *Aula de Infantil*, 72, 37-40
- Buendía Eisman, L., Colás Bravo, P., & Hernández Pina, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Cabero Almenara, J., & Guerra Liaño, S. (2011). La alfabetización y formación en medios de comunicación en la formación inicial del profesorado. *Educación XX1*, 14(1). Recuperado de <https://goo.gl/uq6r9j>
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas, Revista de la escuela de psicología de la Facultad de filosofía y educación. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso*. Vol. II / 2003, pp. 53 - 82
- Cebrián de la Serna (2006). Nuevas competencias para la formación inicial y permanente del profesorado. *Edutec. Revista electrónica de Tecnología educativa*, (6). Recuperado de <https://goo.gl/wFgx95>
- Cebrián de la Serna, Ruiz Palmero, J. & Rodríguez Rodríguez, J. (2007). *Estudio del impacto del proyecto TIC desde la opinión de los docentes y estudiantes en los primeros años de su implantación en los centros públicos de Andalucía*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Cebrián de la Serna (coord.) (2009). *El impacto de las TIC en los centros educativos. Ejemplos de buenas prácticas*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Centro de Investigaciones Sociológicas, CIS (2016): Estudio 3131. Barómetro de marzo 2016. Recuperado de <https://goo.gl/0hsz4E>
- Charters, E. (2004). New Perspectives on Popular Culture, Science and Technology: Web Browsers and the New Illiteracy. *College Quarterly*, 7(1), n1.
- Comunidades Europeas (2007). Competencias clave para el aprendizaje permanente - Un marco europeo. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Recuperado de <https://goo.gl/98T1OT>

- Colás Bravo, P.; González Ramírez, T. & De Pablos Pons, J. (2013). Juventud y redes sociales: Motivaciones y usos preferentes. *Comunicar*, nº 40, v. XX, 2013, *Revista Científica de Educomunicación*; pp. 15-23.
- Creswell, W. J. (2005). *Educational research: planning, conducting and evaluating qualitative and quantitative research*. Boston: Pearson
- De Pablos, J., Colás, P. & González, T. (2010). Factores facilitadores de la innovación con TIC en los centros escolares. Un análisis comparativo entre diferentes políticas educativas autonómicas. *Revista de Educación*, 352, 23-51.
- Díez Gutiérrez, E-J. y Terrón Bañuelos, E. (2006). Romper las barreras entre la familia y la escuela. Experiencia de investigación-acción en los centros escolares para promover la relación con las familias. *Cultura y Educación: Culture and Education* 18:3-4, pp. 283-294. Recuperado de <https://goo.gl/3rl1si>
- España. LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de EDUCACIÓN. *Boletín Oficial del Estado (BOE) nº106 de 04/05/2006*.
- Esteve Mon, F. (2008). Análisis del estado de la creatividad de los estudiantes universitarios. *Universitat de Girona*. Recuperado de <https://goo.gl/GgbYCV>
- Fernández-Cruz, F.J. & Fernández-Díaz, M^a J. (2016) Los docentes de la Generación Z y sus competencias digitales. *Comunicar*, nº 46, v. XXIV. *Revista Científica de Educomunicación*. DOI: <https://doi.org/10.3916/C46-2016-10>
- Gámiz-Sánchez, V.M. & Guzmán, P. (2016). Soluciones para el uso responsable de Internet. En M.J. Gallego-Arrufat & M. Raposo-Rivas (Coords.), *Formación para la educación con tecnologías*, 1^a ed., pp. 202-212. Madrid: Editorial Pirámide.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Gomilla, M.A. & Pascual, B. (2015). La participación de las familias en el sistema educativo: la percepción del profesorado en formación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 99-112. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.3.199321>
- González Ballesteros, M., Pesquero Franco, E., Sánchez Martín, M. E., Fernández Lozano, P., Juanas Oliva, Á. D. & Martín del Pozo, R. (2010). Las competencias de los maestros de primaria: percepción de los estudiantes en prácticas. *Revista Investigación en la Escuela*, 72, 71-83.
- Guerra Liaño, S. (2008). La TV: una herramienta educativa en el contexto de la familia. *Comunicar*, nº16(31). 251-255.
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of mixed methods research*, 1(2), 112-133. doi: 10.1177/1558689806298224

- López Noguero, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *XXI, Revista de Educación*, 4. Universidad de Huelva, pp. 167-179.
- Machado Ramírez, E. F. & Montes de Oca Recio, N. (2008). Los niveles del método científico: una polémica actual y necesaria de la investigación educativa. *Pedagogía Universitaria*, 13(1). pp. 105-114
- Melgar Alcantud, P. (2015): Interactive groups in early childhood education: First step for educational success. *Intangible Capital*. Vol 11, nº 3. Recuperado de <https://goo.gl/5gq425>
- Mitchell, S.; Foulger, T.S. & Wetzell, K. (2009). Ten Tips for Involving Families through Internet-Based Communication. *YC Young Children* 64, 46-49.
- Palaiologou, I. (2016). Children under five and digital technologies: Implications for early years pedagogy. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(1), pp. 5-24. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/1350293X.2014.929876>
- Peirats, J.; Sales, C. & San Martín, A. (2009). Un “portátil por estudiante” como argumento de disputa política en la sociedad digital. *Educatio Siglo XXI*, 27 (2), 53-70.
- Piñuel Raigada, J. L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Sociolinguistic Studies* 3(1), pp.1-42.
- Porta, L. & Silva, M. (2003). La investigación cualitativa: El Análisis de Contenido en la investigación educativa. *Red Nacional Argentina de Documentación e Información Educativa*. Recuperado de <https://goo.gl/Tbq5Mc>
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 1. *On the horizon*, 9(5), 1-6. DOI: <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Reig Hernández, D. (2012a): *Socionomía*. Barcelona: Ediciones Deusto.
- Reig Hernández, D. (2012b): *Sociedad aumentada y aprendizaje*. Recuperado de <https://goo.gl/3M6wwM>
- Rivas Borrel, S., & Ugarte Artal, C. (2014). Formación docente y cultura participativa del centro educativo: Claves para favorecer la participación familia-escuela / Teacher training and participatory culture of the school: Keys to fostering family-school participation. *Estudios sobre Educación*, 24, 153-168. DOI: <https://doi.org/10.15581/004.27>
- Roig Vila, R. & Pascual Luna, A.M. (2012). Las competencias digitales de los futuros docentes. Un análisis con estudiantes de Magisterio de Educación Infantil de la Universidad de Alicante. *@tic. Revista d'innovació educativa*. (nº 9). Recuperado de <https://goo.gl/hGWaaH>
- Román-García, S. (2016). Adultos y mayores frente a las TIC. La competencia mediática de los inmigrantes digitales/Adults and Elders and their use of ICTs.

- Media Competence of Digital Immigrants. *Comunicar*, 24(49), 101-109. DOI: <https://doi.org/10.3916/C49-2016-10>
- Sáenz, A. A. (2007). Las TIC y la formación del profesorado: descripción de una experiencia. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. Vol. 8, nº2. Universidad de Salamanca. Recuperado de <https://goo.gl/eJMHWZ>
- Sánchez-Garrote, I., & Cortada-Pujol, M. (2015). Digital resources in the family-school relationship during the 0-3 stage / Recursos digitales en la relación familia y escuela en la etapa 0-3. *Cultura y Educación*, 27(1), 221-233. DOI: <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1006851>
- Sancho, J.M. (2009). ¿Qué educación, qué escuela para el futuro próximo? *Educatio Siglo XXI*, 27 (2), 13-32.
- Santibáñez Gruber, R. & Martínez Pampliega, A. (2013): *Intervención comunitaria con adolescentes y familias en riesgo*. Barcelona: Editorial Grao.
- Segura Vicent, M^a L. & Martínez Serrano, M.C. (2011). Análisis 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, Julio, 2011, 77-97. Recuperado de <https://goo.gl/yF590i>
- Suárez, E.; Autor (2008). Estrategias para desarrollar las actividades académicas con el empleo de las Tecnologías de Información y Comunicación. *SYNERGIES Venezuela nº4*. pp. 171-189
- Tapscott, D. (1998). *Growing up digital: The rise of the net generation* (Vol. 352). New York: McGraw-Hill.
- Valverde, J., Garrido, M. C. y Sosa, M. J. (2010). Políticas educativas para la integración de las TIC en Extremadura y sus efectos sobre la innovación didáctica y el proceso de enseñanza-aprendizaje: la percepción del profesorado. *Revista de Educación*, 352, 99-124.
- Vidal Fernández, F. (2016). La integración digital de las familias españolas. En* BLANCO, A. y CHUECA, A. (2016). *INFORME España 2016*, pp. 183-229. Madrid: Universidad Pontificia Comillas. Recuperado de <https://goo.gl/5yXEzg>
- Vodanovich, S., Sundaram, D., & Myers, M. (2010). Research commentary—digital natives and ubiquitous information systems. *Information Systems Research*, 21(4), 711-723. DOI: <https://doi.org/10.1287/isre.1100.032>
- Zabalza Beraza, M.A. & Zabalza Cerdeiriña, M.A. (2012). *Planificación de la docencia en la universidad: Elaboración de las Guías Docentes de las materias*. Madrid: Narcea.

Cómo citar este artículo:

Linde-Valenzuela, T., Cebrián-de-la-Serna, M. y Aguilar Ramos, M.C. (2019). Formación inicial docente para la comunicación digital familia-escuela en Andalucía. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(1), 441-465. DOI:10.30827/profesorado.v23i1.9162