



Recibido: 26 octubre 2021
Revisión: 29 noviembre 2021
Aceptado: 4 enero 2022

Dirección autores:

¹ Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Formación del Profesorado. Universidad de Extremadura. (España). Campus Universitario. Avda. De la Universidad s/n, 10003, Cáceres (España).

² Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Educación, Filosofía y Antropología. Universidad del País Vasco. Tolosa Hiribidea, 70, 20018 Donostia, Gipuzkoa (España).

E-mail / ORCID

crisrguezcab@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-2019-3025>

lorea.fernandez@ehu.eus

 <https://orcid.org/0000-0001-5059-5143>

ARTÍCULO / ARTICLE

Las TIC como vía de comunicación familia-escuela en la educación compensatoria

ICT as a means of family-school communication in compensatory education

Cristina de las Nieves Rodríguez-Caballero¹ y Lorea Fernández-Olaskoaga²

Resumen: La coexistencia en España de una diversidad social ha conllevado una situación de desigualdad socio-económica, la cual ha provocado que desde el sistema educativo español tuvieran origen los primeros Centros Educativos de Compensatoria en los años 60, cuya finalidad es apoyar la inserción socioeducativa del alumnado. La principal inquietud de esta investigación, está relacionada con la posible asociación entre las diferencias socio-económicas y un mayor índice de fracaso escolar, atendiendo a las dificultades sobrevenidas de la situación del Covid-19 al haberse instaurado las TIC como principal vía de comunicación. El objetivo de este estudio es conocer el uso que hacen las familias de los Centros Educativos de Compensatoria andaluces de los recursos TIC en el ámbito educativo como vía de comunicación, y contrastarlos con el uso de familias normativas; estando la muestra compuesta por discentes y familias de dichos centros del 2º ciclo de Educación Infantil. Para ello, se analiza el acceso a los dispositivos digitales, frecuencia con las que emplean las plataformas educativas iPasen/iSéneca, Classroom, u otras vías alternativas, y las finalidades de las mismas. La información se obtiene a través de unos cuestionarios elaborados de manera específica ad hoc para la investigación, apuntando los principales resultados diferencias puntuales entre ambas poblaciones respecto al acceso y empleo de los diversos recursos digitales. Finalmente, se concluye que el nivel socio-económico se puede considerar un condicionante en la comunicación familia-escuela.

Palabras clave: Educación Compensatoria, Centro de Enseñanza, Tecnologías de la Información y la Comunicación, Fracaso Escolar, Comunicación.

Abstract: The coexistence of social diversity in Spain has led to a situation of socio-economic inequality. This situation prompted the first Compensatory Educational Centers to originate from the Spanish educational system in the 1960s, whose purpose is to support the socio-educational inclusion of students. The main aim of this research is related to the possible association between socio-economic differences and a higher rate of school failure, taking into account the difficulties arising from the Covid-19 situation as ICTs have been established as the main means of communication. The objective of this study is to bring to light the use of ICT resources as a means of communication in the educational field made by the families of the Andalusian Compensatory Educational Centers, and to contrast them with the use by normative families. The sample comprises students and families from the already mentioned schools of the 2nd cycle of Early Childhood Education. To do this, the access to digital devices, the frequency with which they use the educational platforms iPasen / iSéneca, Classroom, or other alternative routes, and their purposes are analyzed. The information is compiled through questionnaires elaborated ad hoc for the research, where the main results point out specific differences between both populations regarding the access and use of the several digital resources. Finally, it can be concluded that the socio-economic level can be considered a determining factor in the communication between the family and the school.

Keywords: Compensatory Education, Educational Institution, Information and Communication Technologies, School Failure, Communication.

1. Introducción

La sociedad actual, está caracterizada por la diversidad social; ante la que desde los centros educativos se responde con una adaptación basada en proponer fines y objetivos medibles, alcanzables y evaluables para toda la población. La citada diversidad social, ha desembocado en agrupaciones sociales cuyas características condicionan su adaptación a un Sistema Educativo regido por unas determinadas pautas de conducta o valores (Rubio et al., 2020), resultando necesario ofrecer posibilidades más flexibles a los diversos grupos sociales donde puedan involucrarse todos los agentes educativos (López, 1983).

Surgen así las conocidas escuelas compensatorias, cuyo fin es apoyar la inserción socioeducativa del alumnado cuya situación social y/o cultural se considera desfavorecida (Sousa, 2018; Rubio, Vico, y Pascual, 2020). La situación de este alumnado, es propicia para la aparición de dificultades de aprendizaje, fracaso, y abandono escolar, por lo que requieren de estos programas compensatorios adicionales para ampliar sus oportunidades educativas basándose en la colaboración entre los agentes (López, 1983; Navarro, 2002).

Por este motivo, en los años cincuenta comienza a investigarse sobre la situación desfavorable de algunos grupos sociales respecto al acceso al Sistema Educativo, estableciéndose las primeras relaciones entre Educación y Sociología, que tuvieron lugar primero en Estados Unidos para posteriormente trasladarse a Europa tomando el nombre de "Educación Compensatoria" (Navarro, 2002). Concretamente en Europa comienza a expandirse en la década de los años sesenta, primando dar explicación al término hándicap sociocultural para disminuir las diferencias sociales, aspecto que ha ido evolucionando hacia un carácter más educativo (De Miguel Díaz, 1984; González-Sánchez, 1994). Al respecto, las primeras aproximaciones se llevaron a cabo en aulas ocupacionales externas con el fin de atraer al alumnado no escolarizado, y se comenzó a reforzar la Educación Infantil para disminuir el absentismo (González-Sánchez, 1994; Navarro, 2002); de esta manera se produjo un giro en la percepción de la educación compensatoria, tanto a nivel nacional como internacional, evolucionando de intervenciones segregadoras a unas con carácter inclusivo (Rodríguez Navarro, Ríos, y Racionero, 2012).

A lo largo de toda la trayectoria de las escuelas compensatorias, la principal finalidad ha sido y es, reducir el fracaso escolar (De Miguel Díaz, 1984), siendo los principales factores de riesgo la pobreza, pertenencia a una minoría étnica o cultural, o condiciones de la vivienda (Gómez y Martín, 2003). Sin embargo, es la conjunción de varios indicadores con una incidencia negativa sobre un individuo determinado, los que pueden poner en situación de alto riesgo de fracaso (De Miguel Díaz, 1984). Paliar estas situaciones y alcanzar el principio de igualdad de oportunidades dentro del Sistema Educativo formal, es el objetivo que rige a la Educación Compensatoria a lo largo de todas las etapas educativas (González-Sánchez, 1994). Concretamente las etapas de Educación Infantil y Primaria poseen un rol preventivo apostando por la inclusión (Navarro, 2002), teniendo presentes que las desigualdades en el rendimiento académico surgen desde los inicios de la escolarización a causa del contexto sociocultural. Estudios como el realizado por De Miguel (1984) evidencian la relevancia de atender las necesidades del alumnado desde la etapa de Educación Infantil, donde una buena atención temprana favorece el razonamiento abstracto y verbal; ámbito

sobre el que la Educación Compensatoria pone su énfasis luchando contra el absentismo en la etapa (Navarro, 2002).

Los avances evidenciados a raíz de una temprana educación compensatoria son progresivos y requirieron de una inversión por parte del Sistema Educativo para garantizar óptimos programas educativos para toda la población, incluyendo los colectivos más desfavorecidos (López López, 2006). Bajo esta premisa, el poder legislativo español ha creado una normativa específica que respalda a la Educación Compensatoria, apareciendo la primera referencia a este colectivo como entidad propia en el Real Decreto 1.174/1983, de 27 de abril (Gurrea, 1999). Desde ese momento, las diversas estrategias legislativas han ido dirigidas a compensar las desigualdades relacionadas con la situación económica, nivel cultural, necesidades cognitivas y adaptaciones del individuo al centro educativo; estando todas amparadas en la Constitución Española bajo el derecho a la educación e igualdad de oportunidades. Además de las normativas referidas al marco nacional, la estructura política de España hace posible que cada comunidad autónoma concrete aún más sus políticas educativas. Por consiguiente, este estudio focaliza su punto de mira en la comunidad autónoma de Andalucía, lugar de origen del estudio y comunidad autónoma pionera en materia de Educación Compensatoria desde los años ochenta (Navarro, 2002).

La estructura legislativa andaluza, y los principios de compensación educativa reflejado en su Estatuto de Autonomía (Navarro, 2002), posibilitan que en el año 2013 estuvieran en funcionamiento 256 centros compensatorios, tal y como se plasmó en el informe del Boletín Oficial Junta de Andalucía de ese mismo año (Sousa, 2018). El perfil del alumnado que se recoge en estos centros, coincide con las características principales de los centros educativos de compensatoria globales, siendo acusados de un mayor fracaso educativo, déficit en actitudes socialmente reconocidas y deseables, y menor acceso a empleos cualificados en el futuro. En esta línea Navarro (2002), Sousa (2018) o Rubio, Vico, y Pascual (2020), destacan entre la problemática del alumnado compensatorio andaluz el absentismo, la escolarización tardía o irregular, las dificultades de inserción educativa, el desconocimiento de la lengua vehicular o aislamiento sociocultural; características íntimamente relacionadas con la situación geográfica y social, donde conviven múltiples culturas y habitan personas inmigrantes y refugiadas que desconocen el idioma. Estas características del alumnado coinciden con las presentadas por sus familias, dificultando la participación de las mismas en la escuela al contextualizarse en una deprivación ambiental (escasa estimulación, ausencia de esfuerzos, entorno experimental...); y en el caso de inmigrantes la tendencia a trabajos del sector primario que dificultan la conciliación familiar, o falta de conocimiento sobre el país de acogida.

La implicación de las familias como agentes directos de los menores, junto con el resto de agentes educativos, es uno de los pilares para alcanzar una educación compensatoria eficaz con programas específicos y adaptados (Navarro, 2002). Por consiguiente, la relación familia-escuela se debe basar en una comunicación bidireccional para solventar las dificultades propias de estas poblaciones, garantizar un entorno equilibrado de desarrollo (Rubio et al., 2020), y como barrera preventiva para detectar los problemas más frecuentes (Gómez y Martín, 2003). Dicha comunicación es considerada por la Constitución española y Ley Orgánica de Educación, un derecho y obligación que mejora la práctica educativa y situación del menor; siendo en edades tempranas como la Educación Infantil, imprescindible al tratarse la familia del primer

contexto de socialización donde se atienden las necesidades primarias (Magdaleno y Llopis, 2014).

Existe diversidad de definiciones para el término “comunicación”, y por este motivo es necesario aclarar su consistencia en un intercambio de información consciente entre dos o más individuos, con el fin de proporcionar o percibir información; aunque desde la perspectiva educativa no se trata sólo de transmitir conocimientos, sino de ayudar a gestionarlos (De Fontcuberta, 2001). La familia, nexo crucial entre la escuela y realidad del menor, garantiza una comunicación de calidad basándose en una relación bidireccional y complementaria con unos objetivos educativos claros y concisos (Moreno y Molins, 2020). Para ello, desde el centro educativo se establecen canales de comunicación basados en la confianza y comprensión, donde negociar los criterios educativos comunes entre ambos contextos y dotar de una continuidad, teniendo las familias la obligación de participar a través de dichos canales (Macià, 2016; Magdaleno y Llopis, 2014); aspecto que incide positivamente en la actitud y rendimiento académico del alumnado (Corchuelo, Cejudo, y Tirado, 2018; Rodríguez Navarro et al., 2012). Tales evidencias, han provocado la promoción de la participación familiar y su abordaje como factor determinante en una óptima comunicación y reducción del fracaso escolar en todos los contextos sociales (González-Sánchez, 1994). Sin embargo, este factor se ha visto alterado a raíz de la pandemia provocada por el Covid-19, una realidad sin precedentes que ha supuesto un reajuste del escenario formativo (Hurtado, 2020).

Durante la emergencia sanitaria se estableció en España un confinamiento que a nivel educativo supuso la suspensión de toda actividad educativa presencial, trasladándose a los hogares la responsabilidad de continuar el proceso educativo; denotando la importancia de una óptima colaboración y corresponsabilidad entre ambos agentes educativos para establecer un sistema de comunicación fluido (Costa-Sánchez y López-García, 2020; De la Cruz Flores, 2020). Por consiguiente, los recursos digitales y las TIC se convirtieron en la herramienta fundamental de comunicación entre la familia-escuela para garantizar la continuidad del proceso de enseñanza-aprendizaje (Moreno y Molins, 2020). En consecuencia, se vieron bloqueadas algunas vías de participación empleadas por las familias para involucrarse en la escuela (suspensión de eventos escolares, asistencia a reuniones y tutorías, o contacto diario); y por lo tanto, los canales se modificaron basándose en los recursos TIC donde la familia adquiere el rol de agente educativo de primer orden bajo la guía de los docentes (Corchuelo et al., 2018; Magdaleno y Llopis, 2014; Moreno y Molins, 2020).

Este hecho ha conllevado un notable ascenso del uso y disponibilidad de los recursos TIC en las aulas con las creación de nuevos canales de comunicación que atienden a las necesidades y diversidad cultural de las familias (Aguilar y Leiva, 2012; Macià, 2016; Sánchez y Cortada, 2015). Las herramientas de las que disponen hoy en día varían desde los blogs educativos, correo electrónico o páginas web, hasta aplicaciones más instantáneas como WhatsApp, Skype o Facebook. Estas aplicaciones, empleadas para mantener en contacto a ambos agentes, no garantizan un aumento de participación ni su uso como recurso educativo (Martínez, Cascales-Martínez y Gomariz-Vicente, 2017). Por este motivo, se ven compaginadas con algunas aplicaciones educativas más específicas de la administración pública andaluza, como iSéneca e iPasen, o del centro educativo como Classroom (Magdaleno y Llopis, 2014).

La diversidad cultural andaluza se extrapola a los diversos ámbitos, reflejándose en las competencias digitales familiares asociadas, como ejemplifica Pimienta (2007) con la brecha digital que «no es otra cosa que el reflejo de la brecha social en el mundo digital» (p.1). La brecha digital, evidencia por tanto, la desigualdad existente en cuanto al acceso a la información, conocimiento y educación mediante las TIC, independientemente de la raíz de la problemática (económica, edad, género, raza, ubicación geográfica, u otros motivos). En este punto, es necesario aclarar que la brecha digital no implica sólo a individuos que no tienen acceso, sino a los que por su situación no tienen la capacidad de realizar un uso adecuado (Cabero y Ruiz-Palmero, 2017). Concretamente la población compensatoria se sitúa en una situación vulnerable y de alto riesgo, en ocasiones por las dificultades de acceso, escasez de competencias, exigencias laborales o carencia de recursos (Hurtado, 2020). En virtud de ello, las consecuencias del Covid-19 no afectan por igual a todos los individuos, sino que el nivel socio-económico ejerce una gran influencia (Moreno y Molins, 2020); especialmente en menores de temprana edad, quienes dependen de sus familias como nexo de unión con la escuela. Por este motivo, la comunicación familia-escuela obtiene un papel trascendental, y sus canales de comunicación basados actualmente en las TIC, suponen para la población compensatoria un factor de riesgo al no garantizar su disponibilidad, carecer de internet o tener que compartir el dispositivo en el núcleo familiar (Moreno y Molins, 2020).

Por todo ello, la realidad de las familias de escuela compensatoria y el acceso y uso que tienen de las TIC como vía de comunicación familia-escuela, plantea un debate sobre su participación e involucración, y si esta difiere de la ejecutada por familias con hijos e hijas en escuelas normativas, quienes se han renovado para suplir las horas presenciales de la escuela desde casa (Moreno y Molins, 2020). Con este fin, el presente estudio se plantea como principales objetivos:

- 1) Comprender el acceso y uso que hacen las familias de compensatoria de los recursos TIC para comunicarse con la escuela.
- 2) Contrastar ambas poblaciones (compensatoria y normativa) respecto al uso que hacen de las herramientas TIC en el ámbito educativo.
- 3) Establecer si existe relación entre el nivel socio-económico de las familias y uso que hacen de las TIC para involucrarse en la educación de sus hijos e hijas.

En definitiva, este trabajo de investigación, que surge a raíz de la elaboración del Trabajo Fin de Máster del Máster de Educación Digital de la Universidad de Extremadura, toma como punto de partida la siguiente cuestión ¿Cómo es la relación de las familias de escuelas compensatorias con las TIC?

2. Método

El diseño de la investigación se fundamenta en un estudio de casos (López González, 2013), de alumnado y familias de compensatoria, realidad conocida por una de las autoras. De este modo, la investigación consiste en contrastar los datos recabados de esta población de un centro compensatorio de Almería, con datos recabados en centros educativos normativos de Málaga y Sevilla de contexto socio-económico medio-alto, caracterizados por el uso de Classroom e iPasen/iSéneca como vía de

comunicación familia-escuela. En lo referente a la muestra se ha utilizado la técnica no probabilística por conveniencia donde la accesibilidad y proximidad de los sujetos han posibilitado casos accesibles para ser incluidos en la investigación. Concretamente han participado 32 familias, cuyos hijos e hijas comprenden entre 2 y 6 años y cursan el 2º ciclo de Educación Infantil como muestra la tabla 1.

Tabla 1. Contextualización familias del estudio.

	Familias de compensatoria	Familias normativas
Nº de la muestra	15	17
Procedencia	1 centro compensatoria de Almería	6 CEIP de Sevilla y Málaga
Media de hijo/a	2 hijos (M=1,93 ; D.T.=1,10)	1 hijo/a (M=1,06; D.T.=0,83)
Media de personas convivientes	2 personas (M=1,73 ; D.T.=0,59)	1 persona (M=1,12;D.T.=0,60)
Profesiones que desempeñan	Sector primario 40% Sector secundario 30% Sector terciario 3,3% No remuneradas 26,7%	Sector secundario 26,5% Sector terciario 73,5%
Asistencia regular EI	60,00 %	100,00 %

Además se ha pretendido dotar de otra perspectiva al estudio aportando datos recabados de 20 docentes, quienes actualmente ejercen su profesión en el 2º ciclo de Educación Infantil de colegios públicos andaluces. Las muestras seleccionadas, caracterizadas por emplear recursos TIC para comunicarse con las familias de su alumnado, se concretan en la tabla 2.

Tabla 2. Contextualización de docentes del estudio.

Población	Nº de la muestra	Centros implicados	Lugar de procedencia
Docente de centro compensatoria	7	1	Almería
Docente de centro normativo	13	8	Sevilla y Málaga

Tras la selección de la población y establecer que las muestras de ambas poblaciones, normativas y compensatorias, fueran similares en cuanto al número de participantes; de forma previa al desarrollo de la investigación, se solicitó autorización a los participantes mediante un consentimiento informado acerca de su participación, finalidad del estudio, anonimato y datos de contacto de la responsable del estudio. Posteriormente se procedió a la recogida de datos a través de dos instrumentos elaborados ad hoc en forma de encuestas con la herramienta Google Forms. El primer instrumento "La comunicación familia-escuela a través de las TIC desde la perspectiva

familiar”, elaborado para las familias, está compuesto por 15 ítems de respuestas múltiples cerradas y abiertas distribuidos en:

- 1) Información sobre la investigación y consentimiento informado (2 ítems).
- 2) Datos de la situación familiar (5 ítems) como la profesión de ambos progenitores, número de descendientes y convivientes, y asistencia regular del menor al aula.
- 3) Recursos digitales y comunicación familia-escuela (8 ítems). Compuesto por preguntas enfocadas a los dispositivos digitales familiares con fin educativo, la accesibilidad a internet, y uso compartido del dispositivo con más familiares. Además, se profundiza en la comunicación familia-escuela con cuestiones relacionadas con las aplicaciones empleadas como vía de comunicación, en caso de que no las emplee una justificación, y si hace uso de otras vías alternativas digitales no educativas.
- 4) Agradecimiento y datos de contacto de la responsable del estudio.

El segundo instrumento “La comunicación familia-escuela a través de las TIC desde la perspectiva docente”, elaborado para el personal docente, se estructura en:

- 1) Información sobre la investigación y consentimiento informado (2 ítems).
- 2) Recursos digitales y comunicación familia-escuela (11 ítems). A través de respuestas múltiples, tanto abiertas como cerradas, y tipo Likert con 4 y 5 grados de frecuencia; la información recabada está enfocada a los dispositivos digitales de los que dispone el docente para su trabajo y su origen, frecuencia y finalidad con las que emplea la plataforma educativa iSéneca y Classroom. A su vez se profundiza en el feedback recibido desde los hogares a través de dichas aplicaciones, y si emplean plataformas alternativas de comunicación y su finalidad.
- 3) Agradecimiento y datos de contacto de la responsable del estudio.

Posteriormente, tiene lugar la codificación directa de los datos obtenidos en ambas poblaciones (familias y docentes), dotándolas de un carácter anónimo al eliminar la marca temporal y establecer la nueva variable familia y docente, en función de cada encuesta. Tras la unión de matrices, se recodificaron las variables al transformar los ítems que iban a ser analizados en escala Likert, cambiando la tipología en cadena por la numérica con un ancho de 8, para su posterior análisis. Para la unificación y análisis de resultados se utilizó el paquete estadístico IBM SPSS Statistics versión 26.

Con el fin de alcanzar los objetivos propuestos se realizaron análisis de datos descriptivos y frecuencias, y comparativas de medias a partir de la pruebas de contraste T para muestras independientes de las familias con hijos en centros educativos normativos y centros educativos compensatorios. Del mismo modo se ha actuado con el instrumento que analiza la perspectiva de los docentes, empleando como muestras independientes los docentes de centros educativos normativos y centros educativos compensatorios. El principal criterio empleado para la interpretación de los datos es el 95% de confianza, siendo el nivel de significación de 0.05.

3. Resultados.

3.1. Resultados de las familias.

Los resultados obtenidos del primer cuestionario permiten contextualizar la situación familiar y conocer el uso de las TIC dentro del ámbito escolar como vía de comunicación, atendiendo así al primer objetivo de la investigación. De este modo, además posibilita dar respuesta al segundo objetivo al conocer la relación entre el uso de las TIC y nivel socio-económico de las familias, tal y como se evidencian en las siguientes tablas.

Tabla 3. Resultados familias normativas.

Nº hijo/a	1 (23.5%)	2 (52.9%)	3 (17.6%)	4 (5.9%)	≥5 (0%)
Nº convivientes	Monoparental (11.8%)	3 a 4 (64.7%)	5 a 6 (23.5%)	≥7 (0%)	
N.º personas comparten dispositivo TIC	0 (11.8%)	1 (29.4%)	2 (35.3%)	3 (23.5%)	
¿Dispositivo digital con fin educativo?	No (0%)	Sí (100%)			
¿Conexión a internet?	No (0%)	Sí (100%)			
App educativa de comunicación con el centro	Ninguna (0%)	IPasen (70.6%)	Classroom (0%)	Ambas (23.5%)	Otras (5.9%)

Tabla 4. Resultados familias compensatoria.

Nº hijo/a	1 (0%)	2 (53.3%)	3 (6.7%)	4 (33.3%)	≥5 (6.7%)
Nº convivientes	Monoparental (0%)	3 a 4 (33.3%)	5 a 6 (60%)	≥7 (6.7%)	
N.º personas comparten dispositivo TIC	0 (13.3%)	1 (26.7%)	2 (20%)	3 (40%)	
¿Dispositivo digital con fin educativo?	No (6.7%)	Sí (93.3%)			
¿Conexión a internet?	No (6.7%)	Sí (93.3%)			
App educativa de comunicación con el centro	Ninguna (60%)	IPasen (33.3%)	Classroom (0%)	Ambas (6.7%)	Otras (0%)

A raíz de los datos mostrados, cabe señalar la accesibilidad a los diversos dispositivos TIC por parte de las familias normativas, con total y libre acceso a al menos un dispositivo con internet; siendo esta información completada con la tabla 5.

Tabla 5. Dispositivos de las familias.

Ítems	Familias normativas					Familias de compensatoria				
	Ninguno	Ordenador	Portátil	Táblet	Móvil	Ninguno	Ordenador	Portátil	Táblet	Móvil
Tipo de dispositivo	0.0%	22.2%	20.0%	24.4%	33.4%	5.5%	5.6%	5.6%	16.6%	66.6%
Nº de dispositivos	1	2	3	4		1	2	3	4	
	5.9%	35.3%	47.0%	11.8%		80.0%	20.0%	0.0%	0.0%	

En este sentido, destaca el uso del móvil en ambas poblaciones, a pesar de que las familias normativas lo compaginan con un mayor número de otros dispositivos; donde la mayoría accede a 2/3 dispositivos, frente al 80% de la población compensatoria que únicamente emplea uno, recalcando un 5,5% que no tiene acceso a las TIC. Teniendo presentes los recursos de los que disponen, resaltar que sólo el 11,8% de familias normativas no comparte dispositivo, mientras que en la población compensatoria el 40% lo comparten entre 3 miembros de la familia.

En cuanto a las aplicaciones educativas, el total de las familias normativas emplea al menos una, llamando la atención que ninguna emplea la aplicación Classroom de manera independiente sino que es considerada un complemento de iPasen; y así se refleja con un 70,6% que usan ambas para justificar las faltas, aunque para comunicarse con el centro educativo predomina el uso de iPasen de manera independiente (70,6%). En esta línea, el cuestionario posibilita profundizar en las vías alternativas a través de respuestas múltiples abiertas, corroborando que las aplicaciones se han visto compaginadas por un 90% de la muestra con otras vías alternativas.

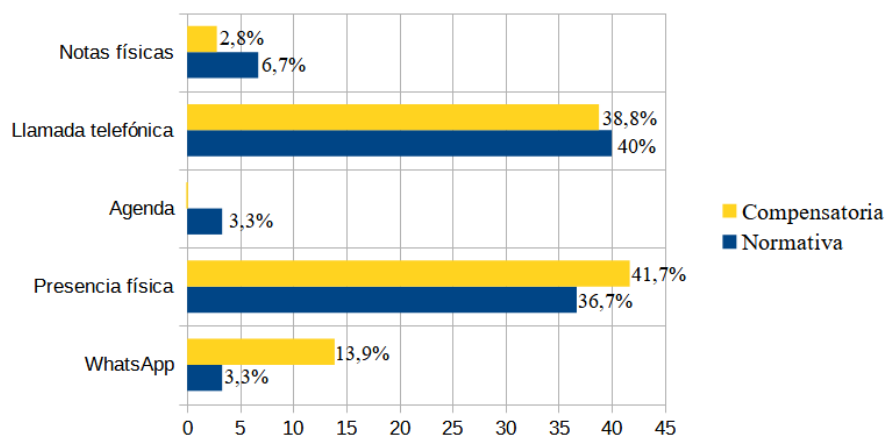


Figura 1. Vías alternativas familias.

En el gráfico se aprecia la población de familias compensatorias, quienes emplean dichas vías a excepción de un 2,8%. En cambio las aplicaciones educativas son

empleadas por el 46,7%, imperando el uso conjunto de iPasen y Classroom. iPasen es la más empleada en la justificación de faltas, aunque sólo son notificadas por el 40% de la muestra. En este sentido, ponemos el foco de atención en el 6,7% sin acceso a un dispositivo digital, el 7,2% careciente de internet, y el 53,3% sin acceso a las aplicaciones reflejados en la tabla 3. Atendiendo a las razones aportadas en el cuestionario a través de respuestas múltiples abiertas, se concretan estas carencias en: no tener descargada la aplicación (50%), carecer de conocimientos digitales (25%) o tiempo para la aplicación (25%), y adolecer de dispositivos digitales (25%).

Por otro lado, en el análisis de las posibles diferencias entre ambas poblaciones, que contribuye al tercer objetivo, se aprecian diferencias relevantes respecto al número de descendientes de cada familia donde las de compensatoria obtienen puntuaciones significativamente más altas que las normativas. En cambio en otros ítems son las familias normativas las que adquieren una puntuación mayor, concretamente en los ítems «¿Dispone de conexión a internet?», «¿Dispone de algún dispositivo digital (táblet, ordenador o móvil) para emplear con fines educativos?», y «De las siguientes aplicaciones para comunicarse con el centro educativo ¿cuáles emplea?». Estos datos comparativos son expuestos en la tabla 6.

Tabla 6. Comparativa de los resultados de las familias.

Ítems	Normativa		Compensatoria		M	D.T.	T	p	d
	M	D.T.	M	D.T.					
Nº hijo/a	1.47	1.04	1.06	0.82	1.93	1.1	2.51	.018	.896
Nº convivientes	1.41	0.66	1.12	0.6	1.73	0.59	2.91	.007	
N.º personas comparte dispositivo TIC	1.78	1.03	1.17	0.98	1.78	1.12	0.43	.670	
¿Dispositivo digital con fin educativo?	0.97	0.17	1	0	0.93	0.25	1	.334	.395
¿Conexión a internet?	0.97	0.17	1	0	0.93	0.25	1	.334	.395
App educativa de comunicación con el centro	1.91	1.37	2.59	.93	1.13	1.4	3.39	.002	1.23
Justificar la falta de asistencia	1.13	1.1	1.65	1.05	.53	.83	3.27	.003	

3.2. Resultados de los docentes.

En este apartado se pretende conocer el punto de vista de los docentes respecto a esta comunicación familia-escuela a través de los resultados obtenidos del segundo instrumento, ayudando a comprender el uso que hacen las familias y abordando el primer objetivo de este estudio de una manera más completa. Así los resultados son expuestos en la tabla 7.

Tabla 7. Resultados docentes.

Ítems	Docentes de centros normativos					Docentes del centro compensatorio				
	Ninguna	Diaria	Semanal	Mensual	Trimestral	Ninguna	Diaria	Semanal	Mensual	Trimestral
Frecuencia de uso en iSéneca	0,0%	76,9%	15,4%	0,0%	7,7%	0,0%	85,7%	0,0%	14,3%	0,0%
Frecuencia de uso en Classroom	0,0%	7,7%	46,2%	38,5%	7,7%	0,0%	0,0%	28,6%	0,0%	71,4%

Ítems	Docentes de centros normativos				Docentes del centro compensatorio			
	No	Minoría	La mitad	Mayoría	No	Minoría	La mitad	Mayoría
Feedback en iSéneca	46,2%	30,8%	7,7%	15,4%	0,0%	71,4%	28,6%	0,0%
Feedback Classroom	46,2%	15,4%	7,7%	30,8%	0,0%	57,1%	28,6%	14,3%

Previo a los datos mostrados, se profundiza en las herramientas de las que disponen los docentes, cuyas respuestas han sido similares teniendo todos acceso a las TIC como se muestra la tabla 8.

Tabla 8. Dispositivos de los docentes.

Ítems	Docentes normativos				Docentes de compensatoria			
	Ordenador	Portátil	Táblet	Móvil	Ordenador	Portátil	Táblet	Móvil
Tipo de dispositivo	7,4%	37,0%	22,3%	33,3%	15,4%	38,5%	0,0%	46,1%
Nº de dispositivos	1	2	3	4	1	2	3	4
	38,5%	23,0%	30,8%	7,7%	28,6%	57,1%	14,3%	0,0%
Origen	Facilitado por el centro	Adquirido con fin educativo	Dispositivo personal		Facilitado por el centro	Adquirido con fin educativo	Dispositivo personal	
	22,2%	27,8%	50,0%		14,3%	0,0%	85,7%	

Estos recursos principalmente se emplean con las dos plataformas digitales educativas mostradas en la tabla 6, iSéneca cuyo uso mayoritario es diario a pesar del bajo feedback recibido por las familias, y Classroom con un uso más esporádico y un feedback similar. Estas aplicaciones educativas son complementadas con vías alternativas que se muestran en la figura 2.

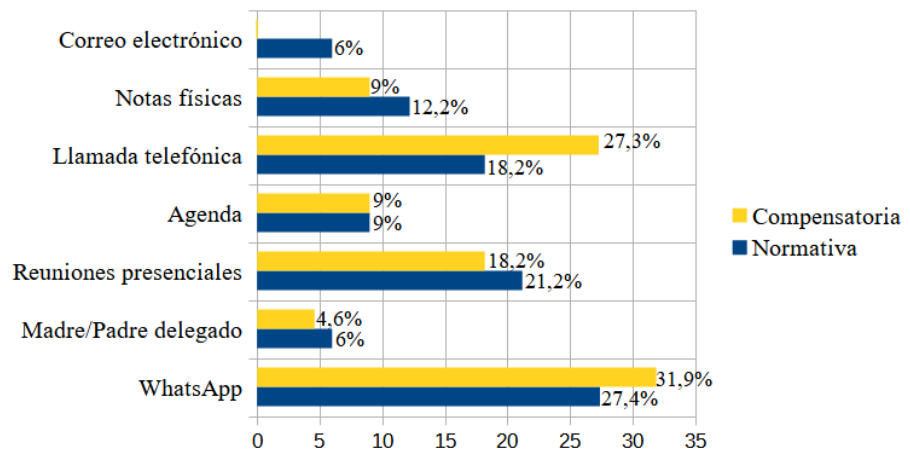


Figura 2. Vías alternativas docentes.

Las diversas vías, son empleadas con finalidades múltiples, y por este motivo las siguientes figuras profundizan en la cuestión ¿Con qué finalidad se emplea iSéneca, Classroom o las vías alternativas? En definitiva, esta figuras 3 y 4 permiten conocer con

que fin concreto es empleado cada recursos y ver si se complementan o son sustitutorias.

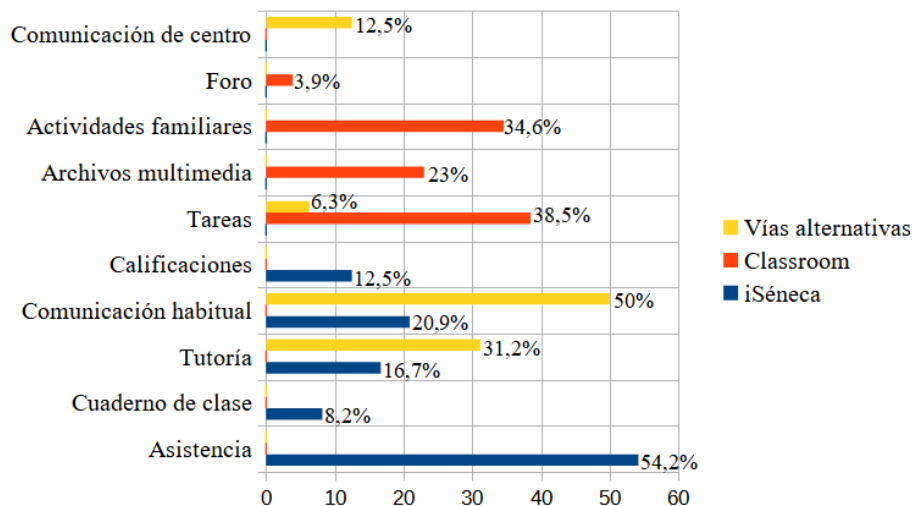


Figura 3. Finalidades de las aplicaciones en centros normativos.

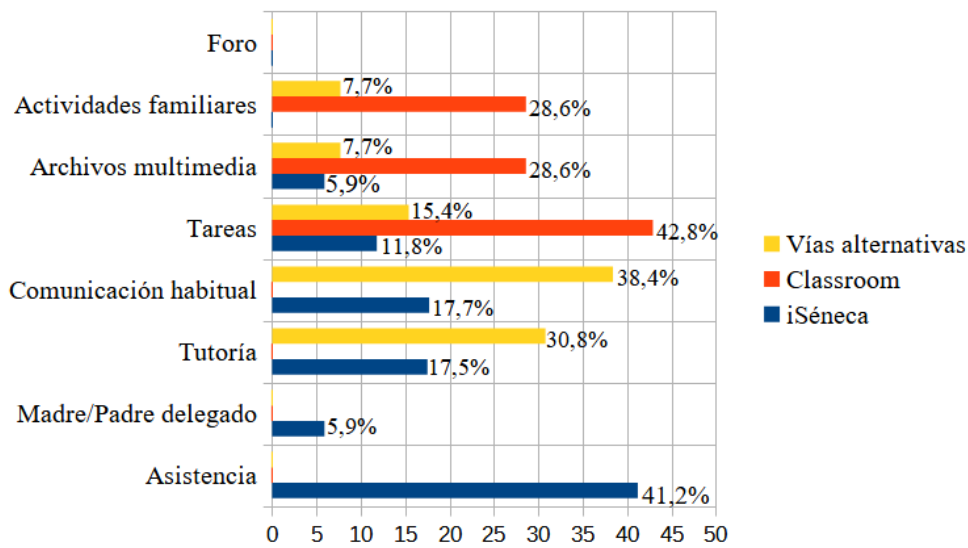


Figura 4. Finalidades de las aplicaciones en compensatoria.

De este modo en la tabla 9, se analizan las diferencias evidenciadas entre ambas poblaciones de docentes albergando que no existen grandes oscilaciones en las mismas. Únicamente destacar el ítem «¿Recibe algún tipo de feedback por parte de las familias en Classroom?», donde los discentes de compensatoria se sitúan por encima de la media.

Tabla 9. Comparativa de los resultados de los docentes.

Ítems	Normativa		Compensatoria		M	D.T.	T	p	d
	M	D.T.	M	D.T.					
Frecuencia de uso en iSéneca	1.35	.81	1.38	.87	1.29	.75	.253	.803	
Frecuencia de uso en Classroom	2.8	.95	2.47	.77	3.43	2.43	2.43	.026	
Feedback en iSéneca	1.05	.94	.92	1.11	1.29	.48	.812	.428	
Feedback Classroom	1.35	1.18	1.23	1.36	1.57	.78	.708	.488	.306

4. Conclusión

En definitiva, este trabajo persigue conocer el uso que hacen de las herramientas TIC como vía de comunicación familia-escuela las familias de los centros educativos compensatorios, y establecer si existe relación entre el nivel socio-económico y uso de dichas herramientas digitales. Atendiendo a las investigaciones previas que alegan unas diferencias en cuanto al nivel socio-económico de ambas poblaciones (Navarro, 2002; Rodríguez Navarro et al., 2012; Sousa, 2018; Rubio et al., 2020), el estudio revela claras diferencias en el ámbito laboral de las familias de ambas poblaciones; donde todos los progenitores de familias normativas trabajan y se dedican principalmente al sector terciario y secundario, mientras que el 27% de compensatoria ejecutan actividades no remuneradas dentro del hogar, y los empleos remunerados están enfocados al sector primario agrícola o secundario. Además, se perciben diferencias en cuanto al número de hijos e hijas, cuya media en las familias compensatoria es notablemente superior, aspecto que podría estar relacionado con las creencias de las poblaciones inmigrantes asociadas con familias más numerosas (Rubio et al., 2020); sin embargo llama la atención que no hay diferencias respecto al número de convivientes en el hogar, tendencia que podría estar relacionada con el incremento de familias reconstituidas, donde dos personas adultas con al menos un hijo o hija se unen conformando una nueva unidad familiar (Guatrochi, 2020).

En relación al ámbito escolar, algunas investigaciones previas alegan un alto índice de fracaso escolar dentro del alumnado de compensatoria (De Miguel Díaz, 1984; Navarro, 2002), aspecto que está muy relacionado con el absentismo escolar que evidencian los resultados obtenidos, donde el 40% del alumnado de compensatoria no asiste con regularidad al centro educativo, frente a la asistencia total del alumnado de centros normativos. En consecuencia, la participación de las familias en la escuela se ve marcada por esta predisposición al absentismo, pero también por las posibles dificultades de acceso a los dispositivos digitales que presentan algunas familias (Moreno y Molins, 2020). Estos datos se corroboran en el presente estudio con un 94,5% de las familias compensatorias que disponen al menos de un dispositivo digital y un 92,8% con acceso a internet, frente a la totalidad de familias normativas que disponen tanto de un dispositivo como de internet. Sin embargo, las diferencias más significativas se evidencian en el número de dispositivos al que tienen acceso, donde el 47% de las familias normativas dispone de 3 dispositivos digitales e incluso 4 en el 11,8% de los casos; mientras que las familias de compensatoria disponen de un máximo de dos dispositivos digitales por unidad, y en el 80% de la muestra únicamente disponen de uno. En esta línea, son coherentes los datos que muestran que el 40% de las familias de compensatoria, comparten el dispositivo entre 3 miembros, en cambio la mayor parte de familias normativas (35,5%) lo comparte entre 2 miembros.

Estos datos sirven para contextualizar el ámbito familiar y entender mejor cómo se establece la relación familia-escuela, que a raíz de la pandemia se basa en las TIC como principal vía de comunicación (Moreno y Molins, 2020). Dentro de las TIC existe un amplio abanico de herramientas, destacando en el campo de educación las plataformas iPasen (versión para familias) e iSéneca (versión para docentes) de la Junta de Andalucía. Los resultados obtenidos de iPasen revelan que el 53,3% de las familias compensatorias no la emplean, en cambio el 70,6% de familias normativas si hacen un uso exclusivo; empleándola en minoría, en ambos casos, como método de justificación, atendiendo al 60% de población compensatoria que alega no justificar las faltas por ninguna vía. Estos datos denotan una falta de interés o participación, aspecto que incide negativamente en la actitud y rendimiento académico del alumnado (Corchuelo et al., 2018; Rodríguez Navarro et al., 2012).

Por otro lado, los resultados sobre iSéneca y bajo el criterio docente, muestran un punto de vista diferente respecto a las familias. Destaca en consecuencia, la percepción de una participación menor en los centros normativos de lo que aseguran las familias, donde el 46,2% la ha definido como nula; mientras que en escuelas compensatorias el 71,4%, perciben que este índice de participación es mínimo, cuando la mayoría de las familias asegura no emplear dicha aplicación. Estos datos obtenidos podrían estar relacionados con el propio uso que hacen los discentes de la aplicación y su involucración en el fomento de las TIC, motivo por el que se ha analizado la frecuencia y finalidad. En este sentido, no se aprecian diferencias significativas que justifiquen el desfase anterior, con un alto índice de docentes que la emplean a diario y semanalmente, donde los discentes normativos superan ligeramente a los de compensatoria. En relación a la finalidad, en ambas poblaciones es similar, diferenciándose exclusivamente en que los docentes normativos hacen un leve uso como cuaderno de clase o anotaciones de las calificaciones; y los de compensatoria, en cambio, para aspectos más relacionados con los contenidos otorgados a las familias o favorecer la comunicación, como enviar tareas para el hogar, compartir archivos multimedia o comunicarse con la madre/padre delegado.

Otra plataforma educativa gratuita por abordar es Classroom, que de manera conjunta con iPasen, es empleada de manera equitativa por ambas poblaciones con una cuarta parte de las familias aproximadamente; destacando que el 70,6% de las familias normativas la usan para justificar las faltas frente a un 6,7% de compensatoria. Los datos recabados por parte del personal docente muestran que ambas las emplean con una finalidad similar, acercar el aula a las familias e incrementar la comunicación bidireccional; sin embargo, su uso es más esporádico, empleándolo en su gran mayoría la población compensatoria de manera puntual o trimestral, frente al 46,2% de los docentes normativos con un uso semanal. En cuanto a la percepción que tienen de la participación de las familias a través de la aplicación, los datos son dispares con un elevado porcentaje de familias cuyo feedback es nulo o ínfimo, y en torno a un 40 % que recibe feedback de la mitad o mayoría de las familias, siendo en ambas poblaciones las respuestas similares.

Estos resultados de las plataformas educativas, incluyen un 53,3% de población compensatoria que no dispone de ninguna aplicación, y las razones aportadas son no tenerla descargada, carecer de conocimientos digitales, y la escasez de tiempo; motivos que refuerzan las diferencias existentes entre ambas poblaciones, confirmando lo aportado en investigaciones previas como la realizada por De la Cruz Flores (2020), quien aborda la carencia de formación por parte de estas familias. En

estos casos, y para atender a las familias de la manera más completa posible, la mayoría de docentes exploran otras vías de comunicación, siendo la más empleada el contacto físico en la entrada y recogida de menor. Este dato es relevante, dado que a raíz de la situación de emergencia sanitaria todas las reuniones han sido online, y éste es uno de los pocos momentos en los cuales se puede realizar un contacto físico y directo, denotando la necesidad y falta de costumbre de basar la comunicación en las vías digitales (Hurtado Talavera, 2020).

Asimismo, tras la pandemia los docentes se han acogido a otras alternativas de comunicación sin necesidad de establecer contacto físico, siendo los resultados de ambas poblaciones semejantes; el orden ha sido llamadas telefónicas, Whatsapp, y notas con el propio menor como mediador. Destaca el empleo de la llamada telefónica por parte de los docentes de compensatoria, realidad que intenta combatir la falta de participación e involucración de los familiares en la educación de los menores (Corchuelo et al., 2018). Este hecho se denota en la finalidad con la que los docentes hacen uso de estas otras vías, donde la inmensa mayoría refleja favorecer una comunicación habitual con las familias o acordar reuniones. En el caso de los discentes de compensatoria, las han enriquecido con la opción de compartir archivos multimedia, sugerir actividades familiares o enviar tareas con la finalidad de que en el hogar dediquen tiempo al ámbito educativo y reforzar las carencias señaladas (De Miguel Díaz, 1984).

Con el fin de abordar los cambios derivados de la pandemia y atender a las necesidades de todas las familias, la población docente necesita disponer de unos dispositivos digitales que les permitan establecer la comunicación familia-escuela en la actualidad. En este ámbito donde todos los discentes tienen acceso, los datos obtenidos no muestran diferencias significativas en cuanto al número ni herramientas de las que disponen, teniendo en cuenta que todos los profesionales pertenecen al sistema público andaluz, y en consecuencia su nivel socio-económico es similar. A pesar de ello, sí existen diferencias en la proveniencia de las herramientas digitales, destacando que a pesar de que la mayoría emplea su dispositivo personal, una parte lo adquiere con una finalidad exclusivamente educativa y otros lo reciben del centro educativo. En este punto, ambos denotan una equidad de recursos empleados con finalidades similares, por lo que no se percibe una actitud ni connotaciones específicas por parte de los docentes hacia determinados sectores sociales (De Miguel Díaz, 1984); descartando que este sea un factor que pueda intervenir en las diferencias participativas de las familias. En consecuencia, el personal docente, independientemente del centro educativo, lucha contra esta barrera digital e intenta involucrar a las familias a través de múltiples herramientas; por lo que las ligeras diferencias evidenciadas entre el uso de las herramientas no se debe a la situación del docente, sino a las necesidades que plantea el contexto, en este caso marcada por el nivel socio-económico.

Por este motivo es preciso asumir las propias limitaciones de la investigación, con el fin de extraer las principales conclusiones. En primer lugar, se reconoce que el tamaño y la representación de la muestra condiciona la generalización de los resultados, al recabar los datos de las familias de un único centro educativo de compensatoria y adaptar el estudio al número de familias disponibles en ese momento. Del mismo modo se asume que al formar parte de un TFM y tener unos plazos temporales establecidos, los instrumentos no pudieron ser validados. En segundo lugar, dada la situación de confinamientos perimetrales de Andalucía, planificar la

recogida de datos en abril/mayo de 2021, condicionó la recolección de familias normativas por vía telemática.

De cara a seguir una futura investigación, se propone la elección de una muestra más amplia en diversos contextos, así como incluir variables relacionadas con la formación previa recibida tanto por familias como por discentes, respecto al uso de las TIC en el ámbito escolar y su importancia en la relación familia-escuela. Por otro lado, se podrían realizar investigaciones relacionadas con el grado de desarrollo de las competencias digital de las familias y docentes a lo largo de su formación académica y si existe una relación directa con su uso actual; incluso volver a pasar los mismos cuestionarios a familias de centros compensatorios, tras dotarles de formación en el área digital, contrastando si existen modificaciones en el uso que hacen de las TIC y la relación familia-escuela.

Como conclusión final, se confirma la utilidad e interés de la investigación para dar visibilidad y profundizar en el colectivo de alumnado y familias de centros educativos de compensatoria; respondiendo así al primer objetivo planteado al obtener entre sus resultados que la mayoría de estas familias tienen acceso al menos a un dispositivo digital e internet, aunque sólo el 46,7% emplea las plataformas digitales educativas como vía de comunicación. En consecuencia los resultados evidencian que a menor nivel socio-económico, la participación e involucración familiar a través de las TIC disminuye, por lo que no cabe duda, en relación al segundo objetivo, de que sí existe relación entre el nivel socio-económico y el uso que se hace de las herramientas TIC en el ámbito escolar; motivo por lo que los discentes tratan de contactar con las familias por otras vías para evitar una pérdida de contacto que desemboque en un futuro fracaso escolar del alumnado. En lo que respecta al tercer objetivo planteado, contrastar ambas poblaciones, el nivel socio-económico y la comunicación familia-escuela son factores determinantes en el absentismo y fracaso escolar presentado por el alumnado de compensatoria, quienes muestran un nivel socio-económico inferior, y un menor índice de participación y uso de las herramientas digitales, al de las familias de centros educativos normativos. Al mismo tiempo comparten similitudes en lo que respecta al acceso a los dispositivos y uso de las aplicaciones digitales por parte de las familias y discentes. Impera de este modo, en la población de compensatoria el uso de vías alternativas a las plataformas digitales educativas, teniendo en cuenta la situación de pandemia, por lo que desde la Consejería de Educación de Andalucía se implantan programas específicos como PROA+ con el fin de involucrar a estas familias en el uso de estas plataformas digitales educativas.

5. Referencias

- Aguilar, M. D. C., y 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. <http://hdl.handle.net/11441/45687>
- Cabero, J., y Ruiz-Palmero, J. (2017). Las Tecnologías de la Información y Comunicación para la inclusión: reformulando la brecha digital. *International journal of educational research and innovation (IJERI)*, 9, 16-30. <http://hdl.handle.net/10433/10379>
- Corchuelo, C.; Cejudo, C. M. A., y Tirado, R. (2018). Comprendiendo la mejora del compromiso de los estudiantes de compensación educativa. *Estudios Sobre Educación*, 35, 473-498. <https://doi.org/10.15581/004.35.473-498>
- Corchuelo, C.; Cejudo, C. M. A., y Tirado, R. (2019). Las conexiones entre apoyo familiar, escolar y el compromiso de los

- estudiantes en un centro de compensación educativa. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30(2), 46-52. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.2.2019.25337>
- Costa-Sánchez, C., y López-García, X. (2020). Comunicación y crisis del coronavirus en España. Primeras lecciones. *El profesional de la información (EPI)*, 29(3). https://doi.org/10.3145/EPI_
- De Fontcuberta, M. (2001). Comunicación y educación: Una relación necesaria. *Cuadernos.Info*, (14). <https://doi.org/10.7764/cdi.14.190>
- De la Cruz Flores, G. (2020). El hogar y la escuela: lógicas en tensión ante la COVID-19 en J. Girón (Ed.) *Educación y pandemia. Una visión académica*. (1ª ed., 39-46). Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE). https://www.cencos22oaxaca.org/wp-content/uploads/2020/08/educacion_pandemia.pdf#page=39
- De Miguel Díaz, M. (1984). Investigaciones en torno a la Educación compensatoria. *Revista de Investigación Educativa*, 2(3), 41-58. <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/97165/1/03%20V2%20N3%201984.pdf>
- Gómez, V., y Martín, E. (2003). Evaluación de dos experiencias de educación compensatoria a través del enfoque bioecológico del desarrollo. *Infancia y Aprendizaje*, 26(2), 201-216. <https://doi.org/10.1174/02103700321827786>
- González-Sánchez, M. (1994). Reflexiones en torno a algunos ejes fundamentales de la educación compensatoria. *Aula*, 6, 29-44. <https://doi.org/10.14201/3327>
- Gurrea, F. (1999). Regulación de la educación compensatoria en España. *Proyecto social: Revista de relaciones laborales*, 7, 97-122. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=229749>
- Hernández González, E. (2020). Nuevas identidades de aprendizaje en la era digital. *Sinéctica*, 54. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2020\)0054-004](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2020)0054-004)
- Hurtado Talavera, F. J. (2020). La educación en tiempos de pandemia: los desafíos de la escuela del siglo XXI. *Revista arbitrada del centro de investigación y estudios gerenciales*, 44, 176-187. [https://www.grupocieg.org/archivos_revista/Ed.44\(176-187\)%20Hurtado%20Tavalera_articulo_id650.pdf](https://www.grupocieg.org/archivos_revista/Ed.44(176-187)%20Hurtado%20Tavalera_articulo_id650.pdf)
- López González, W. O. (2013). El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa. *Educere*, 17(56), 139-144. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35630150004.pdf>
- López López, E. (2006). Educación compensatoria: Efectos recientes de un estudio clásico (high/scope). *RELIEVE - Revista Electronica De Investigacion y Evaluacion Educativa*, 12(1), 3-31. <https://doi.org/10.7203/relieve.12.1.4245>
- López, M. M. (1983). Educación compensatoria y experiencias de escuela rural integrada. *Revista de educación*, 272, 77-88. <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:36452050-b826-476d-9a8e-07e4abeb501b/re27204-pdf.pdf>
- Macià, M. (2016). La comunicación familia-escuela: el uso de las TIC en los centros de primaria. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 2016, 19(1), 73-83. <https://doi.org/10.6018/reifop.19.1.245841>
- Magdaleno, A., y Llopis, M. Á. (2014). La actitud docente y el grado de uso de las TIC en la comunicación familia-escuela: Un acercamiento al empleo de las TIC en las escuelas. <http://dx.doi.org/10.6035/ForumRecerca.2014.19.25>
- Martínez, I., Cascales-Martínez, A., y Gomariz-Vicente, M. A. (2017). Grupos de WhatsApp en familias de Educación Infantil y Primaria. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 16(2), 239-255. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.16.2.239>
- Ministerio de Educación y Ciencia. (1983). Real Decreto 1174. Sobre educación compensatoria. Boletín Oficial del Estado-A-1983-13484. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1983-13484>

- Moreno, J. L., y Molins, L. L. (2020). Educación y Covid-19: Colaboración de las familias y tareas escolares. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 1-15.
- Navarro, J. (2002). La compensación educativa: marco, realidad y perspectivas. Consejería de Educación y Cultura de Murcia. https://enxarxats.intersindical.org/nee/CE_marco.pdf
- Pimienta, D. (2007). Brecha digital, brecha social, brecha paradigmática. Universidad Complutense de Madrid. <https://ictlogy.net/bibliography/reports/projects.php?idp=1286>
- Rodríguez Navarro, H., Ríos, O., y Racionero, S. (2012). Reconfiguración de la educación compensatoria en base a las evidencias científicas. Actuaciones inclusivas para la igualdad de resultados. *Revista De Educación*, (EXTRA 2012), 67-87. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-EXT-207>
- Rubio, M. J., Vico, M. J., y Pascual, M. (2020). La educación compensatoria como medida para la población refugiada y migrante: evolución de resultados. *Revista Española de Educación Comparada*, 2019(35). <https://doi.org/10.5944/REEC.35.2020.25149>
- Sousa, M. D. M. (2018). *La convivencia escolar del centro de compensación educativa; CEIP Manuel Altoaguirre del Polígono Sur (Sevilla)*. https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/81895/174_30247530.pdf?sequence=1&isAllowed=y