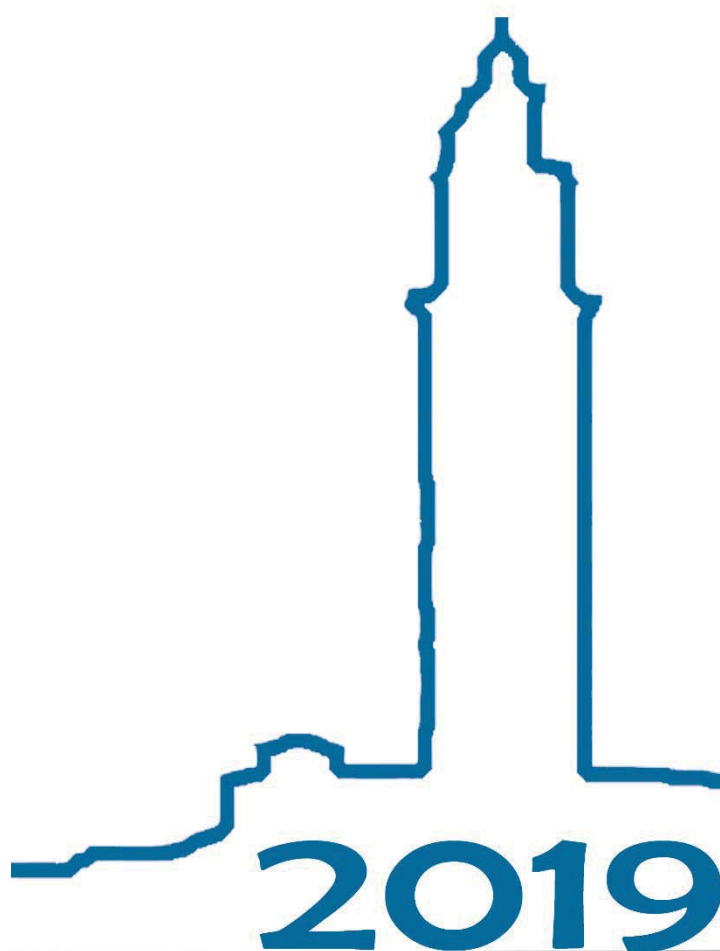


XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO- PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

II Congreso de la Asociación Científica
Internacional de Psicopedagogía

Actas



UNIVERSIDADE DA CORUÑA



Universidade do Minho

**Actas del XV Congreso Internacional Gallego-Portugués de Psicopedagogía /
II Congreso de la Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía
(A Coruña, 4-6 de septiembre de 2019)**

Editores:

Manuel Peralbo <<https://orcid.org/0000-0002-0013-3423>>

Alicia Risso <<https://orcid.org/0000-0001-6955-363X>>

Alfonso Barca <<https://orcid.org/0000-0002-0618-8273>>

Bento Duarte <<https://orcid.org/0000-0001-5394-5620>>

Leandro Almeida <<https://orcid.org/0000-0002-0651-7014>>

Juan Carlos Brenlla <<https://orcid.org/0000-0003-0686-3934>>

PATROCINA:



ASOCIACIÓN CIENTÍFICA
INTERNACIONAL DE
PSICOPEDAGOGÍA

Colabora: Vicerreitoría de Política Científica, Investigación e Transferencia
Universidade da Coruña

Edición: Universidade da Coruña, Servizo de Publicacións <www.udc.gal/publicacions>

Colección: Cursos_congresos_simposios, n.º 146

N.º de páxinas: xxv + 4546

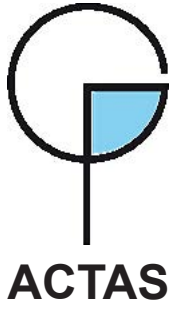
ISBN: 978-84-9749-726-8

D. L.: C 1467-2019

DOI: <https://doi.org/10.17979/spudc.9788497497268>



Esta obra se publica bajo una licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional
(CC BY-NC-SA 4.0)



XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

El tándem familia-escuela en educación infantil

Family-school tandem in infant education

Ana Rodrigo Álvarez* (0000-0002-9594-3030), Silvia López-Larrosa* (0000-0002-8200-8692)

*Universidade da Coruña

Nota de los autores

Esta investigación no ha recibido ninguna financiación. Autor de contacto Silvia López Larrosa.
Dirección postal: Facultad de Ciencias de la Educación, Campus de Elviña, 15071 A Coruña.

Resumen

La relación familia escuela es un elemento esencial de la educación de los pequeños. En este trabajo se estudiaron las relaciones entre la familia y la escuela percibidas por los progenitores de niños/as en educación infantil. Participaron 50 progenitores (41 madres y 9 padres). El cuestionario utilizado combinó preguntas sociodemográficas, preguntas extraídas del trabajo de Nzinga-Johnson, Bajer y Aupperlee para explorar la percepción de las relaciones (cantidad y calidad de los contactos y nivel de satisfacción) y de Walker et al para explorar “las invitaciones de la escuela y los docentes”, considerada una de las dimensiones determinantes para la implicación parental. Se analizaron conjuntamente los datos de padres y madres porque no hubo diferencias significativas entre hombres y mujeres en las dimensiones analizadas. Los datos indicaron que los contactos familia-escuela se daban con una frecuencia de más de una vez al mes, que los padres estaban satisfechos, y la claridad de la comunicación y los acuerdos era elevada. Se hallaron relaciones significativas entre las invitaciones y la claridad de la comunicación con la satisfacción de los progenitores en su relación con los centros. No se detectaron diferencias significativas en la cantidad, la calidad de los contactos, el nivel de satisfacción y las invitaciones según el tipo de centros al que acudían los niños, ni si los hijos tenían o no necesidades educativas especiales. Estos datos ponen de manifiesto la importancia de la claridad y la invitación a los padres para su valoración de las relaciones.

Palabras clave: Familia, escuela, educación infantil, relación.

Abstract

Family-school relationships are key elements in the education of young children. In this paper, we studied parents of preschoolers' perceived family-school relationships. Participants were 50 parents (41 mothers and 9 fathers) of preschoolers. The questionnaire combined sociodemographic questions with questions that explore relationships (quantity and quality of family-school contacts and satisfaction) from Nzinga-Johnson, Bajer & Aupperlee's work together with questions from Walker et al that explore invitations from school and teachers, which is regarded a key dimension for parental involvement. Parents and mothers' answers were analyzed together, as there were no significant differences between them in the dimensions under analysis. Results showed that family-school contacts happened more than once a month, that parents were satisfied and that the clarity of communication and agreements between them and teachers were high. There were significant relationships between parental satisfaction and schools and teachers' invitations and teachers clarity when they communicated with parents. There were no significant differences in the quantity, quality, and satisfaction with exchanges between family and school, neither there were in how inviting schools were to parents depending on the type of school (private or public) children were attending or whether children had special needs. Data show the importance that being inviting and clear has in parents' evaluation of their relationships with their children's schools.

Keywords: Family, school, early childhood education, relationship.

El tándem familia escuela en Educación Infantil

El aprendizaje humano se basa en gran medida en la observación de modelos (Bandura, 1982), y, a pesar de que los últimos años, los medios de comunicación han ganado un importante reconocimiento en este sentido (Gee, Takeuchi, y Wartella, 2018), los niños y niñas preescolares

siguen teniendo como modelos a sus personas de referencia, en la mayoría de los casos la familia y los docentes, de modo que familia y escuela están indisolublemente unidos (Tolan y Woo, 2010). Por ello, es comúnmente conocido el hecho de que la familia y la escuela deben relacionarse desde los primeros años de vida escolar (Christenson y Reschly, 2010). Esta unión necesaria se refleja en la legislación educativa (Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa, 2013), lo apoyan múltiples autores (García-Bacete, 2003; López Larrosa, 2009; Santillán y Cerletti, 2011) y lo sustenta el sentido común.

Si partimos de la afirmación de que el desarrollo del niño se va a ver influido por la familia y la escuela, resulta lógico pensar que lo más favorecedor sería que ambas tuviesen un mismo punto de partida, con el objetivo principal de labrar un camino común en busca del mejor desarrollo para los niños y niñas, ya que ambos, familia y escuela, serán sus primeros motores de aprendizaje. De la necesidad de caminar juntos hacia el mayor desarrollo, bienestar y felicidad de los pequeños, tengan o no necesidades educativas especiales, surgen las primeras comunicaciones entre ambos pilares fundamentales en la vida de los más pequeños (García-Bacete, 2003). Si bien para unos son alumnos y para otros hijos, al fin y al cabo, familia y escuela confluyen en el mismo niño o niña.

La implicación de las familias en los centros puede ser definida de diversas formas. En este terreno, Hoover-Dempsey y Sandler (1997, 2005) defienden que la implicación de los padres viene definida por múltiples factores, destacando entre ellos la creencia de los padres sobre lo que deben o no deben hacer en el contexto de la educación de sus hijos y, por supuesto, de lo invitadoras que sean las propuestas de encuentros con la escuela.

Para que la relación familia-escuela sea lo más positiva posible, se requiere un clima de confianza entre los implicados, siendo dicha confianza la causa y efecto de la participación. Esta interacción necesitará algo más que voluntad por parte de ambos implicados para entablar una relación, requiriendo así que las dos partes quieran, sepan y puedan implicarse en aquellas iniciativas que tienen lugar en el centro (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014). Tal y como queda reflejado en la Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa española (2013), la participación entre las familias y la escuela es imprescindible, "... Son necesarios canales y hábitos que nos permitan restaurar el equilibrio y la fortaleza de las relaciones entre alumnos y alumnas, familias y escuelas. Las familias son las primeras responsables de la educación de sus hijos, y, por ello, el sistema educativo tiene que contar con la familia y confiar en sus decisiones" (p.4). La participación de las familias en actividades educativas se ha comprobado que tiene

repercusiones altamente positivas en los logros académicos, así como en la motivación para el trabajo escolar por parte de los niños y niñas (Walker, Wilkins, Dallaire, Sandler & Hoover-Dempsey, 2005).

Si la relación entre familia y escuela es esencial, sin duda lo es también cuando un alumno tiene necesidades educativas especiales. Tal y como apunta Saínz (1996), uno de los principios reflejados en las reformas educativas es el de dar respuesta a la diversidad. Para ello debemos tener en cuenta que incluir diferencias y excluir desigualdades es de vital importancia en cualquier tramo educativo, pero en mayor medida en la etapa de Educación Infantil debido a su carácter de desarrollo constante y progresivo. La diversidad tiene su origen en múltiples factores tan diferentes como podría ser el ritmo de desarrollo, las capacidades individuales, el ambiente sociocultural y familiar, el origen, la cultura o los diferentes estilos cognitivos, entre otros, por lo que dicha heterogeneidad vendría determinada por la realidad de cada alumno, así como por la de sus respectivas familias (Saínz, 1996).

Desde el inicio de la escolarización de un niño con necesidades educativas especiales, o desde el diagnóstico de la misma, familia y escuela deben trabajar conjuntamente, con la finalidad de alcanzar un desarrollo pleno dentro de las características propias de cada individuo. Para ello, ante el diagnóstico de una necesidad educativa especial, el centro educativo debe contar con personal cualificado y preparado para colaborar con toda la comunidad educativa, y en mayor medida con la familia del niño o niña implicado, para favorecer su desarrollo e integración, sin limitarnos solo a buscar “soluciones a los problemas”, ya que, como bien afirman Lundebj y Tøssebro (2008), las familias necesitan ser escuchados y sentirse apoyados, acciones que ayudarán a reforzar su papel como familia y la relación con la escuela. Serres y Simpson (2013) apuntan que ante todo hay que mostrar empatía, respeto y comprensión, ya que en ocasiones no es tarea fácil asumir la existencia de alguna característica diferente, y tanto padres como madres pueden sentirse contrariados, sin conocer muy bien cuáles son sus responsabilidades. Pero, sin duda, las experiencias positivas por parte de las familias, como sentirse incluidos en el centro que han elegido para su hijo o hija, son una gran oportunidad para alcanzar el mejor desarrollo y bienestar del niño con necesidades educativas (Serres & Simpson, 2013).

Pese al énfasis en la importancia de la relación y el impacto positivo que tiene en el alumnado, tenga o no necesidades educativas, familias y profesionales de la educación no siempre concuerdan a la hora de dar respuesta a cuestiones relacionadas con cómo relacionarse, para qué,

cuándo o dónde, o cómo colaborar, pero si en algo coinciden es en que, como mínimo, durante los primeros años de escolarización, ambos están obligados a encontrarse, ya sea de forma directa, cara a cara con comunicación diaria en la llegada o en la salida, o en reuniones acordadas; o, de forma indirecta, a través de llamadas telefónicas, por correo o a través de terceros, pero deben, como mínimo, comunicarse alguna vez al año (García-Bacete, 2003; López Larrosa, 2009). En ocasiones los maestros se quejan de las malas conductas de los padres, mientras estos achacan su falta de implicación a la negativa o la no invitación por parte de los maestros a participar en el centro (Santillán y Cerletti, 2011). A veces, ni los maestros ni las familias son plenamente conscientes de qué es lo que ocurre para no entablar esa relación con el maestro o maestra responsable de su hijo, o con el padre o madre de un alumno o alumna (Mapp y Hong, 2010). En definitiva, ambos implicados tienen una imagen de la otra parte de la balanza, pero cada familia y cada maestro se implica lo que desea o lo que sus hábitos y oportunidades les permitan. Por todo lo expuesto, los objetivos de este estudio son:

Analizar descriptivamente la cantidad, la calidad y el nivel de satisfacción con el trato que reciben las familias por parte de los centros educativos. Analizar la relación entre el nivel de satisfacción de las familias y el grado en que se sienten invitadas a participar. Finalmente, se pretenden examinar las diferencias en las relaciones familia escuela en función de la naturaleza de los centros, públicos y concertados, y considerando si los hijos tienen o no necesidades educativas especiales.

Método

Participantes

En este estudio participaron 50 familias de dos ciudades españolas, Gijón (en Asturias) y Ferrol (en Galicia). La mayoría eran madres ($n = 41$) y se contó con nueve padres varones. El rango de edad de los progenitores oscilaba entre los 22 y los 52 años, con una media de edad de 37.5 años ($DE = 4.96$). Todos los participantes eran padres o madres de niños y niñas que tenían entre 3 y 6 años de edad. La mayoría de los padres y madres tenían estudios medios, 24 (48%), o universitarios, 19 (38%), y, en menor medida, estudios Primarios, 7 (14%). La mayor parte (84%) vivían en pareja o estaban casados y tenían un solo hijo (52%) o dos (42%). Los niños acudían mayoritariamente a centros concertados ($n=44$) y cinco de los progenitores tenían hijos con necesidades educativas especiales (síndrome de Down, síndrome de Williams, retraso madurativo, TEA y retraso del lenguaje).

Materiales

Se utilizó un cuestionario que cumplimentaban las familias vía online. El cuestionario, que está formado por dos partes, consta de 26 preguntas, la mayor parte de ellas con opción múltiple, y las restantes de respuesta breve. Una primera parte recoge información sociodemográfica, como edad, sexo, estado civil, número de hijos, etc. La segunda parte explora las relaciones familia-escuela. Para ello, se han extraído preguntas del cuestionario de Nzinga-Johnson, Bajer y Aupperlee (2009) y del cuestionario de Walker, Wilkins, Dallaire, Sandler, y Hoover-Dempsey (2005). Del primero se extrajeron cinco preguntas que exploran la frecuencia de la comunicación, la claridad de la misma (“¿Cómo de clara es la comunicación entre usted y el profesor/a de su hijo?”), el acuerdo (“¿Cómo describirá el grado de acuerdo entre usted y el profesor de su hijo/a?”) y la satisfacción con los intercambios con la escuela (“¿Cómo describiría su nivel de satisfacción en las interacciones entre usted y el profesor de su hijo/a?”). Cada pregunta se contesta usando una escala tipo Likert específica, por ejemplo, al considerar la satisfacción, la escala tiene cinco puntos, de 1 (muy insatisfecho) a 5 (muy satisfecho). Del segundo se extrajeron las preguntas que constituyen la sub-escala de percepción de las invitaciones por parte del centro y de los docentes. Son seis preguntas que se contestan usando una escala tipo Likert de 6 puntos con valores desde muy en desacuerdo (1) a muy de acuerdo (6), por ejemplo, “Los profesores en este centro están muy interesados y son colaboradores cuando hablamos de mi hijo/a”, o “Me siento bienvenido/a en esta escuela”. La consistencia interna de esta subescala en el presente estudio fue $\alpha = .72$.

Procedimiento

Se contactó con diversos centros que ofrecen educación infantil pero hubo algunas reticencias por la protección de los datos y por implicar a las familias. Finalmente, un centro aceptó. Los cuestionarios fueron transcritos a una aplicación web para facilitar el proceso de recogida de datos. De este modo los cuestionarios llegaron a todas las familias por correo precedidos de una breve carta de presentación con información sobre el propósito del estudio y la confidencialidad de los datos. El cuestionario se hizo llegar a través del gestor educativo con el que el centro se comunica con las familias. Se envió a 150 familias, de las que respondieron 42. Los participantes restantes fueron contactados a través del método bola de nieve a partir de familias próximas a la primera firmante de este trabajo.

Análisis de datos

Para el análisis de las variables contempladas en el estudio, se empleó el programa IBM SPSS 22.0. Se hicieron análisis estadísticos descriptivos, análisis de consistencia interna, diferencias de medias y análisis de correlaciones.

Resultados

Los datos de padres y madres se analizaron conjuntamente porque no se hallaron diferencias estadísticamente significativas $p > .05$. Por lo que respecta al primer objetivo, la descripción de la cantidad y calidad de la relación de los padres con los docentes y su nivel de satisfacción, los datos indicaron que la media de la frecuencia de contactos con los docentes fue de 3.42 ($DE=1.16$), lo que se corresponde con una frecuencia de algo más de una vez al mes. No obstante, un total de 15 padres (31.5%) señalaron que contactaban unas pocas veces al año, 13 (27.1%) dijeron que contactaban una vez a la semana y con 11 (23%) el contacto era diario.

En cuanto a la confianza en el trato (la calidad de la relación), la media fue de 3.43 ($DE = 0.71$), cuando los valores podían oscilar entre 1 (sin confianza) a 4 (mucho confianza), lo que implica que el nivel de confianza se sitúa entre algo y mucha confianza, teniendo en cuenta que la desviación estándar fue pequeña. La media de la satisfacción fue de 3.90 ($DE = 1.69$), lo que supone que casi se aproximan a algo satisfecho, pues la máxima puntuación posible era 5. Un total de 34 padres (68%) indicaron sentirse muy satisfechos, pero 9 padres (18.8%) señalaron sentirse muy insatisfechos. La claridad de la comunicación tuvo una media elevada 3.85 ($DE=0.35$), al ser 4 la máxima puntuación posible. Para 34 padres la comunicación era muy clara y para ocho era algo clara. Por su parte, el acuerdo fue algo más bajo ($M=3.70$, $DE=0.45$) aunque todavía la puntuación fue elevada pues 35 padres dijeron estar de acuerdo en todo y 14 indicaron que estaban más de acuerdo que en desacuerdo.

En cuanto al segundo objetivo, el resultado del análisis de correlación fue estadísticamente significativo al considerar la relación entre la satisfacción y las invitaciones y la claridad de la comunicación, $r(50) = .28$, $p = .04$ y $r(50) = .43$, $p = .002$, respectivamente, de modo que, a mayor invitación por parte de los centros y los docentes, mayor nivel de satisfacción de los padres en su relación y, sobre todo, cuanto más clara la comunicación, mayor satisfacción.

Respecto al tercer objetivo, no se hallaron diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones consideradas (cantidad y calidad de los contactos, nivel de satisfacción e invitaciones) según se refiriesen a centros concertados o públicos, $p > .10$, ni si los hijos tenían o no necesidades

educativas especiales, $p > .05$, pero conviene recordar que el porcentaje de niños que acudían a centros públicos y el de niños con necesidades educativas especiales era muy bajo en este estudio.

Discusión y conclusiones

A lo largo del análisis realizado se ha podido constatar que los participantes han tenido un contacto medio superior de una vez al mes, pero cabe señalar que un número representativo de familias, casi un tercio de la muestra, solamente contactaba unas pocas veces al año. Debido a la importancia que tienen padres y madres en la evolución de un niño o niña, se cree que la cifra de familias que se comunican con los tutores unas pocas veces al año debería ser inferior, aunque también se debe tener presente que un mayor número de contactos no implica mayor calidad en el contenido de dichos encuentros. De hecho, no se halló relación entre un menor o mayor número de contactos y la calidad de los encuentros. Y estos, en la mayoría de los casos, eran valorados bastante positivamente. Las familias manifestaron que la claridad de la comunicación en los encuentros con los docentes era muy alta, descendía ligeramente el nivel de acuerdo, pero a pesar de ello, la confianza en el trato mostró una media muy buena. La satisfacción era algo menor sobre todo para los nueve padres que manifestaron sentirse muy insatisfechos. Parece, por tanto, que, en general, las familias sienten que su relación con la escuela es un vínculo de calidad, donde la claridad de la comunicación es una característica pareja a sentirse invitado por la escuela y los docentes, ya que las familias se sienten más satisfechas de forma directamente proporcional a lo invitadores que son el centro y los docentes, y a la claridad de la comunicación en los encuentros.

El estudio realizado ha marcado como uno de sus objetivos examinar las diferencias en las relaciones familia-escuela en función de la naturaleza de los centros, y a pesar de contar con una muestra reducida en general, y en centros públicos en particular, nos ha llevado a concluir que no hay diferencias en las invitaciones de la escuela, ni en la cantidad y la calidad de las comunicaciones entre la familia y la escuela, ni en la satisfacción de los padres según el tipo de centro al que acudían sus hijos. Tampoco se dieron si los niños tenían necesidades educativas especiales. Por tanto, los padres muy insatisfechos con las interacciones con los docentes de sus hijos no eran los padres de niños con necesidades educativas especiales. En contraposición a los resultados de Lundebj y Tøssebro (2008), las familias de alumnos que presentaban algún tipo de necesidad educativa especial no expresaron no haberse sentido escuchados, mostrando, como se ha indicado, un contacto con los docentes y la escuela similar al que presentan otras familias. Estos resultados parecen indicar que la educación se está enfocando por el buen camino hacia la inclusión,

que nos acercará a que todos los miembros de la comunidad educativa tengan los mismos derechos y oportunidades. En el futuro sería interesante ampliar la muestra, comparar las percepciones de padres de niños y niñas en educación infantil y primaria y secundaria, y relacionar estas dimensiones con dimensiones de resultados del alumnado como su rendimiento o sus propias relaciones dentro del centro, que se ha identificado como una variable explicativa de las calificaciones (López Larrosa, Barrós, Amigó y Dubra, 2019). También sería interesante realizar un estudio cualitativo y detallado de los motivos de la satisfacción y la insatisfacción de los padres.

Pese a la limitación de la muestra, esta investigación supone una aproximación al estudio de las relaciones con la escuela desde la perspectiva de los padres de alumnos de educación infantil, y destaca la importancia de la claridad y la invitación a los padres para incrementar su satisfacción con los intercambios con los docentes de sus hijos e hijas.

Referencias

- Bandura, A. (1982). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa Calpe.
- Christenson, S.L., & Reschly, A.L., (2010). *Handbook of school-family partnerships*. Nueva York: Routledge.
- García-Bacete, F.J. (2003). Las relaciones escuela-familia: un reto educativo. *Infancia y Aprendizaje*, 26 (4), 425-437.
- Gee, E., Takeuchi, L.M., Wartella, E. (2018). *Children and families in the digital age: Learning together in a media saturated culture*. Nueva York: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67, 3–42.
- Hoover-Dempsey, K.V., & Sandler, H.M. (2005). *The social context of parental involvement: A path to enhanced achievement. Final performance report for the Office of Educational Research and Improvement* (Grant No. R305T010673). Presented to Project Monitor, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de Diciembre, para la mejora de la calidad educativa (BOE-A-2013-12886)
- López Larrosa, S. (2009). *La relación familia escuela. Guía práctica para profesionales*. Madrid: CCS.

- López Larrosa, S., Barrós, C., Amigó, M. & Dubra, M. (2019) Immigrant students in Spain compared to Spanish students: perceived relationships and academic results. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 10 (2), 64-74.
- Lundeby, H., & Tøssebro, J. (2008) Exploring the experience of “not being listened to” from the perspective of parents with disabled children. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 10(4), 258-274.
- Mapp, K.L., & Hong, S. (2010). Debunking the myth of the hard to reach parent. En S.L. Christenson & A.L. Reschly (Eds), *Handbook of school-family partnerships* (pp. 345-361). Nueva York: Routledge.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014). *La participación de las familias en la educación escolar*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Nzinga-Johnson, S., Bajer, J.A. & Aupperlee, J. (2009). Teacher-parent relationship and school involvement among racially an educationally diverse parents of kindergartners. *The Elementary School journal*, 110, 81-91.
- Sáinz, S. (1996). *Las necesidades educativas especiales en el segundo ciclo de Educación Infantil*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Santillán, L., & Cerletti, L. (2011). Familias y escuelas: repensando la relación desde el campo de la Antropología y la Educación. *Boletín de Antropología y Educación*, 3, 7-16.
- Serres, S. A., & Simpson, C. (2013) Serving educational pie: a multidisciplinary approach to collaborating with families. *Children & school*, 35(3), 189-191.
- Tolan, P.H., & Woo, S.C. (2010). Moving forward in school-family partnerships in promoting student competence. En S.L. Christenson & A.L. Reschly (Eds), *Handbook of school-family partnerships* (pp. 473-501). Nueva York: Routledge.
- Walker, J.M.T., Wilkins, A.S., Dallaire, J.R., Sandler, H.M., & Hoover-Dempsey, K.V. (2005). Parental Involvement: Model Revision through Scale Development. *The Elementary School Journal*, 106(2), 85-104.