



Percepción docente respecto al uso de Clasdojo con familias

Teachers' perception of use of Clasdojo with families

José Santiago Álvarez-Muñoz



Universidad de Murcia (España)
josesantiago.alvarez@um.es

M.^a Ángeles Hernández-Prados



Universidad de Murcia (España)
mangeles@um.es

Recibido: 08/02/2023 Aceptado: 23/11/2023 Publicado:
1/12/2023

RESUMEN

La creciente globalización digital se está haciendo extensible a diversos campos de conocimiento, entre ellos, el ámbito educativo, ahondando dentro de sus diferentes disciplinas de actuación. Las prácticas digitales también se están aplicando en la acción tutorial desde la relación familia-escuela, incrementando el uso de aplicaciones y soportes digitales para la promoción de la comunicación y participación entre ambos contextos educativos. Con el propósito principal de conocer la percepción docente acerca del uso de la aplicación Classdojo en el trabajo con las familias, 108 maestros trabajadores en centros educativos de la Región de Murcia cumplimentaron un cuestionario ad hoc creado tras un proceso de validación. Los resultados ponen de manifiesto la facilidad para la creación de un perfil y descarga de la aplicación, la comunicación a través del servicio de mensajería y el sistema de puntos para el control de conductas como los usos más frecuentes en docentes y familias y su identificación como un soporte de apoyo para las tareas escolares. Sin embargo,

también denota una falta de corresponsabilidad parental en su uso, junto a una escasa participación de los menores. También cabe resaltar la importante correlación que hay entre la percepción docente de los beneficios con los usos que estos hacen y las condiciones de accesibilidad y diseño de la aplicación. De esta forma, los hallazgos obtenidos delimitan la necesidad de establecer procesos articulados para la integración de este tipo de aplicaciones en los centros educativos, tales como: formación previa del profesorado, establecimiento de protocolos de actuación y consenso respecto a la forma de implementación en el aula y, especialmente, con las familias.

PALABRAS CLAVE

Aplicación digital; docentes; escuela; familia; relación padres-docentes.

ABSTRACT

The growing digital globalisation is being extended to various fields of knowledge, including the field of education, delving deeper into its different disciplines of action. Digital practices are also being applied in tutorial action from the family-school relationship, increasing the use of applications and digital media to promote

communication and participation between both educational contexts. With the main purpose of finding out the teachers' perception of the use of the Clasdojo application in the work with families, 108 teachers working in schools in the Region of Murcia completed an ad hoc questionnaire created after a validation process. The results show the ease of creating a profile and downloading the application, communication through the messaging service and the points system for monitoring behaviour as the most frequent uses by teachers and families and their identification as a support for school tasks. However, it also shows a lack of parental coresponsibility in their use, together with a low level of child participation. It is also worth highlighting the significant correlation between teachers' perception of the benefits of the application and the way they use it, as well as the accessibility and design of the application. In this way, the findings obtained delimit the need to establish articulated processes for the integration of this type of applications in educational centres, such as: prior training of teachers, establishment of protocols for action and consensus regarding the form of implementation in the classroom and, especially, with families.

KEYWORDS

Digital application; teachers; school; family;
parent-teacher relationship.

CITA RECOMENDADA:

Álvarez-Muñoz, J.S. y Hernández-Prados, M.A. (2023). Percepción docente respecto al uso de classdojo con familias. *RiITE Revista interuniversitaria de investigación en tecnología educativa*, 15, 137-156
<https://doi.org/10.6018/riite.556691>

Principales aportaciones del artículo y futuras líneas de investigación:

- Establece los puntos fuertes y débiles de estas aplicaciones digitales emergentes en el ámbito educativo, concretamente, en la relación familia-escuela
- Determina la correlación entre la percepción positiva del docente y los usos que estos hacen de la misma
- El diseño y la accesibilidad de las aplicaciones digitales de este tipo son determinantes para la percepción que tiene el profesorado

1. INTRODUCCIÓN

El imperativo tecnológico en el mundo y en la vida de los ciudadanos se ha convertido en algo incuestionable, un hecho cada vez más patente. La sociedad está creando nuevos entornos de comunicación y de expresión, y, por consiguiente, los centros educativos, también se están transformando las aulas como espacio de aprendizaje adecuados a los diferentes estilos, momentos y lugares de estudio del alumnado

(Fombona y Vázquez, 2017). Además, las Tecnologías de la Información y Comunicación-TIC- abren otras posibilidades a la tradicional relación familia-escuela (Freitas et al., 2019), que se hacen especialmente necesarias si atendemos a los bajos niveles de participación de la familia en España (Parra et al., 2014) y a la situación escolar de la covid19 que limita el acceso de las familias a los centros educativos.

Partimos de un modelo de participación familiar centrado en la corresponsabilidad educativa, la acogida desde la perspectiva ética levinasiana, la democratización escolar que otorga voz a todos los implicados en los procesos educativos y revaloriza la comunicación como aspecto transversal y esencial para el trabajo colaborativo entre ambas instituciones (Gomariz et al., 2020), que no necesariamente debe transcribirse como sinónimo de presencialidad. En la actualidad, gran parte de las interacciones entre familias y docentes tienen lugar en línea (Kraf y Rogers, 2015; Macià y Garreta, 2018), pero hasta la fecha, las

investigaciones sobre la virtualidad escolar se han centrado en los aspectos organizativos, emocionales y en la competencia digital, principalmente de los docentes (Pérez-Escoda y RodríguezConde, 2016), y no tanto en los usos de las herramientas digitales empleadas para mantener la relación familia-escuela. De ahí que el objetivo del presente trabajo consista en analizar el uso que realiza el profesorado de la aplicación ClassDojo para promover la interacción-comunicativa con las familias. Los docentes además de informar de los aspectos positivos o negativos del menor, pueden facilitar orientaciones, propuestas y consejos específicos y eminentemente prácticos que ayuden a las familias a respaldar el desarrollo escolar y personal del mismo (Kraft, 2017). De este modo, se rompe con una tendencia perversa, muy marcada en la atención tutorial a las familias, que limita este derecho comunicacional a las situaciones conflictivas y problemáticas, y que contribuye al deterioro de las relaciones familia-escuela. En palabras de Parra et al. (2014) “plantear la comunicación familia-escuela desde la

contraposición es condenarla al fracaso” (p. 126). Por el contrario, debe plantearse desde una perspectiva positiva, asentada en la confianza, la escucha activa, el apoyo y acompañamiento, en busca de un compromiso de actuación compartido, colaborativo y empático (Gomariz et al., 2020).

Los datos nacionales sobre las relaciones entre las familias y los centros educativos, obtenidos por el Consejo Escolar de Estado (2014), confirman que se caracterizan por el distanciamiento, por una búsqueda de objetivos divergentes y una comunicación precaria, considerando la mejora de dicha relación un reto educativo relevante y la comunicación entre ambos agentes un factor de calidad y coherencia educativa. Si bien es cierto que la comunicación se encuentra mejor valorada por los padres de nacionalidad española con un nivel alto de estudios, especialmente en la etapa de infantil y primaria, se sitúa en niveles deficitarios en la etapa de educación secundaria (Hernández-Prados et al., 2019), hasta el punto de definirse como algo infrecuente, no sistemática, inadecuada y escasamente adaptada a las posibilidades actuales.

Otras variables como el estilo educativo parental (Fernández-Alonso et al.,2017), presencia de menores discapacitados (Yotyodying y Wild, 2019), el lugar de residencia en un contexto urbano o rural (Hernández-Prados y Álvarez- Muñoz, 2023), y grado de alfabetización digital de docentes y familias (Garreta y Llevot, 2016), condicionan las posibilidades de comunicación entre ambos agentes, así como el grado de satisfacción con la misma. De esta forma, la presencia de una comunicación fluida está en peligro ante el mal aprovechamiento de los nuevos medios a los que está a disposición los docentes: las nuevas tecnologías, las cuales aparecen representadas en los centros educativos como una capa de modernidad que carece de funcionalidad (Garreta, 2015).

A partir de la consulta de diversas fuentes, Chen y Rivera-Vernazza (2022) establecen un modelo con diferentes tipos de comunicación aglutinados en dos grandes categorías, en primer lugar, los modelos tradicionales de comunicación entre familias y docentes que abarcan la presencialidad unidireccional y bidireccional como las tutorías, la

no presencial bidireccional como las llamadas telefónicas, los materiales impresos unidireccionales (boletines, folletos, etc.) y bidireccionales (agenda escolar, encuestas, etc.); en segundo lugar, los modelos digitales de comunicaciones entre familias y docentes que contemple la comunicación digital por diversos canales (zoom, Google Meet, Microsoft Teams, etc.), videoconferencia, mensajería, boletines electrónicos de clase, formulario electrónico, etc. Sin embargo, a pesar de disponer de tantos recursos no se promueven más y mayores cambios en la educación escolar, por lo que se evidencia una vez más, que la integración y uso pedagógico de las TIC requiere de infraestructura, formación, pero especialmente de una actitud favorable hacia los recursos, en definitiva, se trata de poder, saber y querer (Macià y Garreta, 2018). La preferencia por las vías tradicionales de comunicación establecidas en los centros educativos por parte tanto de las familias como de los docentes, dificulta la innovación educativa en la comunicación entre ambas. De ahí que, la

capacitación competencial digitalizada de los docentes deja de ser una cuestión trivial, para convertirse en algo esencial que permita mejorar la comunicación entre docentes y familiares. Pero la realidad dista mucho de lo deseable, pues la formación inicial de los docentes se caracteriza por una escasa preparación en la relación familia-escuela y el buen aprovechamiento de las TIC en la comunicación entre ambas instituciones (Pérez-Escoda y Rodríguez-Conde, 2016). Se hace necesario un enfoque colectivo de la formación que capacite simultánea y complementariamente a todos los miembros de la comunidad educativa (Colás-Bravo et al., 2019). Un modelo coformativo en el que la responsabilidad de aprender para educar sea compartida y fruto del trabajo colaborativo.

De esta forma, los docentes han de adquirir una competencia digital específica para el correcto uso de las tecnologías con las familias, pudiendo acotar habilidades que abordan desde la comunicación hasta el diseño de actividades interactivas con las familias, perspectiva que defiende un conocimiento más allá de lo técnico que contempla el uso crítico y

reflexivo (Durán et al., 2016). De hecho, esta rama de la tecnología se ha incluido como una subcompetencia específica docente necesaria de adquirir para la obtención de la certificación digital docente. Sin embargo, los autores Fernández y Fernández (2016) establecen la participación virtual entre escuela y familia como un procedimiento transversal, es decir, que contempla el uso de la tecnología educativa desde una triple perspectiva: comprensión e integración, aplicación y producción, destacando los tres procesos para la integración de las TIC en la praxis docente. Por consiguiente, el mercado de la tecnología educativa ha tenido que adaptarse a la nueva realidad docente que ha hecho extensible el uso de sus competencias digitales no únicamente con el alumnado, sino también con las propias familias. Una mayor consideración que se ha hecho visible en un aumento considerable de las aplicaciones o las buenas prácticas digitales, estableciendo un campo específico de actuación en la educación digital.

1.1. Revisión de la literatura

Entender que las TIC son herramientas que actúan como mediadoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, que facilitan la relación que se establece entre el docente y el estudiante, es algo que ha quedado evidenciado en diversas experiencias en las últimas décadas. Ahora bien, extender y generalizar esta misma función a la relación entre los docentes y las familias ha requerido de más tiempo y de las circunstancias adversas de la covid19, para que podamos concebir las tutorías a familias de forma telemática. Lejos del debate crítico-perturbador de las TIC en la educación, se conciben como aliadas, ya que posibilitan el aprendizaje y una comunicación más eficiente entre los miembros de la comunidad educativa, especialmente cuando estudios como el de Kraft y Rogers (2015) constataron que mantener una comunicación personalizada continua, mediante un mensaje digital semanal a las familias, contribuye a reducir en un 41% el riesgo de fracaso escolar. Asimismo, cuando la comunicación con la familia es frecuente, positiva y útil, creando relaciones de confianza, se reducen los problemas de

convivencia y el absentismo escolar, favorece la lectura, mejora la actitud hacia la escuela y aumenta la motivación hacia el aprendizaje (Kraft, 2017).

Así pues, el uso de las aplicaciones de mensajería instantánea en el día a día se ha hecho extensible a la acción tutorial de manera que se aprovecha la inmediatez de atención como una de las principales fortalezas para su inclusión (Cascales et al., 2020; Llor et al., 2022). De manera que, previamente a la pandemia, la relación virtual familia-escuela se definía principalmente como medio de difusión, pero con la imposición de una modalidad educativo virtual, la relación familia-escuela experimentó una conversación digital que modificó esta sinergia estableciendo nuevas formas de interactividad digital (Kaplan et al., 2021; Snell et al., 2020). Esta demanda digital contribuyó a que el mercado digital educativo incluyera nuevos usos en sus herramientas a la vez que emergen novedosas aplicaciones digitales que dotan de un nuevo soporte digital en la relación familia-escuela (Papadakis, 2021).

La escuela que se pone en marcha bajo las

exigencias del plan de inmersión TIC y las demandas de las familias para con sus hijos establece cierto contrato social entre familia-centro para abrir espacios intermedios virtuales con un nuevo elenco de actividades de acompañamiento, donde encontrarse, compartir tareas e interactuar (Freitas et al., 2019). La diversidad de herramientas que pueden ser empleadas en la comunicación entre familias-docentes es cuantiosa (webs de centro, Facebook, Twitter, Tokapp, Clasdojo, WhatsApp, Additio, Qualitas...), pero no todas igualmente inmersas en la realidad educativa. En las etapas iniciales, Educación Infantil y Educación Primaria, dado el diseño del soporte y las posibilidades que otorga, la aplicación Clasdojo resulta una de las más conocidas dentro del claustro docente, aunque como señala Remache Mayaguari y Vega Pacheco (2022) se debe tener en cuenta algunos aspectos como el acceso a internet del alumnado, la capacitación constante del docente, así como complementar y vincular un sistema de gestión del aprendizaje.

Igualmente, existe un gran debate sobre el uso del

WhatsApp, quizás por la popularidad de este en casi la totalidad de la población, y a pesar de las reticencias, desde una perspectiva de género se evidencia que las profesoras muestran una mayor disposición a utilizar este recurso para mejorar las relaciones y comunicación de las familias que los profesores (Cascales-Martínez et al., 2020). De esta manera, para dar respuestas a las nuevas demandas de comunicación entre familia y escuela surgen herramientas tecnológicas como Classdojo, una app cuya finalidad inicial consistía en ayudar al alumnado y sus familias a identificar los comportamientos a mejorar y establecer metas para promover el cambio. Se trata de un sistema online de gestión y control del aula que ayuda a los maestros a registrar y monitorizar el comportamiento del alumnado en tiempo real, a la vez que ofrecen al estudiante y a sus familias una retroalimentación (feedback) instantánea. Pero el servicio de mensajería instantánea y la posibilidad de intercambio de tareas, ha contribuido a su rápida expansión en los centros educativos y al incremento de la accesibilidad de las familias a la aplicación. De

esta forma, se posibilita la construcción de un nuevo cauce de comunicación para los progenitores, identificando esta aplicación como un medio digital que promueve la cultura participativa (Langley y Leyshon, 2016).

Se destierran modelos tradicionales apostando por una comunicación mediada por Classdojo, con intercambios de información más rápidos y enriquecedores (Benhadj et al., 2019), o al menos coexisten, pues la complementariedad de diferentes vías es una apuesta segura en la comunicación entre docentes-familias. En esta línea, Chen y Rivera-Vernazza (2022) entrevistaron a las familias durante el confinamiento para valorar su rol educativo en asociación colaborativa con los maestros, y destacaron cuatro ejes temáticos: el modo en el que se produce, la naturaleza y limitaciones de la comunicación digital y cómo ha sido mediada a través de ClassDojo, identificando en este caso la importancia de la herramienta para promover la participación proactiva de los padres, para crear asociaciones entre maestros y familias, y las limitaciones de ClassDojo.

Al margen del protagonismo que ocupa lo conductual, Robinson (2020) destaca la importante labor que desarrolla esta aplicación en la comunicación entre familia y escuela, figurando a los progenitores como administradores con los que compartir toda información académica, social y conductual del alumnado. Se subraya el potencial interactivo que tiene para establecer estrategias de coordinación común entre docentes y padres, aunque gran parte del cumplimiento de este beneficio recae sobre la praxis que desarrolle el propio profesorado (Williamson, 2017). Esta herramienta, también es de utilidad en la cualificación formativa parental. En este sentido, el trabajo de Hartong y Manolev (2023) visualiza la capacitación parental mediante dos plataformas distintas, por un lado, el ClassDojo, ampliamente utilizada en países anglófonos, y por otro, Antolin, propia de las escuelas alemanas, concluyendo en ambos casos en la necesidad de establecer un plan de investigación centrado en el papel de las familias en la plataforma, y de elaborar instrumentos de evaluación que permitan comprobar su avance.

La efectividad de esta aplicación no se limita únicamente al plano escolar, también en lo que respecta a lo emocional al verse representado como un ejercicio de empatía, autocrítica y reflexión entre los miembros que integran la comunidad educativa (Van Alstyne y Parker, 2017). También se destaca la motivación hacia el aprendizaje en el alumnado junto a la personalización del avatar como uno de sus principales beneficios (Pratista, 2023). Como contrapartida, esta herramienta es un importante factor desencadenante de ansiedad en los menores ante la posibilidad de que los padres sean conocedores de todo lo que concurre en el terreno escolar (Kaplan et al., 2021). Viven como una posible amenaza este mecanismo de comunicación continuada, y lo conciben como un arma de vigilancia conductista (Friedli y Stearn 2015). Traemos a coalición el testimonio parental en el que se refleja la desconfianza que les genera Clasdojo en la comunicación con el docente, recabado por Chen y Rivera-Vernazza (2022). Por último, se sostiene que un uso inadecuado o

desentendimiento por una de las partes de la educación del menor, padres o docentes, desemboca en una anulación de las posibilidades de motivación y regulación actitudinal que tiene la propia aplicación (Hartong y Manolev, 2023).

De esta forma, al igual que en otras aplicaciones (Snell et al., 2020), el docente constituye el máximo responsable de la efectividad de este tipo de herramientas. Es más, el modo en cómo perciben las TIC o cuáles son sus actitudes y creencias al respecto condicionan el uso de las mismas para esta finalidad de promover la comunicación con otros agentes como las familias con los que comparten la responsabilidad educativa de los estudiantes (Freitas et al., 2019; Venegas et al., 2021). Aunque los docentes son conocedores del potencial educativo de los recursos tecnológicos y los combinan con otros recursos tradicionales, no aprovechan todo su potencial porque los emplean superficialmente (Alberola-Mulet et al. 2021). Para prevenir esto, los docentes deben ser y sentirse digitalmente competentes a nivel disciplinar, pedagógico, tecnológico, y de investigación e

innovación, contemplando la competencia tecnológica como transversal a las demás, y la comunicación en la dimensión pedagógica (García-Aretio, 2020). Por ello, resulta más que necesario tener conocimiento acerca del uso que hacen los propios docentes y las familias adentrándose sobre los beneficios y dificultades que pueden emanar de la utilización de esta herramienta.

2. MÉTODO

La presente investigación se clasifica como una investigación descriptiva-correlacional, transversal, no experimental y con un tratamiento cuantitativo de los datos la cual dota de información específica y sistemática sobre un fenómeno socioeducativo en concreto, en este caso, el uso de la aplicación Clasdojo como medio de comunicación y cooperación de los docentes con las familias. Situando temporalmente esta investigación se desarrolló del mes de marzo al mes de mayo del año 2021, a posterior del tiempo de confinamiento

por la pandemia covid19. Además, este es aplicado por docentes al final del curso escolar, durante el tercer trimestre, que han utilizado el Clasdojo como plataforma de comunicación durante el curso escolar 2020-21 evaluando en base a la experiencia con su tutoría.

2.1. Objetivos

El siguiente estudio que tiene como objetivo principal conocer la percepción que tienen los docentes respecto al uso y funcionamiento de la aplicación Clasdojo respecto al trabajo con las familias. Además, este propósito general se articula en una serie de objetivos que ayudan a sistematizar el marco metodológico, estos son:

1.

Valorar las condiciones de diseño y accesibilidad de la aplicación analizada

2. Establecer qué usos realizan

las familias y los docentes desde la óptica de los últimos

3. Determinar los beneficios y dificultades

que otorgan para los docentes el uso de esta aplicación

4. Identificar la correlación que existe entre la percepción de los beneficios y la valoración del diseño y accesibilidad del medio de comunicación digital valorado

5. Esclarecer el grado de correlación que hay entre los beneficios percibidos y los usos que hace el docente de la aplicación

2.2. Participantes

La selección de la población se rige bajo un muestro no probabilístico por medio del uso de la técnica bola de nieve, con la intención de conseguir la máxima muestra docente en un periodo corto de tiempo. Se establece como criterios para la definición de la muestra los siguientes indicadores: ser docente, impartir docencia en Educación Infantil o Educación Primaria y haber hecho o estar haciendo uso de la aplicación Clasdojo para comunicarse con las familias. Todos los participantes fueron informados

previamente garantizando que se preserva su anonimato y la información establecida resulta confidencial, además de que debían firmar una autorización confirmando su participación y afirmando la comprensión de su forma de participación. De esta forma se asegura el cumplimiento de los parámetros éticos establecidos por la normativa APA en la norma 8.2.

En el presente estudio han participado un total de 108 docentes (20,4% hombres y 78,9% mujeres) de un rango de edad de menos de 30 años a más de 60 años que ocupa la siguiente distribución: Menor de 30 años (25,7%), de 31 a 39 años (39,45%), de 40 a 49 años (23,9%), de 50 a 59 años (7,3%) y más de 60 años (2,8%), siendo la edad media 36,5 años. En relación a la etapa educativa predomina el profesorado que trabaja en Educación Primaria (80,7%), bastante por encima de los docentes que ejercen profesión en la etapa de infantil tanto en Primer ciclo (4,6%) como Segundo ciclo (13,8%). De forma concreta, el 62,4% de los docentes participantes desarrollan su labor profesional como

tutor/a mientras que un 30,3% son especialistas. Por último de acuerdo a los años de experiencia laboral, gran parte del profesorado tiene menos de cinco años (40,4%) o de 11 a 20 años (30,3%) ejercidos como docente. El restante de la muestra ha estado trabajando de 6 a 10 años (14,7%), de 21 a 30 años (8,3%) o más de 30 años (5,5%).

La distribución respecto al nivel de estudios es de la siguiente forma en orden descendente: grado universitario o licenciatura (41,3%), diplomatura (34,9%), máster (21,1%) y doctorado (1,8%). De los 108 docentes participantes, casi la mitad son maestros/as funcionarios/as (45,9%) aunque también hay una muestra considerable de maestros/as interinos/as (29,4%), siendo en menor proporción los docentes con un contrato fijo (15,6%) o temporal (6,4%). Por lo tanto, un 75,3% de los participantes desarrollan su labor profesional en centros educativos de titularidad pública y un 22,9% en centros concertados-privados. En atención a las condiciones contextuales del centro, un 17,4% ejerce en colegios de difícil desempeño.

2.3. Instrumento

Ante la especificación de los objetivos de la investigación y la insuficiencia de estudios al respecto, se diseñó un cuestionario *ad hoc* denominado como “Cuestionario sobre la valoración docente de la aplicación Clasdojo”. Un instrumento de evaluación de la herramienta digital Clasdojo que está formada por 46 ítems divididos en cinco dimensiones: diseño y accesibilidad (1-10), usos del docente (11-18), usos de las familias (19-26), beneficios (27-36) y dificultades (37-46). Su cumplimentación se realiza a través de una escala Likert de uno a cuatro con la siguiente relación categórica de valores: 1 (Muy en desacuerdo o Nada), 2 (En desacuerdo o Algo), 3 (De acuerdo o Bastante) y 4 (Muy de acuerdo o Mucho). Se seleccionó este tipo de escala tipo Likert de cuatro puntos puesto que, de acuerdo a lo que establece Matas (2018), se ha de priorizar el uso de escala pares para evitar seleccionar los puntos intermedios y que el participante se decide

hacia un intervalo (uno o dos) u otro (tres o cuatro), evitando la indiferencia o neutralidad en la contestación de la respuesta. En el siguiente enlace se puede acceder al mismo:

<https://acortar.link/Vmx6Yb>

Su diseño se realizó bajo un proceso sistemático de validación de interjueces en la que participaron 12 expertos (8 mujeres y 4 hombres) en el ámbito de la tecnología educativa con una experiencia media de 8,5 años que cumplimentaron el instrumento tras la aplicación en dos rondas a una muestra inicial intencional de 25 expertos. Estos se encargaron de cumplimentar un cuestionario para la valoración cuantitativa, calificando de uno a cuatro los diferentes apartados e ítems del cuestionario en cuestión de adecuación, coherencia y pertinencia, y cualitativa, incluyendo las observaciones pertinentes, del instrumento inicial diseñado. Tras la lectura y análisis de todos los comentarios ofrecidos por los expertos se produjeron los siguientes aspectos: reducción de ítems de 51 ítems a 46 ítems tras eliminar o reagrupar los

enunciados, modificación de redacción, corrección de erratas, inclusión de ejemplificaciones, simplificación del lenguaje e incorporación de un lenguaje inclusivo. Por último, de acuerdo al parámetro Alpha de Cronbach que mide la consistencia interna aportando información sobre la fiabilidad del instrumento, se obtiene un valor de ,905 del conjunto total y se organiza de la siguiente forma por dimensiones: diseño y accesibilidad (,946), uso de los docentes (,866), uso de las familias (,899), beneficios (,859) y dificultades (,828), valores que se ubican en el rango de magnitud de fiabilidad muy alta.

2.4. Análisis de datos

En el momento que fueron obtenidos los datos, estos se transfirieron al programa estadístico SPSS versión 26.0 por medio del cual se realizaron todos los parámetros estadísticos pertinentes. Inicialmente, se extrajeron los estadísticos descriptivos para la obtención del valor de la media, desviación típica y la mediana de cada uno de

los ítems de las cinco dimensiones.

Posteriormente, para aplicar los estadísticos inferenciales, dado que el estudio consta de un tamaño muestral superior a 30, se realizó la prueba de normalidad de *Kolmogorov-Smirnov* a fin de dictaminar si la muestra sigue una distribución normal o no normal. Dado que la muestra no cumplía el supuesto de normalidad, un valor p superior a ,050 en todos los ítems, se decidió por la utilización de estadística no paramétrica. De esta forma, con el propósito de ser conocedores de la existencia y la magnitud de la significación entre las dimensiones del instrumento, se utilizó el estadístico de correlaciones bivariadas de *Rho de Spearman* con un nivel de confianza (NC) del 95%.

3. RESULTADOS

3.1. Objetivo específico 1: Valorar las condiciones de diseño y accesibilidad de la aplicación analizada

En primer lugar, se han presentado los estadísticos

descriptivos de cada una de las dimensiones que conforman el cuestionario utilizado. En la Tabla 1 se aprecian la valoración de los docentes respecto a los ítems de la dimensión referida al diseño y accesibilidad de la aplicación Classdojo. Cabe destacar la facilidad de descarga ($\bar{X}= 3,53$; $\sigma= ,826$) y de creación de un perfil ($\bar{X}= 3,44$; $\sigma= ,857$) junto a la personalización de los personajes para cada alumno/a ($\bar{X}= 3,32$; $\sigma= ,915$) como los ítems mejor valorados. Por el contrario, los docentes no dan las suficientes explicaciones y orientaciones respecto al uso de la aplicación ($\bar{X}= 2,91$; $\sigma= ,881$). Además, ni la propia aplicación tampoco aporta las instrucciones pertinentes para un mejor dominio inicial de las familias ($\bar{X}= 2,84$; $\sigma= ,833$).

Tabla 1.

Estadísticos descriptivos dimensión 1: diseño y accesibilidad

<i>Ítems</i>	\bar{X}	σ
1.Es fácil descargar la aplicación en el teléfono	3,53	,826
2.No resulta difícil crear un perfil de la aplicación	3,44	,857
3.Es fácil ubicar y encontrar las herramientas de la aplicación	3,19	,837
4.La propia aplicación aporta explicaciones o recursos para un mejor entendimiento y manipulación de la aplicación	2,84	,833
5.Como docente aporto una explicación y orientación respecto al uso de la aplicación	2,91	,881
6.El diseño de la aplicación es motivador y atractivo	3,30	,857
7.Su visibilidad y accesibilidad desde los dispositivos móviles es buena	3,15	,905
8.Los muñecos personalizados son originales y motivadores	3,32	,915
9.Los materiales multimedia son de fácil acceso	3,06	,884
10.Las notificaciones son fáciles de visibilizar	3,29	,876

3.2. Objetivo específico 2: Establecer qué usos realizan las familias y los docentes desde la óptica de los últimos

Atendiendo a los valores descriptivos expuestos en la Tabla 2, quedan recogidos las prácticas más recurrentes por las familias y los docentes desde la perspectiva de estos últimos. En relación a los docentes, como la más utilizadas quedan establecidas las comunicaciones genéricas ($\bar{X}= 2,44$; $\sigma= 1,27$), información de lo realizado en clase ($\bar{X}= 2,41$; $\sigma= 1,16$) y asesoramiento y explicación respecto a las

tareas escolares ($\bar{X}= 2,20$; $\sigma= 1,18$). Con una importante diferencia, resalta el registro de la asistencia ($\bar{X}= 1,78$; $\sigma= 1,10$), la notificación de las calificaciones ($\bar{X}= 1,47$; $\sigma= ,837$), y el envío de documentos de apoyo ($\bar{X}= 1,89$; $\sigma= ,980$) como las aplicabilidades menos utilizadas por los maestros/as participantes. Respecto a la concepción de las familias, la cumplimentación de autorizaciones ($\bar{X}= 1,44$; $\sigma= ,812$) y el uso de la herramienta del portfolio ($\bar{X}= 1,57$; $\sigma= ,997$) resultan las menos utilizadas por las familias. El control actitudinal resalta como la aplicación más utilizada ($\bar{X}= 2,31$; $\sigma= 1,22$), aunque también se ha de subrayar la resolución de dudas puntuales ($\bar{X}= 2,17$; $\sigma= 1,21$) y comentar las publicaciones del docente ($\bar{X}= 2,01$; $\sigma= 1,08$) como otro de los usos más recurridos por las familias según la percepción del docente.

Tabla 2.

*Estadísticos descriptivos dimensión 2 y 3:
usos del docente y la familia*

<i>Rol</i>	<i>Ítems</i>	\bar{X}	σ
Docente	11.Comunicar de forma genérica con las familias	2,44	1,270
	12.Comunicar lo que hacen en clase los hijos/as	2,41	1,168
	13.Enviar documentación de apoyo y refuerzo	1,89	,980
	14.Informar sobre las tareas escolares	2,20	1,182
	15.Registrar la asistencia	1,78	1,105
	16.Notificar las calificaciones	1,47	,837
	17.Convocar las reuniones con las familias	1,94	1,175
	18.Contactar con las familias de forma individualizada	2,21	1,283
Familia	19.Resolver dudas puntuales	2,17	1,211
	20.Enviar tareas escolares	1,78	1,017
	21.Solicitar tutoría personal con los docentes	1,91	1,124
	22.Comunicar incidencias, comentarios y sugerencias	1,92	1,120
	23.Cumplimentar autorizaciones	1,44	,812
	24.Crear y completar el portfolio personal del hijo/a	1,57	,997
	25.Revisar los comportamientos y actitudes del hijo/a	2,31	1,226
	26.Comentar las publicaciones	2,01	1,081

3.3. Objetivo específico 3: Determinar los beneficios y dificultades que otorgan para los docentes el uso de esta aplicación

De esta forma, observando la Tabla 3, se pueden apreciar los valores obtenidos respecto a los posibles beneficios y dificultades que el uso de esta aplicación que puede ocasionar. Por un lado, ha

quedado retratada la posibilidad educativa y psicológica que tiene esta aplicación como medio para hacer al alumno más responsable ($\bar{X}= 3,06$; $\sigma= ,955$), y motivado ($\bar{X}= 2,93$; $\sigma= ,924$), además de incentivar la cooperación ($\bar{X}= 2,96$; $\sigma= ,864$) entre familia y escuela. Sin embargo, desde la óptica del docente, no parece tener la misma repercusión sobre la conciliación familiar ($\bar{X}= 2,45$; $\sigma= ,911$), la entrega de las tareas escolares ($\bar{X}= 2,54$; $\sigma= ,911$) o la educación no presencial ($\bar{X}= 2,67$; $\sigma= ,947$). Por otro lado, respecto a las dificultades, la más destacada es el sentimiento de tristeza que puede generar el feedback negativo en el alumno/a ($\bar{X}= 2,42$; $\sigma= ,810$). También preocupa la ansiedad y competitividad que puede despertar en los discentes ante el control continuado y búsqueda constante del feedback positivo ($\bar{X}= 2,08$; $\sigma= ,799$). La corresponsabilidad no se muestra reflejada como parte de la participación en la relación digital entre las familias y escuelas, representada como una de las amenazas más representativas ($\bar{X}= 2,25$; $\sigma= ,996$). Mientras, por el contrario, la sobrecarga de tareas ($\bar{X}= 1,63$; $\sigma= ,692$), el

seguimiento de la aplicación ($\tilde{X}= 1,85$; $\sigma= ,759$) o el estrés o ansiedad generado al alumno/a por el control continuo del comportamiento ($\tilde{X}= 1,86$; $\sigma= ,729$) no terminan de ser percibidas como dificultades.

Tabla 3.

Estadísticos descriptivos dimensión 4 y 5: beneficios y dificultades

	<i>Items</i>	\bar{x}	σ
Beneficios	27.Incrementa el interés por la educación de sus hijos/as	2,87	,771
	28.Facilita la comunicación entre el equipo docente	2,69	,870
	29.Favorece la cooperación de la familia con los docentes	2,96	,864
	30.Solventa mejor las dudas o preguntas de las familias	2,82	,884
	31.Facilita la entrega de las tareas escolares	2,54	,911
	32.Las familias son conocedoras de la evolución educativa	2,89	,950
	33.Fomenta la conciliación familiar	2,45	,911
	34.Facilita la educación no presencial	2,67	,947
	35.El alumnado está más motivado y feliz por ir al colegio	2,93	,924
	36.El alumnado es más responsable que al inicio del curso	3,06	,955
Dificultades	37.Hay sobreinformación o exceso de información	2,00	,697
	38.Requiere de una atención de la que no dispongo	2,00	,761
	39.Su información no está completa o es sesgada	1,91	,620
	40.Es únicamente dirigido por uno de los progenitores	2,25	,996
	41.Su seguimiento genera estrés	1,85	,759
	42.Genera al alumnado ansiedad y competitividad	2,08	,799
	43.El alumnado se siente controlado y supervisado	1,86	,729
	44.El alumnado se entristece cuando obtiene puntos negativos	2,42	,810
	45.Sobrecarga con tareas a los alumnos	1,63	,692
	46.La participación del alumnado en la aplicación es mínima	2,05	,911

A continuación, resulta el momento de ahondar sobre los datos obtenidos de los estadísticos de contraste entre las dimensiones del cuestionario. En la Tabla 4 se analizan las relaciones obtenidas entre la percepción que el docente tiene respecto a

los beneficios y su opinión en cuanto al diseño o accesibilidad de la aplicación. De las relaciones que obtienen un valor p significativo ($< ,05$) aquellas que obtienen un coeficiente de correlación de Spearman cercano al valor de considerable ($r > ,40$) es la relación positiva de un aumento de la percepción del aumento de la responsabilidad del alumno/a con una mejor valoración del diseño ($r_{P36-P6} = ,394$) y los muñecos personalizables ($r_{P36-P8} = ,384$) como un elemento atractivo y motivador. Sin embargo, en el resto de cruces de ítems de las dos dimensiones no se obtiene una relación significativa o, bien, si lo hubiera, no presenta un coeficiente de correlación con una magnitud considerable.

Tabla 4.

Estadísticos de contraste beneficios y diseño y accesibilidad

	Est.	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10
P27	Rho	,054	,061	,023	,161	,008	,038	,044	,016	,088	,145
	<i>p</i>	,581	,530	,812	,096	,931	,693	,649	,868	,364	,135
P28	Rho	,074	-,021	,094	,100	,142	-,047	,090	,121	,118	,097
	<i>p</i>	,445	,827	,335	,305	,144	,630	,356	,212	,225	,319
P29	Rho	,157	,131	,124	,105	,141	,122	,285	-,010	,075	,270
	<i>p</i>	,104	,177	,200	,281	,146	,207	,003**	,920	,440	,005
P30	Rho	,208	,095	,144	,004	,077	,147	,224	,057	,117	,221
	<i>p</i>	,031*	,327	,136	,969	,431	,129	,020*	,554	,227	,021
P31	Rho	,253	,137	,055	,012	,086	,199	,181	,052	,216	,171
	<i>p</i>	,008**	,159	,572	,904	,376	,039	,061	,593	,025*	,077
P32	Rho	,192	,186	,045	,157	,083	,151	,173	,187	,236	,173
	<i>p</i>	,047*	,054	,641	,106	,396	,120	,073	,052	,014*	,074
P33	Rho	,216	,127	,124	,116	,169	,171	,223	,149	,182	,207
	<i>p</i>	,025*	,192	,202	,232	,080	,078	,020*	,124	,059	,031*
P34	Rho	,238	,119	-,019	,067	-,013	,230	,119	,070	,083	,168
	<i>p</i>	,013*	,220	,842	,488	,897	,017*	,219	,473	,393	,082
P35	Rho	,197	,263	,203	,118	,091	,322	,132	,336	,290	,182
	<i>p</i>	,041*	,006**	,035*	,225	,348	,001**	,173	,000**	,002**	,059
P36	Rho	,190	,255	,247	,204	,193	,394	,138	,384	,309	,230
	<i>p</i>	,048*	,008**	,011*	,034*	,046*	,000**	,156	,000**	,001**	,017*

Nota: * $p < ,050$; ** $p < ,010$

En la relación respecto a la percepción docente de los beneficios y los usos de la aplicación que haga el mismo, tal y como se observa en la Tabla 5, se aprecia con un coeficiente de correlación mínimo a considerar ($r > ,400$) y relación de significación, el mayor uso de los docentes del envío de documentos

de apoyos va hacer que tengan una mejor consideración del beneficio que causa en la educación no presencial ($r_{P34-P13} = ,425$), la realización de los deberes escolares ($r_{P31-P13} = ,437$) y una mejor comunicación con las familias ($r_{P28-P13} = ,411$). También se halla que un mayor uso del envío de comunicaciones genéricas a las familias conlleva a que los docentes tengan una apreciación más positiva en cuanto a la aplicabilidad de esta herramienta como medio para mejorar las interacciones con las familias ($r_{P28-P11} = ,421$) y solventar las dudas que éstos tengan ($r_{P30-P11} = ,421$). Además, cuando los docentes aporten más orientaciones para la realización de las tareas, mayor consideración de beneficio tendrá de esta aplicación como medio de fomento a la comunicación ($r_{P28-P14} = ,449$) y solución de las dudas que las familias tengan ($r_{P30-P14} = ,446$). Por último, mencionar que un mayor uso de la aplicación como medio para convocar reuniones ($r_{P30-P17} = ,406$) y contacto individual con las familias ($r_{P30-P18} = ,428$) incide positivamente sobre la identificación de resolución de dudas que tengan las familias.

Tabla 5.

Estadísticos de contraste beneficios y usos del docente

	Est.	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18
P27	Rho	,156	,179	,154	,118	,161	,166	,050	,156
	p	,108	,064	,111	,222	,096	,085	,605	,108
P28	Rho	,421	,360	,411	,449	,285	,195	,392	,421
	p	,000**	,000**	,000**	,000**	,003**	,043*	,000**	,000**
P29	Rho	,394	,387	,281	,372	,047	,110	,351	,394
	p	,000**	,000**	,003**	,000**	,630	,258	,000**	,000**
P30	Rho	,428	,378	,348	,446	,053	,082	,406	,428
	p	,000**	,000**	,000**	,000**	,589	,401	,000**	,000**
P31	Rho	,254	,302	,437	,377	-,002	-,014	,190	,254
	p	,008**	,001**	,000**	,000**	,980	,888	,049*	,008**
P32	Rho	,241	,327	,260	,268	,248	,209	,187	,241
	p	,012*	,001**	,007**	,005**	,010**	,030*	,052	,012*
P33	Rho	,283	,281	,299	,360	,142	,156	,284	,283
	p	,003**	,003**	,002**	,000**	,143	,106	,003**	,003**
P34	Rho	,262	,349	,425	,389	,134	,214	,198	,262
	p	,006**	,000**	,000**	,000**	,167	,026*	,040*	,006**
P35	Rho	-,146	,005	,043	-,041	,152	,095	-,148	-,146
	p	,131	,962	,657	,673	,117	,326	,126	,131
P36	Rho	-,142	,011	-,080	-,068	,133	,053	-,122	-,142
	p	,144	,908	,412	,482	,170	,589	,207	,144

Nota: * p < ,050; ** p < ,010

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La interacción mediada tecnológicamente ha aterrizado sobre el entorno escolar para consolidarse y visibilizarse en diversas facetas como la de la comunicación familia-escuela, que a su vez ha impulsado la integración digital de los padres. Con este cambio, las familias han debido afrontar un nuevo escenario en el que, su mejor o peor gestión, depende de varias dimensiones como el diseño y la accesibilidad de las aplicaciones. En este caso, la facilidad de descarga y la creación de un perfil de la aplicación Classdojo, ayuda a reducir la amplia brecha digital generacional (Luna-García et al., 2015) e influye, mediante su sistema de gamificación, sobre las variables psicológicas como la motivación o responsabilidad del niño/a frente al aprendizaje (Corchuelo, 2020). Pero además de un diseño que facilita la accesibilidad, se deben proporcionar apoyos que acerquen la aplicación a las realidades familiares y contribuyan a una visión compartida en misión educativa de los menores (Castro et al., 2019), lo que pone en relieve la importancia de la figura del docente como asesor e

impulsor de la participación en este tipo de entornos virtuales pues, la invitación sin acompañamiento, recae en un uso descontextualizado que destierra todo diseño.

Sin embargo, la diada familia-escuela, o la triada si incorporamos la situación pandémica, pone de manifiesto la necesidad formativa de las familias, no solo en lo que respecta a la colaboración entre ambas instituciones, sino en reducir, en la medida de lo posible, su resistencia a utilizar las TIC (Hernández-Prados y Álvarez-Muñoz, 2021). Al respecto, las familias se encuentran en un estado de incertidumbre hacia las TIC, hay quienes sostienen que son muy útiles y les permite devolverles cierta sensación de orientación y control, y otros reconocen que la digitalización es causa de un estrés creciente (Hartong y Manolev, 2023). De hecho, tanto familias como maestros tienen creencias sobre el uso de los medios digitales que actúan como barreras que dificultan la integración de estas, siendo fundamental el papel de los equipos directivos en la promover posturas positivas para introducción de las TIC en la comunidad educativa

(Macia y Garreta, 2019). Por lo que, adquirir la competencia digital, no es tarea única de los docentes, también se requiere de un esfuerzo de los progenitores por actualizarse en el uso de las tecnologías a fin de poder acotar los beneficios de las nuevas vías de participación y comunicación que aporta el mundo digital (Freitas et al., 2019; Hartong y Manolev, 2023; Venegas et al., 2021).

La cultura comunicativa del mensaje de texto, visible en redes sociales, se ha hecho extensible a las aplicaciones de comunicación con familias como ClassDojo. Generalmente, los docentes consideran el uso de esta aplicación como una excelente oportunidad de construir puentes que acerquen posturas, percibiendo la cooperación y comunicación como los efectos “colaterales” generados ante el desarrollo de buenas prácticas digitales con las familias (Langley y Leyshon, 2016; Kaplan et al., 2021). Su inmediatez y ubicuidad lo convierte en recurso altamente utilizado en una sociedad digital en el que la mensajería instantánea digital es parte del quehacer diario del adulto, y en la que se implanta un modelo no presencial

derivado del confinamiento por covid19 (Kaplan et al., 2021; Snell et al., 2020). Esta aplicación permite corregir comportamientos, fomentar la mejora personal del alumno/a y la inculcación de una alfabetización emocional en los menores (Manolev et al., 2019). Este feedback textual también es esencial en cuanto a los deberes escolares, pues según Ordiz (2017), Classdojo vincula la actividad del aula a la tarea para casa, aportando las directrices para reforzar lo aprendido. Finalmente, los docentes participantes en el estudio valoran positivamente los beneficios de la gamificación de esta aplicación en la felicidad, motivación y responsabilidad como las consecuencias emocionales-actitudinales más visibles (Williamson, 2017). De esta manera se presentan unos resultados similares a lo establecido por Van Alstyne y Parker (2017) al identificar la aplicación como un medio de fortalecimiento emocional y positivo para la convivencia, sin resaltar la ansiedad o estrés como parte de sus desencadenantes del control actitudinal. Por lo tanto, se puede establecer, que se identifica como un recurso de control y disciplina que no atenta

sobre el equilibrio emocional de los menores, muy alejado de la visión establecida por Friedli y Stearn (2015) como un soporte de vigilancia.

Del mismo modo, toda nueva aplicación inmersa en el centro educativo genera una serie de inconvenientes en la comunidad educativa. Desafortunadamente, hasta en el ámbito digital, la tarea recae exclusiva en un progenitor, la mujer. Igualmente, los feedback derivados del método de economía de fichas, puede generar diversos estados emocionales como una ansiedad por la necesidad de conseguir positivos o el malestar ante la recepción de negativos, emociones que se pueden controlar y regular ante un acompañamiento docente y la inculcación de una conceptualización de los puntos negativos como medio de mejora (Manolev et al., 2019). Por último, también se destaca la presencia de unos padres desinformados y con necesidad de orientación para el pleno uso de la aplicación, subrayando la importancia del docente no sólo como ente de colaboración y comunicación, sino también como medio de acompañamiento para mermar esas

dificultades de uso que presentan las familias (Snell et al., 2020). Estos beneficios o dificultades dependen del uso que el docente haga de las posibilidades de la herramienta (Suárez et al. 2016).

En lo que respecta a los usos, los docentes señalan que el envío de documentos de apoyo o refuerzo escolar va a facilitar la realización de las tareas escolares, coincidiendo con Pamies et al. (2020) al resaltar este descriptor como uno de los factores principales de la labor del docente al respecto. También ocupa un importante lugar las interacciones entre familia y escuela, priorizando, como sucede en el contacto personal, la calidad sobre la cantidad (Lucimi y González, 2015) y el feedback orientador y de asesoramiento del docente a las familias contribuye a crear una verdadera comunidad de aprendizaje virtual en la que el estrés o los malentendidos no tiene cabida, resulta un facilitador del establecimiento de un modelo de educación no presencial (Venegas et al., 2021). Aunque supone un medio importante para el acercamiento de posturas entre familia y escuela, se obvia la aplicabilidad educativa de la aplicación al

no usar la misma como medio para el envío de documentación de apoyo y refuerzo, resaltando que, tal y como expone (Alberola-Mulet et al. 2021) los docentes no terminan de extraer todo el potencial que tienen este tipo de aplicaciones digitales.

Al respecto de la relación entre los beneficios y los usos de las familias, los datos obtenidos señalan que utilizar la herramienta del envío de tareas ayuda a mejorar la comunicación con las familias y, disminuye el descontento de los padres por las tareas escolares (Fernández-Freire et al., 2019). Además, el contacto personal e individualizado fomenta la cooperación y comunicación, los dos principios protagonistas de la relación familia-escuela (Parody et al., 2019). Por último, resaltar que la regulación y control de los comportamientos de los menores desde esta tecnología influye positivamente sobre la conciliación familiar, como factor condicionante de la armonía de los tiempos escolares y familiares.

Por último, se pone énfasis a la importancia del diseño y accesibilidad de las aplicaciones en relación a los beneficios. De acuerdo a los resultados, en

consonancia con Langley y Leyshon (2016), se identifica la accesibilidad como una pieza clave para facilitar en el inicio en la incorporación a la praxis docente o la apertura de una nueva vía de participación familiar. Las dificultades de acceso pueden suponer un motivo de ruptura entre las figuras de la familia y escuela, pero una correcta presentación y orientación de la propia aplicación puede convertirla en un medio facilitador de los beneficios que aporta esta tecnología digital en la relación familia-escuela. A raíz de ello, se denota la necesidad de, por un lado, implementar evaluaciones externas por parte de los centros educativos para identificar las dificultades de accesibilidad y, por otro lado, otra interna, desde la propia empresa de la aplicación, para dotar de una mejor versión en cursos posteriores (Papadakis, 2021).

A través de los resultados obtenidos se ha podido constatar la generalización de las tecnologías de la información como soporte de comunicación en la relación familia y escuela. No obstante, al igual que en otros ámbitos, se han esclarecido qué luces y

sombras hay en el papel de la tecnología educativa en la relación familia-escuela, otorgando respuesta a varias de las problemáticas señaladas por los estudios previos. Una de las más destacadas resulta la superficialidad en el uso de las tecnologías que menciona Alberola-Mulet et al. (2021), principalmente destinado a establecer una vía informativa y consultiva, fruto del desconocimiento de las familias en el uso avanzado de este tipo de aplicaciones. Se demanda así la necesidad de dotar de una orientación y acompañamiento desde el propio centro educativo y los encargados de la aplicación a las familias, de manera que sean capaces de realizar un uso más funcional y avanzado, abstrayendo la totalidad de los beneficios y potencialidades que otorgan este tipo de aplicaciones. Al igual que ocurre con las familias, se identifican carencias formativas en los docentes respecto al uso didáctico en estas aplicaciones, una mala gestión de la aplicación puede evocar a un desaprovechamiento total o parcial de las ventajas. Es por ello que, coincidiendo con Soto-Valera et al. (2023), los

centros han de elaborar un plan digital y de comunicación que unifique los criterios de uso de esta aplicación al igual que determine un plan de formación del profesorado y las familias en el uso de la aplicación para asegurar su correcta implementación en la alianza educativa familia-escuela.

Como toda investigación no está exenta de luces y sombras, determinar las limitaciones resulta esencial para la mejora de la ciencia. En este sentido, la exposición de los docentes a numerosas burocracias, solicitudes de colaboraciones, agotamiento covid19, no han sido las condiciones idóneas para la obtención de la muestra, a pesar del volumen de centros educativos invitados. Del mismo modo, la aplicación telemática del cuestionario conlleva la costosa transferencia de los datos a la matriz SPSS. Por último, al resultar una aplicación de reciente creación, no cuenta con un importante bagaje científico. No obstante, también se abre horizonte a unas nuevas líneas de investigación que abordar para hacer el mapa de conocimiento más

completo, disipando algunas cuestiones que subyacen de este trabajo como: ¿Qué opinión tienen el resto de profesionales de la comunidad educativa?, ¿Qué información se obtendría desde una perspectiva cualitativa? o ¿Qué opinión guardan las familias o los docentes respecto al uso de otras aplicaciones?

La inmersión de las nuevas tecnologías ha contribuido a generar un cambio en el ámbito educativo, hasta el punto de adentrarse en uno de los terrenos más desafiantes para el docente: la relación con las familias. La elección de la aplicación posibilitará la comunicación, por lo tanto, debe responder a un estudio de necesidades y preferencias de los colectivos implicados, así como el establecimiento de criterios sustentados en el saber pedagógico, de este modo se evitará un mal aprovechamiento que destierre los beneficios que pueda ocasionar esta tecnología y perpetre las dificultades ya existentes. Finalmente, se subraya el rol docente como promotor de la interacción con las familias por este nuevo medio de comunicación, por ello, es necesario que las personas no solo estén

preparadas para generar conocimientos, sino también para manejar las tecnologías de información.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alberola-Mulet, I., Iglesias-Martínez, M. J., y Lozano-Cabezas, I. (2021). Teachers' Beliefs about the

Role of Digital Educational Resources in Educational Practice: A Qualitative Study. *Education Sciences*, 11(5), 239.

<https://doi.org/10.3390/educsci11050239>

Benhadj, Y., El Messaoudi, M., y Nfissi, A. (2019). Artificial Intelligence in Education: Integrating Serious Gaming into the Language Class ClassDojo Technology for Classroom Behavioral Management. *IAES International Journal of Artificial Intelligence*, 8(4), 382.

<https://doi.org/10.11591/ijai.v8.i4.pp382-390>

Cascales-Martínez, A., Gomariz Vicente, M., y Paco Simón, A. (2020). WhatsApp como herramienta

educativa en Educación Primaria: alumnado, docentes y familias. *Píxel-Bit: Revista de Medios y Educación*, 58, 71-89.

<https://doi.org/10.12795/pixelbit.74213>

Castro Rodríguez, M., Marín Suelves, D., y Sáiz, H. (2019). Competencia digital e inclusión educativa.

Visiones de profesorado, alumnado y familias. *Revista De Educación a Distancia (RED)*, 19(61).

<https://doi.org/10.6018/red/61/06>

Chen, J. J., y Rivera-Vernazza, D. E. (2022). Communicating digitally: Building preschool teacher-

parent partnerships via digital technologies during Covid-19. *Early childhood education journal*, 1-

15. <https://doi.org/10.1007/s10643-022-01366-7>

Colás-Bravo, P., Conde-Jiménez, J., y Reyes-de-Cózar, S. (2019). El desarrollo de la competencia digital

docente desde un enfoque sociocultural. *Revista Comunicar*, 61, XXVII, 21-32.

<https://doi.org/10.3916/C61-2019-02>

Consejo Escolar del Estado. (2014). *La participación de las familias en la educación escolar*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

Corchuelo Rodríguez, C. A. (2018). Gamificación en educación superior: experiencia innovadora para motivar estudiantes y dinamizar contenidos en el aula. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (63), 29-41.

<https://doi.org/10.21556/edutec.2018.63.927>

Durán, M., Gutiérrez, I., y Prendes, M. (201). Análisis conceptual de modelos de competencia digital

del profesorado universitario. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 15(1), 97-114.

<https://doi.org/10.17398/1695-288X.15.1.97>

Fernández-Cruz, F. J., y Fernández-Díaz, M. J. (2016). Los docentes de la Generación Z y sus competencias digitales. *Comunicar*, 24(46), 97-105. <http://dx.doi.org/10.3916/C46-2016-10>

Fernández-Freire Álvarez, L., Rodríguez Ruiz, B., y

Martínez González, R. A. (2019). Padres y madres ante las tareas escolares: La visión del profesorado. *Aula abierta*, 48(1), 77-84.

<https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.77-84>

Fombona Cadavieco, J. y Vázquez-Cano, E. (2017). Posibilidades de utilización de la geolocalización y Realidad Aumentada en el ámbito educativo. *Educación XX1*, 20(2), 319-342.

<https://doi.org/10.5944/educxx1.19046>

Freitas, A., Paredes, J., y Sánchez-Antolín, P. (2019). Los espacios intermedios de la relación entre

familia y escuela en contextos de inmersión tecnológica en Educación Primaria. *Revista*

Latinoamericana de Tecnología Educativa (RELATEC), 18(1).

<http://dx.medra.org/10.17398/1695-288X.18.1.41>

Friedli, L., y Stearn, R. (2015). Positive affect as coercive strategy: conditionality, activation and the role of psychology in UK government workfare

programmes. *Medical humanities*, 41(1), 40-47.

<http://dx.doi.org/10.1136/medhum-2014-010622>

García-Aretio, L. (2020). Los saberes y competencias docentes en educación a distancia y digital. Una reflexión para la formación. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(2), 9-30.

<http://dx.doi.org/10.5944/ried.23.2.26540>

Garreta Bochaca, J. (2015). La comunicación familia-escuela en Educación Infantil y Primaria. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 8(1), 71-85.

<https://bit.ly/2RVVNCx>

Gomariz, M. Á., Hernández-Prados, M. Á., Parra, J., García-Sanz, M. P., Martínez-Segura, M. J., y Galián, B. (2020). *Familias y Profesorado Compartimos Educación. Guía para educar en colaboración*. Editum. Ediciones de la Universidad de Murcia.

<https://doi.org/10.6018/editum.2872>

Hartong, S., y Manolev, J. (2023). The construction of (good) parents (as professionals) in/through learning platforms. *Tertium Comparationis*,

29(1), 93-116.

<https://doi.org/10.31244/tc.2023.01.05>

Hernández-Prados, M. Á. y Álvarez-Muñoz, J. S. (2021). Familia-escuela-Covid-19. Una triada emergente. En M. Á. Hernández-Prados y M. L. Belmonte (Coords.), *La nueva normalidad educativa, Educando en tiempos de pandemia* (pp. 26-38). Dykinson.

Hernández-Prados, M. Á., García-Sanz, M. P., Parra-Martínez, J., y Gomariz-Vicente, M. Á. (2019).

Participación familiar en los centros de educación secundaria. *Anales de Psicología*.

<https://doi.org/10.6018/analesps.35.1.325981>

Hernández-Prados, M.A. y Álvarez-Muñoz, J.S. (2023). Relación familia-escuela: La comunicación en

contextos rurales y urbanos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(2), 219-232.

<https://doi.org/10.6018/reifop.554711>

Kaplan, G., Bolat, Y. İ., Göksu, İ., y Özdaş, F. (2021).

Improving the positive behavior of primary school students with the gamification tool "ClassDojo". *Ilkogretim Online*, 20(1), 1193-1204,

<http://dx.doi.org/10.17051/ilkonline.2021.01.108>

Kraft, M. A. (2017). Engaging parents through better communication systems. *Educational Leadership*, 75(1), 58-62.

<https://bit.ly/3p2SMMX>

Kraft, M. A., y Rogers, T. (2015). The underutilized potential of teacher-to-parent communication: Evidence from a field experiment. *Economics of Education Review*, 47, 49-63.

<https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2015.04.001>

Langley, P., y Leyshon, A. (2016). Platform capitalism. The intermediation and capitalization of digital economic circulation. *Finance and society*, 3(1), 11-31. <https://bit.ly/3i5fouM>

Lloor Ramos, G. M., Aveiga Macay, V. I., y Zambrano Romero, W. J. (2022). WhatsApp: herramienta de

comunicación educativa entre padres de familia y docentes de educación primaria.
Revista

Científica UISRAEL, 9(1), 11-28.

<https://doi.org/10.35290/rcui.v9n1.2022.465>

Lucimi Useda, P., y González Castañeda, M. A. (2015). El ambiente digital en la comunicación, la actitud y las estrategias pedagógicas utilizadas por docentes. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (37).

<https://doi.org/10.17227/01213814.37ted109.129>

Luna-García, H., Mendoza-González, R., y Álvarez-Rodríguez, F. J. (2015). Patrones de diseño para

mejorar la accesibilidad y uso de aplicaciones sociales para adultos mayores. *Comunicar*, 22(45), 85-94. <http://dx.doi.org/10.3916/C45-2015-09>

Macià, M. y Garreta, J. (2018). Accesibilidad y alfabetización digital: barreras para la integración de

las TIC en la comunicación familia/escuela. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 239-257.

<http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.1.290111>

Maciá-Bordalba, M., y Garreta Bochaca, J. (2019). Digital media for family-school communication? Parents' and teachers' beliefs. *Computers & Education*, 132, 44-62.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.01.006>

Manolev, J., Sullivan, A., y Slee, R. (2019). The datafication of discipline: ClassDojo, surveillance and a performative classroom culture. *Learning, Media and Technology*, 44(1), 36-51.
<https://doi.org/10.1080/17439884.2018.1558237>

Matas, A. (2018). Diseño del formato de escalas tipo Likert: un estado de la cuestión. *Revista electrónica de investigación educativa*, 20(1), 38-47.
<https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1347>

Ordiz Carpintero, T. (2017). Gamificación: La vuelta al mundo en 80 días. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3(2), 397-403. <https://doi.org/10.22370/ieya.2017.3.2.755>

Pamies Berenguer, M., Rosado Varela, J. R., Carrillo García, M. E., y Cascales Martínez, A. (2020). Factores que influyen en el profesorado de

Educación Primaria al enviar deberes escolares.

Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 24(1), 204-224.
<https://bit.ly/3fQzImg>

Papadakis, S. (2021). Tools for evaluating educational apps for young children: a systematic review of

the literature. *Interactive Technology and Smart Education*, 18(1), 18-49.
<https://doi.org/10.1108/ITSE-08-2020-0127>

Parody García, L. M., Santos Villalba, M. J., Alcalá del Olmo Fernández, M. J., y Isequilla Alarcón, E.

(2019). El desafío educativo del siglo XXI: relevancia de la cooperación entre familia y escuela |

The educational challenge of the twenty-first century: relevance of the cooperation between family and school. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 12(24), 19-29.

<http://dx.doi.org/10.25115/ecp.v12i24.2284>

Parra, J., García-Sanz, M. P., Gomariz, M. A., y Hernández-Prados, M. A. (2014). Perfiles de

participación de las familias españolas en los centros educativos. En Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (eds.). *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 127-148). Secretaría General Técnica.

Pratista, G. Y. (2023). Students' Perceptions of Using Class Dojo in a Teaching and Learning Process.

English Education: Journal of English Teaching and Research, 8(1), 77-90.
<https://doi.org/10.29407/jetar.v8i1.19257>

Pérez Escoda, A. y Rodríguez Conde, M. J. (2016). Evaluación de las competencias digitales autopercebidas del profesorado de educación primaria en Castilla y León. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 399-415.
<http://dx.doi.org/10.6018/rie.34.2.215121>

Remache Mayaguari, F. S., y Vega Pacheco, D. V. (2022). *Uso del sistema de gestión de aprendizaje ClassDojo para la intercomunicación del contexto educativo en la Unidad Remigio Romero*
y

Cordero en el séptimo de Básica "B". Bachelor's thesis. Universidad Nacional de Educación.

Robinson, B. (2020). The ClassDojo app: training in the art of dividuation. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 1–15.
<https://doi.org/10.1080/09518398.2020.1771460>

Snell, E. K., Hindman, A. H., y Wasik, B. A. (2020). Exploring the use of texting to support family-school engagement in early childhood settings: Teacher and family perspectives. *Early Child Development and Care*, 190(4), 447-460. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1479401>

Soto-Varela, R., Boumadan, M., Ortega-Rodríguez, P. J., y Poyatos-Dorado, C. (2023). La Inclusión de Proyectos de Innovación Educativa con base TIC en los centros de Educación Primaria, y su Impacto en el Rendimiento Académico del Alumnado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(1), 41-53.
<https://doi.org/10.6018/reifop.545011>

Suárez-Guerrero, C., Lloret-Catalá, C., y Mengual-Andrés, S. (2016). Percepción docente sobre la

transformación digital del aula a través de tabletas: un estudio en el contexto español.

Comunicar:

Revista Científica de Comunicación y Educación, 24(49), 81-89. [https://doi.org/10.3916/C49-2016-](https://doi.org/10.3916/C49-2016-08)

[08](https://doi.org/10.3916/C49-2016-08)

Van Alstyne, M., y Parker, G. (2017). Platform business: from resources to relationships. *NIM Marketing Intelligence Review*, 9(1), 24.

<https://doi.org/10.1515/GFKMIR-2017-0004>

Venegas-Loor, L. V., Moreira-Aguayo, P. Y., y Casierra-Párraga, C. M. (2021). Praxis formativa del

docente en tiempo de confinamiento. Una mirada holística. *Polo del Conocimiento*, 6(3), 1664-

1676. <http://dx.doi.org/10.23857/pc.v6i3.2462>

Williamson, B. (2017). Decoding ClassDojo: Psycho-policy, social-emotional learning and

persuasive

educational technologies. *Learning, Media and Technology*, 42(4), 440-453.
<https://doi.org/10.1080/17439884.2017.1278020>

INFORMACIÓN SOBRE LOS AUTORES

José Santiago Álvarez Muñoz

Universidad de Murcia

Graduado en Educación Infantil y Primaria y Doctor en Educación por la Universidad de Murcia con premio extraordinario. En la actualidad es Maestro de Educación Primaria de la Consejería de Educación de la Región de Murcia, así como profesor asociado del Departamento de Métodos de investigación y Diagnóstico en Educación. Sus líneas de investigación son la educación emocional, las nuevas metodologías, los deberes escolares, las didácticas innovadoras o el contexto familiar. Miembro del grupo de investigación "Compartimos Educación".

M.^a Ángeles Hernández Prados

Universidad de Murcia

Licenciada y doctora en Pedagogía, profesora Titular

de la Universidad de Murcia, imparte docencia en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación y desarrolla las siguientes líneas de investigación: educación para la ciudadanía y mejora de la convivencia escolar, educación en valores en el contexto familiar y perspectiva ético-moral de la sociedad de la información, así como la relación entre familia y centros escolares. Miembro del grupo de investigación "Educación en Valores" y colaboradora del grupo de investigación "Compartimos Educación".



Los textos publicados en esta revista están sujetos a una licencia de Reconocimiento 4.0 España de Creative Commons. Puede copiarlos, distribuirlos, comunicarlos públicamente y hacer obras derivadas siempre que reconozca los créditos de las obras (autoría, nombre de la revista, institución editora) de la manera especificada por los autores o por la revista. La licencia completa se puede consultar en: [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-Compartir por igual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).