







Páginas: 332-342
Recibido: 2023-01-27
Revisado: 2023-02-15
Aceptado: 2023-07-18
Preprint: 2023-07-31
Publicación Final: 2023-09-01

www.revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/index

DOI: <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2023.23063>

Validación de la Escala sobre la Participación Familiar en Grupos de WhatsApp

Validity of a Scale about family participation in WhatsApp groups

-   **Laura Trimiño Pérez**
Universidad de Deusto (España)
-   **Visitación Pereda Herrero**
Universidad de Deusto (España)
-   **Erlantz Velasco Luzuriaga**
Universidad de Deusto (España)

Resumen

Los grupos de WhatsApp han irrumpido entre las familias de los estudiantes de un mismo aula como una herramienta básica de comunicación entre ellas, alterando su participación en los centros educativos. Sin embargo, se cuenta con escasas investigaciones que proporcionen herramientas para analizar este fenómeno. Así, el objetivo de este estudio es evaluar la fiabilidad y la validez del constructo de una escala que tiene por finalidad conocer si los grupos de WhatsApp de familias favorecen su participación en los centros educativos. Esta investigación se ha llevado a cabo a través del estadístico Alpha de Cronbach y el Análisis Factorial Exploratorio efectuado con el método de componentes principales y rotación Varimax. Se ha usado una muestra de 376 participantes (346 madres y 30 padres), pertenecientes a 43 centros de primaria del Gran Bilbao (Bizkaia). La fiabilidad es alta, ya que el Alpha de Cronbach es de .88. Respecto a la validez del constructo, la escala presenta adecuadas características psicométricas: KMO de .888 y esfericidad de Bartlett de .000. Finalmente, se han extraído tres factores: coordinación entre docentes y familias, participación presencial en el centro educativo, y sentido de comunidad y poder educativo. Los factores 1 y 2 obtienen valores bajos, mientras el factor 3 alcanza puntuaciones medias.

Abstract

Recently, the use of WhatsApp groups has grown dramatically among parents of students in the same classroom as a basic communication tool between them, and therein has changed their participation in schools at large. However, there is little existing research that offers tools to properly analyze this phenomenon. Thus, the objective of this study seeks to evaluate the reliability and validity of a scale-based tool to discern whether or not WhatsApp groups of families increase their participation in schools. This research has been carried out with Cronbach's Alpha statistic and the Exploratory Factor Analysis, using the principal components' method and Varimax rotation. The sample consists of 376 participants (346 mothers and 30 fathers) belonging to 43 primary schools in Gran Bilbao (Bizkaia). The results show that the tool's reliability is high, as the Cronbach's Alpha is .88. With respect to validity, the scale presents adequate psychometric characteristics: KMO of .888 and Bartlett's sphericity of .000. Finally, three driving factors have been identified: coordination between teachers and families, in-person participation at school, and a sense of educational community and empowerment. Factors 1 and 2 obtain low values, while factor 3 earns medium values, respectively.

Palabras clave / Keywords

Aplicación informática, teléfono móvil, comunicación móvil, participación de los padres, escuela primaria, actitud de los padres, análisis factorial, encuesta.
Computer applications, smartphones, mobile communication, parent participation, primary school, parent attitudes, factor analysis, survey.

1. Introducción

La aplicación de mensajería instantánea WhatsApp, herramienta digital de comunicación por excelencia en España, ha invadido los espacios de comunicación entre los distintos agentes de la comunidad educativa (Chiquillo y Llopis, 2019). En efecto, los grupos de WhatsApp de familias (en adelante, GWF) han proliferado en los últimos años poniendo de relieve discrepancias en cuanto a sus utilidades y potenciales beneficios, así como su incidencia en la participación familiar con respecto al centro educativo (CE en lo sucesivo).

La participación familiar constituye un elemento fundamental en la articulación de las relaciones entre los diferentes agentes educativos escolares, y es que, sobre la base de la colaboración y la corresponsabilidad entre las familias y los docentes puede lograrse la simbiosis necesaria para alcanzar el éxito educativo (Álvarez, 2019). El concepto de participación familiar ha evolucionado, por un lado, al compás de la propia sociedad y, por otro, ajustado a los diferentes paradigmas educativos. Así, Clemente y Hernández (1996) y Santos (1997) sitúan a finales del pasado siglo las claves del concepto de participación sobre un constructo de carácter pasivo definido como el derecho de las familias a implicarse en la toma de decisiones en el contexto educativo. En los últimos años, la literatura revela los matices reinterpretativos consecuencia de los nuevos paradigmas educativos. Así, el concepto de participación familiar se deconstruye sobre una visión de carácter activo donde las familias tienen el poder de incidir en el espacio educativo de sus hijos e hijas de manera activa, organizada y sistematizada (Bolívar, 2006). Es decir, esta nueva concepción supone una implicación mental y actitudinal, voluntaria y responsable de las familias en la toma de decisiones de los objetivos del CE (Maldonado, 2018).

Sobre este posicionamiento, varios autores han tratado de profundizar en las dimensiones que lo componen. Así, Epstein (1997) y Hornby (2000), dos autores referentes en esta área de conocimiento, han elaborado dos modelos teóricos que exponen las tareas que las familias deben realizar para participar de manera exitosa y que, por lo tanto, se toman como base para la creación del instrumento que aquí se evalúa.

La primera dimensión es el intercambio de información entre el o la tutora y las familias al inicio del curso. Esta dimensión refiere a la necesidad de compartir información en torno al clima familiar, las normas disciplinares de casa, los aprendizajes realizados en ella, el carácter y la conducta habitual del niño o niña, y sus habilidades y necesidades. Mientras que el tutor o tutora debe facilitar información sobre el calendario y el horario escolar, el equipo docente, los órganos de gobierno, los servicios, el Proyecto Educativo de Centro, la planificación de cada asignatura y las actividades complementarias y extraescolares (Epstein, 1997); las familias deben recibir periódicamente informes sobre los progresos académicos de sus hijos e hijas, su rendimiento, comportamiento, habilidades y dificultades (Hornby, 2000).

La segunda dimensión refiere al contexto de aprendizaje en el hogar. Así, las familias deben reforzar escenarios de aprendizaje en el hogar con condiciones positivas que lo favorezcan (Epstein, 1997; Hornby, 2000).

La tercera dimensión es la relación familia-CE. Así, las familias deben involucrarse en los CE, participando como audiencia o voluntarias en las actividades de aula, las excursiones, las extraescolares o los eventos especiales (Epstein, 1997; Hornby, 2000).

En cuarto y último lugar, la relación familia-órganos de gestión y gobierno. Se trata del espacio de contacto entre las familias y los diferentes órganos que los CE ponen a disposición para la acción de gobierno (Consejo Escolar y/o Asociación de Madres y Padres de Alumnos) (Epstein, 1997; Hornby, 2000).

Aunque todas estas dimensiones son igualmente importantes, según varias investigaciones realizadas recientemente en España (Gomáriz et al. 2017, 2019; Andrés y Giró, 2020; García et al., 2000), la participación de las familias se limita en la mayoría de los CE a la activación de la cuarta dimensión (relación familia y órganos de gestión y gobierno). Estas investigaciones han dado muestra de cómo el resto de dimensiones tienen una baja influencia poniendo sobre la mesa especiales dificultades en el contacto real y activo de las familias con los docentes y en la creación de espacios positivos de aprendizaje en el hogar (dimensiones una y dos).

De acuerdo con Andrés y Giró (2020), el establecimiento de unos canales eficaces que permitan entablar una buena comunicación entre los docentes y las familias es imprescindible para que se produzca una participación familiar real y exitosa.

Tradicionalmente, los canales de comunicación entre estos agentes educativos han sido las reuniones de inicio de curso, las tutorías individuales, las agendas escolares, las circulares y los boletines de notas (Macià, 2019). Sin embargo, según Ceballos y Saiz (2021), en muchas ocasiones, estas vías de comunicación no funcionan adecuadamente, debido a que crean incomprensiones o a que básicamente permiten la transmisión de información en una sola dirección, de los docentes a las familias.

Aunque en la actualidad se sigue haciendo uso de algunos de estos canales, se está produciendo un auge de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) para establecer la comunicación entre los docentes y las familias. Esto puede deberse a que las nuevas tecnologías tienen la potencialidad de facilitarles espacios virtuales compartidos donde pueden interactuar y comunicarse de manera bidireccional, rápida, cercana y efectiva (Vigo-Arrazola y Dieste-Gracia, 2019). La ventaja principal de algunos de estos canales digitales es que suprimen las barreras espacio-temporales, lo que les permite compaginar horarios y dialogar en momentos convenientes para ambos (Macià, 2019; Macià y Garreta, 2019).

Todos estos argumentos hacen que muchas familias y docentes expresen su interés e, incluso, su necesidad de integrar los recursos digitales para comunicarse (Aguilar y Leiva, 2012; Briones et al., 2020; Linde-Valenzuela et al., 2019). Varias investigaciones ponen de manifiesto que el uso de las nuevas tecnologías puede aumentar la frecuencia y eficacia de las comunicaciones y, por consiguiente, la participación familiar en el CE (Aguilar y Leiva, 2012; Clipa y Juravle, 2019; Urías et al., 2017; Vigo-Arrazola y Dieste-Gracia, 2019). No obstante, según el estudio realizado por Vigo-Arrazola y Dieste-Gracia (2019), aunque es cierto que el profesorado emplea los canales tecnológicos para informar a las familias sobre los contenidos curriculares, las actividades escolares y las noticias educativas, no lo hace para interactuar con ellas o involucrarlas en el CE y la educación de sus hijos e hijas. En esta misma línea, la investigación llevada a cabo por Head (2020) expone que las familias sienten que su participación se ha convertido en una tarea burocrática en la que la gestión de la información enviada por los docentes vía Internet domina por encima de otras actividades. Head (2020) subraya que se sienten molestas por la poca antelación con la que los educadores realizan estas comunicaciones y los errores que en ellas comenten, lo que les lleva, en muchas ocasiones, a dialogar entre ellas a través de aplicaciones como WhatsApp.

Si bien es cierto que la comunidad científica ha estudiado el impacto que tiene el uso de las TIC en la participación familiar, son escasas las investigaciones que analizan la contribución de las aplicaciones de mensajería instantánea para establecerla (Díez y Aguilar, 2016; Ruiz et al., 2016; Martínez et al., 2017; Addi-Racah y Yemini, 2018; Amini, 2018; Chiquillo y Llopis, 2019; Doğan, 2019; Vigo-Arrazola y Dieste-Gracia, 2019; Cascales-Martínez et al., 2020; Coca et al., 2020; Davidson y Turin, 2021).

Esta literatura expresa una disparidad con respecto a si dichas herramientas favorecen o no la participación de las familias en el CE y la educación de sus hijos e hijas. Mientras algunas defienden que facilitan que estén informadas sobre el progreso escolar de sus pequeños y se involucren en él (Addi-Racah y Yemini, 2018; Amini, 2018; Cascales-Martínez et al., 2020; Coca et al., 2020; Davidson y Turin, 2021; Díez y Aguilar, 2016; Doğan, 2019); otras aseguran que no producen una alta colaboración en la educación y muestran ciertas reticencias a usarlas en el contexto escolar (Cascales-Martínez et al., 2020; Chiquillo y Llopis, 2019; Doğan, 2019; Martínez et al., 2017; Ruiz et al., 2016).

Aunque muchos de estos estudios han empleado cuestionarios o escalas, ninguno ha tenido como principal objetivo conocer la contribución de los GWF a la participación familiar; la mayoría han tratado de obtener información sobre su perfil de usuario (Díez y Aguilar, 2016), frecuencia de uso (Martínez et al., 2017), normativa (Chiquillo y Llopis, 2019; Díez y Aguilar, 2016), finalidades (Coca et al., 2020; Martínez et al., 2017), usos problemáticos (Martínez et al., 2017) y nivel de satisfacción (Coca et al., 2020; Díez y Aguilar, 2016).

Dicho todo esto, se observa la necesidad de realizar una investigación que diseñe un instrumento válido y confiable que sirva para clarificar si los GWF favorecen la participación de las familias en los CE y la educación de sus hijos e hijas.

Como hipótesis de partida, los autores de la presente investigación consideran que los GWF tienen un impacto, aún no sabemos si positivo o negativo, en la participación de las familias en los CE.

Tras revisar la literatura existente sobre esta temática y concluir que ninguna investigación ha logrado todavía determinar con exactitud las dimensiones que componen la participación familiar ni analizar el efecto que tienen los GWF en ella, esta investigación pretende diseñar y validar una escala que tiene como finalidad conocer si estos chats favorecen la participación de las familias en el CE y la educación de sus hijos e hijas. Así pues, esta investigación es un estudio psicométrico que tiene como objetivo evaluar la validez del constructo de la escala mediante el Análisis Factorial Exploratorio y la consistencia interna de la misma a través del estadístico Alpha de Cronbach.

Para garantizar la consistencia de los datos recogidos y el significado de los resultados obtenidos con la escala, esta debe cumplir los criterios y estándares de calidad. Esto implica el control de la validez y la fiabilidad. La validez se refiere a la capacidad del instrumento para medir aquello para lo que ha sido diseñado, mientras la fiabilidad se relaciona con la confianza que se concede a los datos que se obtienen con él (Lacave et al., 2016).

2. Metodología

2.1. Enfoque y diseño

El estudio que aquí se presenta es instrumental, ya que tiene como propósito analizar las cualidades psicométricas de la validez de constructo y la confiabilidad de una escala que sirve para analizar si los GWF favorecen la participación de las familias en los CE. Este tipo de estudios son una clasificación autónoma en los diseños de investigación que desarrollan instrumentos, incluyendo tanto su diseño como el examen de sus propiedades psicométricas (Montero y León, 2005).

2.2. Participantes

La población de referencia de la investigación fueron las familias de estudiantes de CE públicos y concertados de primaria localizados en el Gran Bilbao (Bizkaia) durante el curso 2021-2022. Estos debían cumplir un criterio mínimo: ser o haber sido miembros de, al menos, un GWF.

Para la selección de los participantes, se realizó un muestreo no probabilístico de participantes voluntarios. La muestra la compusieron 376 participantes y estaba integrada mayoritariamente por madres, con edades comprendidas entre los 40 y los 50 años, y con estudios universitarios. Además, éstas tenían de media 2 hijos o hijas escolarizados en las etapas de infantil o primaria de los CE públicos (ver tabla 1).

Tabla 1.

Características sociodemográficas de la muestra

		N	%			N	%
Género	Mujer	346	91.6	Número de hijos/as	1	108	28.7
	Hombre	30	8.4		2	242	64.4
Edad	< 30	6	1.6		3	26	6.9
	30-34	18	4.8	< 3	42	11.2	
	35-39	77	20.5	3-5	102	27.2	
	40-44	142	37.7	6-7	57	15.2	
	45-50	114	30.3	8-9	76	20.3	
	> 50	19	5.1	10-11	81	21.6	
Nivel de estudios	Primarios	23	6.1	> 11	17	4.5	
	Secundarios	117	31.3	Titularidad	Pública	327	87.7
	Universitarios	234	62.6		Concertada	46	12.3

Fuente: elaboración propia

2.3. Instrumentos

El instrumento diseñado para la recogida de datos fue una escala Likert *ad hoc* titulada Participación Familiar y Grupos de WhatsApp. La creación de esta escala se realizó a partir de los dos modelos teóricos sobre participación familiar mencionados en la introducción (Epstein, 1997; Hornby, 2000) y teniendo en cuenta los resultados de las investigaciones previas acerca de los GWF (Cascales-Martínez et al., 2020; Chiquillo y Llopis, 2019; Coca et al, 2020; Díez y Aguilar, 2016; Martínez et al., 2017).

El instrumento incluyó, en primer lugar, preguntas cerradas de varias alternativas acerca de la información sociodemográfica de los participantes: el género, la edad, el nivel de estudios, el número de hijos e hijas, la edad de los mismos y la titularidad del CE en el que estaban escolarizados.

En segundo lugar, se incorporó una sentencia previa, "El grupo de WhatsApp de familias de la clase de mi hijo/a me facilita...", seguida de 14 ítems. Del ítem 1 al 4 se hacía referencia a las relaciones con la comunidad educativa y la participación en la educación, del 5 al 8 a la colaboración con los docentes desde el hogar, del 9 al 12 a la participación en los CE, el 13 a las relaciones con el entorno y el 14 a los asuntos de los que los CE no informan.

Las respuestas se obtuvieron mediante 4 opciones de respuesta, donde 1 era totalmente en desacuerdo, 2 en desacuerdo, 3 de acuerdo y 4 totalmente de acuerdo. Se decidió ofrecer un número par de alternativas, eliminando así la opción neutral o intermedia, forzando a los participantes a pronunciarse de manera favorable o desfavorable sobre cada reactivo (Hernández et al., 2010).

2.4. Procedimientos de recogida

El procedimiento se estableció en siete fases. En primer lugar, se revisó la literatura existente sobre el tema objeto de estudio y se seleccionaron los modelos teóricos que se tomarían como base (Epstein, 1997; Hornby, 2000). En segundo lugar, se realizó el diseño preliminar del instrumento. En tercer lugar, se efectuó una validación de contenido desde un enfoque lingüístico-discursivo, donde, a través de un juicio de expertos tanto en lingüística como en el ámbito educativo, se llevó a cabo una valoración en torno a la declaración enunciativa de los ítems que componen la escala. En cuarto lugar, se aplicó la herramienta en una muestra piloto, con la finalidad de, por un lado, analizar la comprensión de los ítems y detectar errores en su redacción, y, por otro lado, analizar la gestión de respuesta que ofrece. En quinto lugar, se revisó y mejoró el instrumento. En sexto lugar, se administró durante los meses de enero y febrero de 2022. Este proceso se inició con el envío de un correo electrónico a las AMPA de los 176 CE de primaria del Gran Bilbao, donde se les invitó a participar en la investigación, se les adjuntó la escala mediante enlaces a Google Formularios y se les animó a difundirla entre el resto de las familias de su asociación o CE. Del total de las AMPA, accedieron a colaborar 43, las cuales correspondían aproximadamente a una cuarta parte de la población en estudio. Por último, se efectuaron los análisis de las propiedades psicométricas del instrumento y los análisis descriptivos de sus ítems y factores.

Respecto a las consideraciones éticas del estudio, al inicio del instrumento los participantes debían dar su consentimiento informado, en el cual se les explicaban los objetivos de la investigación y el instrumento, y las condiciones de su participación.

2.5. Análisis de datos

Los datos fueron procesados y analizados mediante el programa informático SPSS (versión 28). Se realizaron diferentes tipos de análisis. Por un lado, los datos se sometieron al análisis de fiabilidad, a través del índice Alpha de Cronbach. Por otro lado, se realizó el estudio de validez del constructo mediante la técnica de Análisis Factorial Exploratorio con componentes principales y rotación Varimax, puesto que este método de rotación es el más común para tratar de reducir el número de variables que tienen valores altos en un factor (Galindo-Domínguez, 2020). Para comprobar que la escala era idónea para este análisis, se realizaron previamente las pruebas de KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) y esfericidad de Bartlett. Por último, se hicieron análisis estadísticos-descriptivos con las puntuaciones de cada factor e ítem.

3. Resultados

3.1. Fiabilidad de la escala

El coeficiente Alpha de Cronbach de la escala es de .88 ($\alpha = .88$), lo que indica que la herramienta es fiable. Con respecto a cada uno de los factores obtenidos tras el análisis, los resultados son los siguientes: primer factor ($\alpha = .89$), segundo factor ($\alpha = .83$) y tercer factor ($\alpha = .81$), lo cual demuestra que los factores también tienen una muy buena consistencia interna (Field, 2013).

3.2. Factibilidad del Análisis Factorial Exploratorio

Para determinar si los datos se encuentran correlacionados y la base de datos es adecuada para realizar el Análisis Factorial, se aplica el índice KMO, que presenta un valor de .888 (muy cercano a 1) y la prueba de esfericidad de Bartlett, que tiene como resultado .000 (ver tabla 2). Esto permite rechazar la hipótesis nula y concluir que las variables que componen la escala están lo suficientemente correlacionadas entre sí como para realizar el análisis (López-Aguado y Gutiérrez-Provecho, 2019).

Tabla 2

KMO y Prueba de esfericidad de Bartlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación del muestreo		.888
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	2,168.225
	gl	91
	Sig.	.000

Fuente: elaboración propia

La MSA (medida de adecuación de la muestra) de cada variable es superior a .80, muy por encima del límite aceptable de .50. Además, el determinante de la matriz de correlaciones tiene un valor de .001 (muy próximo a 0), lo que posibilita confirmar que existe suficiente correlación entre las variables, de manera que pueden formar factores. Sin embargo, el último ítem de la escala obtiene coeficientes de correlación bajos con todas las demás variables, por tanto, se piensa su posible salida del análisis (Field, 2013).

3.3. Análisis Factorial Exploratorio

Se procede a realizar el Análisis Factorial Exploratorio para la extracción de factores mediante el método de componentes principales y rotación ortogonal tipo Varimax. Se extraen tantos factores como autovalores mayores que 1 tiene la matriz analizada, obteniendo una solución factorial que contempla tres factores diferenciados entre sí que explican el 65% de la varianza (ver tabla 3).

Tabla 3

Varianza total explicada por cada uno de los componentes identificados

Componente	Autovalores iniciales			Suma de extracción de cargas al cuadrado		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	5,798	41.412	41.412	5,798	41.412	41.412
2	1,983	14.162	55.574	1,983	14.162	55.574
3	1,349	9.639	65.213	1,349	9.639	65.213
4	824	5.888	71.101			
5	659	4.706	75.807			
6	552	3.943	79.750			
7	531	3.794	83.544			
8	478	3.417	86.961			
9	436	3.115	90.076			
10	388	2.771	92.847			
11	332	2.375	95.222			
12	291	2.082	97.303			
13	207	1.481	98.784			
14	170	1.216	100.000			

Fuente: elaboración propia

Cuando se examina la tabla de comunalidades, se aprecia que la última variable (ítem 14) tiene un valor bajo en su comunalidad (.343), por lo tanto, se decide excluirla del análisis. El punto de inflexión del gráfico de sedimentación también indica que son tres los factores que componen la escala (Field, 2013; Galindo-Domínguez, 2020). En la tabla 4 se incluyen las cargas factoriales que derivan del análisis. Se consideran las cargas factoriales mayores a .400 para obtener significancia.

Tabla 4

Matriz de componentes rotados

Ítem	1	2	3
7. Velar por que los docentes cumplan sus obligaciones.	.893	.173	.042
5. Intercambiar información con los docentes.	.885	.190	.069
6. Trabajar coordinadamente con los docentes.	.870	.241	.035
8. Guiar y reforzar en el hogar el aprendizaje escolar.	.706	.150	.301
11. Participar como voluntario en actividades.	.174	.821	.200
12. Participar en la gestión y toma de decisiones.	.200	.757	.090
9. Participar en talleres, charlas o cursos.	.204	.751	.251
13. Conocer los servicios del entorno.	.168	.710	.151
10. Participar como audiencia observando.	.526	.419	.315
4. Participar en la vida escolar.	.056	.139	.833
2. Establecer relaciones con las familias.	-.025	.173	.794
1. Sentirme miembro de la comunidad educativa.	.174	.188	.762
3. Sentirme empoderado en la educación.	.372	.192	.651

Fuente: elaboración propia

El Análisis Factorial Exploratorio permite agrupar los 13 ítems de la escala en 3 factores:

- El factor 1 incluye los ítems 5, 6, 7 y 8. Este mide la opinión de las familias sobre si los GWF favorecen su coordinación con los docentes.
- El factor 2 incluye los reactivos 9, 10, 11, 12 y 13. Este cuantifica la percepción de las familias en relación a si los GWF facilitan su participación presencial en los CE.
- El factor 3 incluye los ítems 1, 2, 3 y 4. Este determina la opinión de las familias acerca de si los GWF aumentan su percepción de comunidad y poder educativo.

3.4. Resultados de los factores

Una vez aseguradas la fiabilidad y la validez del constructo del instrumento, se presentan los resultados de las respuestas dadas por las familias para cada uno de los factores.

La mayoría no considera que los GWF favorezcan su participación en el CE y la educación de sus hijos e hijas. El factor 1 obtiene de media 1.33 puntos (totalmente en desacuerdo), el factor 2 1.79 (en desacuerdo) y el factor 3 2.11 (en desacuerdo).

El 94% de las familias no considera que faciliten su coordinación con los educadores; en cambio, el 19% sí cree que posibilitan su participación presencial en los CE y el 36% que gracias a ellos su percepción de comunidad y poder educativo aumenta (ver figura 1). En otras palabras, un porcentaje pequeño de familias siente que los GWF favorecen su implicación directa en las actividades y eventos escolares, y la adquisición de una conciencia de grupo y de su responsabilidad en la educación de sus hijos e hijas.

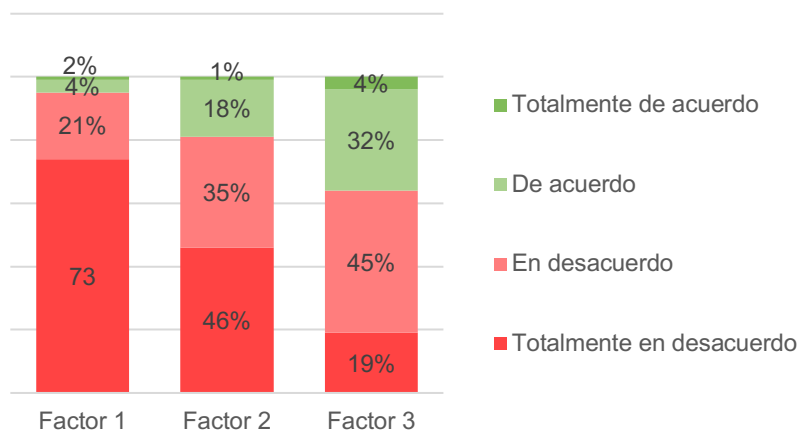


Figura 1. Resultados de los factores

Fuente: elaboración propia

3.5. Resultados de los ítems

Las valoraciones realizadas por las familias a los ítems de la escala son, en su mayoría, negativas. Las medias de las puntuaciones dadas van desde 1.27 hasta 2.54, es decir, desde totalmente en desacuerdo hasta en desacuerdo/de acuerdo. En la tabla 5 se determina la asimetría y la curtosis de cada reactivo.

Tabla 5

Media, Desviación Estándar, Asimetría y Curtosis de los ítems de la escala

Ítem	M		Asimetría		Curtosis	
	Estad.	Estad.	Estad.	Std. Error	Estad.	Std. Error
1. Sentirme miembro de la comunidad educativa.	1,94	,909	,506	,133	-,826	,265
2. Establecer relaciones con las familias.	2,54	,901	-,288	,132	-,714	,264
3. Sentirme empoderado en la educación.	1,70	,794	,913	,132	,137	,264
4. Participar en la vida escolar.	2,27	,934	,026	,132	-1,034	,264
5. Intercambiar información con los docentes.	1,29	,643	2,320	,134	4,948	,267
6. Trabajar coordinadamente con los docentes.	1,29	,638	2,343	,134	5,129	,267

7. Velar por que los docentes cumplan sus obligaciones.	1,27	,606	2,504	,134	6,343	,268
8. Guiar y reforzar en el hogar el aprendizaje escolar.	1,50	,799	1,484	,134	1,219	,267
9. Participar en talleres, charlas o cursos.	1,88	,988	,596	,134	-1,054	,268
10. Participar como audiencia observando.	1,58	,811	1,123	,135	,099	,270
11. Participar como voluntario en actividades.	1,89	,986	,661	,134	-,848	,266
12. Participar en la gestión y toma de decisiones.	1,70	,982	1,083	,134	-,165	,267
13. Conocer los servicios del entorno.	1,98	,981	,428	,134	-1,140	,267

Fuente: elaboración propia

Más de la mitad de la muestra, el 59%, considera que los GWF facilitan establecer unas relaciones positivas y fluidas con el resto de las familias, y casi la mitad, el 45%, cree que favorecen su participación en la vida escolar de sus hijos e hijas. Asimismo, cerca de un tercio, entre el 29% y el 35%, opina que le posibilitan conocer los servicios culturales, lúdicos y de apoyo social de su entorno; asistir a talleres, charlas o cursos ofertados por el CE o la EdPM; participar como voluntario en actividades escolares, complementarias o extraescolares; y sentirse miembro de la comunidad educativa.

Sin embargo, la mayoría de los participantes, entre el 77% y el 86%, no considera que los GWF le faciliten implicarse en la toma de decisiones educativas; participar como audiencia observando lo que realizan los niños y niñas en el aula o el CE; sentirse empoderado en la educación; y guiar y reforzar en el hogar el aprendizaje escolar. Del mismo modo, la inmensa mayoría de las familias, entre el 93% y el 95%, rechaza que estos chats le posibiliten intercambiar información con los docentes, trabajar de manera coordinada con ellos y velar para que cumplan con sus obligaciones (ver figura 2).

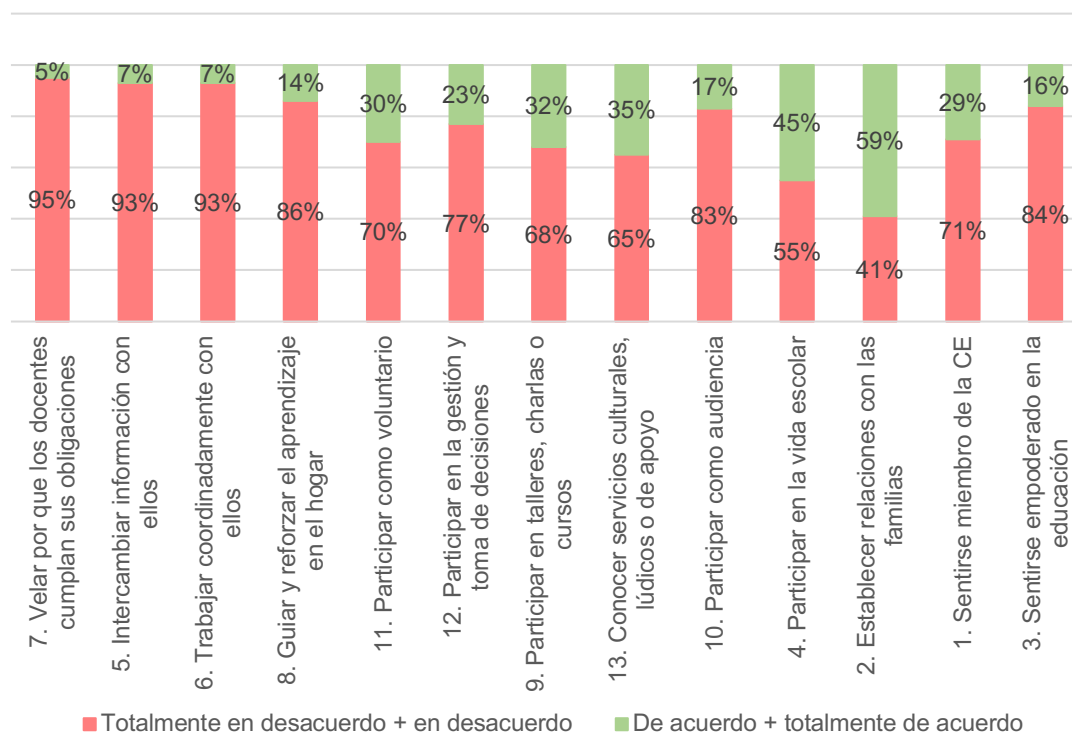


Figura 2. Resultados de los ítems

Fuente: elaboración propia

4. Discusión

Los análisis presentados anteriormente han permitido alcanzar el objetivo de la investigación, ya que se ha logrado diseñar y validar una escala generada en base a los modelos teóricos de Epstein (1997) y Hornby (2000) sobre la participación familiar en los CE.

Como resultado principal, se ha logrado dimensionar en tres factores el instrumento diseñado y, por ende, el concepto de participación familiar. El primer factor alude a la cooperación entre docentes y familias, y obtiene

valores muy bajos. El segundo trata sobre la participación directa de las familias en el CE, y recibe puntuaciones bajas. El tercero se refiere al sentido de comunidad y poder en la educación, y tiene una valoración media. Los ítems que componen estas dimensiones obtienen en su mayoría valores bajos, aunque destacan las opiniones positivas sobre los ítems que hacen referencia al establecimiento de unas relaciones fluidas entre las familias, y a su implicación en la vida escolar de los niños y niñas.

La presente investigación permite confirmar lo mencionado por Cascales-Martínez et al. (2020), Chiquillo y Llopis (2019) y Martínez et al. (2017) acerca de que la mayoría de las familias no consideran que los GWF generen una gran participación familiar. Los resultados de estos estudios y el nuestro están en sintonía, ya que todos rechazan que las familias consideren estos chats como un recurso útil para realizar el seguimiento y el apoyo de los aprendizajes escolares de los estudiantes.

Las investigaciones realizadas por Addi-Racah y Yemini (2018), Coca et al. (2020), Davidson y Turin (2021), Díez y Aguilar (2016) también respaldan los resultados obtenidos en la presente investigación en cuanto a que, a juicio de algunas familias, los GWF sí favorecen aspectos concretos de su participación. Por ejemplo, les posibilitan acompañar la vida escolar de los niños y niñas (Díez y Aguilar, 2016), involucrarse en las actividades escolares (Davidson y Turin, 2021), sentirse parte de la comunidad educativa (Addi-Racah y Yemini, 2018) y lograr una percepción de empoderamiento en la educación (Coca et al., 2020).

En cambio, el presente estudio contradice lo que concluyen Wasserman y Zwebner (2017), Amini (2018), Davidson y Turin (2021) y Doğan (2019) sobre que los GWF ayudan a las familias a participar en los CE y mejoran la cooperación, las relaciones y las comunicaciones educadores-familias. La opinión negativa sobre este aspecto de la mayoría de las familias de nuestra investigación puede deberse a que los CE no intervienen ni en su creación ni en su funcionamiento y sus educadores no son miembros activos en ellos o a que no crean estos chats con la finalidad de comunicarse con los docentes ni de participar en mayor medida en el CE, sino con el objetivo de intercambiar información de manera rápida y sencilla sobre lo que sucede en él.

5. Conclusiones

Se puede concluir que la presente investigación es original y relevante debido a que ha logrado diseñar un instrumento confiable y válido, con adecuadas propiedades psicométricas de fiabilidad y validez de constructo, cuyo propósito es conocer si los GWF favorecen la participación de las familias en el CE y la educación de sus hijos e hijas.

Se ha demostrado que las variables que componen la escala tienen una alta correlación, de manera que se han podido formar factores. Estos han resultado ser tres: 1) coordinación con los docentes, 2) participación presencial en los CE y 3) percepción de comunidad y poder educativo. Todos ellos tienen una alta consistencia interna, ya que sus coeficientes de Alpha de Cronbach también lo son.

Para finalizar, se exponen las principales fortalezas y limitaciones del estudio y se sugieren algunas posibles líneas de investigación futuras.

Este estudio ha cubierto una necesidad detectada durante la revisión de la literatura: ha diseñado un instrumento breve, de fácil aplicación y válido sobre la participación familiar en los GWF. Este logro es importante debido a que las aplicaciones de mensajería instantánea se están usando de manera muy intensa entre las familias y es, por tanto, fundamental analizar su efecto en la participación. No obstante, hasta la elaboración de este estudio, no existía un constructo teórico sobre este fenómeno ni una escala que lo midiese.

Como limitaciones, la investigación se ha realizado desde un enfoque cuantitativo y con una muestra no probabilística, por lo que los resultados se limitan a porcentajes y no pueden ser generalizados a la población. Por lo tanto, sugerimos que en futuras investigaciones se administre esta misma escala en una muestra aleatoria y se indague en los resultados utilizando instrumentos cualitativos complementarios, como los grupos de discusión, que permitan pasar de la descripción a la profundización. Asimismo, valoramos la posibilidad de profundizar en el AFE empleando el método de Máxima Verosimilitud o Mínimos Cuadrados Ponderados.

Apoyos

Este trabajo forma parte de la Tesis Doctoral de Laura Trimiño Pérez, para la cual se cuenta con la Ayuda para el Programa Predoctoral de Formación de Personal Investigador no Doctor concedida por el Gobierno Vasco.

Referencias

- Addi-Racah, A. y Yemini, M. (2018). What is up? Parental WhatsApp discussion groups in diverse educational settings in Israel. *Multicultural Education Review*, 10(4), 310-326. <https://doi.org/10.1080/2005615X.2018.1532224>
- Aguilar, M. C. y Leiva, J. J. (2012). La participación de las familias en las escuelas TIC: análisis y reflexiones educativas. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 40, 7-19. <https://bit.ly/3H5X5jN>
- Álvarez, L. (2019). Modelos teóricos de implicación educativa familiar: responsabilidades compartidas entre centros educativos, familias y comunidad. *Aula Abierta*, 48(1), 19-30. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.19-30>
- Amini, M. (2018). Using social media WhatsApp group in parental involvement to improve child's independence at kindergarten. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 249, 107-111. <https://doi.org/10.2991/secret-18.2018.17>
- Andrés, S. y Giró, J. (2020). Canales y estrategias de comunicación de la comunidad educativa. *Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal*, 13, 79-98. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2020.0004>
- Briones, E., García, M. y Gómez-Pérez, E. M. (2020). Las TIC en las comunicaciones en la escuela. Percepción de profesorado y familias. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 103-114. <https://dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2020.n1.v2.1823>
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146. <https://bit.ly/3WxoFw1>
- 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>
- Ceballos, N. y Saiz, Á. (2021). Un proyecto educativo común: la relación familia y escuela. Revisión de investigaciones y normativa. *Educatio Siglo XXI*, 39(1), 305-326. <https://doi.org/10.6018/educatio.469301>
- 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. <https://bit.ly/3kJoNLX>
- Clipa, O. y Juravle, V. (2019). The roles of the online environment in school-family communication. In L. Daniela (Eds.). *Innovations, Technologies and Research in Education* (pp. 289-300). University of Latvia. <https://doi.org/10.22364/atee.2019.itre.19>
- 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. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 14, 241-261. <https://doi.org/10.46661/ijeri.4178>
- Davidson, S. y Turin, O. (2021). Preschool teachers' experience of parents' WhatsApp groups: Technological ambivalence and professional de-skilling. *Gender and Education*, 33(8), 983-998. <https://doi.org/10.1080/09540253.2021.1884195>
- Diez, R. y Aguilar, B. M. (2016). Los grupos de WhatsApp escolares: una oportunidad para mejorar la comunicación familia-escuela. En R. Roig-Vila (Eds.). *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje* (pp. 343-351). Ediciones Octaedro. <https://bit.ly/3WHMdhL>
- Doğan, S. (2019). The changing face of organizational communication: School WhatsApp groups. *Research in Pedagogy*, 9(2), 231-244. <https://doi.org/10.17810/2015.104>
- Epstein, J. L. (1997). *School, family and community partnership*. Corwin Press, INC. <https://bit.ly/3j5uRxO>
- Field, A. P. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics: And sex, drugs and rock'n' roll*. Sage. <https://bit.ly/3XBGlrX>
- Galindo-Domínguez, H. (2020). *Estadística para no estadísticos. Una guía básica sobre la metodología cuantitativa de trabajos académicos*. 3Ciencias. <https://doi.org/10.17993/EcoOrgyCso.2020.59>
- García, M. P., Hernández, M. Á., Galián, B. y Belmonte, M. L. (2020). Docentes, familias y órganos de representación escolar. *Estudios sobre Educación*, 38, 125-144. <https://doi.org/10.15581/004.38.125-144>
- Gomariz, M. A., Parra, J., García, M. P. y Hernández, M. Á. (2019). De lo formal a lo real. Análisis de la participación familiar en asociaciones de madres y padres y consejos escolares. *Aula Abierta*, 48(1), 85-96. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.85-96>
- Gomariz, M. A., Hernández, M. Á., García, M. P. y Parra, J. (2017). Tejiendo puentes entre la escuela y la familia. El papel del profesorado. *Bordon*, 69(2), 41-57. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.49832>
- Head, E. (2020). Digital technologies and parental involvement in education: the experiences of mothers of primary school-aged children. *British Journal of Social Policy of Education*, 41(5), 593-607. <https://doi.org/10.1080/01425692.2020.1776594>
- Hernández, C. R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. McGrawHill Education. <https://bit.ly/3H8HZKl>
- Hornby, G. (2000). *Improvement Parental Involvement*. Continuum. <https://bit.ly/3H70aAf>
- Lacave, C., Molina, A., Fernández, M. y Redondo, M. (2016). Análisis de la fiabilidad y validez de un cuestionario docente. *ReVisión*, 9(1), 136-143. <https://bit.ly/2YBQy9J>

- Linde-Valenzuela, T., Cebrián, M. y Aguilar, M. C. (2019). Formación inicial docente para la comunicación digital familia-escuela en Andalucía. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 23(1), 441-465. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9162>
- López-Aguado, M. y Gutiérrez-Provecho, L. (2019). Cómo realizar e interpretar un análisis factorial exploratorio utilizando SPSS. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 12(2), 1-14. <http://doi.org/10.1344/reire2019.12.227057>
- 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. 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. <https://doi.org/10.6018/rie.36.1.290111>
- Maldonado, I. (2018). *Familias de aula: participación familiar en la escuela*. Wanceulen Editorial. <https://bit.ly/3XEc7o1>
- 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>
- Montero, I. y León, O. G. (2005). Sistema de clasificación del método en los informes de investigación en Psicología. *International Journal of Clinical and Health*, 5(1), 115-127. <https://bit.ly/2JH72rn>
- Ruiz, D., Seva, P. y Seva, S. (2016). Relación vía WhatsApp entre padres y maestros/as. Perspectiva del futuro docente. En R. Roig-Vila (Eds.). *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje* (pp. 1233-1240). Ediciones Octaedro. <https://bit.ly/3JeqLOk>
- 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. <https://bit.ly/3JbFgmf>
- Urías, M. L., Urías, M. y Valdés, Á. A. (2017). Creencias docentes del uso de tecnologías por familias para involucrarse en educación. *Apertura*, 9(2), 148-159. <http://doi.org/10.32870/Ap.v9n2.1100>
- Vigo-Arrazola, B. y 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>
- Wasserman, E. y Zwebner, Y. (2017). Communication between teachers and parents using the WhatsApp application. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 16(12), 1-12. <https://doi.org/10.26803/ijlter.16.12.1>