



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

Transformación digital docente. La gestión sostenible de las organizaciones educativas

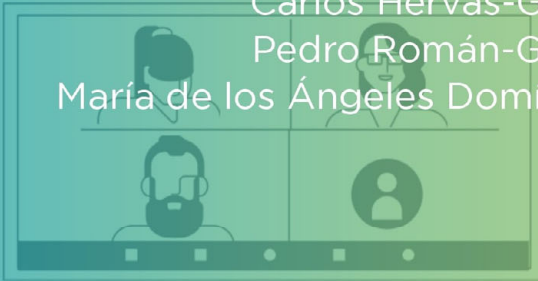
Coords.

M^a. Dolores Díaz-Noguera

Carlos Hervás-Gómez

Pedro Román-Graván

María de los Ángeles Domínguez-González



Dykinson, S.L.

TRANSFORMACIÓN DIGITAL DOCENTE.
LA GESTIÓN SOSTENIBLE
DE LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS

TRANSFORMACIÓN DIGITAL DOCENTE.
LA GESTIÓN SOSTENIBLE DE LAS
ORGANIZACIONES EDUCATIVAS

Coords.

M^a. DOLORES DÍAZ-NOGUERA

CARLOS HERVÁS-GÓMEZ

PEDRO ROMÁN-GRAVÁN

MARÍA DE LOS ÁNGELES DOMÍNGUEZ-GONZÁLEZ

Dykinson, S.L.

2022

TRANSFORMACIÓN DIGITAL DOCENTE. LA GESTIÓN SOSTENIBLE
DE LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS.

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez

© de los textos: los autores

© de la presente edición: Dykinson S.L.

Madrid – 2022

N.º 72 de la colección Conocimiento Contemporáneo

1ª edición, 2022

ISBN: 978-84-1122-459-8

NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de sus autores y no reflejan necesariamente la opinión de Dykinson S.L ni de los editores o coordinadores de la publicación; asimismo, los autores se responsabilizarán de obtener el permiso correspondiente para incluir material publicado en otro lugar.

APROXIMACIÓN A LOS GRUPOS DE WHATSAPP DE PADRES Y MADRES: DATOS PRELIMINARES EN TORNO AL EFECTO EN LA PARTICIPACIÓN FAMILIAR EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

LAURA TRIMIÑO PÉREZ
Universidad de Deusto

1. INTRODUCCIÓN

La aplicación WhatsApp, que comenzó utilizándose como medio comunicativo entre parientes y amigos, lleva varios años empleándose entre los distintos agentes de la comunidad escolar y, en especial, entre las familias de los estudiantes (Chiquillo y Llopis, 2019).

Los grupos de WhatsApp que reúnen a los padres y madres de una misma aula (en adelante GWPM) se han convertido en el canal de comunicación predilecto entre las familias, debido a que les permiten interactuar e intercambiar información entre ellas en cualquier momento y lugar, de manera inmediata, sobre las actividades de la escuela y el aprendizaje que realizan sus hijos e hijas en ella (Hernández, 2016; Martínez et al., 2017).

La pandemia del coronavirus ha fomentado que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) pasen a utilizarse ahora de manera más intensa para llevar a cabo la participación familiar en las instituciones educativas, lo que ha conllevado que los GWPM estén más activos que nunca. De hecho, durante los periodos de confinamiento, estos chats permitieron a las familias compartir sus dudas, miedos e incertidumbres y sentirse apoyadas y escuchadas (Chiquillo y Llopis, 2019).

Sin embargo, la escasa regulación que normalmente se establece sobre el uso de los GWPM ha generado frecuentemente la aparición de una serie

de situaciones problemáticas, que han acabado afectando en muchas ocasiones a la convivencia escolar y a las relaciones que las familias y los educadores establecen. Por tanto, hoy en día su uso preocupa a un gran número de profesionales e instituciones educativas (Coca et al., 2020).

A pesar de todo esto, se cuenta con escasas investigaciones que a nivel académico estudian el funcionamiento de estos chats. Por esta razón, se ha decidido analizar su realidad en un pequeño contexto y su contribución a la participación familiar en el centro educativo.

A continuación, se van a dar unas breves pinceladas sobre qué se entiende por participación familiar y cuáles son los canales de comunicación que se utilizan para establecerla, y se expondrán los principales resultados de los estudios realizados hasta el momento sobre estos GWPM.

1.1. PARTICIPACIÓN FAMILIAR

La participación familiar es “una implicación mental y actitudinal, voluntaria y responsable de los padres en la determinación y toma de decisión de los objetivos de la institución escolar, contribuyendo y compartiendo con ella la responsabilidad de su logro” (Medina et al., 1990, p. 62). Tradicionalmente, este término se vinculó únicamente con la toma de decisiones sobre la planificación, actuación y evaluación de la actividad del centro educativo a través de sus diversas organizaciones, asociaciones o consejos (Clemente y Hernández, 1996; Santos, 1997).

No obstante, recientemente, ha comenzado a verse de una manera más amplia y se ha definido como el derecho de los padres y madres de opinar, proponer, tomar decisiones y participar de manera activa, organizada y sistematizada dentro del aula y la escuela en la que sus hijos e hijas adquieren parte de su educación. Dicho de otro modo, en la actualidad, la participación conlleva que las familias y los educadores se relacionen de manera positiva para diseñar juntos la educación que desean para los niños y niñas (Calvo et al., 2016; Maldonado, 2018).

Esta participación debe construirse diariamente y requiere de un fuerte compromiso de toda la comunidad educativa y una formación permanente de los participantes (Pereda, 2006). Asimismo, para que se dé de manera eficaz, es necesario que los padres y madres conozcan de primera mano al

personal docente, los órganos de gobierno, el proyecto educativo y el currículum escolar, más concretamente, los objetivos, contenidos, actividades y criterios de evaluación de cada asignatura (Epstein, 1997; Hornby, 2000).

La participación familiar se puede clasificar en dos tipos: individual y colectiva. La participación individual es aquella que se lleva a cabo a través de entrevistas individuales entre el tutor y la familia con el objetivo de orientar y mejorar el progreso personal y académico de cada estudiante, de manera que se logre coordinar la actividad educativa de la escuela y el hogar. En cambio, la participación colectiva es la que se establece a través de la AMPA (Asociación de Madres y Padres de Alumnos) para abordar problemas del centro educativo y dar soluciones u organizar y asistir a actividades formativas y lúdicas, o mediante el CEC (Consejo Escolar de Centro) para tomar decisiones que mejoren la calidad educativa (Costa y Torrubia, 2007; Garreta, 2007).

Epstein (1997) y Hornby (2000), referentes en esta área de conocimiento, detallan cómo pueden y deben participar las familias en las escuelas y la educación de sus hijos e hijas:

- Intercambiando información con el tutor sobre el rendimiento académico, la conducta, las dificultades y las necesidades del niño o niña.
- Siendo audiencia o voluntario en las actividades escolares, extraescolares y complementarias, en los eventos especiales o en las salidas y excursiones.
- Asistiendo a charlas, talleres y cursos o recibiendo de los docentes bibliografía y materiales educativos, que les orienten en su labor educativa.
- Tomando decisiones a través de los órganos de gestión y gobierno de la escuela, como el CEC, la AMPA u otros comités.
- Construyendo en el hogar unas condiciones favorables al estudio, ayudándole al niño o a la niña en la realización de los deberes y proponiéndole otras actividades que enriquezcan su aprendizaje.
- Colaborando con entidades comunitarias del entorno que sirvan de apoyo al aprendizaje y al desarrollo del pequeño.

Desde una perspectiva legislativa, la LOMLOE (Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 de Educación, 2020), la ley vigente, explica que las Administraciones educativas deben garantizar la participación de la comunidad educativa en la organización, el gobierno, el funcionamiento y la evaluación de los colegios. Sin embargo, sigue relacionando la participación de los padres y madres a su intervención en los CEC y las AMPA.

Por un lado, respecto al CEC, esta legislación dice que la comunidad participa en el gobierno del centro y en la toma de decisiones a través de él. Además, aumenta sus competencias y añade que su composición debe tener una presencia equilibrada de mujeres y hombres. Por otro lado, acerca de las AMPA, esta ley menciona que las Administraciones educativas deben garantizar que las familias puedan ejercer su derecho de asociación, formando asociaciones, federaciones y confederaciones.

1.2. CANALES DE COMUNICACIÓN ESCUELA-FAMILIAS

Tal y como explican Andrés y Giró (2016), una parte fundamental de la participación familiar es la comunicación entre la escuela y el hogar. Para que esta comunicación se propague o, dicho de otro modo, para que los emisores logren transmitir significados a los receptores, es necesario realizarlo a través de un medio o canal de comunicación (Mendo y Garay, 2005). Así pues, la existencia de unos buenos y adecuados canales de comunicación entre los docentes y las familias es determinante para que se establezca una comunicación eficaz entre ambos agentes educativos (Andrés y Giró, 2016).

Según su tipología, los canales más utilizados en los centros educativos son los siguientes (Garreta, 2015; Macià, 2019; Macià, & Garreta, 2019):

- a. Canales presenciales: reunión de inicio de curso, tutorías individuales y comunicación informal en las entradas y salidas.
- b. Canales escritos: circulares, agenda escolar del estudiante, boletín de notas, panel de anuncios y revista escolar.
- c. Canales digitales: web o blog de centro o aula, plataforma digital, correo electrónico y redes sociales.

En lo que se refiere a las vías digitales, estas pueden ser una valiosa herramienta para facilitar e incrementar la participación de las familias en las escuelas y favorecer su comunicación con los docentes, debido a que poseen enormes potencialidades para conectarles, intercambiar información de manera rápida y eficiente, y colaborar (Gauvreau, & Sandall, 2019; Vigo-Arazola, & Dieste-Gracia, 2019).

De entre todos los canales tecnológicos empleados en los colegios para establecer dicha participación y comunicación, los GWPM son unos de los más usados a lo largo de los últimos años (Chiquillo y Llopis, 2019).

WhatsApp es una aplicación móvil de mensajería instantánea gratuita y en formato multiplataforma creada en 2009 por Jam Koum y Brian Acton como una alternativa a los SMS. Su uso se generalizó en 2014 y, en la actualidad, es la herramienta digital de comunicación por excelencia tanto en el mundo como en España (Chiquillo y Llopis, 2019).

1.3. INVESTIGACIONES PREVIAS SOBRE GWPM

Son pocos los estudios que se han realizado previamente sobre los GWPM.

A nivel nacional, se han hallado nueve investigaciones. Por un lado, Diez y Aguilar (2016), Hernández (2016) y Korres et al. (2021) han estudiado, a través de los testimonios de padres y madres, el origen y la composición de estos chats, su frecuencia de uso, sus finalidades, sus malas prácticas, la existencia o inexistencia de una normativa de funcionamiento y la implicación de los colegios y los docentes en ellos. Martínez et al. (2017) y Chiquillo y Llopis (2019) han investigado además la contribución de estos grupos a la participación familiar y al rendimiento escolar de los estudiantes, y Coca et al. (2020) han expuesto sus principales ventajas.

Por otro lado, Ruiz et al. (2016), Cascales-Martínez et al. (2020) y García-Gómez y López-Gil (2020) han analizado si los docentes utilizan o utilizarían los GWPM para comunicarse con las familias y han recogido sus opiniones respecto a sus ventajas y desventajas y su influencia en la relación que establecen los educadores y los padres y madres.

A nivel internacional, se han encontrado cuatro estudios similares. Gigli et al. (2019) han estudiado, mediante las declaraciones de 302 familias, las finalidades de los GWPM, la presencia de los docentes en ellos y el diferente grado de implicación según el género y la edad de los miembros. Además, Wasserman y Zwebner (2017), Doğan (2019) y Davidson y Turin (2021) han examinado las percepciones de los docentes en relación con las finalidades de estos chats, sus ventajas y desventajas y sus efectos positivos y negativos en la colaboración escuela-hogar.

A continuación, se realiza una breve exposición de los principales resultados de estas investigaciones.

La mayoría de las familias contempladas pertenecen a uno o varios GWPM (Hernández, 2016), los cuales son utilizados de manera frecuente (Martínez et al., 2017) y suelen estar compuestos por un mayor número de madres que de padres (Diez y Aguilar, 2016; Hernández, 2016; Korres et al., 2021).

Respecto a su normativa de uso, Diez y Aguilar (2016) niegan que se establezcan tales normas, mientras que Martínez et al. (2017) y Chiquillo y Llopis (2019) aseguran que los encuestados conocen y se ajustan a dicha normativa, lo que hace que estén satisfechos con su gestión.

En cuanto a sus finalidades, los GWPM son usados por las familias para informarse sobre la educación y las cuestiones del aula, intercambiar imágenes de las actividades escolares y preguntar por los deberes o tareas (Chiquillo y Llopis, 2019; Gigli et al., 2019; Hernández, 2016; Korres et al., 2021). De hecho, muchas los consideran útiles para acompañar la vida escolar de los niños y niñas (Diez y Aguilar, 2016). Sin embargo, es habitual que también se utilicen como agenda escolar o para hablar de temas no escolares (Korres et al., 2021; Martínez et al., 2017). Incluso, a veces, producen malentendidos, discrepancias o conflictos (Hernández, 2016).

Con respecto a la implicación de los colegios y los docentes en los GWPM, los centros suelen mantenerse al margen, no suelen ofrecer información a las familias sobre ellos y no suelen regular su uso (Chiquillo y Llopis, 2019; Martínez et al., 2017). Los educadores, por su parte, no suelen participar en ellos y tampoco les gustaría hacerlo, debido a que

consideran que con su uso se puede mezclar el contexto académico con el personal, invadir su intimidad, criticar su labor docente, disminuir las interacciones cara a cara, reducir el sentido de responsabilidad de los estudiantes y generar malentendidos, faltas de respeto o conflictos (Cáscales-Martínez et al., 2020; Davidson, & Turin, 2021; Diez y Aguilar, 2016; Doğan, 2019; García-Gómez y López-Gil, 2020; Gigli et al., 2019; Ruiz et al., 2016; Wasserman, & Zwebner, 2017). Sin embargo, algunos docentes sí participan en los grupos porque les resultan útiles para informar a las familias sobre temas técnicos, como los deberes y las ausencias, o sobre la situación de aprendizaje de los estudiantes y para enviarles avisos y recordatorios de manera rápida, sencilla y cómoda (Davidson, & Turin, 2021; Doğan, 2019; García-Gómez y López-Gil, 2020; Wasserman, & Zwebner, 2017).

En lo que concierne a la participación, Martínez et al. (2017) y Chiquillo y Llopis (2019) explican que los padres y madres no creen que los GWPM generen una mayor implicación en la educación de sus retoños. No obstante, Wasserman y Zwebner (2017), Doğan (2019) y Cáscales-Martínez et al. (2020) defienden que estos chats pueden ayudar a establecer la colaboración escuela-hogar y la participación familiar. Asimismo, Coca et al. (2020) defienden que con el uso de estos grupos las familias alcanzan una percepción de empoderamiento educativo.

2. OBJETIVOS

Teniendo en cuenta todo lo dicho anteriormente, se ha propuesto como objetivo general en esta investigación presentar los resultados preliminares sobre los GWPM y su efecto en la participación familiar.

Los objetivos específicos son dos:

1. Analizar la realidad de estos grupos en los colegios de primaria del Gran Bilbao (Bizkaia), a través de las opiniones de las familias y los equipos directivos.
2. Determinar si estos chats favorecen o perjudican la participación familiar en los centros escolares.

3. METODOLOGÍA

3.1. ENFOQUE Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación tiene un enfoque mixto, dado que emplea instrumentos tanto cuantitativos como cualitativos. El uso de este tipo de enfoque se ha incrementado en las últimas décadas, debido a que, como argumentan Newman (2002) y Todd et al. (2004), con él se logra una perspectiva más amplia y profunda del fenómeno en estudio y una representación más genuina y fidedigna. Atendiendo a la tipología de enfoques mixtos, este estudio es explicativo secuencial, ya que en la primera etapa se recogen y analizan datos cuantitativos y en la segunda se recaban y evalúan datos cualitativos (Hernández et al, 2010).

Se trata de un estudio exploratorio y descriptivo puesto que, por un lado, es un nicho investigativo poco indagado y, por otro lado, busca detallar las características y dimensiones del fenómeno (Bisquerra, 2009).

El diseño de la investigación es no experimental transversal. Como es habitual que ocurra en las Ciencias de la Educación, las variables del fenómeno no pueden ser manipuladas por la persona investigadora (Chiner, 2011), lo cual le obliga a analizarlo en su contexto natural y posteriormente a que ocurra, recabando para ello las opiniones de sus protagonistas (McMillan y Schumacher, 2005).

Por último, en cuanto al método seguido, es un estudio múltiple de casos, puesto que se circunscribe a una pequeña zona territorial y analiza en profundidad las opiniones y experiencias de los padres y madres y de los equipos directivos de varios centros educativos (Yin. 2018).

3.2. PARTICIPANTES EN LA INVESTIGACIÓN

Este estudio de campo se contextualiza en el Gran Bilbao, una zona territorial de Bizkaia (País Vasco, España). La primera fase ha tenido lugar en el curso 2021-2022 y la segunda fase continuará durante el curso 2022-2023.

Las poblaciones de referencia son dos: los padres y madres de estudiantes y los equipos directivos de los 107 colegios públicos y los 69

colegios concertados de primaria de esta área geográfica. De estas 176 escuelas, han participado en la investigación un total de 376 padres y madres, de 43 colegios, y 31 directivos.

Ambas muestras son no probabilísticas por conveniencia o de participantes voluntarios, puesto que la investigadora ha seleccionado esta zona teniendo en cuenta su cercanía física y ha invitado a participar a todos los centros educativos, siendo ellos los que han decidido colaborar o no (Icart y Pulpón, 2012).

A continuación, se detallan las características sociodemográficas de las muestras (ver tabla 1 y tabla 2).

TABLA 1. Características sociodemográficas de los padres y madres

		N	%			N	%
Género	Mujer	340	91.6	Número de hijos/as	1 hijo/a	108	28.7
	Hombre	30	8.4		2 hijos/as	242	64.4
Edad	25-29 años	6	1.6		3 hijos/as	24	6.4
	30-34 años	18	4.8		Más de 3	2	0.5
	35-39 años	77	20.5	Edad del hijo/a	0-2 años	42	11.2
	40-44 años	142	37.7		3-5 años	102	27.2
	45-50 años	114	30.3		6-7 años	57	15.2
	Más de 50	19	5.1		8-9 años	76	20.3
Nivel de estudios	Primarios	23	6.1		10-11 años	81	21.6
	Secundarios	117	31.3		Más de 11	17	4.5
	Universitarios	234	62.6	Titularidad	Pública	327	87.7
			Concertada		46	12.3	

Fuente: elaboración propia

La muestra de familias está compuesta mayormente por madres (mujeres) de entre 35 y 50 años, con estudios universitarios y dos hijos o hijas escolarizados en escuelas públicas de infantil o primaria.

TABLA 2. Características sociodemográficas de los directivos

		N	%
Género	Mujer	23	74.2
	Hombre	8	25.8
Edad	25-29 años	1	3.2
	35-39 años	2	6.5
	40-44 años	4	12.9
	45-49 años	7	22.6
	50-54 años	4	12.9
	55-60 años	12	38.7
	Más de 60	1	3.2
Titularidad	Público	14	51.9
	Concertado	13	48.1

Fuente: elaboración propia

La muestra de equipos directivos está formada principalmente por directoras (mujeres) de entre 40 y 60 años que ejercen su labor tanto en colegios públicos como concertados.

3.3. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS

En la primera fase de la investigación se ha utilizado un instrumento cuantitativo, el cuestionario; mientras que, en la segunda, se empleará una técnica cualitativa, los grupos de discusión.

3.3.1. Cuestionarios

Se han diseñado, validado y aplicado dos cuestionarios *ad hoc*, descriptivos, transversales y retrospectivos; uno dirigido a las familias y otro a los equipos directivos. El objetivo del instrumento es recoger las opiniones de ambas muestras respecto a los GWPM.

Ambos cuestionarios tienen una primera parte de preguntas sociodemográficas y una segunda parte dividida en 10 dimensiones. En el de padres y madres se pregunta por su género, edad, nivel de estudios, número de hijos o hijas, sus edades y su colegio; mientras que en el de directivos se pregunta por su género, edad y colegio. Las dimensiones que conforman ambos cuestionarios son las siguientes:

- Dimensión A. Presencia de los GWPM en los centros educativos. Compuesta por tres preguntas cerradas de elección múltiple en el caso del de familias y dos en el de equipos directivos.
- Dimensión B. Origen de los GWPM. Formada por tres preguntas cerradas de elección múltiple.
- Dimensión C. Frecuencia de uso de los GWPM. Constituida por dos preguntas cerradas de elección múltiple.
- Dimensión D. Funcionamiento de los GWPM. Integrada por una escala Likert de nivel de acuerdo.
- Dimensión E. Finalidades de los GWPM. Conformada por una escala Likert de frecuencia.
- Dimensión F. Acciones problemáticas en los GWPM. Compuesta por una escala Likert de frecuencia.
- Dimensión G. Presencia del colegio y los docentes en los GWPM. Formada por una pregunta cerrada dicotómica.
- Dimensión H. Participación familiar y GWPM. Constituida por una pregunta cerrada de elección múltiple y una escala Likert de nivel de acuerdo.
- Dimensión I. Diferencias entre GWPM de estudiantes pequeños y mayores. Integrada por una pregunta cerrada dicotómica y una pregunta abierta.
- Dimensión J. Otros canales de comunicación. Conformada por una escala Likert de frecuencia.

Todas las escalas Likert contienen cuatro opciones de respuesta; siendo 1 totalmente en desacuerdo, 2 en desacuerdo, 3 de acuerdo y 4 totalmente de acuerdo en las de nivel de acuerdo; y 1 nunca, 2 a veces, 3 a menudo y 4 siempre en las de frecuencia.

Con el objetivo de validar los cuestionarios, se han llevado a cabo varios procedimientos. Por un lado, para asegurar la validez, se revisaron los

cuestionarios diseñados por otros investigadores sobre los GWPM, se realizó un juicio de expertos y se aplicó en una muestra piloto.

Por otro lado, una vez aplicados los cuestionarios, para determinar la fiabilidad, se calcularon los coeficientes Alpha de Cronbach tanto de los cuestionarios en su conjunto como de cada una de sus escalas. Todos obtuvieron valores superiores a 0.8, así pues, se puede decir que los cuestionarios son fiables.

3.4. PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA DE DATOS

La administración de los cuestionarios se realizó durante los meses de enero y febrero de 2022. Se inició con el envío de un correo electrónico a las AMPA y los equipos directivos de los 176 colegios seleccionados, donde se les invitaba a participar en la investigación, contestando a los cuestionarios. Estos se adjuntaron mediante dos enlaces a Google Formularios, para acceder tanto a la versión en castellano como en euskera.

Dos semanas más tarde, se volvió a contactar con las AMPA de los colegios cuyos dirigentes habían contestado al cuestionario y con los equipos directivos de las escuelas cuyas AMPA habían respondido, para insistirles en la importancia de su colaboración. Finalmente, se envió un email a quienes aún no habían participado.

3.5. ANÁLISIS DE DATOS

Los datos provenientes de los cuestionarios se están tratando de manera cuantitativa con el programa informático SPSS (versión 28). Se están realizando diferentes análisis estadísticos-descriptivos:

- Univariados con cada variable: frecuencias y porcentajes (de variables nominales) y medias (de variables ordinales).
- Bivariados entre las variables sociodemográficas y el resto de variables, para saber si están asociadas: Chi-Cuadrado y Gamma (con variables ordinales) o V de Cramer (con variables nominales).
- Multivariados de una escala: Análisis Factorial Exploratorio.

4. RESULTADOS

En este apartado, se exponen los resultados de los análisis univariados realizados hasta el momento.

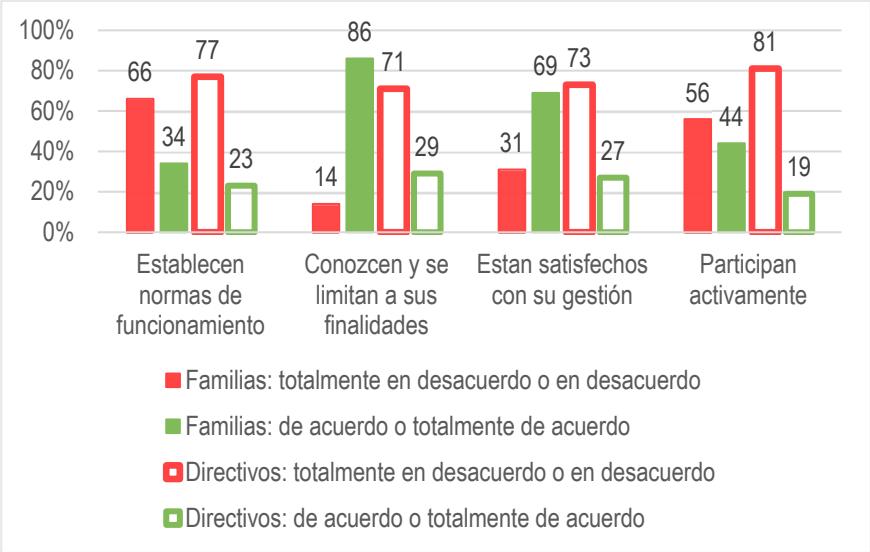
La presencia de los GWPM en los centros educativos es muy grande. El 91% de las familias que han respondido afirma que es miembro de algún grupo y todos los directivos aseguran que en su colegio existen estos chats.

En cuanto a su origen, más de la mitad de los padres y madres (59%) y la mayoría de los directores (90%) dicen que los grupos llevan funcionando más de 3 cursos. Asimismo, una gran parte de las familias (87% y 92%) y los dirigentes (90%) afirman que suelen ser creados por los propios progenitores y progenitoras, y que en ellos suele haber más madres que padres.

Respecto a su frecuencia de uso, el 43% de los padres y madres manifiesta que emplea el GWPM menos de una vez por semana, mientras el 33% dice que lo usa varias veces por semana. Los directivos opinan que la asiduidad es mayor, el 45% expresa que son utilizados varias veces por semana y el 32% dice que varias veces al día. Por otro lado, la cantidad de mensajes intercambiados por estos chats es baja. El 82% de las familias indica que recibe menos de 10 mensajes diarios y el 94% de los dirigentes señala que se comparten menos de 30 al día.

En relación a su funcionamiento, las familias confiesan que no establecen normas explícitas, pero aseguran que sí se limitan a las finalidades para las que fueron creados. Además, dos tercios dicen estar satisfechos con su gestión y casi la mitad afirma participar de manera activa en ellos. Los equipos directivos tampoco creen que se fije una normativa clara. Sin embargo, la mayoría opina que los padres y madres no conocen sus finalidades y no participan activamente en ellos. Destaca que el 73% de los directores no está satisfecho con su funcionamiento (ver gráfico 1).

GRÁFICO 1. Funcionamiento de los GWPM



Fuente: elaboración propia

En lo que respecta a sus finalidades, ambas muestras expresan que los GWPM se usan a menudo para intercambiar información sobre los eventos de la escuela o el aula y para solicitar información sobre deberes o exámenes. En cambio, las familias también mencionan como finalidad principal consultar dudas, mientras que los directores escogen comentar sucesos ocurridos en el contexto escolar (ver tabla 3).

TABLA 3. Finalidades de los GWPM

Familias			Directivos		
	Finalidad	¶	Finalidad	¶	
1.	Intercambiar información sobre los eventos escolares.	3.1	Intercambiar información sobre los eventos escolares.		3.4
2.	Consultar dudas relacionadas con horarios, vacaciones...	2.9	Intercambiar información sobre lo que ocurre en el aula.		3.2
3.	Intercambiar información sobre lo que ocurre en el aula.	2.8	Pedir información sobre deberes, exámenes...		3.1
4.	Pedir información sobre deberes, exámenes...	2.7	Comentar sucesos ocurridos en el aula o el colegio.		3.0

Fuente: elaboración propia

Con relación a sus acciones problemáticas, las dos muestras seleccionan como primera actuación conflictiva conversar por el GWPM sobre lo que dice el colegio a través de otro canal de comunicación. No obstante, los padres y madres señalan que a veces también planean actividades ajenas al contexto escolar, preguntan las opiniones del resto de progenitores y progenitoras, y lo utilizan en exceso; mientras que los equipos directivos indican que a menudo critican a los educadores o los incidentes acontecidos en la escuela y comparten bulos por estos grupos (ver tabla 4). Cabe subrayar que los directores consideran que la frecuencia de todas estas acciones es mayor, en comparación con las familias.

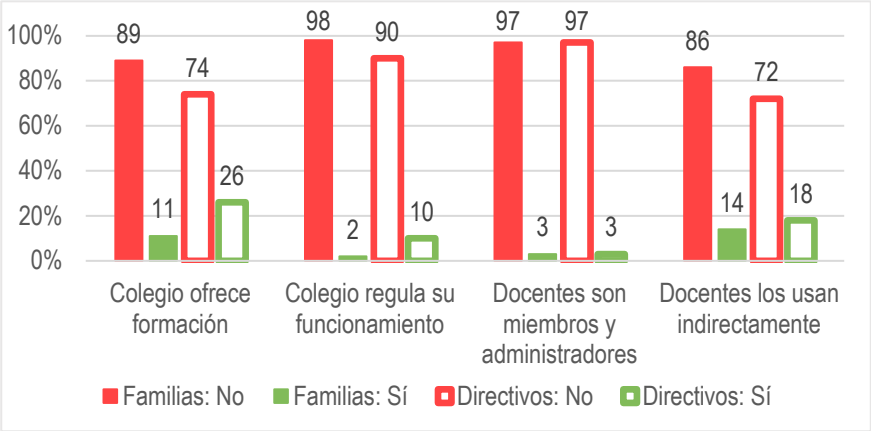
TABLA 4. Acciones problemáticas en los GWPM

Familias			Directivos		
	Finalidad	¶	Finalidad	¶	
1.	Hablar sobre la información dada por la escuela en otro canal.	2.4	Hablar sobre la información dada por la escuela en otro canal.	3.0	
2.	Organizar actividades ajenas a la escuela.	1.9	Criticar a los docentes, su labor, actuaciones o decisiones.	2.8	
3.	Preguntar la opinión en relación a una situación que preocupa.	1.8	Compartir bulos o rumores sobre la escuela o los docentes.	2.7	
4.	Usar el grupo de manera excesiva.	1.7	Criticar sucesos ocurridos en el aula o la escuela.	2.7	

Fuente: elaboración propia

En lo que concierne a la presencia de los colegios y los docentes, ésta es muy pequeña. Tanto las familias como los dirigentes declaran que la mayor parte de las escuelas no dan formación sobre la aplicación WA ni regulan el funcionamiento de los GWPM. Del mismo modo, casi todos aseguran que los educadores no suelen ser miembros o administradores de estos chats, ni suelen usarlo de manera indirecta haciendo que un padre o madre informe al resto a través de este canal (ver gráfico 2).

GRÁFICO 2. Presencia de los colegios y los docentes en los GWPM



Fuente: elaboración propia

En relación con la participación familiar, el 31% de los padres y madres y el 19% de los dirigentes consideran que los GWPM fomentan su participación en el colegio y la educación de sus pequeños. Sin embargo, el 46% de los padres y madres y el 71% de los directivos lo niegan.

Según algunas familias, estos grupos les facilitan establecer unas relaciones positivas y fluidas con el resto, participar en la vida escolar de sus hijos e hijas, conocer los servicios culturales o de apoyo social del entorno y participar en talleres o charlas ofertados por los colegios o las Escuelas de Padres y Madres. La mitad de los equipos directivos encuestados también opina que estos chats posibilitan participar en la vida escolar. Sin embargo, los dirigentes piensan que sobre todo les sirven para sentirse empoderados en la educación de sus descendientes y miembros de la Comunidad Educativa y para participar como voluntarios en las actividades escolares o extraescolares (ver tabla 5).

TABLA 5. Contribución de los GWPM a la participación familiar

	Familias		Directivos	
	Participación familiar	%	Participación familiar	%
1.	Entablar relaciones con el resto de las familias.	59	Sentirse empoderados en la educación.	48
2.	Tomar parte en la vida escolar.	45	Tomar parte en la vida escolar.	48
3.	Conocer los servicios del entorno.	35	Participar como voluntarios.	46
4.	Asistir a talleres, charlas...	32	Sentirse miembros de la CE.	45

Fuente: elaboración propia

5. DISCUSIÓN

Tanto la investigación aquí presentada como las realizadas por Diez y Aguilar (2016) y Hernández (2016) aseguran que la mayoría de las familias encuestadas son miembros de algún GWPM. Estos tres estudios y el de Korres et al. (2021) coinciden en que en los chats se da una mayor presencia de las madres, seguramente debido a que las tareas de crianza y educación siguen recayendo en mayor medida en las mujeres que en los hombres.

Respecto a su frecuencia de uso, esta investigación difiere de la de Martínez et al. (2017). Según este autor los padres y madres hacen un uso muy frecuente de la aplicación. En cambio, según la mitad de nuestros encuestados, lo usan menos de una vez por semana.

En relación a su normativa, la mayoría de las familias investigadas confiesan no establecer normas, al igual que lo hacen las estudiadas por Diez y Aguilar (2016). Este dato diverge de los resultados de Martínez et al. (2017) y Chiquillo y Llopis (2019), quienes dicen que estas sí conocen y se ajustan a la normativa de uso.

En lo que respecta a sus finalidades, nuestros participantes y los de otros estudios dicen que los usan para intercambiar información sobre lo que ocurre en el aula o la escuela, preguntar por los deberes y organizar las tareas escolares (Chiquillo y Llopis, 2019; Hernández, 2016). No obstante, la muestra de Hernández (2016) destaca también el intercambio de imágenes, la de Korres et al. (2021) el desarrollo del perfil de líder y la nuestra la consulta de dudas.

Con relación a sus acciones problemáticas, esta investigación pone de manifiesto que las familias utilizan en ocasiones los GWPM para hablar sobre la información dada por la escuela, organizar actividades ajenas a la educación y criticar o compartir bulos sobre los docentes. Sin embargo, Hernández (2016) enumera, además de las críticas, los malentendidos y discrepancias que surgen entre los padres y madres; Martínez et al. (2017) explican que se usan como si fuera la agenda escolar de los hijos e hijas, pero niega que generen conflictos o discusiones; y Korres et al. (2021) reiteran que se usan como una agenda y afirma que desatan conflictos.

En lo que concierne a la presencia de los colegios y los docentes, tanto esta investigación como las previas informan de que los centros educativos no ofrecen formación sobre los GWPM, no regulan su funcionamiento y se mantienen al margen (Chiquillo y Llopis, 2019; Martínez et al., 2017). Asimismo, muchas exponen que los educadores no suelen ser miembros de estos chats ni les gustaría serlo (Diez y Aguilar, 2016; García-Gómez y López-Gil, 2020; Ruiz et al., 2016). Esto puede deberse a que lo ven más como un canal de comunicación para usar en el contexto personal que en el profesional o a que sienten que pueden generar problemas de comunicación y malentendidos que desemboquen en conflictos incontrolables.

En relación con la participación familiar, tanto la mayoría de las familias encuestadas en este estudio como las analizadas por Martínez et al. (2017) y Chiquillo y Llopis (2019) opinan que los GWPM no fomentan su participación en el colegio y en la educación de sus hijos e hijas. Sin embargo, esta investigación reitera lo dicho por Diez y Aguilar (2016) sobre que los grupos son útiles para acompañar la vida escolar de los pequeños. Asimismo, los directivos encuestados aquí y los padres y madres encuestados por Coca et al. (2020) están de acuerdo en que los chats permiten sentirse empoderados en la educación. Por último, nuestros participantes repiten lo que dijeron Cascales-Martínez et al. (2020) acerca de que favorecen establecer relaciones fluidas.

6. CONCLUSIONES

Vistos los resultados preliminares de esta investigación y puestos en comparación con otros estudios, se considera necesario seguir

ahondando en estos análisis, tanto de manera cuantitativa con la realización de análisis estadísticos bivariados y multivariados, como de manera cualitativa con la puesta en marcha de los grupos de discusión.

De esta manera, se logrará tener una noción más detallada y profunda de las opiniones de las familias y los equipos directivos acerca de los GWPM y su contribución a la participación en la escuela y la educación de los niños y niñas, para, en último lugar, lograr diseñar una formación que contribuya a establecer una participación familiar efectiva a través de estos chats.

7. REFERENCIAS

- Andrés, S. y Giró, J. (2016). La participación de las familias en la escuela: una cuestión compleja. *Revista de Evaluación de Programas y Políticas Públicas*, 7, 28-47. <https://doi.org/10.5944/reppp.7.2016.16302>
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Calvo, M. I., Verdugo, M. Á. y Amor, A. M. (2016). La participación familiar es un requisito imprescindible para una escuela inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 99-113. <http://doi.org/10.4067/S0718-73782016000100006>
- Cascales-Martínez, A., Gomariz, M. Á. y Paco, A. (2020). WhatsApp como herramienta educativa en Educación Primaria: alumnado, docentes y familias. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 58, 71-89. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.74213>
- Chiner, E. (2011). *Materiales docentes de la asignatura Métodos, Diseños y Técnicas de Investigación Psicológica*. Universidad de Alicante.
- Chiquillo, M. y Llopis, M. J. (2019). El grupo de Whatsapp de padres, ¿facilita o dificulta la educación de los hijos? *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, 56, 115-133. https://doi.org/10.46583/edetania_2019.56.501
- Clemente, R. A. y Hernández, C. (1996). *Contextos de desarrollo psicológico y educación*. Ediciones Aljibe.
- Coca, P., Carpintero, E., Expósito-Casas, E., López-Martín, E. y Thoilliez, B. (2020). Grupos de WhatsApp de padres y sus efectos en la participación educativa: validación de un instrumento. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 14, 241-261. <https://doi.org/10.46661/ijeri.4178>
- Costa, M. y Torrubia, R. (2007). Relación familia-escuela: una asignatura pendiente en muchos centros educativos. *Participación educativa*, 4, 47-53.

- Diez, R. y Aguilar, B. M. (2016). Los grupos de WhatsApp escolares: una oportunidad para mejorar la comunicación familia-escuela. En R. Roig-Vila (Coords.). *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje* (pp. 343-351). Ediciones Octaedro.
- Epstein, J. L. (1997). *School, family and community partnership*. Corwin Press, INC.
- García-Gómez, S. y López-Gil, M. (2020). El blog de aula y el WhatsApp ¿herramientas útiles para la comunicación entre maestras y familias? *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 72, 17-33. <https://doi.org/10.21556/edutec.2020.72.1613>
- Garreta, J. (2007). *La relación familia-escuela*. Edicions de la Universitat de Lleida.
- Garreta, J. (2015). La comunicación familia-escuela en Educación Infantil y Primaria. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(1), 71-85. <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8762/8305>
- Gauvreau, A. N., & Sandall, S. R. (2019). Using mobile technologies to communicate with parents and caregivers. *Young Exceptional Children*, 22(3), 115-126. <https://doi.org/10.1177/1096250617726530>
- Hernández, C. R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. McGrawHill Education.
- Hernández, M. L. (2016). Los grupos escolares de WhatsApp: un nuevo canal de comunicación para madres y padres (con luces y sombras). En R. Roig-Vila (Coords.). *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje* (pp. 644-652). Ediciones Octaedro.
- Hornby, G. (2000). *Improvement Parental Involvement*. Continuum.
- Icart, M. T. y Pulpón, A. M. (2012). *Cómo elaborar y presentar un proyecto de investigación, una tesina y una tesis*. Universitat de Barcelona.
- Korres, O., Velasco, E. y Pereda, V. (2021). Los grupos de WhatsApp de padres y madres: de las experiencias a las opiniones. En J. Sotelo y J. González (Coords.). *Digital Media. El papel de las redes sociales en el ecosistema educucomunicativo en tiempos de Covid-19* (pp. 155-174). McGraw Hill.
- LOMLOE (2020). *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (BOE núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, pp. 122868-122953).
- Macià, M. (2019). Principales canales para la comunicación familia-escuela: análisis de necesidades y propuestas de mejora. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 147-165. <https://doi.org/10.5209/RCED.56034>
- Macià, M., & Garreta, J. (2019). Digital media for family-school communication? Parents' and teachers' beliefs. *Computer & Education*, 132, 44-62. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.01.006>

- Maldonado, I. (2018). *Familias de aula: participación familiar en la escuela*. Wanceulen Editorial.
- 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.16.2.223>
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Pearson Educación.
- Medina, R., Quintana, J. M., Sánchez, E., Sánchez, E., Chico, P., del Moral, A., Ridao, I., Comellas, M. J., Garrido, V., Vega, A., Sánchez, A. y Otero, O. F. (1990). *La educación personalizada en la familia*. Ediciones Rialp.
- Mendo, A. y Garay, O. (2005). *La comunicación en el contexto deportivo*. Wanceulen Editorial Deportiva.
- Newman, I., Newman, C., Trenta, L., Salzman, J., Lenigan, D., & Newman, D. (2002). Evaluation of a teacher mentoring program using a mixed methods approach. Annual Conference of the Eastern Educational Research Association. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED463295.pdf>
- Pereda, M. V. (2006). La participación de las familias en los centros educativos. Algunos pasos dados. Mucho camino por recorrer. En M. T. López (Coords.). *La familia en el proceso educativo* (pp. 13-52). Fundación Acción Familiar/Ediciones Cinca.
- Ruiz, D., Seva, P. y Seva, S. (2016). Relación vía Whatsapp entre padres y maestros/as. Perspectiva del futuro docente. En R. Roig-Vila (Coords.). *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje* (pp. 1233-1240). Ediciones Octaedro.
- Santos, M. Á. (1997). El crisol de la participación: investigación etnográfica sobre Consejos Escolares. En F. Salvador, J. A. Ortega y M. Lorenzo (Coords.). *Organización y dirección de instituciones educativas. Perspectivas actuales: actas de las I Jornadas Andaluzas sobre Organización y Dirección de Centros Educativos* (pp. 77-106). Grupo Editorial Universitario: Asociación para el Desarrollo de la Comunidad Educativa en España.
- Todd, Z., Nerlich, B., McKeown, S., & Clarke, D. (2004). *Mixing methods in Psychology: The integration of qualitative and quantitative methods in theory and practice*. Psychology Press.
- Vigo-Arrazola, B., & Dieste-Gracia, B. (2019). Building virtual interaction spaces between family and school. *Ethnography and Education*, 14(2), 206-222. <https://doi.org/10.1080/17457823.2018.1431950>
- Yin, R. (2018). *Case study research and applications: Design and methods*. Sage.