

RELACIÓN ENTRE GRUPOS DE WHATSAPP Y PARTICIPACIÓN FAMILIAR EN CENTROS EDUCATIVOS

RELATIONSHIP BETWEEN WHATSAPP GROUPS AND PARENT PARTICIPATION IN SCHOOLS

**Laura Trimiño-Pérez^{1*}, Visitación Pereda Herrero² & Erlantz Velasco
Luzuriaga³**

¹<https://orcid.org/0000-0003-1407-5751>; Universidad de Deusto (Bilbao, España),
laura.trimino.perez@deusto.es

² <https://orcid.org/0000-0003-4092-6898>; Universidad de Deusto (Bilbao, España),
visi.pereda@deusto.es

³ <https://orcid.org/0000-0002-4554-9852>; Universidad de Deusto (Bilbao, España),
erlantz.velasco@deusto.es

*Autor de correspondencia: Laura Trimiño Pérez, laura.trimino.perez@deusto.es

Recibido: 16/01/2025 Aceptado: 24/03/2025 Publicado: 15/07/2025

Resumen: Los grupos de WhatsApp de familias de una misma aula se han consolidado como una herramienta de comunicación en los entornos escolares. Sin embargo, las investigaciones que abordan esta temática son limitadas. Este estudio analiza las opiniones de los padres y madres de estudiantes de primaria de España y Chile sobre la relación entre estos chats y su participación en los centros educativos, a través de un método de estudio de casos comparativos. Las técnicas de recogida de datos empleadas son de carácter mixto: el cuestionario (técnica cuantitativa) y el grupo de discusión (técnica cualitativa). Los resultados muestran que un mayor porcentaje de familiares chilenos que españoles considera que estos grupos fomentan su participación en la esfera escolar. Esta diferencia puede deberse a que los docentes chilenos suelen pertenecer y participar en ellos, mientras que los españoles se mantienen al margen.

Abstract: WhatsApp groups of families in the same classroom have been consolidated as a communication tool in school settings. However, there is still little research studying them. This study analyses the opinions of parents of primary school students in Spain and Chile regarding the relationship between these chats and their participation in schools, through a comparative case study method. The data collection techniques used are of a mixed nature: the questionnaire (a quantitative technique) and the focus group (a qualitative technique). The results show that a higher percentage of Chilean than Spanish families consider that these groups encourage their participation in schools. This difference may be due to the fact that Chilean teachers tend to belong to and participate in them, while Spaniards stay away from them.

Résumé: Les groupes WhatsApp pour les familles d'une même classe sont devenus un outil de communication incontournable en milieu scolaire. Cependant, les recherches sur ce sujet sont limitées. Cette étude analyse l'opinion des parents d'élèves du primaire en Espagne et au Chili sur le

lien entre ces discussions et leur participation à l'école, à l'aide d'une méthode d'étude de cas comparative. Les techniques de collecte de données utilisées étaient mixtes : questionnaire (technique quantitative) et groupe de discussion (technique qualitative). Les résultats montrent qu'un pourcentage plus élevé de parents chiliens qu'espagnols estiment que ces groupes favorisent leur participation à l'école. Cette différence pourrait s'expliquer par le fait que les enseignants chiliens ont tendance à y adhérer et à y participer, tandis que les enseignants espagnols restent à l'écart.

Palabras Clave: Grupo de WhatsApp; familia; participación; colegio.

Key words: WhatsApp group, family, participation, school.

Mots clés: Groupe WhatsApp ; famille ; participation ; école

INTRODUCCIÓN

La aplicación de mensajería instantánea WhatsApp (WA), herramienta digital de comunicación por excelencia a nivel mundial, se ha integrado en los centros educativos (CE) para mantener las comunicaciones entre los distintos actores de una misma comunidad educativa (Chiquillo & Llopis, 2019).

Por un lado, los docentes la usan para conversar con sus compañeros de curso, ciclo o etapa educativa de manera privada o formando grupos de WhatsApp (GWA) en los que están todos o algunos de los miembros del claustro. Los dirigentes también crean GWA donde se comunican con el resto de integrantes del equipo directivo o con el profesorado al que dirigen (Dussel & Fuentes, 2021). Por otro lado, los estudiantes que disponen de su propio Smartphone emplean el WA para hablar con sus compañeros de clase de forma individual o grupal creando GWA con todos los que estudian en una misma aula o con los que realizan una tarea académica específica. Asimismo, lo pueden usar para comunicarse con su tutor o tutora mediante conversaciones privadas o incluyéndole en el GWA. Por último, las familias también usan el WA de manera individual y grupal para conversar entre ellas o para hablar con los docentes o los dirigentes del CE (Korres et al., 2021). En resumidas cuentas, la aplicación WA ha modificado la manera en la que los integrantes de los CE establecen sus comunicaciones.

Concretamente, los grupos de WhatsApp compuestos por todas o casi todas las familias de una misma aula y, en ocasiones, también por el tutor o tutora de dicha aula (GWF) son usados de manera muy intensa para intercambiar información sobre lo que sucede en la cotidianidad de los CE. A pesar de su prevalencia, existe un debate académico y educativo en torno a cómo inciden en la participación de las familias en los CE (Coca et al., 2020).

Maldonado (2018) define la participación familiar como el derecho de las familias a opinar, tomar decisiones, proponer y participar de forma activa, organizada y sistematizada dentro del aula y el CE en los que sus hijos e hijas adquieren parte de su educación. La participación

familiar es un aspecto fundamental de todo sistema educativo, puesto que únicamente mediante ella se logra establecer un vínculo de coordinación y apoyo mutuo entre las familias y los docentes, lo cual es esencial para lograr que la educación que reciben los niños y niñas en el hogar y en el CE sean coherentes y compartan unos objetivos comunes (Álvarez, 2019; Maldonado, 2018).

De hecho, la participación familiar tiene un sinfín de beneficios para todos los agentes educativos. Por citar los más importantes, cuando los padres y las madres participan en el espacio escolar, los estudiantes desarrollan actitudes más positivas hacia los docentes y las actividades educativas (Pereda, 2006), aumentan su motivación y sentido de competencia en el aprendizaje, y mejoran su comportamiento y rendimiento escolar (Álvarez, 2019). Los educadores, por su parte, desarrollan actitudes más positivas hacia las familias, diseñan un currículum más centrado en cada estudiante y aumentan su competencia, motivación y satisfacción profesional. Además, las familias aumentan su conocimiento sobre el CE, sus objetivos y proyectos, mejoran su relación y comunicación con los docentes, y apoyan de una manera más eficaz el aprendizaje de sus hijos e hijas (Maldonado, 2018).

Teniendo en cuenta que la participación familiar es un concepto complejo, polisémico y multidimensional, cabe añadir que esta no se debe limitar a que las familias reciban desde sus hogares la información que les envían los docentes o a que ayuden a sus hijos e hijas con las tareas para casa, sino que debe conllevar que los familiares se impliquen de manera activa en los CE, pudiendo incluso tomar decisiones en estos espacios, lo cual supondrá la construcción de unas relaciones más igualitarias entre ellas y los educadores (Álvarez, 2019). Según, los autores referentes, la participación familiar está compuesta por tres dimensiones (ver Tabla 1).

Tabla 1. Dimensiones y categorías de la participación familias en los CE. Fuente: Elaboración propia a partir de las aportaciones de Álvarez (2019), Ceballos y Saiz (2021), Maldonado (2018) y Trimiño et al. (2023).

DIMENSIONES	CATEGORÍAS
1. Coordinación entre docentes y familias.	1.1. Intercambio informativo acerca del currículum escolar, las actividades educativas y los comportamientos, aprendizajes, progresos, dificultades y necesidades de los estudiantes. 1.2. Intercambio de recursos y materiales didácticos. 1.3. Seguimiento y refuerzo en el hogar de los aprendizajes logrados en los CE: ayuda en la realización de deberes y propuesta de otras actividades adicionales. 1.4. Respuesta a las demandas de los docentes en cuanto a los materiales que deben llevar los hijos e hijas al aula. 1.5. Seguimiento de la actividad profesional de los docentes: actitud hacia los niños y niñas, metodologías empleadas, etc.
2. Participación presencial de las familias en los CE.	2.1. Asistencia a las actividades formativas sobre temas educativos ofertadas por los CE o las Asociaciones de Madres y Padres del Alumnado (AMPA).

	2.2. Asistencia como audiencia a los eventos de los CE o de las aulas para observar lo que sus hijos e hijas realizan en ellos.
	2.3. Participación como voluntario en actividades del aula, complementarias, extraescolares o excursiones.
	2.4. Participación en la toma de decisiones respecto a la educación y la gestión de los CE, a través de los Consejos Escolares de Centro (CEC) y las AMPA.
3. Percepción de comunidad y responsabilidad educativa.	3.1. Establecimiento de unas relaciones positivas y fluidas entre las familias de los estudiantes de una misma aula.
	3.2. Toma de conciencia de la responsabilidad que tienen en la educación y el aprendizaje de sus hijos e hijas.

A pesar de lo mencionado, actualmente, en España y Chile, la participación de las familias a menudo se reduce a una tarea burocrática dominada por la gestión de la información que envía el profesorado, limitando otras formas más activas de involucrarse. La interacción directa en actividades y decisiones escolares es infrecuente, puesto que su rol se suele relegar al ámbito doméstico, donde ayudan a los niños y niñas en la realización de los deberes (Head, 2020). Como posible solución, Snell et al. (2020) sugieren que las aplicaciones como WA, pueden fomentar vínculos y diálogos permanentes entre familias y docentes, lo cual puede conllevar un mayor conocimiento y motivación hacia la participación familiar en los CE. A pesar de esto, son pocos los estudios que analizan la relación entre estos canales de comunicación, como los GWF, y la participación familiar.

REVISIÓN DE LA LITERATURA

En la actualidad, encontramos una veintena de investigaciones que, además de estudiar los GWF, analizan cómo estos influyen en la participación de las familias en los CE. Estos estudios permiten realizar una comparación entre diferentes contextos culturales y educativos, lo que es crucial para entender la adaptabilidad y eficacia de los GWF en distintos entornos.

En España, siete investigaciones muestran que los docentes raramente participan en los GWF (Cascales-Martínez et al., 2020; Chiquillo & Llopis, 2019; Coca et al., 2020; García-Gómez & López-Gil, 2020; Hernández, 2016; Korres et al., 2021; Martínez et al., 2017). En contraste, en Latinoamérica (Colón, 2022; Loor et al., 2022) y otros países como Indonesia, Malasia e Israel (Amini, 2018; Aviva & Simon, 2021; Johari et al., 2022; Mayangsari & Aprianti, 2017; Wasserman & Zwebner, 2017), los estudios reflejan una activa participación de los docentes. Esta observación plantea preguntas sobre las diferencias culturales y organizativas que podrían influir en esta decisión del profesorado.

Desde la perspectiva de las familias, seis estudios subrayan cómo los GWF fomentan su implicación y compromiso. Sugieren que estos espacios pueden facilitar una participación más activa de las familias en la educación de sus hijos e hijas (Chiquillo & Llopis, 2019; Coca

et al., 2020; Gigli et al., 2019; Hernández, 2016; Korres et al., 2021; Martínez et al., 2017). Asimismo, desde la visión de los docentes, seis estudios destacan la mejora en la cooperación y colaboración con los padres y madres gracias a los GWF (Aviva & Simon, 2021; Cascales-Martínez et al., 2020; Davidson & Turin, 2021; Doğan, 2019; García-Gómez & López-Gil, 2020; Wasserman & Zwebner, 2017), mientras que tres investigaciones analizan las perspectivas de ambos agentes, revelando una valoración positiva de la comunicación bidireccional facilitada por estos chats (Colón, 2022; Johari et al., 2022; Loor et al., 2022). Finalmente, tres estudios centran sus análisis en las conversaciones mantenidas dentro de unos GWF específicos, proporcionando una visión directa de la interacción y su impacto en la participación familiar (Addi-Raccah & Yemini, 2018; Amini, 2018; Mayangsari & Aprianti, 2017).

La mayoría de estudios concluyen que los GWF favorecen la participación de las familias en los CE, la educación y el aprendizaje de sus hijos e hijas (Amini, 2018; Aviva & Simon, 2021; Johari et al., 2022; Wasserman & Zwebner, 2017). Dicho de otra manera, aseguran que estos espacios posibilitan a los familiares comprometerse, apoyar y acompañar de manera activa la vida escolar de los niños y niñas (Addi-Raccah & Yemini, 2018).

De manera específica, siguiendo las dimensiones de la participación familiar, por un lado, numerosas investigaciones afirman que los GWF facilitan la cooperación entre los educadores y familiares, puesto que les posibilitan mejorar su comunicación bidireccional, aumentar sus relaciones e intercambiar información de manera rápida, sencilla y eficiente acerca de la educación, los CE, las actividades del aula, los deberes para casa y la situación de aprendizaje de los escolares además de compartir recursos educativos o materiales didácticos adicionales (Cascales-Martínez et al., 2020; Coca et al., 2020; Davidson & Turin, 2021; García-Gómez & López-Gil, 2020; Korres et al., 2021; Loor et al., 2022). Todo esto hace que las familias puedan apoyar de manera más eficiente el aprendizaje de sus hijos e hijas en casa (Aviva & Simon, 2021; Colón, 2022; Loor et al., 2022) y responder mejor a las peticiones que les realizan los docentes (Johari et al., 2022).

Por otro lado, en relación con la segunda dimensión, es decir, la participación presencial en los CE, varias investigaciones aseguran que los GWF permiten a los familiares organizar eventos de forma rápida y eficiente (Colón, 2022), involucrarse en las actividades escolares (Davidson & Turin, 2021), expresar sus opiniones respecto de los asuntos escolares, difundir sus iniciativas para realizar cambios en los CE (Addi-Raccah & Yemini, 2018) y tomar decisiones sobre la organización o gestión de los CE (Coca et al., 2020).

Por último, con relación a la tercera dimensión, la percepción de comunidad educativa, algunos investigadores señalan que los GWF propician que las familias construyan una

comunidad en la que mantener el contacto y establecer sus comunicaciones (Addi-Raccah & Yemini, 2018; Doğan, 2019; Davidson & Turin, 2021; Korres et al., 2021).

Por el contrario, otros estudios llegan a la conclusión de que los GWF no propician la participación de las familias en la educación de sus hijos e hijas (Chiquillo & Llopis, 2019). Sostienen que esta vía no permite a los familiares y educadores mantener una comunicación bidireccional (García-Gómez & López-Gil, 2020) para intercambiar información sobre el proceso educativo de los estudiantes ni para realizar su seguimiento (Cascales-Martínez et al., 2020).

Las observaciones críticas subrayan la importancia de profundizar en cómo los GWF están siendo utilizados en distintos contextos. La variabilidad de los resultados obtenidos sugiere que las características específicas de la configuración y operación de estos chats pueden tener un impacto significativo en su eficacia para establecer la participación familiar. Además, es esencial tener en cuenta las diferencias culturales que pueden influir en la adopción de los GWF en diversas regiones (Chiquillo & Llopis, 2019).

Por ello, la presente investigación pretende profundizar en los resultados expuestos en este apartado, analizando cómo los GWF afectan a cada una de las dimensiones que componen la participación familiar en los CE. Para ello, se realizó un estudio comparado de las opiniones de las familias de España y Chile. Se decidió analizar estas muestras debido a que estos países tienen una base cultural común, como la lengua, pero al mismo tiempo rasgos culturales diferenciadores, como el grado de colectivismo versus individualismo. Además, ambos emplean canales de comunicación digital en la esfera educativa para establecer la participación de las familias, pero de manera diferenciada.

MATERIALES Y MÉTODOS

En este estudio, se empleó el método de estudio de casos comparativo. Así, se contrastan las opiniones de los participantes de los GWF de Educación Primaria de dos zonas geográficas de España y Chile: el Gran Bilbao (País Vasco) y Cautín (La Araucanía). Inicialmente, se realizó un análisis detallado de cada caso con el fin de comprender las dinámicas internas y contextuales. Posteriormente, se compararon los hallazgos de ambos casos para identificar convergencias y divergencias clave, lo que permitió una visión más amplia y fundamentada del fenómeno investigado.

Objetivos y preguntas de investigación

Este estudio pretende dar respuesta a una pregunta de investigación, además de lograr un objetivo general mediante la consecución de tres objetivos específicos (ver Tabla 2).

Tabla 2. Preguntas y objetivos de investigación. Fuente: Elaboración propia.

PREGUNTA	¿Qué relación existe entre los GWF y la participación familiar en los CE, según las opiniones de las familias de España y Chile?	
OBJETIVOS	General	1. Comparar las opiniones de las familias de España y Chile sobre la relación entre los GWF y su participación en los CE.
	Específicos	1.1. Explorar la relación entre los GWF y la coordinación entre docentes y familias. 1.2. Analizar la relación entre la participación de las familias en los GWF y su participación presencial en los CE. 1.3. Examinar la relación entre la participación de las familias en los GWF y su percepción de comunidad y responsabilidad educativa.

Participantes

Para la realización de este estudio se contactó por correo electrónico con todas las AMPA de todos los CE de primaria del Gran Bilbao en enero de 2022 y con todos los CE de básica de Cautín en marzo de 2023, para solicitarles que difundieran entre todas las familias de su institución el enlace al cuestionario (en Google Formularios) y la invitación a participar en los grupos de discusión. Así pues, se trata de un tipo de muestreo no probabilístico de participantes voluntarios. El número total de participantes ha sido de 725 familias: 394 del Gran Bilbao y 331 de Cautín. Ambos tamaños muestrales son adecuados, ya que, considerando que la población total de los dos contextos supera los 5.000 individuos, las muestras requeridas deben de ser cercanas a los 400. Asimismo, las muestras son representativas de la población de referencia puesto que tienen características sociodemográficas similares (edad, género, etc.).

Instrumentos

Se emplearon técnicas de recogida de información tanto cuantitativas como cualitativas. Por un lado, se aplicó un cuestionario ad hoc, descriptivo y transversal compuesto por una pregunta cerrada de elección múltiple y una escala Likert con cuatro opciones de respuesta y 13 ítems. Por otro lado, se realizaron grupos de discusión para lograr una perspectiva más profunda y completa del fenómeno en estudio. Ambos instrumentos contemplaron las tres dimensiones que componen la participación familiar en los CE.

Para la validación del cuestionario, se efectuó un juicio de expertos con personal docente e investigador de las facultades de Educación de diversas universidades, los cuales evaluaron la pertinencia, coherencia y significatividad de cada ítem de la escala. Además, se calculó su Alpha de Cronbach (.88) y se realizó un análisis factorial exploratorio para descubrir la estructura subyacente de la escala (Trimiño et al., 2023).

Del mismo modo, para validar las preguntas de los grupos de discusión, se llevó a cabo otro juicio de expertos, donde se valoró la claridad de las preguntas y el constructo teórico que

se erigió como base. Con dichas valoraciones se calculó la Kappa de Fleiss (.79). El guion resultante de este proceso de validación fue el siguiente (ver Tabla 3).

Tabla 3. Guion de preguntas de los grupos de discusión. Fuente: Elaboración propia.

DIMENSIÓN	PREGUNTA
1. Coordinación entre docentes y familias	¿El GWF os facilita intercambiar información y recursos con el tutor o la tutora de vuestros hijos e hijas para poder ayudarles en casa de forma más efectiva con sus aprendizajes escolares?
2. Participación presencial de las familias en los CE	¿El GWF os facilita asistir al CE de vuestros hijos e hijas para formarlos en temas educativos, participar en actividades escolares o intervenir en la toma de decisiones educativas?
3. Percepción de comunidad y responsabilidad educativa de las familias	¿El GWF os facilita formar una comunidad de familias conscientes de vuestra responsabilidad en la educación de vuestros hijos o hijas?

Una vez validados los instrumentos en su versión española, se efectuaron las traducciones y adaptaciones necesarias. Para aplicarlos en el Gran Bilbao, dos investigadoras realizaron la traducción y retrotraducción al euskera, por ser la lengua cooficial del País Vasco. De igual manera, para emplearlos en Cautín, tres investigadores de Chile llevaron a cabo una adaptación cultural y lingüística de los instrumentos al contexto chileno.

Análisis de los datos

Los datos provenientes del cuestionario se trataron de manera cuantitativa, realizando análisis estadísticos mediante el programa IBM SPSS Statistics_28. Además de efectuar análisis descriptivos univariados (frecuencias, porcentajes y medias), para poder realizar la comparativa entre los dos casos, se llevaron a cabo análisis descriptivos bivariados (Chi-Cuadrado y V de Cramer). Por otra parte, los datos procedentes de los grupos de discusión se trataron cualitativamente, realizando análisis de contenido de categorización y codificación mediante el programa ATLAS.ti (versión 9.1.2). El análisis se efectuó siguiendo un procedimiento mixto: deductivo, con el uso de un libro de códigos prefijado, e inductivo, con la codificación abierta de códigos.

RESULTADOS

Los datos recopilados revelan que un mayor número de padres y madres chilenos que españoles opinan que los GWF fomentan su participación en los CE. En Cautín, el 86% (262 de 305) lo considera así, mientras que, en el Gran Bilbao, únicamente el 31% (103 de 338). Esta diferencia significativa entre casos (p valor = <.001) es de intensidad moderada (V de Cramer = .563).

A continuación, se detallan las opiniones de los familiares encuestados y entrevistados acerca de la relación entre sus GWF y las tres dimensiones de la participación familiar en los

CE. Dentro de los resultados de cada dimensión, se especifican los de cada una de sus categorías.

Relación entre los GWF y la coordinación entre docentes y familias

La diferencia entre Chile y España en cuanto a la percepción de la coordinación con el profesorado a través de los GWF es estadísticamente significativa y fuerte. En Chile, el 66% de las familias considera que los GWF facilitan su coordinación con los educadores. En contraste, en España, el 93% opina lo contrario (ver Tabla 4).

Tabla 4. Diferencias entre muestras respecto a la coordinación docentes-familias. Fuente: Elaboración propia.

	CAUTÍN		GRAN BILBAO	
	%	n	%	n
Los GWF facilitan la coordinación entre docentes y familias	66%	203 de 307	7%	23 de 330
		Diferencia significativa y fuerte (p < .001; V de Cramer = .672)		
Los GWF facilitan a las familias intercambiar información con los/as tutores/as	62%	191 de 307	7%	24 de 329
		Diferencia significativa y moderada (p < .001; V de Cramer = .598)		
Los GWF facilitan a las familias realizar el seguimiento y refuerzo en los hogares de los aprendizajes escolares	66%	202 de 307	14%	(46 de 329)
		Diferencia significativa y moderada (p < .001; V de Cramer = .556)		
Los GWF facilitan a las familias realizar el seguimiento de la actividad profesional docente	54%	167 de 308	5%	18 de 329
		Diferencia significativa y moderada (p < .001; V de Cramer = .564)		

Intercambio de información y recursos entre los docentes y las familias

En Chile, el 62% de las familias cree que los GWF facilitan el intercambio de información con el tutor o tutora de sus hijos e hijas. Sin embargo, en España, el 93% no comparte esta opinión (ver Tabla 4).

Nueve madres entrevistadas en Chile confirmaron que estos canales facilitan el intercambio de información con el profesorado, justificando su afirmación en el hecho de que los tutores o tutoras son miembros activos de ellos y suelen ser quienes transmiten la mayor parte de la información escolar o académica, como actividades, deberes y exámenes. Además, dos madres chilenas señalaron que los GWF permiten enviar y recibir recursos educativos, mencionando ejemplos concretos, como "las guías de las asignaturas" (C5M1) y "los recursos educativos que deben repasar o reforzar en casa" (C5M2).

Por otro lado, nueve familias españolas negaron que estos espacios favorezcan el intercambio de información y recursos con los educadores, argumentando que estos no están presentes en los GWF. Sin embargo, otros nueve familiares puntualizaron que, aunque los profesores no participan directamente, sí se comunican de forma indirecta a través de estos chats. Explicaron que los docentes solicitan a las familias delegadas que

envíen información en su nombre, y que algunos padres y madres reenvían las notificaciones que los docentes envían por otras vías, como el correo electrónico o la plataforma educativa. La participante B2M1 añadió que la información compartida en los GWF suele centrarse más en actividades extraescolares que en aspectos curriculares.

Seguimiento y refuerzo en los hogares de los aprendizajes escolares

En Chile, el 66% de las familias considera que los GWF les facilitan realizar el seguimiento y refuerzo en el hogar de los aprendizajes que sus hijos e hijas adquieren en el aula. En contraste, el 86% de las familias de España niega esta utilidad (ver Tabla 4).

Quince familiares de Chile ratifican que estos espacios favorecen el seguimiento y refuerzo educativo en el hogar. Explican que, a través de los GWF, los docentes envían información sobre las actividades del aula, los deberes (cuáles son y cómo deben hacerse) y los exámenes (cuándo tendrán lugar y cuáles serán sus contenidos). Además, las familias pueden resolver dudas sobre estos temas. Varias madres destacan que los GWF les ayudan a “saber en qué proceso de estudio están sus hijos” (C6M2) y “qué pueden trabajar extra con ellos en casa” (C5M1).

De manera similar, seis familias del Gran Bilbao indican que los GWF les facilitan conocer y resolver dudas sobre los deberes y exámenes, aunque tres de ellas confiesan que, en ocasiones, se genera confusión debido a que la información no proviene directamente de los docentes, sino de los niños y niñas. Es notable que nueve padres y madres expresan preocupación por el uso excesivo de los GWF para preguntar por los deberes, advirtiendo que esto podría reducir la competencia de autonomía y responsabilidad de los estudiantes.

Respuesta a las demandas de los docentes

Nueve familias entrevistadas en Chile opinan que los GWF les ayudan a responder de manera eficaz a las demandas de los docentes, ya que estos los utilizan para realizar sus peticiones, y las familias, a su vez, para aclarar dudas sobre dichas solicitudes. De manera similar, cinco familiares españoles coinciden en que los GWF facilitan responder a las demandas de los educadores, aunque puntualizan que son las propias familias quienes informan sobre los requerimientos, dado que los docentes utilizan otros canales para comunicarse. En ambos casos, las familias señalan que las demandas del profesorado suelen referirse a los materiales que los niños y niñas deben llevar al CE para participar en eventos o actividades escolares específicas.

Seguimiento de la actividad profesional docente

El 54% de las familias de Chile considera que los GWF les permiten velar por el cumplimiento de las obligaciones profesionales de los educadores. En contraste, el 95% de las familias de España no cree que los GWF faciliten esta supervisión (ver Tabla 4).

Algunos familiares entrevistados, tres en España y siete en Chile, afirman que los GWF les posibilitan vigilar la actividad docente, ya que en ellos conversan sobre las actitudes y actuaciones de los educadores. El participante B3H2 comenta: “mientras no se falte al respeto ni se insulte, está bien contrastar opiniones por el grupo sobre cómo actúan los profesores”. Sin embargo, varios entrevistados advirtieron que estas conversaciones pueden, en algunos casos, transformarse en críticas destructivas hacia los docentes.

Por otro lado, muchas otras familias, ocho en Chile y siete en España, niegan que los GWF favorezcan la supervisión de la labor docente, argumentando que no se dialoga sobre las actuaciones, comportamientos o métodos de enseñanza de los educadores. Algunos explican que, ante un problema con un profesor, prefieren discutirlo primero con familiares de confianza en espacios físicos, como patios o celebraciones, y, si es necesario, abordar el tema en el CE con el docente o con el personal directivo.

Relación entre los GWF y la participación presencial en los CE

En cuanto a la relación entre los GWF y la participación presencial en los CE, se observa una diferencia significativa de intensidad moderada entre los casos. En Chile, el 64% de las familias afirma que los GWF impulsan su participación en la vida escolar. En contraste, el 81% de las familias en España lo niega (ver Tabla 5).

Tabla 5. Diferencias entre muestras respecto a la participación familiar presencial en los CE. Fuente: Elaboración propia.

	CAUTÍN		GRAN BILBAO	
	%	n	%	n
Los GWF facilitan la participación presencial de las familias en los CE	64%	196 de 307	19%	(61 de 323)
	Diferencia significativa y moderada (p < .001; V de Cramer = .544)			
Los GWF facilitan a las familias asistir a actividades formativas	73%	226 de 308	32%	106 de 326
	Diferencia significativa y moderada (p < .001; V de Cramer = .442)			
Los GWF facilitan a las familias asistir como audiencia a eventos escolares	65%	201 de 307	17%	55 de 323
	Diferencia significativa y moderada (p < .001; V de Cramer = .538)			
Los GWF facilitan a las familias participar como voluntarios en actividades escolares	66%	203 de 309	30%	99 de 331
	Diferencia significativa y moderada (p < .001; V de Cramer = .393)			
Los GWF facilitan a las familias participar en la toma de decisiones educativas	57%	175 de 307	23%	77 de 330
	Diferencia significativa y moderada (p < .001; V de Cramer = .406)			

Trece familiares chilenos y seis españoles confirman que estos espacios incentivan su participación en los CE, argumentando que les permiten difundir las invitaciones que realizan los equipos directivos o docentes para asistir a los CE, además de animar y motivar a otras familias a participar.

Asistencia a actividades formativas

El 73% de las familias de Chile considera que los GWF facilitan su asistencia a talleres, charlas o cursos ofrecidos por el CE o la AMPA, mientras que el 68% de las familias del Gran Bilbao lo rechaza (ver Tabla 5).

Varias familias entrevistadas en ambos casos (cuatro chilenas y dos españolas) aseguran que estos espacios les permiten acudir a estas actividades formativas, ya que en ellos se envía información sobre las actividades, se recuerdan las fechas y se motivan mutuamente para asistir. Sin embargo, otros familiares (dos españoles y seis chilenos) señalan que los CE difunden la información relativa a las actividades de formación a través de otros canales, como el correo electrónico o la plataforma educativa. Según los participantes, estos cursos suelen abordar temas educativos de interés general, como el uso de móviles por parte de los niños y niñas o el acoso escolar.

Asistencia como audiencia a eventos escolares

El 65% de las familias de Chile cree que los GWF les motivan a asistir como audiencia a los eventos en los que participan sus hijos e hijas; sin embargo, el 83% de las familias de España lo niega (ver Tabla 5).

Numerosos entrevistados en ambos casos (nueve chilenos y tres españoles) garantizan que los GWF les impulsan a asistir como espectadores a eventos escolares de índole lúdica o cultural, como el festival de Navidad o el día de las familias, ya que a través de ellos se envía información específica sobre los eventos y se recuerdan las fechas y los horarios.

Participación como voluntarios en actividades escolares

En Chile, el 66% de las familias considera que los GWF les permiten participar voluntariamente en actividades escolares o complementarias del CE o el aula; en contraste, el 70% de las familias de España no lo cree así (ver Tabla 5).

Cinco familiares entrevistados en España confiesan que las oportunidades ofrecidas por los equipos directivos y docentes para que actúen como colaboradores en las clases o en el CE son infrecuentes, especialmente en la etapa de primaria, en comparación con la de infantil. Por el contrario, once entrevistados en Chile aseguran que los GWF sí favorecen su participación como voluntarios en las actividades escolares, ya que a través de ellos se difunden las invitaciones de los docentes, se acuerdan las tareas de cada voluntario y se motivan mutuamente para participar. Según estas familias, las tareas de voluntariado suelen incluir ofrecer ayuda o acompañar a los niños y niñas en actividades extraescolares, convivencias o excursiones.

Participación en la toma de decisiones educativas

El 57% de las familias de Chile afirma que los GWF les facilitan participar en la gestión y toma de decisiones del CE, mientras que el 77% de las familias del Gran Bilbao lo niega (ver Tabla 5).

Tres madres chilenas confirman que estos espacios les permiten intervenir en la toma de decisiones, ya que a través de ellos los dirigentes o docentes les envían encuestas para recoger sus opiniones sobre decisiones que van a tomar o les informan sobre las fechas de reuniones relevantes. Además, dos madres chilenas agregan que en los GWF identifican problemas, plantean posibles soluciones y toman decisiones para resolverlos.

Por otro lado, cuatro madres españolas niegan que estos canales les permitan tomar decisiones, aunque consideran que sí les facilitan estar informadas sobre las decisiones que toman los directores. Una añade que también los utilizan para compartir sus opiniones sobre estas decisiones (B2M1).

Relación entre los GWF y la percepción de comunidad y responsabilidad educativa

La diferencia entre los casos respecto a esta dimensión es significativa y moderada. En Chile, el 81% de las familias afirma que los GWF aumentan su sensación de colectividad y compromiso educativo, mientras que el 64% en España lo niega (ver Tabla 6).

Tabla 6. Diferencias entre muestras respecto a la percepción de comunidad y responsabilidad educativa. Fuente: Elaboración propia.

	CAUTÍN		GRAN BILBAO	
	%	n	%	n
Los GWF aumentan la percepción de comunidad y responsabilidad educativa de las familias	81%	250 de 309	36%	121 de 335
		Diferencia significativa y moderada (p < .001; V de Cramer = .541)		
Los GWF facilitan a las familias sentirse miembros de la comunidad educativa	78%	242 de 311	29%	96 de 334
		Diferencia significativa y moderada (p < .001; V de Cramer = .500)		
Los GWF permiten a las familias establecer relaciones entre ellas	75%	230 de 308	59%	196 de 335
		Diferencia significativa y débil (p < .001; V de Cramer = .202)		
Los GWF facilitan a las familias sentirse empoderadas en la educación de sus hijos/as	64%	197 de 308	16%	53 de 337
		Diferencia significativa y moderada (p < .001; V de Cramer = .503)		

Sentido de pertenencia a la comunidad y establecimiento de relaciones

El 78% de las familias de Chile considera que los GWF les facilitan sentirse miembros de la comunidad educativa, en contraste con el 71% de las familias de España que no comparte esta percepción. Por otro lado, el 75% de los familiares chilenos y el 59% de los españoles opinan que estos espacios les permiten establecer relaciones entre sí (ver Tabla 6).

Numerosas familias entrevistadas en ambos casos (catorce chilenas y siete españolas) confirman que los GWF les permiten formar una comunidad en la que pueden establecer relaciones con el fin de ayudarse mutuamente y resolver sus dudas. Sin embargo, otras familias (tres de Cautín y nueve del Gran Bilbao) niegan esta utilidad con comentarios como: “no creo que los WhatsApp de padres sean una herramienta para hacer una relación más íntima” (B1M3). Estas familias aclaran que los vínculos los establecen cuando están juntas de manera presencial, ya sea en los CE (en las entradas y salidas, los patios o las reuniones) o fuera de ellos (en parques, casas o cumpleaños).

Además, otros padres y madres (siete de Chile y cuatro de España) aseguran que los GWF no solo no favorecen las relaciones, sino que a veces propician conflictos o discusiones, debido a intercambios de opiniones contrarias sobre temas concretos o a problemas que surgieron en el pasado.

Sentido de poder y responsabilidad en la educación

En Chile, el 64% de las familias cree que los GWF les hacen sentirse más empoderados en la educación de sus hijos e hijas; sin embargo, el 84% de las del Gran Bilbao lo niega (ver Tabla 6).

Dos madres entrevistadas en Chile confirman que estos espacios incrementan su conciencia de la responsabilidad que tienen en la educación de sus hijos e hijas. La participante C4M5 comenta: “siento que nos hace ser responsables, porque nos ayuda a estar más pendientes del aprendizaje de nuestros hijos, de los días en los que tienen evaluaciones y de sus resultados”. No obstante, ningún familiar entrevistado en España mencionó que los GWF les ayuden a tomar conciencia de su responsabilidad educativa.

DISCUSIÓN

Coordinación entre docentes y familias

La percepción de las familias en torno a si los GWF propician su coordinación con los educadores está estrechamente ligada a si estos últimos participan o no en dichos chats. Este hallazgo es consistente con múltiples investigaciones latinoamericanas e internacionales previas, las cuales concluyen que estos espacios sí favorecen la colaboración entre ambos agentes y que los docentes son miembros de ellos (Colón, 2022; Johari et al., 2022).

Parece que los GWF ayudan a las familias a saber cómo reforzar los aprendizajes que realizan sus hijos e hijas en los CE y a responder eficazmente a las peticiones que les realizan los educadores. Sin embargo, según parece, estos canales facilitan en mayor medida intercambiar información y recursos cuando los docentes están incluido en ellos. Parece

que los rasgos culturales propios de cada contexto, como la mayor o menor cercanía que establecen las personas en sus relaciones, influyen en la decisión de los docentes respecto a integrarse o no en los GWF para intercambiar información con las familias.

Estudios internacionales confirman que estos espacios mejoran la comunicación bilateral entre los familiares y el profesorado (Amini, 2018; Mayangsari & Aprianti, 2017), puesto que en ellos intercambian información sobre las experiencias escolares y el progreso del alumnado (Davidson & Turin, 2021; Doğan, 2019). Así pues, parece que cuando los docentes pertenecen a los GWF, estos son un medio efectivo para compartir información sobre asuntos escolares, curriculares o pedagógicos.

En relación al refuerzo que realizan las familias de los aprendizajes escolares, numerosos investigadores corroboran que estos espacios permiten dar instrucciones y resolver dudas sobre los deberes que tienen que realizar los estudiantes en sus casas, lo que a su vez hace que los padres y madres puedan apoyar de manera más efectiva sus aprendizajes (Chiquillo & Llopis, 2019; Gigli et al., 2019; Johari et al., 2022). Por otra parte, al igual que la presente investigación, dos estudios españoles y dos internacionales critican el uso desmedido de los GWF para preguntar por los deberes, argumentando que esto puede generar una disminución de la competencia de autonomía y responsabilidad de los estudiantes (Doğan, 2019; Korres et al., 2021). Sobre esta problemática urge hacer reflexionar a los docentes y las a familias.

En cuanto a la respuesta de los padres y madres a las demandas que les realizan los educadores, dos investigaciones internacionales constatan que los GWF incrementan la respuesta efectiva de las familias a las solicitudes del profesorado (Johari et al., 2022; Mayangsari & Aprianti, 2017).

Por último, en lo referente al seguimiento que realizan los familiares de la actividad profesional de los docentes, aunque la mayoría de GWF no la propicia, unos pocos sí lo hacen. De hecho, en algunos incluso se critica su labor, lo cual puede ocasionar conflictos y, en consecuencia, el deterioro o tensionamiento de sus relaciones (Addi-Raccah & Yemini, 2018; Hernández, 2016). Ante esto, es importante hacer ver a las familias que es preferible no usar los GWF para conversar sobre los problemas que se tienen con los educadores.

Participación presencial de las familias en los CE

Al parecer, los GWF favorecen que los familiares participen presencialmente en los CE, puesto que les posibilitan difundir las invitaciones que les realizan los equipos directivos o docentes para que participen en diferentes actividades de la institución, así como motivarse los unos a los otros a participar.

Los GWF parecen incidir positivamente en la asistencia de las familias a las actividades formativas y a los eventos escolares extracurriculares. Dicho de otro modo, estas herramientas fomentan el desarrollo del rol parental educativo y de audiencia en el entorno escolar. Una investigación realizada en Colombia (Colón, 2022) y dos en Israel (Addi-Raccah & Yemini, 2018; Aviva & Simon, 2021) lo confirman.

Sin embargo, algunos GWF promueven en mayor medida que otros la participación de las familias como voluntarios en las actividades escolares y la toma de decisiones educativas, es decir, su rol de colaborador y codecisor. Esta diferencia puede deberse a dos razones: a que, cuando los docentes están presentes en los GWF, estos propician en mayor grado la participación activa de las familias en la cotidianidad escolar y las conversaciones sobre temas decisarios que cuando no forman parte de ellos; y a que, según el contexto cultural en el que se insertan los GWF, los equipos docentes y directivos promueven más o menos este tipo de participación activa.

Estos hallazgos son congruentes con otras investigaciones anteriores. En España, los estudios señalan que los dirigentes prefieren fomentar la participación de las familias en los días de celebración y las actividades de formación, más que en aspectos vinculados al currículum o a la gestión de los CE (Sainz-Linares & Ceballos-López, 2021). En cambio, en Chile, varias investigaciones aseguran que los docentes también estimulan la participación de los familiares en las actividades de voluntariado (Lagos & Silva, 2021). Las investigaciones israelíes reafirman que los GWF sirven para que los familiares se involucren y organicen actividades en el contexto escolar (Davidson & Turin, 2021; Wasserman & Zwebner, 2017), además de para que expresen sus opiniones respecto de los asuntos escolares y difundan sus iniciativas para realizar cambios en los CE (Addi-Raccah & Yemini, 2018).

Percepción de comunidad y responsabilidad educativa de las familias

Investigaciones previas realizadas en España corroboran que los GWF tienen entre sus finalidades la de conectar a las familias (Korres et al., 2021; Martínez et al., 2017). En el ámbito internacional, numerosos estudios afirman que estos canales permiten a los familiares construir una comunidad (Davidson & Turin, 2021), desarrollar un sentido de colectividad (Addi-Raccah & Yemini, 2018) y establecer relaciones entre sí (Doğan, 2019). No obstante, también confirman que en los GWF a veces se ocasionan situaciones conflictivas entre familias (Colón, 2022; Hernández, 2016; Johari et al., 2022; Korres et al., 2021).

Por otra parte, estos espacios parecen incrementar la conciencia de los padres y madres sobre su parte de responsabilidad en la educación de sus hijos e hijas. Una investigación española señala que gracias a los GWF los familiares alcanzan una percepción de empoderamiento en la educación de los niños y niñas (Coca et al., 2020).

Dicho todo esto, todo parece indicar que los GWF favorecen dos tipos de participación familiar, según sean o no miembros de ellos los tutores de las aulas. Cuando los docentes son miembros de los GWF, da la impresión de que estos favorecen el rol participante de las familias, ya que se usan para establecer la comunicación bidireccional entre ambos agentes, consensuar cuestiones educativas y estimular la participación familiar en la esfera escolar. No obstante, cuando los educadores no forman parte de los GWF, estos parecen fomentar un rol clientelista, ya que los familiares los usan para informarse únicamente sobre los asuntos que afectan directamente a sus hijos e hijas y, en algunos casos, para criticar aspectos de los CE. Por lo tanto, la inclusión de los educadores en los GWF parece ser un factor determinante para facilitar el fortalecimiento de la relación entre el hogar y el CE.

Los hallazgos presentados enfatizan la necesidad de seguir explorando y optimizando el uso de los GWF para promover una participación familiar más efectiva en la esfera educativa. Sin embargo, cabe mencionar algunas limitaciones del estudio, como el tamaño y el tipo de muestras empleadas o los contextos donde se ha llevado a cabo el trabajo de campo, ya que corresponden a dos zonas geográficas pequeñas.

Para finalizar, y como conclusión, se remarca que es necesario que las instituciones educativas promuevan una participación consciente en los GWF, estableciendo para ello unas normas claras de uso y fomentando una comunicación respetuosa y constructiva entre sus miembros. Futuros estudios podrían explorar estrategias para integrar de manera más efectiva a los docentes en los GWF o desarrollar guías de buenas prácticas para el uso de estos espacios, con el fin de optimizar su impacto positivo en la participación familiar. Próximas investigaciones también podrían analizar cómo las políticas educativas y los marcos regulatorios están transformando e impactando en la manera en la que los padres y madres participan a través de los GWF.

REFERENCIAS

- Addi-Raccah, A., & Yemini, M. (2018). What is up? Parental Whatsapp discussion groups in diverse educational settings in Israel. *Multicultural Education Review*, 10(4), 310-326. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/2005615X.2018.1532224>
- Álvarez, L. (2019). Modelos teóricos de implicación educativa familiar: responsabilidades compartidas entre centros educativos, familias y comunidad. *Aula Abierta*, 48(1), 19-30. <http://dx.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. <http://dx.doi.org/10.2991/secret-18.2018.17>

- Aviva, D., & Simon, E. (2021). WhatsApp: Communication between parents and kindergarten teachers in the digital era. *European Scientific Journal, ESJ*, 17(12), 1-14. <http://dx.doi.org/10.19044/esj.2021.v17n12p1>
- Cascales-Martínez, A., Gomariz, M. Á., & Paco, A. (2020). WhatsApp como herramienta educativa en Educación Primaria: alumnado, docentes y familias. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 58, 71-89. <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.74213>
- Ceballos, N., & Saiz, Á. (2021). Un proyecto educativo común: la relación familia y escuela. *Revisión de investigaciones y normativa. Educatio Siglo XXI*, 39(1), 305-326. <http://dx.doi.org/10.6018/educatio.469301>
- Chiquillo, M., & 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. doi: http://dx.doi.org/10.46583/edetania_2019.56.501
- Coca, P., Carpintero, E., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., & 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. <http://dx.doi.org/10.46661/ijeri.4178>
- Colón, Y. H. (2022). Influencia de la herramienta del WhatsApp en la comunicación interpersonal entre docentes y padres. *Revista de Investigación educativa y pedagógica Assensus*, 7(13), 120-142. doi: <http://dx.doi.org/10.21897/assensus.2959>
- Davidson, S., & Turin, O. (2021). Preschool teachers' experience of parents' WhatsApp groups: technological ambivalence and professional de-skilling. *Gender and Education*, 33(8), 983-998. <http://dx.doi.org/10.1080/09540253.2021.1884195>
- Doğan, S. (2019). The changing face of organizational communication: School WhatsApp groups. *Research in Pedagogy*, 9(2), 231-244. <http://dx.doi.org/10.17810/2015.104>
- Dussel, I., & Fuentes, M. G. (2021). Los grupos de WhatsApp y la construcción de nuevas ciudadanías en las escuelas. *Educação & Sociedade*, 42, 1-17. <http://dx.doi.org/10.1590/ES.251642>
- García-Gómez, S., & 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. <http://dx.doi.org/10.21556/edutec.2020.72.1613>
- Gigli, A., Demozzi, S., & Pina-Castillo, M. (2019). La alianza educativa escuela/familia y los grupos de chat de padres: una mirada a la situación italiana. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 15-30. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.389271>

- Head, E. (2020). Digital technologies and parental involvement in education: the experiences of mothers of primary school-aged children. *British Journal of Sociality of Education*, 41(5), 593-607. <http://dx.doi.org/10.1080/01425692.2020.1776594>
- 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 (Ed.), *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje* (pp. 644-652). Barcelona: Octaedro. <http://hdl.handle.net/10045/61787>
- Johari, S., Norbani, W., & Elena, T. (2022). WhatsApp conversations and relationships: A focus on digital communication between parent-teacher engagement in a secondary school in Putrajaya. *Jurnal Komunikasi: Malaysian Journal of Communication*, 38(2), 280-296. <http://dx.doi.org/10.17576/JKMJC-2022-3802-17>
- Korres, O., Velasco, E., & Pereda, V. (2021). Los grupos de WhatsApp de padres y madres: de las experiencias a las opiniones. En J. Sotelo & J. González (Eds.). *Digital Media. El papel de las redes sociales en el ecosistema educomunicativo en tiempos de Covid-19* (pp. 155-174). Madrid: McGraw Hill.
- Lagos, R., & Silva, M. (2021). Rol de los apoderados y política de participación del Ministerio de Educación 2002-2016. El caso de dos establecimientos educacionales de una comuna de la Región de Los Ríos. *Estudios Pedagógicos*, 47(3), 359-378. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000300359>
- Loor, G. M., Aveiga, V. I., & Zambrano, W. J. (2022). WhatsApp: herramienta de comunicación educativa entre padres de familia y docentes de educación primaria. *Revista Científica UISRAEL*, 9(1), 11-28. <http://dx.doi.org/10.35290/r cui.v9n1.2022.465>
- Maldonado, I. (2018). *Familias de aula: participación familiar en la escuela*. Sevilla: Wanceulen Editorial.
- Martínez, I., Cascales-Martínez, A., & 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. <http://dx.doi.org/10.17398/1695-288X.16.2.223>
- Mayangsari, I. D., & Aprianti, A. (2017). Understanding communication among parents and teachers in WhatsApp. Case study in Bandung, Indonesia. *Malaysian Journal of Social Sciences and Humanities*, 2(2), 18-23. <http://dx.doi.org/10.47405/mjssh.v2i2.40>
- Pereda, M. V. (2006). La participación de las familias en los centros educativos. Algunos pasos dados. Mucho camino por recorrer. En M. T. López (Ed.), *La familia en el proceso educativo* (pp. 13-52). Ediciones Cinca.
- Snell, E. K., Hindman, A. H., & 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. <http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2018.1479401>
- Trimiño, L., Pereda, V., & Velasco, E (2023). Validación de la escala sobre participación familiar en grupos de WhatsApp. *Revista Fuentes*, 25(3), 332-342. <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2023.23063>
- Wasserman, E., & Zwebner, Y. (2017). Communication between teachers and parents using the WhatsApp application. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 16(12), 1-12. <http://dx.doi.org/10.26803/ijlter.16.12.1>

Contribución de los autores

Laura Trimiño: diseño de la investigación, conceptualización, metodología, recogida y análisis de datos, y redacción y edición del borrador original. Visitación Pereda: diseño de la investigación, metodología y revisión del borrador original. Erlantz Velasco: conceptualización, metodología y revisión del borrador original.

Financiación

Para la realización de esta investigación se contó con la Ayuda para el Programa Predoctoral de Formación de Personal Investigador no Doctor concedida por el Gobierno Vasco.

Agradecimientos

No aplica.

Conflictos de intereses

Los autores y autoras declaran no tener ningún conflicto de intereses

Declaración de uso de la IA para la redacción del manuscrito

Los autores y autoras declaran no haber empleado la IA para la redacción total o parcial de este manuscrito

Citación: Trimiño-Pérez, L., Pereda, V., & Velasco, E. (2025). Relación entre grupos de WhatsApp y participación familiar en los centros educativos. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 14(2), art.6. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v14i2.17904>