

## El papel de la familia en el desarrollo de la competencia digital. Análisis de cuatro casos

**Pablo Sánchez-Antolín**

pablo.sanchez@uclm.es

Universidad de Castilla-La Mancha

**Carmen Andrés Viloría**

carmen.andres@uam.es

Universidad Autónoma de Madrid

**Joaquín Paredes Labra**

joaquin.paredes@uam.es

Universidad Autónoma de Madrid

### Resumen

La competencia digital de los niños no depende sólo de lo que se hace en los centros educativos. Las familias son una guía de sus hijos en la adquisición y desarrollo de esa competencia. El objetivo de este trabajo es analizar la influencia y el papel de las familias en el desarrollo de la competencia digital del alumnado de primaria. En el estudio se ha utilizado una metodología de estudio de casos múltiple. Permite una comprensión del fenómeno en profundidad. Concretamente son cuatro casos localizados en dos zonas distintas de la Comunidad de Madrid. Tiene en cuenta distintas características socioeconómicas, culturales y educativas del entorno familiar. Mediante entrevistas se han podido identificar las prácticas habituales del niño en el uso y acceso de las tecnologías (TIC) dentro del entorno familiar, así como conocer cómo la dinámica familiar media en el aprendizaje y desarrollo de la competencia digital. Los resultados señalan una integración de las TIC en los hogares y una dinámica familiar hacia las TIC caracterizada por el establecimiento de normas y concienciación preocupados por los problemas asociados al uso de Internet. Los padres no se cuestionan su contribución al desarrollo de ella, ven que sus hijos manejan con soltura y confianza las TIC y piensan que el aprendizaje digital es algo innato en sus hijos.

### Palabras clave:

TIC; Familia; Competencia Digital; Brecha digital.

## **The role of the family in the development of digital competence. Analysis of four cases**

**Pablo Sánchez-Antolín**

pablo.sanchez@uclm.es

Universidad de Castilla-La Mancha

**Carmen Andrés Viloría**

carmen.andres@uam.es

Universidad Autónoma de Madrid

**Joaquín Paredes Labra**

joaquin.paredes@uam.es

Universidad Autónoma de Madrid

### **Abstract**

Children's digital competence does not only depend on what is done at schools. Families are a guide for their children in the acquisition and development of that competence. The objective of this paper is to analyze the influence and role of families in the development of the digital competence of primary school students. In the study, a methodology of multiple case studies has been used. It allows a deep understanding of the phenomenon. Specifically, there are four cases located in two different areas of the Community of Madrid. This study take into account different socio-economic, cultural and educational characteristics of the family environment. Through interviews, it has been possible to identify the child's regular practices in the use and access of technologies (ICT) within the family environment, as well as to know how the family dynamics mediate in the learning and development of digital competence. The results point to an integration of ICT in households and a family dynamic towards ICT characterized by the establishment of norms and awareness, concerned about the problems associated with the use of the Internet. Parents do not question their contribution to the development of it, they see that their children handle ICT with ease and confidence and think that digital learning is something innate in their children.

### **Keywords**

ICT Family; Digital competence; Digital divide

## I. Introducción

En una sociedad digital como la actual la adquisición de competencias digitales es un elemento esencial para poder participar de forma plena como ciudadanos y lograr una mayor movilidad social (Martínez, 2011; OECD, 2014), pero todavía no hay suficientes evidencias de que los nativos digitales sean competentes digitalmente (Gallardo, 2012). Por ello, en las últimas décadas las instituciones educativas, a partir de diferentes planes europeos, nacionales y regionales, han ido incorporando tecnologías de la información y la comunicación (TIC) a las aulas para, entre otros motivos, mejorar la competencia digital del alumnado (Sánchez-Antolín & Paredes, 2014). Pero los resultados de algunas investigaciones muestran que el uso que se está haciendo de las TIC en las aulas es instrumental, referido a la comprobación de conocimientos y ejercitación de los mismos (Montero & Gewerc, 2010; Sánchez-Antolín, Alba, & Paredes, 2016; Sancho & Alonso, 2011), lo mismo que ocurre en la formación inicial del profesorado (Sancho & Brain, 2013), lo que limita la adquisición de una competencia digital amplia, como la propuesta en el proyecto DIGCOMP (Ferrari, 2013), o a haber recibido una educación en medios (Gutiérrez & Tyner, 2012), en la que algunos autores proponen incluir la competencia digital o alfabetización digital (Pérez-Rodríguez & Delgado-Ponce, 2012).

La competencia digital de los menores no depende sólo de lo que se hace en el ámbito educativo. Parece que son más importantes los factores contextuales e individuales (Aesaert & Van Braak, 2014; Ames, 2016). El capital cultural de las familias es uno de los factores favorecedores de los procesos escolares y donde se inculca el valor que se le otorga a la educación y a la escuela, así como el grado de involucramiento para la resolución de las tareas y dificultades escolares (Leiva, 2011). Algunos estudios indican que la vida digital en la familia, y el capital cultural y económico de ésta, son unos de los predictores más importantes de la competencia digital entre niños y niñas, y de su autopercepción sobre la misma (Aesaert & Van Braak, 2014; Ames, 2016; Valcke, Bonte, De Wever & Rots, 2010). Así, un 36% de los jóvenes en 2011 afirmaban saber más sobre Internet que sus padres (Livingstone, Haddon & Görzig, 2011) y suelen tener una alta autopercepción de su competencia digital (Aesaert & Van Braak, 2014). Esta mayor competencia tecnológica de los hijos hace que las normas de uso de las TIC (horarios, premios y castigos), que a veces imponen las familias para lograr los compartimientos deseados, no se cumplan (Carrasco et al., 2017).

Las familias necesitan de una alfabetización tecnológica que no tienen y desean adquirir. Son conscientes de la importancia de las TIC para el desarrollo personal y futuro profesional de sus hijos en una sociedad repleta de pantallas conectadas a Internet, y de los nuevos requisitos que exige su tarea educadora (Aguilar & Leiva, 2012). Esta importancia que otorgan las familias a las TIC y las posibilidades presentes y futuras que pueden aportar a sus hijos e hijas también se puede comprobar en el acceso a Internet y, por tanto, de dispositivos capaces de conectarse a la red en los hogares con hijos dependientes. Según el Instituto Nacional de Estadística (2016), en el año 2015, un 73% de los hogares disponía de conexión a Internet mientras que en los hogares con dos o tres hijos dependientes este porcentaje aumentaba hasta el 93%. En 2017 la media de hogares españoles conectados a Internet, un 83,4%, sigue siendo inferior a la de las familias con hijos dependientes en 2015 (Instituto Nacional de Estadística, 2017a).

Conscientes de la importancia de esta alfabetización digital, las familias muestran un gran interés por la incorporación de estos medios a las aulas y en el hogar, ya que pueden tener alguna incidencia en la mejora de las competencias, por ejemplo, matemática y lingüística (Mediavilla & Escardíbul, 2015), pero también por recibir formación sobre las posibilidades de estas TIC en los propios centros educativos (Lozano, Ballesta, Alcaraz & Cerezo, 2013). Así, por ejemplo, la gran mayoría de los padres y madres (80,5%) del alumnado que ha participado en la implementación del proyecto 1 a 1 de Galicia (E-DIXGAL) valoran muy positivamente la incorporación de las TIC en

el aula y las mejoras que han visto en sus hijos e hijas en el manejo de las herramientas digitales e Internet (90,4%) (Fraga & Duarte, 2015). Esta misma percepción positiva sobre la incorporación de las TIC en el aula también la encontramos entre el profesorado cuando se puso en marcha Escuela 2.0 (Area & Sanabria, 2014).

Además, las familias, sobre todo las de clase media, desean poder ayudar a sus hijos con las tareas escolares, una implicación que puede favorecer un mayor éxito educativo (Regueiro et al., 2015), preocupados por que aprueben las evaluaciones (Buckingham, 2008) y tener recursos para dar respuesta a los posibles problemas que se pueden producir entre los menores por el uso de Internet (Jiménez, Garmendia & Casado, 2015). Aunque parece que la brecha generacional, respecto a los riesgos de Internet, va desapareciendo y familias e hijos cada vez están más de acuerdo respecto a los riesgos de Internet y cómo hay que comportarse de forma segura en las redes (Livingstone et al., 2011). Se trata de una mediación parental en el acceso y uso de Internet en el hogar (Kumar, 2016), sobre todo en las fases en que éstos se incorporan a la navegación, que los menores entienden que ejerzan los padres, ya que para estos "prima más la salvaguarda de la propia intimidad" (Ayuso, 2015, p. 91), pero que van perdiendo influencia según avanza la edad en favor de los pares de iguales (Jiménez, Garmendia & Casado, 2015).

En el contexto familiar el uso que se hace de las TIC por parte de los menores es fundamentalmente lúdico o para hacer tareas escolares, pero un excesivo tiempo de dedicación a cualquiera de las dos actividades en el hogar puede incidir negativamente en la adquisición de competencias, por ejemplo, en la matemática (Escardíbul & Mediavilla, 2016). Algunos estudios, sin embargo, diferencian en función del sexo, por ejemplo, Fernández-Montalvo, Peñalva e Irazabal (2015) apuntan que el uso que con mayor frecuencia realizan las chicas es para las relaciones sociales (correo electrónico, redes sociales, etc.) mientras que los chicos lo utilizan más para conectarse a juegos online y que son conexiones que se realizan sin control parental. Cuando aumenta la edad, 15 a 19 años, el uso de las TIC se vincula, sobre todo, a mantener contacto con familiares, amigos y conocidos (Naval, Sádaba & Bringué, 2003).

Normalmente, entre el alumnado del tercer ciclo de primaria, las TIC no se utilizan para jugar en familia, visitar webs educativas o buscar información para ampliar conocimientos, posiblemente debido a "la falta de formación digital adecuada, en ocasiones más centrada en ejercer una función de control de las actividades TIC de los menores" (Expósito & Manzano, 2013, p. 2), aunque sí que se pueden encontrar diferencias en función del estatus sociocultural (Zhang, 2015). Las diferencias que se encuentran pueden estar determinadas, según Ballesta y Cerezo (2011), por el nivel de estudios de los padres y su país de procedencia, en el caso de estos últimos (en el estudio se apunta a familias de cultura árabe y latinoamericana) porque en sus hogares no disponen de recursos tecnológicos, sobre todo debido a condicionantes económicos. Por tanto, el estatus socio-económico y cultural de los padres puede estar explicando más la competencia digital del alumnado que, por ejemplo, las competencias en matemáticas y lengua (Claro, Cabello, San Martín, & Nussbaum, 2015).

Si nos fijamos en el nivel de estudios de los padres encontramos que éste también condiciona la cantidad de ordenadores disponibles en el hogar y de Internet, pues a mayor nivel de estudios más recursos disponibles y mayor uso de Internet hay (Instituto Nacional de Estadística, 2017b; Segura, Candiotti & Medina, 2007). También lo es el número de libros disponibles en el hogar y la integración lingüística del alumnado, sobre todo entre aquellos que no están expuestos en el hogar a la lengua del lugar en que residen (Hatlevik, Ottestad & Throndsen, 2015). Sin embargo, el disponer de estudios superiores no garantiza que los padres tengan una competencia suficiente (Ferrés et al., 2011). Tampoco parece que la disponibilidad de Internet en el hogar favorezca que en las familias se utilicen sitios educativos con frecuencia, entre otras razones, por falta de

competencia de los padres, porque los usos recreativos tienen un mayor atractivo, porque los padres desconocen esos sitios o por dificultades para acceder a ellos (Buckingham, 2008; Paredes, Cortina & Andrés, 2017).

Se trata, por tanto, de un panorama donde las familias tienen que gestionar de forma conjunta su propio capital cultural, el dispositivo tecnológico en los hogares, una realidad digital que no siempre conocen, unas prioridades en su tarea educadora y una oportunidad educativa en las escuelas que integran las TIC. Cabe preguntarse cómo dialogan con todos estos componentes y qué tipo de actuación educadora emerge de todo ello.

## II. Objetivos

Este trabajo se encuentra vinculado al proyecto de investigación, "Competencia digital en estudiantes de educación obligatoria: Entornos socio-familiares, procesos de apropiación y propuestas de e-inclusión"<sup>1</sup>, en el que se entiende la competencia digital como:

El conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, estrategias y valores que son puestos en acción cuando usamos las TIC y los medios digitales para realizar tareas, resolver problemas, comunicar, tratar información, colaborar, crear y compartir contenido, y construir conocimiento de forma efectiva, eficiente, apropiada, crítica, creativa, autónoma, flexible, ética y reflexiva (Ferrari, 2012, p. 30).

El objetivo de la investigación ha sido analizar el grado de integración de las TIC en el contexto familiar, identificando tanto la equipación tecnológica que poseen las familias en el hogar como el uso que realizan de las TIC, la influencia que pueden tener las características socio-familiares del alumnado de educación primaria de la Comunidad de Madrid en su competencia digital, así como la mediación que los progenitores llevan a cabo en el uso de las TIC y la conciencia que tienen de las oportunidades y riesgos que con ello aparecen, partiendo de la hipótesis de que, con la profundización de la crisis económica que ha afectado a toda Europa, es posible que la brecha digital esté aumentando, planteando problemas de inclusión digital, y se estén produciendo importantes desequilibrios en función del entorno socio-familiar en el que vive el alumnado.

## III. Metodología

El acercamiento que se ha realizado a esta problemática es desde los estudios de caso múltiple (Stake, 1998; Yin, 2012), ya que permite una comprensión del fenómeno en profundidad y las relaciones que se establecen entre los distintos agentes implicados. Según Cebreiro y Fernández los estudios de caso son adecuados para "analizar aquellos problemas o situaciones que presentan múltiples variables vinculados al contexto en el que se desarrollan" (2004, p. 667). En concreto, se ha estudiado, a partir de un muestreo teórico y teniendo en cuenta la accesibilidad a los centros y las familias, el contexto socio-familiar de cuatro alumnos (tres niños y una niña) escolarizados en educación primaria en escuelas que incorporan TIC de programas de "un ordenador por niño". La decisión de hacerlo en familias de centros de estas características ha buscado cierta coherencia con el tipo de usos que se podrían dar en los hogares, favorecidos por los ambientes de las escuelas. Se recoge la información del contexto de la Comunidad de Madrid, a través de entrevistas en

---

<sup>1</sup> Proyecto financiado por el Plan Nacional de I+D+I (código EDU2015-67975-C3-1-P) coordinado por el grupo de investigación Stellae de la Universidad de Santiago de Compostela (GI-1439 de la USC) al que se suman otros dos grupos de investigación que participan como socios y pertenecen a la Universidad de Salamanca (USAL) y la Universidad Autónoma de Madrid (UAM).

profundidad a familias, niños y sus profesores y directores de centro, siguiendo un mismo protocolo de preguntas, pero con un principio de diseño flexible (Taylor & Bogdan, 1992). En particular, es relevante el estudio del capital cultural asociado al uso de las TIC. El interés era conocer el uso que la familia puede hacer de estas herramientas en la dinámica familiar, ya que el foco de interés de este trabajo es la familia, como uno de los espacios para la adquisición y desarrollo de la competencia digital de los hijos/as. Fundamentalmente se indagó sobre cinco dimensiones: capital social y cultural de la familia (estudios, profesión, actividades que se realizan en familia, tipo de vivienda, expectativas formativas sobre sus hijos/as, etc.), competencia digital en el hogar (disponibilidad de artefactos, usos habituales, normas de uso, actitudes y creencias respecto a las TIC, etc.), el colegio, la formación del niño/a (cómo es la comunicación con el centro escolar, herramientas TIC que se utilizan, qué saben de las actividades con TIC que se realizan en el centro, etc.), biografía (cuestiones sobre la vida del niño/a, la familia cercana, actividades extraescolares, utilización del tiempo libre, etc.) y percepción de la competencia digital del niño/a (uso que hace de los dispositivos digitales, desde cuándo, en qué momentos, con quién, para qué, interés por el uso de las herramientas digitales, etc.).

Las familias del estudio se han caracterizado por su heterogeneidad en cuanto a características socioeconómicas, culturales, profesionales y de hábitat geográfico y también presentan diferencias en lo relativo a experiencias y conocimientos relacionados con TIC, así como el nivel de acceso a recursos digitales.

Se seleccionó de manera intencional a cuatro familias, a partir del criterio antes señalado, que permitieran la participación de su hijo/a, en otra entrevista, para conocer sus hábitos de uso de las TIC. Los participantes son N. (una chica de 11 años) (madre C.), y V. (un chico de 11 años) (madre R.) en Alovera; y J. (un chico de 11 años), madre E., y C. (un chico de 11 años) (madre Br.) en Fuencarral. No fue posible elegir una chica en Fuencarral, para equilibrar la participación por sexo. En Alovera, un colegio público, los entrevistados pertenecen al estrato socioeconómico medio-bajo, y en Fuencarral, un colegio concertado, al alto. Las entrevistas se desarrollaron en las dependencias de cada centro educativo entre enero y mayo de 2017. La información recogida se ha analizado utilizando las pautas del método comparativo constante y utilizando como herramienta ATLAS.ti. Se transcribieron las entrevistas, se organizaron en varios documentos que fueron leídos y codificados. A partir de las mismas se hizo una reconstrucción densa de la realidad.

#### IV. Resultados y discusión

El análisis de las entrevistas refleja los diversos recursos tecnológicos existentes en las familias, así como el uso que hacen los niños de las TIC en casa.

Respecto a la equipación tecnológica, cabe señalar que todas las familias disponen de televisión, videoconsola, ordenadores y teléfonos móviles, pero no todos tienen *tablet*. Las exigencias escolares y sociales han permitido que los padres asuman la necesidad de disponer de TIC en casa, así como de tener una actitud favorable a incorporarlas en sus hogares como un medio más en el ámbito familiar. Indican también que han ido entrando y saliendo distintos "aparatos",

Mi marido lleva el periódico, pero él (mi hijo) lleva el iPad (Sobre C., madre Br., caso Fuencarral, marzo 2017).

En los casos se observa la importancia de la penetración de la tecnología. Se trata de un capital inter-clases que puede predisponer hacia distintos usos, y en los cuatro casos esta predisposición, basada en la posesión de dispositivos, es clara y coincidente con los datos del Instituto Nacional de Estadística (2017a) en los que se aprecia claramente que cuantos más miembros hay en la unidad

familiar mayor porcentaje de familias disponen de dispositivos electrónicos (ordenador, teléfono móvil, DVD, *tablet*, etc.).

Por otra parte, se hizo necesario partir de la caracterización del capital social y cultural de las familias. Se observa que, con independencia del nivel económico y el entorno sociocultural, las familias comparten los mismos valores en el uso de las TIC. Las actividades socioculturales y recreativas que se realizan en familia suelen tener en común el deporte que realizan los hijos, viajar y ver televisión. La riqueza de las actividades extraescolares realizada (generalmente en las familias de extracción sociocultural alta) disminuye el tiempo disponible para el juego en el hogar, cuánto más para emplearlo en TIC. Pero, de los dos casos de procedencia sociocultural media-baja, uno de ellos enrola a su hijo en competiciones deportivas, haciendo prácticamente imposible que pueda jugar con TIC. No queda claro, entonces, si el capital cultural previo está modelando la interacción con las TIC de los hijos.

En este sentido, la presencia de una niña de clase media-baja en el estudio ha permitido observar diversos comportamientos que, comparados con los de sus compañeros varones, hacen reflexionar sobre los temas de género, si bien también es difícil encontrar rasgos diferenciales, salvo las posibles situaciones de acoso sexual. Se trata de una niña que, al igual que sus compañeros y como se ha dicho, está involucrada en una jornada escolar larga, donde tiene que compatibilizar el estudio y el desarrollo de competencias extra-curriculares (en su caso deportivas). Este tipo de jornada limita el tiempo disponible en el hogar (como pasa con sus compañeros) y orienta su ocio con tecnología hacia su afición deportiva (buscar música para las exhibiciones deportivas en las que participa) y la relación con sus compañeras del barrio (utilizando *chats*), coincidiendo con una de las actividades que con mayor frecuencia realizan las chicas, según Fernández-Montalvo, Peñalva e Irazabal (2015). Estos comportamientos son similares a los que tienen los compañeros. El rasgo más llamativo y diferencial es la preocupación de sus padres por vigilar los usos de la tecnología (pues sufrió previamente una situación de *grooming*). Pero las madres de sus compañeros/as también están preocupadas por los usos de Internet y los peligros que acechan, así que este análisis necesita de más evidencias para poder concretar una comprensión del tratamiento diferencial por sexo en la adquisición de la competencia digital.

Respecto a la competencia digital en el hogar, las familias revelan hábitos, tiempos y usos habituales de los aparatos digitales que son bastante comunes. Consideran que el mayor interés de sus hijos en el uso que hacen de las TIC en casa, todos o casi todos los días, tiene una finalidad lúdica,

En casa está bastante con el ordenador o el iPad. Yo reconozco que es casi siempre en su tiempo libre (Sobre C., madre Br., caso Fuencarral, 8 marzo 2017).

Frente al deseo de las familias de que los usos de las TIC mejoren las competencias escolares de sus hijos, como se señalaba en la introducción, se produce la paradoja de que los padres atribuyen valor por sí mismo al mero contacto con las TIC, aunque algunos estudios muestran que pueden influir de forma negativa en algunas de ellas (Escardíbul & Mediavilla, 2016).

Respecto al uso que hacen sus hijos a través de las TIC siempre plantea que, a los 12 años, es para informarse de temas acerca de sus hobbies, deportes, aficiones... o para abordar temas relacionados con el centro educativo (calificaciones, compañeros, recursos, materiales, deberes, profesores...). Un mismo recurso digital puede usarse como herramienta de ocio y de aprendizaje.

Con la Play ahora es con lo que más se comunican, como van con los cascos y aunque no estén jugando ellos están con los cascos puestos. Que a lo mejor no están jugando, están en casa haciendo otra cosa, pero tienen los cascos puestos y están hablando entre ellos siempre" (Sobre V., madre R., caso Alovera, febrero 2017).

La extensión de los usos de las TIC en la vida cotidiana es sorprendente. Más allá del juego, aparece la mejora de la comunicación en la familia extensa, aunque son usos que se producen normalmente a mayor edad, entre los 15 y los 19 años (Naval, Sádaba & Bringué, 2003). Las familias consideran que las TIC amplían y facilitan el contacto y comunicación mayoritariamente con familiares con los que no conviven, concretamente abuelos y primos, por Skype.

¡Ah! No lo he mencionado, pero también habla bastante con Skype con los primos en Estados Unidos y con los abuelos también" (Sobre C., madre Br., caso Fuencarral, marzo 2017).

Sin embargo, esta implicación con las comunicaciones para las familias no puede ser ilimitada. Por ejemplo, hay padres de familia que han accedido a comprar un móvil a su hijo para facilitar la mensajería instantánea con compañeros del cole (WhatsApp). Sin embargo, otras familias mantienen cierta resistencia, por mucho que su hijo quiera llevar la iniciativa.

[entrevistador] O sea que os veis en clase, os veis en... [alumno] en clase y cuando nos vamos pa casa, [entrevistador] y luego os... [alumno] y luego hablamos por el WhatsApp, [entrevistador] os veis por el WhatsApp, y... ¿y hay en la pandilla algún amigo que no venga al cole? [alumno] no (Sobre V., madre R., caso Alovera, febrero 2017).

Ya va pidiendo un teléfono, que nos da un poco de miedo. No tiene. Sí, muchos amigos. Muchos ya. Estamos resistiendo, sí, a ver cuánto duramos. Pero sí, estamos resistiendo (Sobre J., madre E., caso Fuencarral, marzo 2017).

Hay un amplio rango de situaciones en las que los padres viven de forma ambivalente su relación y la de sus hijos con las TIC. Entran en colisión la mediación con las TIC, las normas que deben imponer y la regulación del tiempo con las oportunidades de las TIC, las habilidades que perciben en sus hijos y las actitudes de sus hijos en los nuevos espacios digitales.

Los padres muestran estar implicados en la adquisición, custodia y uso de los recursos digitales y reconocen como algo importante y necesario su mediación para el uso que puedan hacer sus hijos de las TIC en casa.

Como es el primer año pues, la tengo yo (el portátil), abajo, cerquita mío [entrevistador] un seguimiento personalizado, [madre] sí, la pongo en la cocina, pues que la tenemos controlada por marcarle un poco las pautas... Con ideas de, si la cosa va bien el año que viene, sí que se suba a su habitación (Sobre N., madre C., caso Alovera, febrero 2017).

Que se levanta por la mañana y se toma su Cola Cao. Sí, muchos días le veo que se esconde ahí en el baño con el iPad también. Sí, para ver, pues el *Clash Royale*, a ver si tiene que dar o no sé qué, pues nada, por la mañana da los dos botones antes de que lo pille, y... bueno, sí, sí, sí. Muchos días, sí. No, no nos gusta, por eso se esconde, pero que sabemos que se va ahí a meter (Sobre C., madre Br., caso Fuencarral, marzo 2017).

[...] no nos gusta que está con el iPad, está en el salón con nosotros (Sobre J., madre E., caso Fuencarral, marzo 2017).

Al analizar con detalle las respuestas de los padres de familia entrevistados, se puede identificar que sí perciben las oportunidades educativas de las TIC, las cuales generan aprendizaje y educación. Consideran que el uso de las TIC constituye una necesidad en la formación de sus hijos porque favorece su preparación más acorde a los nuevos requerimientos de la sociedad actual.

[entrevistador] ¿Cuál es el valor que tú le das a la tecnología en el futuro de tu hijo? [madre y profesora] Hoy en día, muy importante, [entrevistador] muy importante, [madre y profesora] hoy en día creo que es fundamental, [entrevistador] sí, y... se



pueden hacer más cosas, [madre y profesora] hombre, por supuesto. Pero siempre eso en todas las asignaturas, en todo. [Entrevistador] Pero eso es una actitud vuestra, ¿no? de los profesores del centro, ¿no? [madre y profesora] sí, [entrevistador] yo veo que tenéis como una... mentalidad de hacer más cosas diferentes, [madre y profesora] evolucionar (Sobre J., madre E., caso Fuencarral, marzo 2017).

Muestran su preocupación sobre los criterios y normas respecto al tiempo de conexión, así como la facilidad de acceso a información no adecuada que se difunde en Internet o las visitas que puedan hacer sus hijos a diferentes páginas web.

[madre] Claro, si eso nos decía. Vino un ponente que dio una charla fantástica (...), es experto en redes y tiene hijos, [entrevistador] sí, [madre] y nos dio una charla interesantísima, un poco que es más importante la educación y la formación que realmente el quitarles las contraseñas. Porque pueden utilizar cualquier dispositivo. Mira ayer, vino la Policía Nacional a darles una charla de seguridad en las redes. Y un niño de quinto, dijo: "Ya, pero si yo me meto a través de red oculta, nadie puede ver dónde me estoy metiendo". Entonces el policía le dijo: "Tú eres un futuro *hacker*", le dijo en broma. Yo no sé ni lo que es la red oculta, y ellos sí, un niño de quinto, un niño de nueve años (Sobre J., madre E., caso Fuencarral, marzo 2017).

Reconocen que sus hijos poseen las habilidades y conocimientos necesarios para manejar las TIC, creen que son capaces de buscar y localizar información en Internet sin problemas.

Los padres son conscientes de que sus hijos se desenvuelven y crecen en un ámbito con fácil acceso a las TIC (televisión, Internet, videojuegos...), siendo muy importante su acción educativa mediante el acompañamiento y la comunicación con sus hijos y estableciendo criterios de uso de estas herramientas. Hacen referencia a cumplir normas, establecer límites y supervisar como padres ya que observan también ciertos riesgos en el uso de las TIC en casa.

[...] él sabe que solamente puede jugar los viernes por la tarde... (Sobre N., madre C., caso Alovera, febrero 2017).

[...] Tenemos una norma de que llega a casa, tiene media hora de descanso antes de ponerse a estudiar o hacer los deberes. En esta media hora está con el iPad (Sobre C., madre Br., caso Fuencarral, marzo, 2017).

Las familias son conscientes de las oportunidades y los riesgos atribuidos al uso social de las TIC por parte de los hijos.

A los padres les preocupa la actitud y el uso que puedan hacer sus hijos de las redes sociales y foros (Instagram, Twitter...) por lo que gestionan ellos cuentas de correo y de redes sociales. Alguno hace un seguimiento de la actividad en red que realizan sus hijos, aunque perciben que quizás sus hijos, por la edad que tienen, no son grandes usuarios y todavía están un poco alejados de esa realidad.

La mayor, N. lo que utiliza es Instagram y Facebook todavía no... Ni ella ha querido, ni yo tengo pretensión de consentírselo, las dos cosas. Lo utiliza mucho, pero lo tengo muy bajo control. Lo tengo yo en mi móvil y yo lo controlo, a mí me salta todo, a mí me... [entrevistador] ¿Qué entra con un perfil tuyo a lo mejor? [madre] No, entra con un perfil suyo, pero lo tiene abierto... A la vez que tienen su móvil... Está abierto en el mío, a mí me salta todo igual que le salta a ella. Si porque demás algún episodio, no muy bueno, hemos tenido (Sobre N., madre C., caso Alovera, febrero 2017).

[...] Me parece algo normalizado, aunque es verdad que no en mi caso, en mi casa no le dejamos tener Facebook ni tener su propio canal de Youtube, ni tener a Musically

ni tener Twitter ni nada. Nosotros, pues, ya tienen, mi canal en Youtube, digamos, que yo veo lo que tiene (Sobre C., madre Br., caso Fuencarral, marzo, 2017).

Los padres sí que manifiestan tener problemas en casa relacionados con el tiempo que permanecen sus hijos con el ordenador, *tablet*, videoconsola y retrasar la realización de los deberes y las tareas de estudio diarias, pero no son grandes conflictos familiares. Indican que impedirles el uso de *tablet*, teléfono móvil u ordenador es el castigo más empleado si no cumplen con las obligaciones y responsabilidades del colegio.

Las familias valoran los proyectos de TIC de los centros escolares; consideran necesario que los centros y los profesores estén actualizados acerca de los cambios y avances de las TIC y se muestran predispuestos a dejarse guiar por las directrices que marca el colegio.

[entrevistador] ¿Le echas una mano en algo? [madre] sí, [entrevistador] o, ¿su padre? [madre] hombre, no, yo, yo, el padre, bueno, de vez en cuando con alguna cosa de lengua, pero por eso yo tengo a alguien de fuera a ayudarle con lengua española, pero bueno, que, sí, yo suelo echar un vistazo a ver si está al día con la guía que está haciendo hasta el día, pero no... suelo sentarme con él, porque llevamos muchos años ya con alguien en casa ayudándole... (Sobre C., madre Br., caso Fuencarral, marzo 2017).

De la colisión anteriormente señalada, parece emerger cierta desorientación, por lo que reclaman a la escuela un papel más activo. Se constata que, a pesar de la existencia de escuela de padres sobre Internet en uno de los centros educativos, se plantean la necesidad de más espacios de formación e información eficaz para que padres puedan involucrarse en el uso adecuado de las TIC. Unas demandas formativas de las familias que coinciden con los resultados de otras investigaciones (González-Fernández, Ramírez-García & Salcines-Talledo, 2018; González-Fernández, Salcines-Talledo & Maraver-López, 2016). Este involucramiento es doble: acompañar a los hijos en las responsabilidades escolares con los recursos digitales y materiales didácticos online, y sentirse seguros y cómodos en la utilización de las TIC en casa.

Personalmente, creo que la escuela de padres empezó tarde, porque no empezó hasta octubre, entonces sí que es verdad que también nosotras nos encontrábamos perdidas, pues las fichas de lectura, por ejemplo, hay que mandarlas por el Edmodo a los profes, pues... Pues hoy tenía examen de lengua, anoche, tuvo que mandar su ficha de lectura del libro y la expresión escrita, que tienen que hacer una expresión escrita, la tuvo que mandar la tarde antes del examen, pues no sabíamos cómo hacerlo, no sabíamos conectarnos al Edmodo y ella no se había enterado como se conectaba al Edmodo, cómo tenía que hacerlo, las demás madres tampoco y las demás niñas y los padres todos buscando la forma de encontrar como tal... Nos volvimos ahí un poco locos todos con el tema (Sobre N., madre C., caso Alovera, febrero 2017).

Reclaman más orientaciones pedagógicas oportunas por parte de los tutores de sus hijos para potenciar desde muy pronto las habilidades necesarias de sus hijos y aprovechar al máximo las posibilidades de las TIC. Estas demandas obligarían a las escuelas a replantearse el tipo de relaciones que establecen con las familias, y el tipo de participación que les conceden en la vida escolar.

Dicho todo esto, conviene recordar que un trabajo de este tipo tiene limitaciones. Permite realizar una tentativa de comprensión de lo que ocurre en determinadas familias en las que los padres tienen una influencia en el desarrollo de la competencia digital como herramienta de apoyo en la educación de sus hijos en la escuela.

## V. Conclusiones

En este estudio se pone de manifiesto la alta integración de la tecnología en los hogares, que las familias se involucran en el acercamiento de sus hijos a las TIC (al menos en la adquisición de dispositivos y en la realización de tareas escolares con éstos), la positiva acogida de los proyectos TIC de los centros escolares, la percepción de la competencia digital como un valor y una capacidad para que sus hijos se desenvuelvan en el futuro, que los usos principales son para el juego y la mejora de las relaciones entre las familias y los amigos, y en menor grado la realización de tareas escolares. En las familias hay miedo a las redes sociales e Internet, lo que supone la consiguiente regulación del tiempo dedicado a las TIC, inculcando un uso responsable. Las familias demandan a las escuelas conocer estrategias para poder actuar ante situaciones de riesgo en Internet con sus hijos.

La presencia de las TIC en el contexto familiar es habitual y hay una alta integración en los hogares, están presentes en muchas de las actividades y tareas que realizan a diario. El número de equipamientos digitales para el uso de los hijos es más de uno (móviles, consolas de videojuegos, *tablet*, etc.) y usan las TIC como un modo de diversión y un nuevo modo de relación social habitual entre sus iguales.

En la dinámica familiar, los padres fomentan y permiten el uso de los aparatos digitales, con independencia de la extracción social, porque consideran que son una herramienta para desenvolverse en la realidad, pero pueden tener otras implicaciones dependiendo del uso que hagan de ello los hijos.

Para los hijos las TIC son un juguete. Y en parte lo son, porque es el principal uso que le dan en casa (Expósito & Manzano, 2013). Cuanto más alta es la extracción familiar, mayor es la posibilidad de que el tiempo de juego en el hogar sea sustituido por actividades extraescolares, pero no está claro que las familias de extracción sociocultural baja sean más tolerantes con el juego en el hogar.

En estas edades, al finalizar la educación primaria, los hijos mayoritariamente utilizan las TIC para actividades lúdicas y ocio, seguidas de las actividades del colegio. Las redes sociales, como espacio, y la telefonía móvil, como dispositivo, se usan esporádicamente. En estas edades todavía hay cierta "calma" en el uso de redes sociales.

Los padres confirman que la integración de las TIC en el contexto familiar les permite también relacionarse con otras personas, especialmente la comunicación entre diferentes miembros de la familia y amigos de sus hijos, permitiendo que esta comunicación tenga un carácter instantáneo y pertinente.

Los padres tienen un papel activo, concretamente en las dinámicas y relaciones interpersonales que se establecen con las TIC. A pesar de que los hijos son parte de una generación más activa tecnológicamente, los padres están involucrados en el proceso educativo con las TIC y actúan como facilitadores u obstaculizadores de esa competencia digital. La competencia digital de sus hijos la consideran importante y la valoran, aunque tal vez no sean conscientes de la amplitud de todos los elementos que la configura (sí que son conscientes de los problemas de seguridad, de las comunicaciones online que realizan sus hijos/as, de las búsquedas de información y no tanto de las posibilidades de crear y compartir contenidos, de la evaluación de la información o de la posibilidad de abordar la resolución de problemas). Por tanto, no se cuestionan su contribución al desarrollo de ella, ven que sus hijos manejan con soltura y confianza las TIC (para buscar información, para realizar las tareas escolares para comunicarse o jugar) y piensan que el aprendizaje digital es algo

innato en sus hijos.

Las familias son conscientes de la importancia de las TIC y de los nuevos requisitos que exige su tarea educadora (Aguilar & Leiva, 2012). Concretamente, las familias muestran apoyo en la organización de tiempos de estudio y de juego. En el estudio se muestra que las TIC son un elemento importante pero no dominante en la vida de los niños. El uso de las TIC está equilibrado con aficiones de deporte o actividades que promueven los padres.

Los padres tienen conciencia de las oportunidades de las TIC, pero también de los riesgos de su uso en el contexto familiar. A los padres no sólo les importa si su hijo es capaz de seguir el proceso escolar con TIC sino también el uso seguro que puedan hacer de las mismas. En general, las familias tienen la incertidumbre sobre su capacidad para protegerles. Uno de los riesgos que perciben con mayor preocupación los progenitores es el tiempo dedicado a las TIC (en concreto, perciben cierta adicción en su uso), el acceso a contenidos no adecuados o contactos con desconocidos

El tipo de mediación y seguimiento que hacen los padres en el uso de las TIC en casa es una mediación activa, en el sentido de interesarse por los gustos y los tipos de juegos para sus hijos y el seguimiento de los contenidos que visitan, y, por otra parte, es de regulación, para establecer límites restrictivos en el tiempo de estar delante de la *tablet* y adecuar el entorno donde se puede usar TIC para evitar riesgos. Se trata de una educación preventiva.

Por último, este estudio viene a reafirmar que los padres perciben muchas oportunidades derivadas de la incorporación de las TIC en el centro educativo, señalan el incremento de motivación en sus hijos para la realización de tareas escolares y valoran de forma positiva el papel de la escuela en la utilización de TIC en los centros, coherente con el valor que ellos confieren a este aprendizaje. Asimismo, se muestran dispuestos a participar de la educación digital de sus hijos, esperan y desean que el colegio asuma también la enseñanza digital de los padres de familia. Los padres de familia se consideran aprendices de sus hijos, dependiendo de lo familiarizados que están ellos con las TIC, y se plantean el reto de desarrollar más conocimientos y habilidades en el uso de las TIC para poder acompañar e involucrarse en la educación digital de sus hijos.

Este estudio, con sus limitaciones, aporta ideas útiles para el papel de las familias en el desarrollo de la competencia digital. Entre otras, que el único modo de prevenir comportamientos de riesgo y un uso inadecuado de las TIC pasa por involucrarse los padres en la educación de los hijos de forma menos restrictiva y permitiendo una navegación libre o mediada con estrategias de refuerzo (Torrecillas-Lacave, Vázquez-Barrio & Monteagudo-Barandalla, 2017), en webs adaptadas a su madurez, que apoye la adquisición de habilidades críticas respecto a estos medios digitales (Sánchez-Valle, De-Frutos-Torres & Vázquez-Barrio, 2017). Estos mismos autores apuntan a la necesidad de que en las acciones de formación sobre el uso de los dispositivos digitales e Internet, que reclaman las familias, se "insista en la importancia de dotar de oportunidades de acceso a los menores bajo su control para su empoderamiento" (p. 110) y además les permita aprovechar todas las potencialidades que ofrecen estos recursos y que sienten que no están aprovechando (González-Fernández, Salcines-Talledo & Maraver-López, 2016).

## Referencias

- Aesaert, K. & Van Braak, J. (2014). Exploring factors related to primary school pupils' ICT self-efficacy: A multilevel approach. *Computers in Human Behavior*, 41, 327–341. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.10.006>
- Aguilar, M. C. & Leiva, J. J. (2012). La participación de las familias en las escuelas TIC: Análisis y reflexiones educativas. *Pixel-Bit. Revista de Medios Y Educación*, 40, 7–19.
- Ames, P. (2016). Los niños y sus relaciones con las tecnologías de información y comunicación: un estudio en escuelas peruanas. *DESIDADES - Revista Eletrônica de Divulgação Científica Da Infância E Juventude*, 11, 11–21.
- Area, M. & Sanabria, A. L. (2014). Opiniones, expectativas y valoraciones del profesorado participante en el Programa Escuela 2.0 en España. *Educación*, 50(1), 15–39. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.64>
- Ayuso, L. (2015). El impacto de las TIC en el cambio familiar en España. *RES. Revista Española de Sociología*, 23, 73–93.
- Ballesta, J. & 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. <https://doi.org/10.5944/educxx1.14.2.248>
- Buckingham, D. (2008). *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Buenos Aires: Manantial.
- Carrasco, F., Droguett, R., Huaiquil, D., Navarrete, A., Quiroz, M. J. & Benimelis, H. (2017). El uso de dispositivos móviles por niños: entre el consumo y el cuidado familiar. *CUHSO. Cultura - Hombre - Sociedad*, 27(1), 108–137. <https://doi.org/10.7770/CUHSO-V27N1-AR>
- Cebreiro, B. & Fernández, M. C. (2004). Estudio de caso. In F. Salvador Mata, J. L. Rodríguez Diéguez, & A. Bolívar Botía (Eds.), *Diccionario de enciclopedia didáctica*. Málaga: Aljibe.
- Claro, M., Cabello, T., San Martín, E. & Nussbaum, M. (2015). Comparing marginal effects of Chilean students' economic, social and cultural status on digital versus reading and mathematics performance. *Computers and Education*, 82, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.10.018>
- Escardíbul, J. O. & Mediavilla, M. (2016). El efecto de las TIC en la adquisición de competencias. Un análisis por tipo de centro educativo. *Revista Española de Pedagogía*, 264, 317–335.
- Expósito, J. & Manzano, B. (2013). Escuela TIC 2.0: Aprendizaje del alumnado de primaria en contexto educativos y socio familiares. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 45, 1–11. Retrieved from <https://goo.gl/eQfxcZ>
- Fernández-Montalvo, J., Peñalva, A. & Irazabal, I. (2015). Hábitos de uso y conductas de riesgo en Internet en la preadolescencia. *Comunicar*, 22(44), 113–120. <http://dx.doi.org/10.3916/C44-2015-12>
- Ferrari, A. (2012). *Digital Competence in Practice: An Analysis of Frameworks*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <http://dx.doi.org/10.2791/82116>
- Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP: A framework for developing and understanding digital competence in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <http://dx.doi.org/10.2788/52966>
- Ferrés, J., García, A., Aguaded, J. I., Fernández, J., Figueras, M. & Blanes, M. (2011). *Competencia mediática. Investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía en España*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Fraga, F. & Duarte, A. (2015). La perspectiva de las familias de un centro educativo digital con modelo 1 a 1: implantación del proyecto E-Dixgal como desarrollo de las Plan Escuela 2.0 y el proyecto Abalar en Galicia. *Innovación Educativa*, 25, 309–325.
- Gallardo, E. E. (2012). Hablemos de estudiantes digitales y no de nativos digitales. *UT. Revista de Ciències de l'Educació*, Juny 2012, 7–21.
- González-Fernández, N., Ramírez-García, A., & Salcines-Talledo, I. (2018). Competencia mediática y necesidades de alfabetización audiovisual de docentes y familias españolas. *Educación XXI*, 21(2), 301–321. <https://doi.org/10.5944/EDUCXX1.16384>
- González-Fernández, N., Salcines-Talledo, I. & Maraver-López, P. (2016). Percepción de padres y madres españoles acerca de la alfabetización audiovisual familiar. *Cultura y Educación*, 28(3), 468–499. <https://doi.org/10.1080/11356405.2016.1196898>
- Gutiérrez, A. & Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar*, 19(38), 31–39. <http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-02-03>
- Hatlevik, O. E., Ottestad, G. & Throndsen, I. (2015). Predictors of digital competence in 7th grade: a multilevel analysis. *Journal of Computer Assisted Learning*, 31, 220–231. <https://doi.org/10.1111/jcal.12065>
- Instituto Nacional de Estadística. (2016). Hogares que tienen acceso a Internet y hogares que tienen ordenador. Porcentaje de menores usuarios de TIC. Retrieved November 3, 2017, from <https://goo.gl/Q1SG6V>

- Instituto Nacional de Estadística. (2017a). Encuesta sobre equipamiento y uso de tecnologías de información y comunicación en los hogares. Retrieved November 3, 2017, from <https://goo.gl/gWfuVe>
- Instituto Nacional de Estadística. (2017b). Uso de Internet por características socioeconómicas y momento último de utilización. Retrieved from <https://goo.gl/eVYrH8>
- Jiménez, E., Garmendia, M. & Casado, M. Á. (2015). Percepción de los y las menores de la mediación parental respecto a los riesgos en Internet. *Revista Latina de Comunicación Social*, 70, 49–68. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2015-1034>
- Kumar, R. (2016). ICT uses by 14–20-year-olds in India: Imperatives of parental intervention. *Interactions: Studies in Communication & Culture*, 7(2), 197–216. [https://doi.org/10.1386/iscc.7.2.197\\_1](https://doi.org/10.1386/iscc.7.2.197_1)
- Leiva, J. J. (2011). La educación intercultural: un compromiso educativo para construir una escuela sin exclusiones. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56(1), 1–14.
- Livingstone, S., Haddon, L., & Görzig, A. (2011). *Risks and safety on the internet: the perspective of European children: full findings and policy implications from the EU Kids Online survey of 9-16 year olds and their parents in 25 countries*. London: EU kids Online Network.
- Lozano, J., Ballesta, F. J., Alcaraz, S. & Cerezo, M. C. (2013). Las tecnologías de la información y comunicación en la relación familia-escuela. *Revista Fuentes*, 13, 173–192.
- Martínez, J. B. (2011). Participación política, democracia digital y e-ciudadanía para el protagonismo de adolescentes y jóvenes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 14(2), 19–33.
- Mediavilla, M. & Escardíbul, J. (2015). ¿Son las TIC un factor clave en la adquisición de competencias? Un análisis con evaluaciones por ordenador. *Hacienda Pública Española*, 212, 67–96. <https://doi.org/10.7866/HPE-RPE15.1.3>
- Montero, M. L. & Gewerc, A. (2010). De la innovación deseada a la innovación posible. Escuelas alteradas por las TIC. *Profesorado. Revista de Currículum Y Formación Del Profesorado*, 14(1), 303–318.
- Naval, C., Sádaba, C. & Bringué, X. (2003). *Impacto de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) en las Relaciones Sociales de los Jóvenes Navarros*. Pamplona: Gobierno de Navarra. Instituto Navarro de Deporte y Juventud.
- OECD. (2014). *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*. París: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-n>
- Paredes, J., Cortina, A. C. & Andrés, C. (2017). La escuela que transformó el currículo con tecnología. Desafíos para sus docentes y la formación que necesitan. *Revista E-Curriculum*, 15(1), 4–24. <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2017v15i1p4-24>
- Pérez-Rodríguez, M. A. & Delgado-Ponce, Á. (2012). From Digital and Audiovisual Competence to Media Competence: Dimensions and indicators. *Comunicar*, 20(39), 25–34. <https://doi.org/10.3916/C39-2012-02-02>
- Regueiro, B., Rodríguez, S., Piñeiro, I., Estévez, I., Ferradás, M. & Suárez, N. (2015). Diferencias en la percepción de la implicación parental en los deberes escolares en función del nivel de motivación de los estudiantes. *European Journal of Investigation in Health*, 5(3), 313–323. <https://doi.org/10.1989/ejihpe.v5i3.134>
- Sánchez-Antolín, P., Alba, C. & Paredes, J. (2016). Usos de las TIC en las prácticas docentes del profesorado de los Institutos de Innovación Tecnológica de la Comunidad de Madrid. *Revista Española de Pedagogía*, 74(265), 543–558.
- Sánchez-Antolín, P. & Paredes, J. (2014). La concreción de las políticas educativas de integración de las TIC Europeas y Españolas en la Comunidad de Madrid. *Teoría de La Educación: Educación Y Cultura En La Sociedad de La Información*, 15(4), 107–133.
- Sánchez-Valle, M., De-Frutos-Torres, B. & Vázquez-Barrio, T. (2017). La influencia de los padres en la adquisición de habilidades críticas en Internet. *Comunicar*, 25(53), 103–111. <https://doi.org/10.3916/C53-2017-10>
- Sancho, J. M. & Alonso, C. (2011). Cuatro casos, cuatro historias de uso educativo de las TIC. Proyecto Ministerio de Ciencia e Innovación. Retrieved from <http://hdl.handle.net/2445/17122>
- Sancho, J. M. & Brain, B. (2013). Cuando la sociedad digital solo es un eco: el caso de la formación inicial de los maestros de primaria. *Digital Education Review*, 24, 69–82.
- Segura, M., Candiotti, C., & Medina, J. (2007). Las TIC en la Educación: panorama internacional y situación Española. Retrieved July 1, 2017, from <https://goo.gl/SMoKKd>
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos (4ª)*. Madrid: Ediciones Morata.
- Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación (Vol. 1)*. Buenos Aires: Paidós.

- Torrecillas-Lacave, T., Vázquez-Barrio, T. & Monteagudo-Barandalla, L. (2017). Percepción de los padres sobre el empoderamiento digital de las familias en hogares hiperconectados. *El Profesional de La Información*, 26(1), 97–104. <https://doi.org/10.3145/epi.2017.ene.10>
- Valcke, M., Bonte, S., De Wever, B., & Rots, I. (2010). Internet parenting styles and the impact on Internet use of primary school children. *Computers and Education*, 55, 454–464. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.02.009>
- Yin, R. K. (2012). *Applications of case study research* (3rd editio). London: Sage.
- Zhang, M. (2015). Internet use that reproduces educational inequalities: Evidence from big data. *Computers & Education*, 86, 212–223. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.08.007>