

**Dr. Javier GIL-QUINTANA**

Universidad Católica de Ávila. España. javier.gil@ucavila.es

**Alejandro CANO-ALFARO**

Universidad Nacional de Educación a Distancia. España. acano401@alumno.uned.es

**Inclusión digital: un reto para la organización, planificación y didáctica escolar**

**Digital inclusion: a challenge for school organisation, planning and teaching**

**Fechas** | Recepción: 03/04/2019 - Revisión: 12/05/2019 - En edición: 20/05/2019 - Publicación final: 01/01/2020

**Resumen**

La inclusión digital se plantea como un auténtico reto en el ámbito de la organización escolar, la planificación curricular y la didáctica. En este artículo presentamos un estudio multicaso de distintos centros educativos públicos españoles con el fin de analizar las variables que dificultan una verdadera inclusión digital, que posibilite la implicación del profesorado, el alumnado y las familias en la participación de la sociedad digital. Dicho estudio se desarrolla desde una metodología cuantitativa, partiendo de la recopilación de datos a través de cuestionarios a 1282 estudiantes de Educación Primaria. Concluimos que el alumnado de Educación Primaria, con sus familias, hace uso de Internet en los ámbitos educativos no formales. En cambio, la presencia de la exclusión digital en los centros educativos de España se pone de manifiesto en la falta de prácticas que integren la tecnología en las aulas, como objeto de estudio y recurso didáctico, y la necesidad de formación del profesorado en este ámbito.

**Palabras clave**

Inclusión digital; organización escolar; didáctica; TRIC; aprendizaje digital; cultura de la participación

**Abstract**

*Digital inclusion appears to present a real challenge in the field of school organisation, curricular planning and didactics. Hence, a multi-case study of different Spanish public educational centres is presented in this project to analyse the variables impeding true digital inclusion. This should afford the involvement of teachers, students and families in the digital society. To this end, a quantitative methodology, based on the collection of data by way of questionnaires to 1,282 students of Primary Education, was conducted. The results reveal that primary students and their families use the Internet in non-formal educational environments. On the other hand, the lack of technology-enhanced practices in the classroom as an object of study and a didactic resource, and the need for teacher-training in this field, point to the digital exclusion in Spanish educational centres.*

**Keywords**

*Digital inclusion; school organisation; didactics; ICT; digital learning; participation culture*

## 1. Introducción

La escuela es un entorno esencial en el desarrollo del ser humano desde la infancia, en la cual, dependiendo de una serie de circunstancias, podemos agravar o disminuir las desigualdades. Uno de estos factores clave en este marco es el desarrollo curricular que se proyecta como el itinerario donde las intenciones educativas sociales se materializan en los centros educativos. Este modelo organizativo y de gobierno permite y favorece una coherencia con el ámbito curricular si el currículo es flexible, rechazando una organización autoritaria y promoviendo estructuras adaptables de aplicación organizativa y pedagógica. El término organización hace referencia a las funciones de programar, distribuir competencias, actuar, coordinar y controlar (Riccardi, 1950). El ordenamiento escolar que se estructura en las escuelas resulta inclusivo "si posee una verdadera estructura con características que permitan y favorezcan la atención a todos desde una acción inequívoca de compromiso compartido con la comunidad educativa" (Casanova, 2017:140). Por ello, es importante que impliquemos a todos los participantes en este entorno social con el objetivo de proporcionar una educación inclusiva, en el que la diversidad sea entendida como un elemento enriquecedor, y no limitador, en el proceso educativo.

La creación de este modelo estructural flexible está avanzando hacia múltiples direcciones, proyectándose en el diseño espacial, la gestión del tiempo, el trabajo conjunto de alumnado y profesorado, la apertura al entorno, organización de recursos e integración de prácticas pedagógicas activas y participativas (Martín-Moreno, 2007; Zamorano y Parejo, 2016). El centro educativo versátil dispone de un número variado de recursos materiales para el aprendizaje, entre los que destacan los medios tecnológicos, que posibilitan la concepción de prácticas didácticas basadas en un currículo abierto a través de la creación, construcción de la inteligencia colectiva (Lévy, 2007) y desarrollo de propuestas que contribuyan a la edificación de la arquitectura de la participación (O'Reilly, 2005). La relevancia de la tecnología en los procesos de alfabetización se constata tanto en las políticas educativas, en la gestión de los centros y de las aulas, como en el uso activo que el alumnado hace de las mismas en espacios no formales. La mayoría de los niños, considerados a sí mismos como usuarios avanzados, han estado explotando tecnologías digitales durante algunos años en el ámbito familiar y de amistad, y ven los nuevos medios como parte de su "entorno natural" (Scolari, 2018), construido por espacios de hipermediación, convergencia mediática y forma de empoderamiento, creación, interacción, diálogo, colaboración y construcción conjunta (Villalonga Gómez, 2017). Su vida está siendo influenciada por youtubers como *Vegeta*, *Rubius*, *Cejas*, *ShooterCoc*, *Salva*, *Willirex*, *AuronPlay*, *Agustin51*, *TheGrefgh*, *Bytarifa*, *TheshooterCoC*, *Ampeterby7*, *Luisitocomunica*, *logan G*, *Shifer\_WHAT*, *Danirep*, *katie angel*, *lizy p*, *DJMario*, *Mikecrack*, *the dponato*, *wazap folagortekendo*, *Cosmin\_WHAT*, *Guille\_WHAT*, *Papi Gavi*, *the crazy hacks*, *whatthegame*, *dalas review*, *Danifax* y *Lolitofdez*; y los contextos educativos no se puede mantener al margen. Aunque debemos tener presente, que el acceso de los centros educativos a las tecnologías no garantiza la adquisición de los conocimientos, ni el desarrollo de destrezas en el aprendizaje digital y, mucho menos, de una verdadera alfabetización mediática, como se defienden desde los principios de la educomunicación (Barbas Costlado, 2012). Por ello, aunque se ha mejorado la dotación de recursos digitales en los distintos centros educativos españoles a través de programas estatales como Escuela 2.0, sigue habiendo diferencias sustanciales de integración en los procesos de alfabetización crítica que tiene como especiales protagonistas a los creadores en colaboración (Gil-Quintana, 2016). El rol del alumnado en este proceso de aprendizaje fuera de las aulas ha cambiado considerablemente, provocando así que el profesorado desarrolle también un "rol de facilitador (guía y estimulador) de la adquisición de los conocimientos por los alumnos" (Martín-Moreno, 2010:84) que debe enriquecer a través de su formación, realfabetización digital (Gutiérrez Martín, 2008) e innovación para mejorar la calidad educativa (Monge López & Gómez Hernández, 2018). Se debe trabajar, junto con familias y otras instituciones sociales, para reducir aquellos factores que potencien la exclusión digital de los "otros niños" de clases sociales menos favorecidas, que no disponen de recursos digitales en sus hogares, ahogando de esta forma su "ser digital". La escuela, entorno pro-igualdad, debe ser más accesible y abierto para todos, facilitando opciones para vivir todos conectados a la Sociedad de la Información y, como consecuencia, de la Comunicación. Al convertirse en puente de acceso a la realidad digital, todos contarán con las mismas oportunidades de participación y se hará más real la inclusión en nuestro entorno de aquellos considerados por el sistema como "ingenuos, ignorantes, inocentes" (Calvo Muñoz, 2018).

Este estudio tiene como objetivo principal determinar qué factores pueden contribuir a que esta inclusión digital en Educación Primaria no esté presente de forma generalizada en las escuelas. El método multicaso se ha presentado como el más adecuado para estudiar este fenómeno en distintos centros educativos de distintas comunidades autónomas de España. Esta preocupación en este país por la capacitación de la ciudadanía para esta sociedad cambiante, se manifiesta desde etapas muy tempranas del sistema educativo y así viene recogido en la *Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación (LOE)*, modificada por la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)*. En el

punto III del preámbulo de esta Ley se señala que "los profundos cambios a los que se enfrenta la sociedad actual demandan una continua y reflexiva adecuación del sistema educativo a las emergentes demandas de aprendizaje", además precisa como principal amenaza la fractura del conocimiento entre "los que disponen de los conocimientos, competencias y habilidades para aprender y hacer aprendiendo, y los que quedan excluidos". De igual modo, el *Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria*, en su artículo 2, presenta la competencia digital como una de las competencias clave del currículo; y en el artículo 7, se presenta como uno de los objetivos de esta etapa "iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las Tecnologías de la Información y la Comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran". Por estos motivos, se hace imprescindible estudiar la posibilidad de identificar los factores que influyen en la exclusión digital del alumnado de Educación Primaria, analizar la situación de participación en la Red (O'Reilly, 2005) e la incorporación de las Tecnologías de la Relación, Información y Comunicación-TRIC (Gabelas-Barroso, Marta-Lazo & Aranda, 2012) en las aulas, con el fin de desarrollar el pensamiento crítico (Vernier, Cárcamo & Scheihing, 2018; Zelaieta Anta & Camino Ortiz de Barrón, 2018). Este trabajo se ha organizado en cuatro partes claramente diferenciadas cuyo objetivo principal es analizar los factores educativos formales y no formales que contribuyen a la exclusión digital en estudiantes de Educación Primaria de escuelas públicas españolas. Una primera parte en la que se desarrolla la fundación teórica, en el punto de introducción, desde donde se crea el marco de la investigación actual reflejando la definición de los conceptos que han servido de base en todo el proceso de estudio. Una segunda parte detalla el método cuantitativo utilizado, explicando de forma detallada los objetivos, las hipótesis, la muestra, los instrumentos y el proceso de análisis de los datos obtenidos. Seguidamente, la tercera parte presenta el análisis de los resultados que se han obtenido desde los instrumentos cuantitativos, ayudándonos de tablas donde se especifican de forma visual los datos significativos que han sido la base de las conclusiones; en este punto se han tenido presentes la relación con otros estudios e informes publicados recientemente. Partiendo de estos resultados se ha pasado a la conclusión y discusión a la que hemos llegado con el proceso de estudio, recalcando que este artículo quiere ser una aportación más a investigaciones más amplias que se proyecten desde la comunidad científica. La estructura del artículo se clausura con las referencias, señalándose todas aquellas obras consultadas en formato libro o en revistas de impacto y que han dado una base más sólida a nuestro estudio.

## 2. Metodología

### Perfil de la muestra

Para realizar el estudio hemos tomado como muestra intencional y deliberada a 12 colegios de Educación Primaria de distintas provincias españolas como Madrid, Toledo, Valencia, Teruel, Granada y Segovia. Estas provincias, aunque pertenecen a diversas Comunidades Autónomas con diferentes a nivel normativo, siguen un base común para el estado español. Para seleccionar las escuelas objeto de estudio se atendió al criterio de tamaño (1282), contexto (rural y urbano), al modelo de agrupamientos (aulas unitarias o de nivel) y al perfil del alumnado (48,9% de niñas y un 51,1% de niños) de entre 8 y 12 años. Los nombres de los centros participantes se mantendrán en el anonimato con el fin de respetar las aportaciones de los sujetos participantes.

### Objetivos e hipótesis

El objetivo principal de este artículo es averiguar qué factores educativos formales y no formales contribuyen a la exclusión digital en estudiantes de Educación Primaria de escuelas públicas españolas. Para conseguir esta finalidad, se ha optado por el método multicaso desarrollado en 2018 y 2019 para analizar este fenómeno en distintos centros educativos. Concretamente los objetivos específicos para este estudio que se convierten como puntos clave que justifican la investigación desde una perspectiva operativa hacen referencia a:

- Objetivo 1: Analizar el tiempo de conexión a Internet y el lugar de acceso por el alumnado de Educación Primaria.
- Objetivo 2: Identificar el uso de las TRIC en las aulas por parte del alumnado de Educación Primaria.
- Objetivo 3: Reconocer el uso de las TRIC que hace el profesorado con el fin de luchar contra la exclusión digital del alumnado.

Las hipótesis actúan como guía en una investigación, al llevarnos a responder qué es lo que realmente queremos demostrar (Callejo & Viedma, 2009). Con la finalidad de responder a un ámbito más concreto, hemos partido del planteamiento de unas hipótesis con las que enmarcar este estudio:

- Hipótesis 1: El alumnado de Educación Primaria se conecta de forma frecuente a Internet desde el hogar familiar.

- Hipótesis 2: Las aulas de Educación Primaria no hacen uso de las TRIC en sus prácticas y planificaciones didácticas.
- Hipótesis 3: El profesorado de Educación Primaria apuesta por el aprendizaje digital con el fin de favorecer la inclusión.

## Instrumentos

Este artículo se utiliza la metodología del estudio multicaso (Stake, 2010) como método de análisis. Se preguntó al alumnado que era el objeto de la investigación, a través de un cuestionario anónimo, estandarizado y validado por expertos de la Universidad Nacional de Educación a Distancia de España (UNED). Este instrumento es una modalidad de encuesta en la que se realiza de forma escrita una serie de preguntas abiertas y cerradas, en base a las distintas variables y con escalas básicas ordinales y nominales. La finalidad es obtener información preguntando a los individuos que forman parte de una muestra representativa elegida como objeto de estudio (Corbetta, 2010). Una vez tuvimos todos los cuestionarios cumplimentados, asignamos valores numéricos a las respuestas obtenidas por el alumnado a través del programa estadístico SPSS, que es utilizado para realizar la captura y análisis de datos y para crear tablas y gráficas con gran cantidad de datos complejos. Esta investigación parte de una valoración de la validez y fiabilidad de instrumentos como el cuestionario que nos permite responder a los objetivos e hipótesis propuestas.

## Procedimiento de recogida de información

Este plan de investigación incorpora desde aspectos muy generales, como el marco epistemológico, pasando por las estrategias e instrumentos que utilizaremos para la recogida de información y terminando por aspectos más concretos. Todo ello se estructuró en un diagrama de Gantt a través del cual se estructuró todo el proceso de investigación. En primer lugar, elaboramos el cuestionario, seleccionando los ítems y las preguntas que iban a componer cada pregunta. Posteriormente a su validación nos dispusimos en contacto con los centros educativos para realizar este estudio e informamos sobre la finalidad de la investigación y cual iba a ser su función como colaboradores. Una vez recibida su aprobación pasamos el cuestionario a su alumnado. Recopilados los datos necesarios nos dispusimos a analizarlos; pasamos los cuestionarios a un archivo de Excel para su posterior análisis con el programa estadístico SPSS. Introdujimos los datos en el programa, asignando valores numéricos a las respuestas obtenidas, procedimos al filtrado y depuración, seleccionamos el procedimiento adecuado para calcular los estadísticos y ejecutamos el procedimiento con el fin de obtener los informes y sus posteriores conclusiones del estudio.

## 3. Resultados

Desde el año 2012 hasta el 2018 ha subido en 18 puntos la frecuencia de uso de Internet en niños de 4 años y en 24 puntos a partir de los de 5. El informe *Mobile en España* pone de manifiesto que cada vez acceden antes y en mayor medida a la web. Estos menores suelen utilizar el móvil de sus familiares, aunque, el 98% con edades comprendidas entre los 10 y 14 años contaba con un teléfono de última generación. Otros informes, como el que publicó el *Ministerio del Interior Español* en el año 2014 presenta el resultado sobre la "Encuesta sobre hábitos de uso y seguridad de Internet en menores y jóvenes en España" informando que los menores hacen un uso masivo de las redes sociales, recibiendo el beneplácito de sus familias, pero a su vez, su desconocimiento por el contenido que sus hijos consumen. Otro dato relevante es que los españoles empezamos a usar antes el móvil. En 2018 otro informe de *Ditrendia* señalaba que el 88,8% de los menores de 10 años accedía a Internet, aunque a través del móvil a partir de los 13, momento en el que su uso se extiende. En nuestro estudio confirma que este alumnado de edades correspondientes con los inicios y el final de la Educación Primaria vive inmerso en el mundo digital. Como podemos observar en la Tabla 1 el 36,6% se conecta a Internet a partir de 3 horas semanales; aunque el 63,4% se conecta menos de 2 horas semanales, es significativo el dato al manifestarse que la participación en los espacios digitales ocupa una parte importante de sus vidas.

**Tabla 1. Frecuencia horas de conexión semanales a Internet**

|        |                 | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|-----------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | Menos de 1 h.   | 336        | 26,2       | 26,2              | 26,2                 |
|        | De 1 a 2 h.     | 356        | 27,8       | 27,8              | 54,0                 |
|        | De 3 a 4 h.     | 216        | 16,8       | 16,8              | 70,8                 |
|        | De 5 a 6 h.     | 166        | 12,9       | 12,9              | 83,8                 |
|        | Entre 6 y 10 h. | 89         | 6,9        | 6,9               | 90,7                 |
|        | Más de 10 h.    | 119        | 9,3        | 9,3               | 100,0                |
|        | Total           | 1282       | 100,0      | 100,0             |                      |

Fuente: Elaboración propia con SPSS.

El estudio *Global Kids Online* en 2016, una iniciativa de Unicef, la *London School of Economics and Political Science (LSE)* y la *Unión Europea*, con la participación de 33 países, puso de manifiesto que los menores acceden a Internet desde casa y mediante dispositivos móviles. Los datos recogidos en esta investigación coinciden con los presentados en este artículo. A pesar de las estrategias e inversiones que desde el gobierno español se han producido en los últimos años con el fin de proporcionar el acceso a Internet en los centros docentes, sigue siendo una asignatura pendiente en las aulas de Educación Primaria. El alumnado de esta etapa, según se detalla en la Tabla 2, en un 86,1% se conecta a Internet desde el hogar familiar. Sólo el 9,1% participa en estos espacios desde el ámbito escolar. También el informe de *Net Children Go Mobile* (Garmendia Larrañaga, Jiménez Iglesias, Casado & Mascheroni, 2016) señalaba que los niños españoles se conectan en el ámbito doméstico, quedando la escuela como segundo lugar de acceso más frecuente a Internet. En este sentido, estos datos ponen de manifiesto la necesidad de un cambio en el ámbito de la planificación y didáctica escolar, con el fin de conseguir que las tendencias que siguen los niños fuera de las aulas tengan repercusión a nivel de estudio y desde el ámbito académico. Debemos reflexionar sobre el alumnado que no tenga acceso a Internet desde el hogar familiar, presentándose así una problemática de exclusión social, al no disfrutar de las mismas oportunidades de participación en el entorno digital que el resto de sus compañeros.

**Tabla 2. Lugar de acceso a Internet**

|        |         | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|---------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | Casa    | 1107       | 86,3       | 86,3              | 86,3                 |
|        | Colegio | 117        | 9,1        | 9,1               | 95,4                 |
|        | Otro    | 58         | 4,5        | 4,5               | 100,0                |
|        | Total   | 1282       | 100,0      | 100,0             |                      |

Fuente: Elaboración propia con SPSS.

El informe infoempleo Adecco (2018) presentó datos curiosos tomados de 2000 menores entrevistados, al considerar la mayoría de los niños españoles la profesión de youtuber como la más deseada. En la infancia se lleva años consumiendo estos vídeos y es una simple puerta el pasar de consumidor a prosumidor. ¿Y que es lo que ven los niños en YouTube? Según el estudio *Children and Parents: Media Use and Attitudes Report* de Ofcom (organismo regulador de los medios en Reino Unido), los niños de tres a cuatro años visualizan dibujos; de cinco a siete, dibujos animados, animaciones, vídeos de humor, videoclips y videotutoriales; de ocho a once años vídeos de humor, videoclips, dibujos animados y vídeos de videojuegos; y de doce a quince años videoclips, vídeos de humor y vídeos de youtubers. González (2018) en una noticia publicada en el periódico ABC recogía los cinco "mini youtubers" españoles con millones de seguidores en esta red social: *Los juguetes de Arantxa*, *The crazy Haaks*, *La diversión de Martina*, *Mikeltube* y *Los mundos de Niko*. El acceso a Internet desde el hogar familiar y su interacción a la largo de la semana tiene relación con el número de estudiantes de Educación Primaria que disponen de un canal de YouTube, donde ellos publican sus producciones. Al encontramos con una generación que sigue de manera continuada a influencers o youtubers, como hemos recogido anteriormente, comprobamos que esta tendencia va surgiendo fuera del ámbito escolar como una posibilidad de participación en Internet, apropiándose de todo el protagonismo que no consigue ejercitar en las aulas. Según se presenta en la Tabla 3, un 15,4% tiene canal de YouTube, proyectándose así una tendencia que irá creciendo en cursos académicos superiores.

**Tabla 3. Alumnado que tiene canal de YouTube**

|        |       | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|-------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | Sí    | 200        | 15,6       | 15,6              | 15,6                 |
|        | No    | 1082       | 84,4       | 84,4              | 100,0                |
|        | Total | 1282       | 100,0      | 100,0             |                      |

Fuente: Elaboración propia con SPSS.

Los datos anteriormente presentados ponen de manifiesto que el alumnado no se conecta a Internet en las aulas, pero sí lo hace en el hogar familiar, incluso algunos participando como youtubers. Además, como podemos observar en la Tabla 4, esta cuestión se palpa también en el uso de las TRIC en las aulas por parte del alumnado, siendo un 11,9% quienes no las usan nunca, un 66,2% quienes las usan a veces y un 16,6% los que manifiestan que su uso es frecuente. Sólo el 5,2% señala que las TRIC en las aulas de Educación Primaria se utilizan muy frecuentemente. Los centros educativos deben reflexionar en este aspecto y considerar el uso de las tecnologías desde un planteamiento integrador que abarque todo el currículo, al recogerse esta competencia digital en la normativa estatal (LOE-LOMCE) y ser una necesidad-obligación que se plantee desde el ámbito interdisciplinar. Como consecuencia se establece un problema de exclusión digital, al reducir el desarrollo de esta capacidad de utilización de las TIC al ámbito privado. El alumnado con estos datos pone de manifiesto la brecha de formación que existe entre lo que demanda la sociedad y para lo que realmente forma la escuela. La inclusión digital sigue siendo un reto para nuestro sistema educativo.

**Tabla 4. Frecuencia uso de las TRIC en el aula**

|        |                    | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|--------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | Nunca              | 153        | 11,9       | 11,9              | 11,9                 |
|        | A veces            | 849        | 66,2       | 66,2              | 78,2                 |
|        | Frecuentemente     | 213        | 16,6       | 16,6              | 94,8                 |
|        | Muy frecuentemente | 67         | 5,2        | 5,2               | 100,0                |
|        | Total              | 1282       | 100,0      | 100,0             |                      |

Fuente: Elaboración propia con SPSS.

Resulta significativo que, a pesar de la apuesta que se ha hecho en los planes de formación del profesorado que se ejecutan en los centros educativos españoles, en los escenarios digitales de formación, en los cursos masivos, abiertos y en línea (MOOC) (Osuna-Acedo & Gil-Quintana, 2017; Marta-Lazo, Osuna Acedo & Gil-Quintana, 2019), etc., según se señala en la Tabla 5, sólo el 13,7% de los docentes utiliza las TRIC en el aula muy frecuentemente y un 26% frecuentemente. Destaca en los datos recogidos que el 10,3% no utiliza las tecnologías nunca y un 49,1% las usa a veces. Los centros educativos, en el ámbito de la organización escolar, disponen de espacios digitales para informar a la comunidad educativa, presentar sus producciones, o bien, compartir con la Red aquellos trabajos que ha realizado su alumnado. Esta realidad se queda en un simple escenario de publicidad si no se posibilita que, el uso de las TRIC sea una apuesta firme por el profesorado de los centros educativos. Debemos señalar, además, que el uso de las TRIC en el ámbito de ser objeto de estudio queda también al margen en las dinámicas educativas, convirtiéndose en un problema serio, planteado desde los principios de la educomunicación, al no desarrollar en el alumnado un pensamiento crítico hacia los nuevos medios y realidades digitales. Si no se integran como recurso didáctico, es difícil que se haga como objeto de estudio.

**Tabla 5. Frecuencia uso de las TRIC por el profesorado en el aula**

|        |                    | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|--------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | Nunca              | 132        | 10,3       | 10,3              | 10,3                 |
|        | A veces            | 629        | 49,1       | 49,1              | 59,4                 |
|        | Frecuentemente     | 345        | 26,9       | 26,9              | 86,3                 |
|        | Muy frecuentemente | 176        | 13,7       | 13,7              | 100,0                |
|        | Total              | 1282       | 100,0      | 100,0             |                      |

Fuente: Elaboración propia con SPSS.

Finalmente, los datos presentados por la Tabla 6, ponen de manifiesto la diferencia que existe entre el uso de Internet por parte de las madres y padres del alumnado, y su uso por parte del profesorado en los centros educativos. Una vez más podemos comprobar que el ámbito de educación formal mantiene una brecha considerable entre los espacios no formales. Mientras que Internet se proyecta como un espacio donde las familias acceden a realizar gestiones, visualizar obras cinematográficas, realizar compras o producir contenidos, en la escuela sigue siendo un espacio restringido e infravalorado en el ámbito de la organización, planificación y didáctica escolar. En este contexto familiar donde las madres y padres son testigos también del tiempo de conexión de sus hijos, recordamos que a pesar de como usuarios conocen los peligros de Internet, según el último estudio de *Qustodio* (2018) seis de cada diez familias no cree necesario supervisar la conexión de los menores.

**Tabla 6. Frecuencia conexión a Internet por las familias**

|        |       | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|-------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | Sí    | 1210       | 94,4       | 94,4              | 94,4                 |
|        | No    | 72         | 5,6        | 5,6               | 100,0                |
|        | Total | 1282       | 100,0      | 100,0             |                      |

Fuente: Elaboración propia con SPSS.

#### 4. Discusión

Los centros educativos desde el ámbito didáctico y curricular necesitan apostar fuertemente por la integración de las TRIC como objeto de estudio y como recurso didáctico (Gutiérrez Marfín, 2003). El alumnado de Educación Primaria vive inmerso en una realidad digital en la que participa tanto ellos como su familia (Gil-Quintana, 2016). Los niños de la sociedad española se conectan a Internet frecuentemente desde sus hogares, pero esta apertura al mundo digital no se vive de la misma manera en los centros escolares, quedándose reducido al ámbito familiar y al grupo de amigos (Jiménez, Garmendia & Casado, 2018). Desde los espacios educativos no formales, el alumnado de esta etapa no sólo consume en YouTube diferentes videos de producciones que condicionan su identidad infantil (Osuna-Acedo, Gil-Quintana & Cantillo-Valero, 2018) o sigue con constancia el fenómeno de los youtubers (Pereira, Moura & Fillol, 2018), sino también, crea sus propios canales (Tur-Viñes, Núñez-Gómez & González-Río, 2018), compartiendo sus producciones audiovisuales sin desarrollar un pensamiento crítico hacia lo que estas tendencias puedan repercutir en su vida privada, creando forzosamente identidades adultas (Cantillo-Valero, 2015). Se reduce por tanto al ámbito desescolarizado la participación en la Red, aumentando así la exclusión digital de aquellos niños que no disponen de conectividad en sus casas y, aunque no se arriesguen en el ámbito de la seguridad digital, tampoco disfrutan de la interacción presentando bajos niveles de actividad (Álvarez Sigüenza, 2019) y no adquiriendo competencias digitales a nivel curricular.

El uso de las TRIC en los centros educativos de Educación Primaria se convierte de esta forma en una necesidad para poder trabajar en favor del desarrollo de la inclusión digital. A pesar de los datos que ha puesto de manifiesto esta investigación, donde podemos comprobar que la tecnología aún no se ha integrado plenamente en las aulas, debemos seguir apostando porque las estrategias de aprendizaje transmedia que se desarrollan en contextos no formales se desarrollen también en el ámbito formal. En el campo de la didáctica y planificación escolar las escuelas deben tomarse en serio sus proyectos educativos, planes TIC y otras propuestas innovadoras, convirtiendo en una realidad la integración curricular de las TRIC. Este planteamiento no se reduce a tener una página web vistosa, publicitarse en las redes sociales o construir muchos blogs para el profesorado; estos meros escenarios deben superarse y llegar a que sea el alumnado quien empodere estos espacios y construya colectivamente el conocimiento.

No podemos olvidar esta integración de las TRIC como objeto de estudio al encontrarnos con investigaciones que manifiestan que los niños no son conscientes de los peligros que implica ser usuarios activos de redes sociales, no sólo en lo relacionado con la seguridad y el control, sino también en conflictos de género intra e interpersonales (Pascual Aragonese, 2018; Moral Jiménez & Fernández Domínguez, 2019), ciberacoso (Ruiz Martín, Bono-Cabré & Magallón-Nero, 2019), adicciones, neuroticismo e inestabilidad emocional (Peris, Maganto & Garaigordobil, 2018). Desarrollar el pensamiento crítico a través de prácticas didácticas es fundamental; el alumnado debe conocer los entramados de los medios, que ellos consumen de forma pasiva, formarse con una actitud activa ante diferentes mensajes que nos transmiten, para así poder luchar en un futuro contras las grandes empresas, medios y partidos que imponen su ideología como única verdad,

Todo ello es posible evaluando el grado de incidencia de los planes de formación del profesorado en TRIC que, desde el ámbito de la organización escolar y las didácticas específicas, se están realizando en nuestros centros educativos y en el ámbito universitario. A pesar de la apuesta que se está haciendo desde las instituciones y administraciones educativas por este ámbito formativo, la realidad no responde a que esté siendo efectiva y se conviertan en prácticas reales que apuesten por la mejora de la calidad educativa. Mientras que las familias utilizan los dispositivos electrónicos en su vida cotidiana, el profesorado no lo toma como recurso fundamental en los procesos de aprendizaje (Fernández, 2019). Estos planes de formación deben dejar atrás el carácter instrumental de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y optar por una realfabetización del profesorado (Gutiérrez-Martín, 2008) basada en las TRIC como único planteamiento que rompe los esquemas metodológicos tradicionales y asienta el aprendizaje en un conocimiento construido significativamente y en relación. La educomunicación es la alternativa para incorporar en las aulas la educación para los medios, fomentando desde todos los ámbitos docentes redes de colaboración, trabajo y realización de proyectos comunes (Sanabria & Martínez Salanova, 2019). El alumnado ya ha descubierto por sí mismo el cómo se hace, ahora hay que dar el paso al por qué y para qué, pensando así a que la educación inclusiva tenga una futura repercusión en una capa social exclusiva.

## 5. Conclusión

La inclusión digital se ha convertido en un reto a corto plazo en el ámbito de la organización escolar, abarcando el ámbito de la didáctica y de planificación curricular. El alumnado de Educación Primaria es consumidor activo de Internet y, junto con su familia, interactúa y participa en estos espacios, manifestando en ocasiones comportamientos tendentes a la vulnerabilidad ante los nuevos medios. La exclusión se hace realidad cuando no se ha educado previamente para el contexto digital en el que vivimos, desarrollando un pensamiento crítico y unas competencias mediáticas desde una perspectiva educomunicativa. La escuela tiene una misión fundamental en este aspecto. Aunque el alumnado consume Internet en el entorno familiar y vive desde el hogar sus primeras interacciones y sus publicaciones en las redes sociales, la misión de los centros educativos es educar para la vida. El profesorado no puede mantenerse al margen de esta realidad, debe intentar unir las estrategias transmedia que desarrolla el alumnado en la educación no formal con aquellas que puede desempeñar en los procesos de aprendizaje en las aulas. Es imprescindible una realfabetización digital y metodológica del profesorado y, para ello es fundamental la creación de redes de colaboración docentes basadas en el diálogo entre aquellos que apuestan por una educación para la comunicación.

La participación de los niños en la realidad digital es un hecho indiscutible, ahora toca a la escuela, junto con la familia y otras instituciones, provocar espacios de reflexión crítica desde los entornos de aprendizaje, con el fin de consolidar una ciudadanía del futuro que no sea manejable y que actúe desde la verdad, la belleza y la justicia.

## 6. Referencias bibliográficas

- [1] Adecco (2018). *Informe infoempleo Adecco*, 17.
- [2] Álvarez Sigüenza, J. F. (2019). Nativos Digitales y brecha digital: Una visión comparativa en el uso de las TIC. *Revista de la Asociación Española de Investigación de la Comunicación*, 6(11), 203-223. <https://doi.org/10.24137/raeic.6.11.12>
- [3] Barbas Coslado, A. (2012). Educomunicación: desarrollo, enfoques y desafíos en un mundo interconectado. *Foro de Educación*, 10(4). Disponible en <https://bit.ly/2SzX9gk>
- [4] Calvo Muñoz, C. (2017). *Ingenuos, ignorantes, inocentes. De la educación informal a la escuela autoorganizada*. La Serena, Chile: Editorial Universidad de la Serena.
- [5] Callejo Gallego, J. y Viedma Rojas, A. (2009). *Proyectos y estrategias de Investigación Social: la perspectiva de la intervención*. Madrid: McGrawHill.
- [6] Cantillo-Valero, C. (2015). *Imágenes infantiles que construyen identidades adultas. Los estereotipos sexistas de las princesas Disney desde una perspectiva de género. Efectos a través de las generaciones y en diferentes entornos: digital y analógico*. Madrid: UNED. Disponible en <https://bit.ly/2JipO9H>
- [7] Corbetta, P. (2010). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGrawHill.



- [8] Ditrendia (2018). *Informe ditrendia: Mobile en España y en el Mundo 2018*. Disponible en <https://bit.ly/2WqQJ6D>
- [9] Fernández, B. B. (2019). Las TIC y la formación inicial del profesorado. *Revista Internacional de Aprendizaje en Ciencia, Matemáticas y Tecnología*, 6(1), 1-8. Disponible en <https://bit.ly/2Wl2Zip>
- [10] Garmendia Larrañaga, M.; Jiménez Iglesias, E.; Casado, M. A. y Mascheroni, G. (2016). *Net Children Go Mobile. Riegos y oportunidades en Internet y uso de dispositivos móviles entre menores españoles (2010-2015)*. Disponible en <https://bit.ly/2Q5rlQS>
- [11] Gil-Quintana, J. (2016). Narrativa digital e infancia: Es la hora de la Generación CC. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 7(1), 79-90. <https://dx.doi.org/10.14198/MEDCOM2016.7.1.5>
- [12] González, A. (29/08/2018). Cinco "mini youtubers" españoles con millones de seguidores en sus canales. *Diario ABC*. Disponible en <https://bit.ly/2Voj5NG>
- [13] Gutiérrez Martín, A. (2003). *Alfabetización digital: algo más que ratones y teclas*. Barcelona: Gedisa.
- [14] Gutiérrez Martín, A. (2008). Las TIC en la formación del maestro: "realfabetización" digital del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (63), 191-206. Disponible en <https://bit.ly/2HVZnG8>
- [15] Jiménez, E.; Garmencia, M. y Casado, M.A. (2018). *Entre selfies y whatsapps. Oportunidades y riesgos para la infancia y la adolescencia conectada*. Barcelona: Gedisa.
- [16] Lévy, P. (2007). *Cibercultura. La cultura de la sociedad digital*. Barcelona: Anthropos, Editorial del hombre.
- [17] London School of Economics and Political Science (2016). *Global Kids Online*. Disponible en <https://bit.ly/308p4t9>
- [18] Marta-Lazo, C. y Gabelas-Barroso, J. A. (2016). *Comunicación digital. Un modelo basado en el Factor Relacional*. Barcelona: Editorial UOC.
- [19] Marta-Lazo, C.; Osuna-Acedo, S. & Gil-Quintana, J. (2019). sMOOC: A pedagogical model for social inclusion. *Heliyon*, 5(3). <https://dx.doi.org/10.1016/j.heliyon.2019.e01326>
- [20] Martín-Moreno Cerrillo, Q. (2007). *Organización y dirección de centros educativos innovadores*. Madrid: McGrawHill.
- [21] Martín-Moreno Cerrillo, Q. (2010). *Contextualización de los centros educativos en su entorno*. Madrid: Editorial Sanz y Torres.
- [22] Ministerio del Interior. Gobierno de España (2014). *Encuesta sobre hábitos de uso y seguridad de Internet de menores y jóvenes en España*. Disponible en <https://bit.ly/1x31JXy>
- [23] Monge López, C. y Gómez Hernández, P. (2018). *Innovando la docencia desde la formación del profesorado*. Madrid: Editorial Síntesis.
- [24] Moral Jiménez, M .D. V. y Fernández Domínguez, S. (2019). Uso problemático de Internet en adolescentes españoles y su relación con autoestima e impulsividad. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 37(1), 103-119. <http://dx.doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.5029>
- [25] Ofcom (2018). *Children and Parents: Media Use and Attitudes Report*. Disponible en <https://bit.ly/2zAG9y3>
- [26] O'Reilly, T. (30/09/2005). What Is Web 2.0? Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software [Blog]. O'Reilly Network. Disponible en <https://oreil.ly/2jOvae7>
- [27] Osuna-Acedo, S. y Gil-Quintana, J. (2017). El proyecto europeo ECO. Rompiendo las barreras en el acceso al conocimiento. *Revista Educación XX1*, 20(2), 189-213. <https://dx.doi.org/10.5944/educxx1.19037>
- [28] Osuna-Acedo, S.; Gil-Quintana, J. y Cantillo-Valero, C. (2018). La construcción de la identidad infantil en el Mundo Disney. *Revista Latina de Comunicación Social*, 73, 1284-1306. <http://dx.doi.org/10.4185/RLCS-2018-1307>
- [29] Pascual Aragonese, J. (2018). La disparidad de género en los medios digitales. En Gil-Quintana & Cantillo-Valero (Eds.), *Comunicación y desarrollo en la Sociedad Digital: nuevos discursos y viejos valores del poder cultural*. Sevilla: Editorial Egrejus.

- [30] Peris, M.; Maganto, C. y Garaigordobil, M. (2018). Escala de riesgo de adicción-adolescente a las redes sociales e internet: fiabilidad y validez. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 5(2), 30-36. <http://dx.doi.org/10.21134/rpcna.2018.05.2.4>
- [31] Pereira, S.; Moura, P. & Fillol, J. (2018). The Youtubers Phenomenon: What Makes YouTube Stars so Popular for Young People? *Fonseca, Journal of Communication*, (17), 107-123. <https://dx.doi.org/10.14201/fjc201817107123>
- [32] Ruíz-Martín, A., Bono-Cabré, R., y Magallón-Neri, E. (2019). Ciberacoso y ansiedad social en adolescentes una revisión sistemática. *Revista de Psicología Clínica con niños y adolescentes*, 6(1), 9-15. <http://dx.doi.org/10.21134/rpcna.2019.06.1.1>
- [33] Sanabria, E. y Martínez-Salanova Sánchez, E. (2019). Crear redes de colaboración, proyectos comunes, diálogo entre quienes trabajan la educación para la comunicación. *Aularia*, 1, 45-52. Disponible en <https://bit.ly/2uIECVJ>
- [34] Scolari, C. A. (2018). *Teens, media and collaborative cultures: exploiting teens' transmedia skills in the classroom*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
- [35] Stake, R.E. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- [36] Tur-Viñes, V.; Núñez-Gómez, P. y González-Río, M.J. (2018). Menores influyentes en YouTube. Un espacio para la responsabilidad. *Revista Latina de Comunicación Social*, 73, 1211-1230. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2018-1303>
- [37] Vernier, M.; Cárcamo, L. y Scheihing, E. (2018). Pensamiento crítico de los jóvenes ciudadanos frente a las noticias en Chile. *Comunicar*, 26(54), 101-110. <https://dx.doi.org/10.3916/C54-2018-10>
- [38] Villalonga Gómez, C. (2017). *Educomunicación para el aprendizaje. Análisis de competencias mediáticas y relacionales en las aplicaciones móviles*. Madrid: UNED. Disponible en <https://bit.ly/2Upi5vv>
- [39] Zamorano, S. y Parejo, J. L. (2016). La renovación de las metodologías educativas como garantía de calidad institucional. *La cuestión universitaria*, (2), 45-64. Disponible en <https://bit.ly/2VkJ2U48>
- [40] Zelaieta Anta, E. y Camino Ortiz de Barrón, I. (2018). El desarrollo del pensamiento crítico en la formación inicial del profesorado: análisis de una estrategia pedagógica desde la visión del alumnado. *Revista de Currículum y Formación del profesorado*, 22(1). Disponible en <https://bit.ly/2FU5FE9>

## Agradecimientos

Grupo de investigación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia: *Social Media y Educación Mediática Inclusiva y Ubicua (SMEMIU)*. Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Referencia G11 12.

