

Participación familiar en la etapa de educación primaria

M^a PAZ GARCÍA SANZ* | M^a ÁNGELES HERNÁNDEZ PRADOS**
JOAQUÍN PARRA MARTÍNEZ*** | M^a ÁNGELES GOMARIZ VICENTE****

Acercarnos a la participación de las familias en los contextos escolares desde planteamientos dicotómicos resulta un posicionamiento reduccionista. Hablar exclusivamente de familia participativa *versus* no participativa supone negar la diversidad de formas de relación que se desprenden del compromiso de actuación total o parcial que la familia adquiere entre las diferentes alternativas que le ofrece la institución escolar. Con la intención de conocer los distintos perfiles de participación familiar en el proceso educativo del alumnado de educación primaria en España, se realizó una investigación cuantitativa no experimental de carácter nacional, en la que se aplicó un cuestionario a 5 mil 627 familias. El análisis de conglomerados realizado muestra la configuración de cuatro perfiles de participación familiar, los cuales, en orden descendente, han sido denominados: perfil participativo no normativo, perfil participativo normativo, perfil no participativo con sentimiento de pertenencia y perfil no participativo.

To approach the involvement of families in school settings from dichotomous perspectives is a reductionist position. To speak exclusively of participative versus non-participative families implicitly denies the diversity of forms of relationships which derive from the commitment to total or partial involvement a family acquires among the different alternatives the scholastic institution offers. With the aim of identifying different profiles of family involvement in the educational process of elementary school students in Spain, we conducted a nationwide, non-experimental, quantitative investigation in which a questionnaire was applied to 5,627 families. Cluster analysis shows the configuration of four profiles of family involvement, which, in descending order, have been named: non-normative participative profile, normative participative profile, non-participative profile with sense of belonging, and non-participative profile.

Recepción: 3 de febrero de 2016 | Aceptación: 30 de marzo de 2016

- * Profesora titular del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Murcia (España). Doctora en Pedagogía. Líneas de investigación: relaciones familia-centro educativo, evaluación de programas educativos y planificación, aprendizaje y evaluación de competencias. Publicación reciente: (2015, en coautoría con P. Arnaiz y C. Azorín), "Evaluación de planes de mejora en centros educativos de orientación inclusiva", *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 19, núm. 3, pp. 326-346. CE: maripaz@um.es
- ** Profesora del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Murcia (España). Doctora en Pedagogía. Líneas de investigación: educación familiar, educación en valores, ciudadanía, convivencia y sociedad de la información. Publicación reciente: (2016, en coautoría con M.A. Gomariz, J. Parra y M.P. García Sanz), "Familia, inmigración y comunicación con el centro escolar: un estudio comparativo", *Educación XXI*, en: <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXXI/article/view/16457>. CE: mangles@um.es
- *** Profesor titular del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Murcia (España). Doctor en Pedagogía. Líneas de investigación: relaciones familia-centro educativo y diagnóstico en educación. Publicación reciente: (2016, en coautoría con J.A. Rabadán Rubio y E. Hernández Pérez), "Implementación y valoración de medidas educativas ordinarias adoptadas con el alumnado diagnosticado con TDAH en la comunidad autónoma de la región de Murcia", *Educación XXI*, en: <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXXI/article/view/11932/13469>. CE: jparra@um.es
- **** Profesora del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Murcia (España). Doctora en Pedagogía. Líneas de investigación: relaciones familia-centro educativo, orientación educativa, acción tutorial y diagnóstico en educación. Publicación reciente: (2015, en coautoría con M.A. Hernández-Prados, J. Parra y M.P. García Sanz), "El sentimiento de pertenencia en la relación entre familia y escuela", *Participación Educativa*, vol. 4, núm. 7, en: http://ntic.educacion.es/cee/revista/n7/pdfs/pen07art5_mahernandez.pdf. CE: magoví@um.es

Palabras clave

Participación de la familia

Educación primaria

Relación familia-escuela

Comunicación educativa

Análisis comparativo

Keywords

Family involvement

Elementary education

Family-school relationship

Educational communication

Comparative analysis

INTRODUCCIÓN

Generalmente se reconoce que la implicación de los padres en la educación de los hijos es un aspecto esencial. El reconocimiento de las familias como espacio privilegiado de la educación de las nuevas generaciones, así como por las posibilidades que brinda para la ampliación de la cobertura y calidad de la educación infantil y primaria, son aspectos más que suficientes para justificar la necesidad de participación de éstas en las escuelas (Blanco y Umayahara, 2004). Este tema ha despertado el interés de los educadores en las últimas décadas, y ha dado lugar a la proliferación de estudios nacionales e internacionales que tratan de identificar el grado de participación de los padres en la educación de sus hijos y los efectos positivos que esto conlleva en su rendimiento académico, bienestar psicológico y en la promoción de un comportamiento positivo (Cripps y Zyromski, 2009; Davies y Skinner, 1992; Fan y Chen, 2001; Gibson y Jefferson, 2006; Hofman *et al.*, 1996; Jeynes, 2010; Lau *et al.*, 2011; Mo y Singh, 2008); algunos de estos estudios utilizan modelos teóricos, tanto psicológicos como sociológicos, para explicar cómo influye la colaboración familia-escuela en la escolarización de los niños (Symeou, 2006). Entre los hallazgos encontrados por Ortiz (2014: 103) destaca la afirmación de que “los jóvenes que requieren un tiempo mayor que la media para aprender son aquellos cuyos padres participan poco en su proceso educativo”.

LA FUNCIÓN EDUCATIVA DE LA FAMILIA

En ocasiones, las expectativas de las familias ante la llegada del bebé se ven acompañadas de un sentimiento de desamparo ante la realidad de afrontar la crianza sin tener la formación que dé sentido a su actuación como padres, sobre todo cuando se presenta alguna situación especial (Murray *et al.*, 2013). Sin embargo, a pesar de que la función educativa de las

familias está siendo cuestionada, éstas continúan gozando de gran protagonismo. Educar desde la familia para que ésta siga siendo un lugar de “arquitectura” en la edificación de las nuevas generaciones para afrontar las dificultades del presente y del futuro, implica generar un espacio en el que la convivencia sea agradable, y en el que sus miembros se sientan acogidos y reconocidos (Mínguez, 2014). De hecho, las familias que se involucran en la educación de sus hijos, según Stitt y Brooks (2014), compensan las dificultades escolares al atender el desarrollo social, emocional, espiritual e intelectual de sus hijos.

Por otra parte, las nuevas tendencias pedagógicas sobre calidad educativa, escuelas democráticas, inclusivas o eficaces, incluyen a las familias como elemento posibilitador o inhibidor de estos componentes. De hecho, la implicación y participación constructiva de las familias, que se traduce en una actitud favorable de los padres hacia el centro escolar, es considerado un ejemplo de buenas prácticas y a su vez constituye una característica de las escuelas eficaces (Azpíllaga *et al.*, 2014). De igual modo, la posibilidad de coordinar y orientar iniciativas educativas relevantes a partir del debate y la participación de todos (familias, profesorado, equipo directivo, representantes del ayuntamiento y de los alumnos, entre otros), supone una conquista de la democracia en los centros educativos (Jurado, 2009). Por ello, de acuerdo con Mehlig y Shumow (2013) y Miller *et al.* (2013), el profesorado debe estar suficientemente formado para poder facilitar una participación significativa de las familias, más aún si se toma en cuenta que, para los maestros, uno de los retos más importantes es establecer relaciones de calidad entre los padres y madres del alumnado y la institución educativa (Evans, 2013).

Al analizar la participación de las familias por nivel educativo de los centros, las etapas de educación primaria e infantil presentan los mayores porcentajes de participación. En un trabajo anterior en el que se estudió la comu-

nización entre las familias y el centro educativo se detectó, en general, un bajo nivel de participación de los padres en la vida del centro escolar; también se encontró que los padres cuyos hijos cursan educación secundaria obligatoria y bachillerato participan menos que aquellos cuyos hijos están en educación infantil y primaria (Gomariz *et al.*, 2008).

Por su parte, Castro y García-Ruiz (2013) analizaron cuantitativamente la percepción del profesorado de educación infantil y primaria respecto a la relación que éste mantiene con las familias; en sus resultados los autores reportaron una relación fluida (91 por ciento), así como una alta satisfacción con el nivel de implicación de las familias en el centro escolar (73.4 por ciento). Este estudio ha sido completado con entrevistas a los docentes en las que se han recogido afirmaciones como: la educación es una tarea compartida entre padres-educadores; el rol educativo de la familia es incluso más importante que el de la escuela; algunos docentes se sienten cuestionados en su competencia por las familias; la familia está delegando su acción educativa en la escuela; entre familia-escuela debe haber confianza y escucha activa, etc.

CORRESPONSABILIDAD EDUCATIVA FAMILIA-ESCUELA

Para Marina (2004), la educación de un niño requiere de la participación educativa de toda una tribu, ya que ni los padres, ni los docentes, por sí solos, pueden educar a las nuevas generaciones para la felicidad y la dignidad. La implicación de las familias en los centros escolares no es tanto una cuestión de competencia escolar; más bien se trata de una cuestión moral, y de una responsabilidad. Lo que se pretende es crear un concepto de educación colectivo, sustentado en la participación y en el concepto de comunidad como núcleos esenciales, pues tal y como afirman Sheldon y Epstein (2005), los efectos positivos en los jóvenes se producen si el enlace entre el medio

ambiente y el entorno familiar se traduce en una acción educativa coherente y cohesionada. Al respecto, Epstein (2009; 2011) señala que la responsabilidad compartida es la mejor solución para conseguir una implicación eficaz de los padres, e identifican seis tipos de colaboración: parental, comunicativa, voluntaria, aprendizaje en casa, toma de decisiones y apoyo a la comunidad.

En aras de superar las posibles tensiones que pueden producirse entre familia y escuela (Beveridge, 2004), se ha asentado como principio pedagógico altamente consensuado la corresponsabilidad educativa entre ambas instituciones, entendido no sólo como la importancia de establecer relaciones cordiales y frecuentes, sino como implicación conjunta en la gestión educativa. De este modo, la influencia de cada institución socioeducativa depende, entre otros factores, del tipo de relaciones que se establezcan entre la familia y la escuela, pero en cualquier caso no es individual o aislada, sino sistemática e interrelacionada (Sánchez Núñez y García Guzmán, 2009).

El tema que nos ocupa constituye un ámbito que suscita constantemente nuevos interrogantes que requieren ser investigados desde diversas metodologías; la versatilidad de los argumentos expuestos anteriormente nos conduce a plantearnos: ¿cómo es posible que siendo la familia un aspecto esencial de la educación que complementa la acción educativa de los centros escolares, no existan lazos estrechos de colaboración entre ambas instituciones? Nos encontramos ante un tema complejo y poliédrico, y precisamente por ello deberá ser abordado desde una perspectiva interdisciplinar. En el ámbito legal, en España se sostiene que la escuela desempeña una función complementaria, pero que la responsabilidad última de derecho recae en las familias (derecho a decidir la educación de sus hijos, a tener la última palabra en caso de que existan divergencias y derecho a participar). Esto se aplica tanto a la participación normativa (implicación en las asociaciones de padres

y madres y consejos escolares), como a la no normativa (participación en otros aspectos no establecidos en las leyes de forma explícita).

La necesidad de incluir a los padres y madres en la toma de decisiones educativas en el ámbito escolar, nace de la idea de una sociedad moderna y democrática que exige la participación de los ciudadanos; en este anhelo, el sistema educativo funge como el principal responsable en la trasmisión e interiorización de los valores participativos (Egido, 2014). No obstante lo anterior, los mecanismos de participación establecidos en las normativas educativas españolas son insuficientes e inadecuados, y requieren, al menos, de una revisión crítica del modelo de participación que promueven, de los niveles de participación alcanzados y del impacto escolar y familiar que han tenido.

En este contexto, es esencial identificar patrones o perfiles de hacer familia que resulten adecuados para promover el desarrollo humano en las nuevas generaciones, es decir, en los que se asuma responsablemente la tarea educativa, entendiéndola como una responsabilidad entre familia y escuela. A partir de una investigación más amplia coordinada y financiada por el Consejo Escolar del Estado (2014) de España, el propósito de este trabajo es describir los perfiles de participación de las familias residentes en este país en el proceso educativo de los hijos que cursan la educación primaria.

Nuestras hipótesis de partida son:

1. En general las familias del alumnado de educación primaria en España tienen aceptables índices de participación no normativa en el centro educativo de los hijos, pero bajos en lo que respecta a la participación normativa.
2. Los perfiles de participación familiar en el proceso educativo de los hijos no se reducen a la presencia o no de ésta en la escuela, sino que, en el contexto español, existe una mayor diversidad.

MÉTODO

La investigación se ubica dentro de los métodos cuantitativos de corte no experimental. Se trata de un estudio descriptivo tipo encuesta, de carácter exploratorio.

PARTICIPANTES

La selección de la muestra del estudio completo se llevó a cabo mediante un muestreo aleatorio estratificado en función de las siguientes variables: etapa educativa, comunidad autónoma y titularidad del centro. En relación a la etapa de educación primaria (objeto de este trabajo), de una muestra inicial de 6 mil 914 familias que residen en España, se excluyeron 1 mil 287, por no generar datos válidos; por lo tanto, la investigación se realizó con una muestra real de 5 mil 627 familias cuyos hijos cursaban educación primaria durante el curso académico 2013-2014. Teniendo en cuenta que se ha partido de una población de 2 millones 858 mil 130 alumnos matriculados en ese nivel en España, en el año académico mencionado (MECD, 2013), el tamaño muestral requerido para un porcentaje de error de 5 por ciento y un nivel de confianza de 95 por ciento sería de 385, por lo tanto, 5 mil 627 familias constituye una muestra representativa de la población.

La distribución de las familias participantes se indica en las Tablas 1 y 2.

Tabla 1. Número de familias participantes en función de la titularidad del centro

Titularidad del centro	Muestra inicial	Muestra real
Pública	4,302	3,472
Concertada	2,494	2,079
Privada	118	76

Fuente: elaboración propia.

*Tabla 2. Número de familias participantes en función de la comunidad autónoma**

Comunidad autónoma	Muestra inicial	Muestra real
Castilla-La Mancha	168	135
Ciudad de Melilla	47	32
Andalucía	1364	1079
Aragón	355	290
Canarias	234	167
Cantabria	39	35
Extremadura	259	194
Galicia	378	280
La Rioja	58	54
Baleares	378	292
País Vasco	123	100
Castilla y León	414	357
Madrid	1737	1460
Navarra	64	55
Valencia	961	816
Asturias	217	193
Murcia	118	88

Fuente: elaboración propia.

* A pesar de que hubiera sido un dato interesante para la investigación, por constituir la segunda comunidad autónoma más poblada de España, Cataluña no está incluida en la Tabla 2 porque el Consejo Escolar de esta comunidad no accedió a participar en la misma.

VARIABLES E INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

Las variables incluidas en la investigación se eligieron por ser utilizadas en otros estudios y consideradas relevantes para conformar los perfiles de participación familiar:

- Variables categóricas: titularidad del centro, nacionalidad de las familias y comunidad autónoma a la que pertenecen.
- Variables numéricas: calidad de la comunicación, participación en activida-

des del centro, sentimiento de pertenencia, implicación directa, implicación en la asociación de padres y madres (AMPA) y en el consejo escolar (CE), edad del parente, edad de la madre, número de libros en casa, estudios del parente, estudios de la madre, recursos para el aprendizaje y otros recursos materiales. De estas variables, las seis primeras hacen referencia a la participación familiar en el proceso educativo de los hijos, mientras que las siete restantes se relacionan con información socioeconómica y cultural de las familias.

La variable *calidad de la comunicación* integra ítems referidos a la frecuencia con la que se realiza dicha comunicación (p. e. “asisto a las tutorías cuando me cita el tutor”) y a la adecuación de la misma (p. e. “estoy satisfecho con las reuniones mantenidas con el centro”).

La *participación en las actividades del centro* se configura a partir de ítems referidos a la implicación de las familias en las actividades organizadas por el mismo (p. e. “participo en actividades formativas para padres, como la escuela de padres, charlas divulgativas”, etc.).

La variable *sentimiento de pertenencia* hace alusión al grado en que las familias se sienten parte de la comunidad educativa (p. e. “me siento parte del centro, lo considero algo mío”).

La *implicación directa* se refiere al apoyo educativo que realizan los padres y madres desde el hogar (p. e. “promuevo la autonomía y responsabilidad de mi hijo en sus estudios”).

La variable *implicación en la AMPA* queda configurada a partir de ítems como: “soy o he sido socio de alguna AMPA del centro al que asiste mi hijo”.

Por último, la variable *implicación en el CE* se define mediante ítems como: “conozco a los representantes de las familias del consejo escolar del centro”.

El instrumento utilizado para esta investigación fue un cuestionario con 69 ítems, de

los cuales 45 aportan información concreta sobre la participación familiar en la educación de los hijos y 24 se refieren a variables situacionales. La validez de contenido del cuestionario fue establecida por siete profesores universitarios, mediante el procedimiento interjueces. La validez de constructo se obtuvo mediante un análisis factorial de componentes principales; se identificó más de un

factor en las siguientes dimensiones: calidad de la comunicación, implicación directa e implicación en el CE. Finalmente, se obtuvo un coeficiente alpha de Cronbach de 0.861, lo que confirma una fiabilidad del instrumento muy alta (DeVellis, 2003).

En la Tabla 3 se muestra el número de ítems que integran las variables numéricas, con su correspondiente escala.

Tabla 3. Ítems y escala de cada variable

Variable	Número de ítems	Escala (mín. y max.)
Calidad de la comunicación	9	1=nunca; 4=siempre
Participación en actividades del centro	4	1=desconozco si hay 4=colaboro y participo
Sentimiento de pertenencia	4	1=nada; 4=mucho
Implicación directa	12	1=nunca; 4=siempre
Implicación en AMPA	8	0=no; 1=sí (0-8 puntos)
Implicación en CE	8	0=no; 1=sí (0-8 puntos)
Edad del padre	1	1=menos de 20; 5=más de 51
Edad de la madre	1	1=menos de 20; 5=más de 51
Número de libros en casa	1	1=menos de 10 libros 6=más de 500 libros
Estudios del padre	1	1=primaria sin completar 8=doctorado
Estudios de la madre	1	1=primaria sin completar 8=doctorado
Recursos para el aprendizaje	12	1=menos de 3 recursos 4=más de 10 recursos
Otros recursos materiales	4	1=menos de 5 puntos 5=más de 35 puntos

Fuente: elaboración propia.

PROCEDIMIENTO

Tras varias reuniones con el Consejo Escolar del Estado (España) se establecieron las áreas de trabajo, y posteriormente, en continua coordinación con el resto de grupos de investigación, se elaboró el cuestionario descrito, el cual fue administrado en formato de papel directamente a las familias desde los propios centros y remitidos a éstos a través de los

consejos escolares de las distintas comunidades autónomas.

Tras la recogida de información, ésta fue analizada con el paquete estadístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), versión 15. La técnica de análisis de datos empleada para obtener los perfiles de participación de las familias en la etapa de educación primaria fue un análisis cluster en dos fases, puesto que el algoritmo que emplea este procedimiento per-

mite el tratamiento simultáneo de variables categóricas y numéricas, la selección automática del número óptimo de conglomerados y el análisis de muestras de gran tamaño.

RESULTADOS

De acuerdo con el objetivo de la presente investigación, procedemos a detallar los perfiles

de participación familiar cuyos hijos, en el momento de la investigación, asistían a centros educativos españoles y cursaban educación primaria.

En la Tabla 4 se aprecia que los 5 mil 627 padres y madres que generaron datos válidos se combinan constituyendo cuatro conglomerados que conforman los correspondientes perfiles de familias.

Tabla 4. Distribución de los perfiles de familias en la etapa de educación primaria

		N	% de combinados	% del total
Perfil	1	1,289	22.9	18.6
	2	754	13.4	10.9
	3	1,252	22.2	18.1
	4	2,332	41.4	33.7
	Combinados	5,627	100	81.4
Casos excluidos		1,287		18.6
Total		6,914		100

Fuente: elaboración propia.

Tabla 5. Descriptivos de las variables numéricas por perfiles de familias

Variable	Descriptivos	Perfil				
		1	2	3	4	Combinados
Calidad de la comunicación	Media	2.79	2.71	2.73	2.79	2.77
	Desv. típica	.35	.39	.34	.35	.36
Participación actividades	Media	2.34	2.06	2.17	2.27	2.24
	Desv. típica	.72	.73	.73	.80	.76
Sentimiento de pertenencia	Media	3.31	3.30	3.19	3.22	3.24
	Desv. típica	.52	.53	.54	.56	.54
Implicación directa	Media	3.45	3.34	3.42	3.41	3.41
	Desv. típica	.31	.37	.30	.33	.33
Implicación AMPA	Media	2.71	2.02	2.53	3.31	2.82
	Desv. típica	2.10	1.96	2.14	2.32	2.23
Implicación CE	Media	2.85	2.31	2.83	3.48	3.04
	Desv. típica	2.23	2.08	2.19	2.39	2.31
Edad padre	Media	3.76	3.59	3.73	3.65	3.68
	Desv. típica	.57	.73	.52	.62	.61
Edad madre	Media	3.53	3.28	3.55	3.43	3.46
	Desv. típica	.55	.62	.53	.61	.59
Estudios padre	Media	4.50	4.23	4.71	3.80	4.22
	Desv. típica	1.83	1.75	1.79	1.82	1.84

Tabla 5. Descriptivos de las variables numéricas por perfiles de familias (continuación)

Variable	Descriptivos	Perfil				
		1	2	3	4	Combinados
Estudios madre	Media	4.89	4.44	5.05	4.18	4.57
	Desv. típica	1.69	1.69	1.63	1.80	1.76
Número de libros	Media	3.74	3.10	3.99	3.43	3.58
	Desv. típica	1.17	1.36	1.12	1.24	1.25
Recursos aprendizaje	Media	3.13	2.96	3.27	2.99	3.08
	Desv. típica	.66	.72	.65	.71	.70
Recursos materiales	Media	2.68	2.46	2.77	2.64	2.65
	Desv. típica	.57	.62	.56	.58	.58

Fuente: elaboración propia.

En la Tabla 5 se muestran las medias y desviaciones típicas de cada una de las variables numéricas consideradas, en función de los cuatro perfiles obtenidos.

La columna de “combinados” de dicha tabla indica que todos los padres y madres del alumnado que cursa educación primaria perciben bastante calidad en la comunicación con el centro educativo, participan moderadamente en las actividades que organiza dicho centro, poseen un elevado sentimiento de pertenencia hacia el mismo, se implican entre bastante y mucho en el aprendizaje de sus hijos de forma directa, y poco, tanto en la AMPA como en el CE, aunque ligeramente algo más en este último. La media de las variables que integran aspectos de participación no normativos es bastante alta (media=2.92, sobre 4), sin embargo, la referida a la participación normativa resultó ser baja (media=2.93, sobre 9).

Todo ello lleva a concluir la aceptación de la primera hipótesis del estudio.

Por otra parte, en la misma columna de “combinados” de la Tabla 5 se aprecia que los padres del alumnado de educación primaria tienen edades medias comprendidas entre 41 y 50 años, y las madres, entre 31 y 40. Los primeros poseen estudios medios que se sitúan en el nivel de bachillerato o formación profesional de grado medio, mientras que las madres han cursado estudios en un nivel algo superior. Se trata de familias con medios económicos entre pocos y moderados, pero con bastantes recursos para el aprendizaje, entre ellos, poseen una media de 101 a 200 libros en sus hogares.

En las Tablas 6, 7 y 8 se indican las frecuencias y porcentajes de cada una de las categorías de las tres variables cualitativas consideradas para la formación de los perfiles.

Tabla 6. Descriptivos de la variable titularidad del centro, por perfiles de familias

Titularidad del centro	Descriptivos	Perfil				
		1	2	3	4	Combinados
Pública	Frecuencia	0	531	676	2,265	3,472
	Porcentaje	0	15.3	19.5	65.2	100
Concertada	Frecuencia	1,289	219	571	0	2,079
	Porcentaje	62	10.5	27.5	0	100
Privada	Frecuencia	0	4	5	67	76
	Porcentaje	0	5.3	6.6	88.2	100

Fuente: elaboración propia.

Tabla 7. Descriptivos de la variable nacionalidad del padre/madre, por perfiles de familias

Nacionalidad	Descriptivos	Perfil				
		1	2	3	4	Combinados
Española	Frecuencia	1,289	0	1,252	2,332	4,873
	Porcentaje	26.5	0	25.7	47.9	100
No española	Frecuencia	0	754	0	0	754
	Porcentaje	0	100	0	0	100

Fuente: elaboración propia.

Tabla 8. Descriptivos de la variable comunidad autónoma, por perfiles de familias

Comunidad autónoma	Descriptivos	Perfil				
		1	2	3	4	Combinados
Castilla-La Mancha	Frecuencia	0	22	0	113	135
	Porcentaje	0	16.3	0	83.7	100
Melilla	Frecuencia	0	20	0	12	32
	Porcentaje	0	62.5	0	37.5	100
Andalucía	Frecuencia	234	90	0	755	1,079
	Porcentaje	21.7	8.3	0	70	100
Aragón	Frecuencia	15	36	0	239	290
	Porcentaje	5.2	12.4	0	82.4	100
Canarias	Frecuencia	0	50	0	117	167
	Porcentaje	0	29.9	0	70.1	100
Cantabria	Frecuencia	0	6	0	29	35
	Porcentaje	0	17.1	0	82.9	100
Extremadura	Frecuencia	76	2	0	116	194
	Porcentaje	39.2	1	0	59.8	100
Galicia	Frecuencia	85	43	0	152	280
	Porcentaje	30.4	15.4	0	54.3	100
La Rioja	Frecuencia	0	16	0	38	54
	Porcentaje	0	29.6	0	70.4	100
Baleares	Frecuencia	195	60	0	37	292
	Porcentaje	66.8	20.5	0	12.7	100
País Vasco	Frecuencia	15	14	0	71	100
	Porcentaje	15	14	0	71	100
Castilla y León	Frecuencia	121	29	0	207	357
	Porcentaje	33.9	8.1	0	58	100
Madrid	Frecuencia	0	208	1,252	0	1,460
	Porcentaje	0	14.2	85.8	0	100
Navarra	Frecuencia	43	11	0	1	55
	Porcentaje	78.2	20	0	1.8	100
Valencia	Frecuencia	433	101	0	282	816
	Porcentaje	53.1	12.4	0	34.6	100
Asturias	Frecuencia	72	17	0	104	193
	Porcentaje	37.3	8.8	0	53.9	100
Murcia	Frecuencia	0	29	0	59	88
	Porcentaje	0	33	0	67	100

Fuente: elaboración propia.

Características del perfil familiar 1

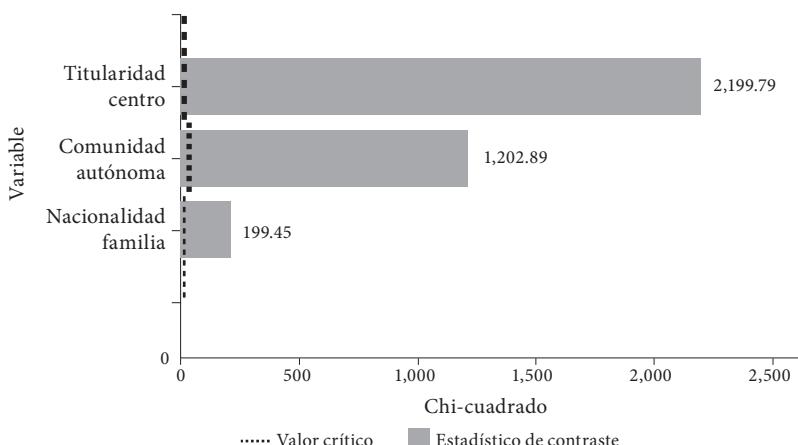
Este primer perfil representa 22.9 por ciento de las familias del alumnado de educación primaria (Tabla 4) y la mayoría del que acude a centros concertados (62 por ciento) (Tabla 6). Asimismo, todo este grupo es de nacionalidad española (Tabla 7) y ocupa los porcentajes más altos de la muestra participante de las comunidades autónomas de Navarra (78.2 por ciento), Baleares (66.8 por ciento) y Valencia (53.1 por ciento), y el segundo lugar de las de Extremadura (39.2 por ciento), Asturias (37.3 por ciento), Castilla y León (33.9 por ciento), Galicia (30.4 por ciento) y Andalucía (21.7 por ciento) (Tabla 8).

La mayoría de las medias de las variables de participación que conforman este perfil de familias se sitúan en primer lugar de los cuatro conglomerados obtenidos, a excepción de la implicación de dichas familias en la AMPA.

y en el CE, que ocupan el segundo lugar. Se trata de progenitores que, en general, poseen el perfil de más alta participación familiar (media=2.9); los padres son los de mayor edad, mientras que las madres ocupan el segundo lugar en cuanto al número de años cumplidos respecto al resto de conglomerados obtenidos. En esta segunda posición también se colocan los estudios de ambos, así como el número de recursos materiales y de aprendizaje, incluidos los libros (Tabla 5).

Respecto a la importancia de las variables categóricas seleccionadas, en la Gráfica 1 se aprecia que la titularidad del centro, la comunidad autónoma de las familias y la nacionalidad, resultaron ser estadísticamente significativas para la configuración de este primer perfil (valores críticos de Chi-cuadrado de 8.19, 30.27 y 5.73, respectivamente).

Gráfica 1. Importancia de las variables categóricas en el perfil 1

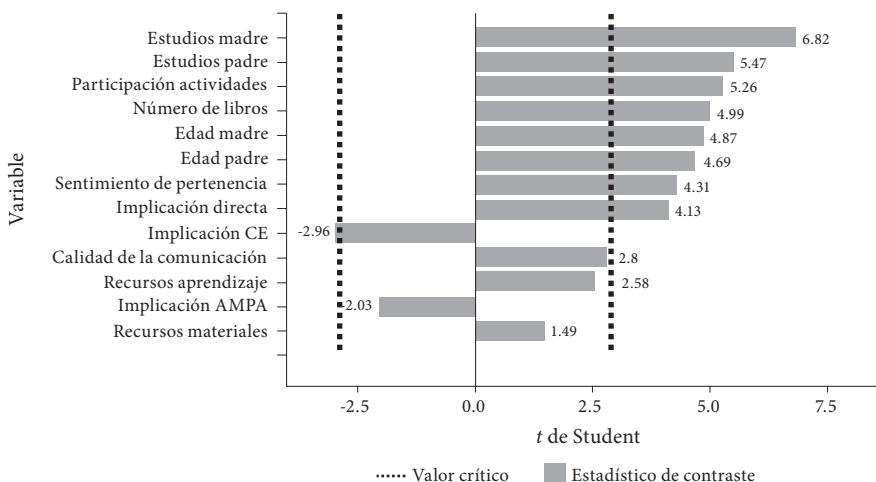


Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la relevancia de las variables numéricas contempladas, la Gráfica 2 muestra que la mayoría son significativamente importantes para conformar este primer perfil (valores críticos de t de Student de -2.9 y 2.9), a excepción de la calidad de la comunicación con el centro educativo, los recursos de aprendizaje, la implicación en

la AMPA y los recursos materiales. Como se observa en la Gráfica 2, en la constitución de este perfil de familias, casi todas las variables se sitúan por encima de la media, excepto las relativas a la implicación de los padres en el CE del centro y en la AMPA de la institución, en las que se obtuvo una puntuación inferior a la media.

Gráfica 2. Importancia de las variables numéricas en el perfil 1



Fuente: elaboración propia.

En el contexto de esta investigación, hemos denominado *perfil participativo no normativo* al que se asocia a familias que se implican y participan altamente en la educación de los hijos en colaboración con el centro escolar, excepto en el CE y en la AMPA.

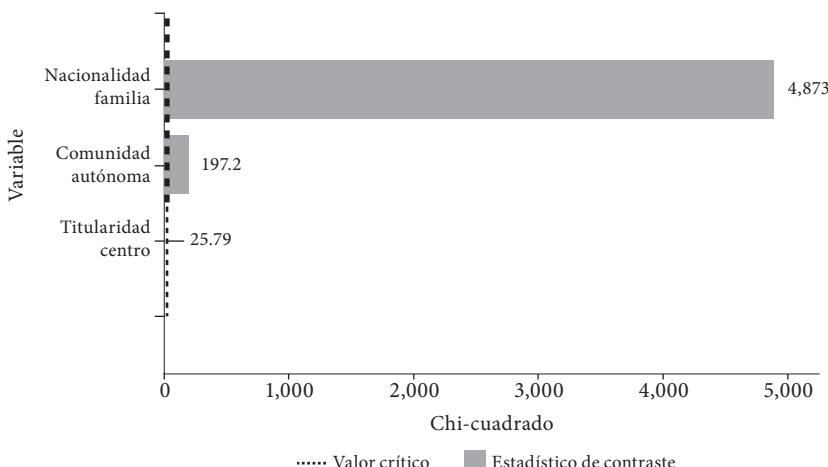
Características del perfil familiar 2

Este perfil queda conformado únicamente por el 13.4 por ciento de las familias del alumnado de educación primaria (Tabla 4). Son padres y madres que han matriculado a sus hijos mayoritariamente en centros públicos y concertados (Tabla 6); familias de nacionalidad no española (Tabla 7) y que constituyen el porcentaje de participantes más alto de la ciudad de Melilla (62.5 por ciento) y el segundo de las comunidades autónomas de Murcia (33 por ciento), Canarias (29.9 por ciento), La Rioja (29.6 por ciento), Baleares (20.5 por ciento) y Navarra (20 por ciento) (Tabla 8).

Se trata de los padres y madres más jóvenes de la muestra. Si bien globalmente poseen de media el más bajo índice de participación familiar de los cuatro perfiles obtenidos (media=2.62), el alto sentimiento de pertenencia que poseen conlleva a situar este perfil en tercer lugar. Las familias que configuran este segundo conglomerado también poseen el menor número de recursos materiales y de aprendizaje en sus hogares, incluidos los libros, sin embargo, tanto los padres como las madres ocupan el tercer lugar en cuanto al nivel de estudios (Tabla 5).

La Gráfica 3 confirma que las tres variables categóricas consideradas son estadísticamente significativas para conformar este perfil (valores críticos de Chi-cuadrado iguales a 5.73 en nacionalidad; 30.27 en comunidad autónoma; y 8.19 en titularidad del centro).

Gráfica 3. Importancia de las variables categóricas en el perfil 2



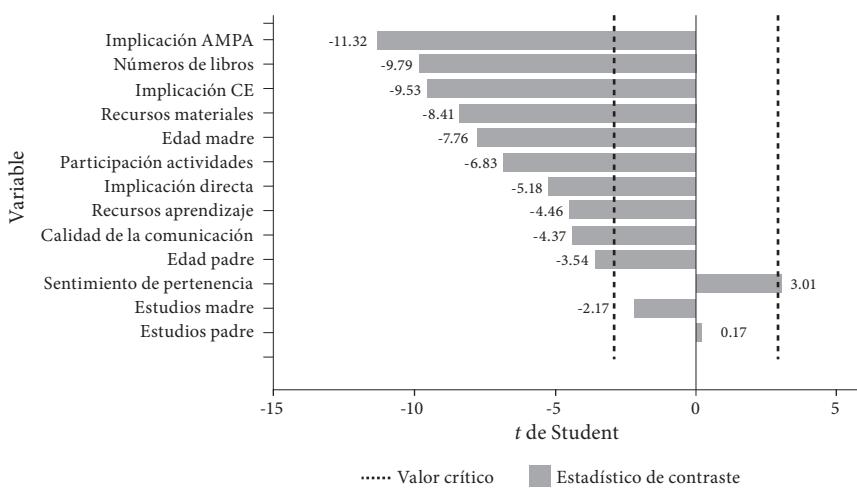
Fuente: elaboración propia.

En relación a las variables numéricas seleccionadas, en la Gráfica 4 se aprecia que la mayoría muestra significación estadística para conformar este segundo perfil familiar (valores críticos de t de Student de -2.9 y 2.9). La excepción la constituyen los estudios del padre y la madre. En dicha gráfica también se observa

que casi todas las variables se sitúan por debajo de la media muestral, menos el sentimiento de pertenencia y los estudios del padre.

A este perfil de familias le hemos denominado *perfil no participativo con sentimiento de pertenencia*.

Gráfica 4. Importancia de las variables numéricicas en el perfil 2



Fuente: elaboración propia.

Características del perfil familiar 3

Este tercer perfil familiar está constituido por el 22.2 por ciento de la muestra seleccionada (Tabla 4). Se trata de familias cuyos descendientes directos acuden mayoritariamente a instituciones públicas y concertadas (Tabla 6). Todas estas familias son de nacionalidad española (Tabla 7) y pertenecen a la comunidad autónoma de Madrid (Tabla 8).

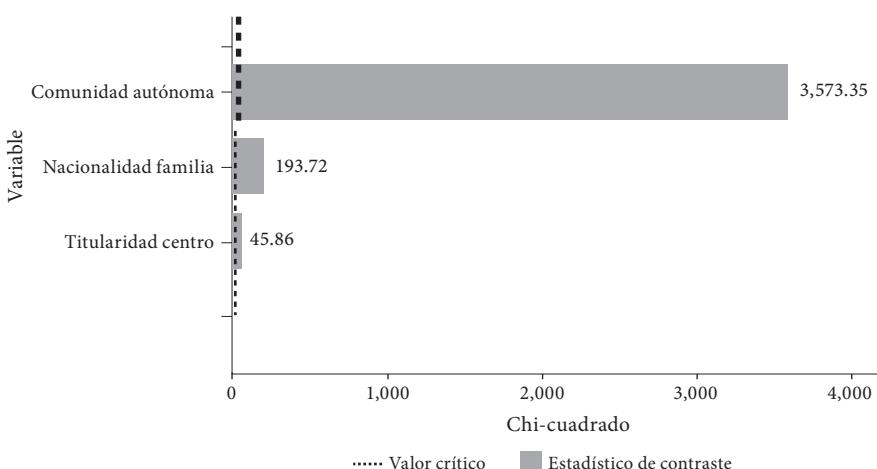
Los resultados indican que el grado de participación de estas familias en la educación de sus hijos se encuentra en función de las variables consideradas. Así, son padres que ocupan la segunda posición en lo que concierne a su implicación educativa directa con los hijos; la tercera en cuanto a su percepción de la calidad de la comunicación con el centro, a su participación en las actividades organizadas por éste y a su implicación en la AMPA y en el CE; y la última posición en relación al

sentimiento de pertenencia (Tabla 5). En general, aunque la media de participación de este grupo de familias se sitúa en tercer lugar de los cuatro perfiles obtenidos (media=2.81), la escasa puntuación obtenida en todas las variables conlleva que lo situemos en último lugar.

Se trata de padres que ocupan la tercera posición en cuanto a su edad y de madres de más años. Ambos progenitores poseen el más elevado nivel de estudios, así como el mayor número de recursos materiales y de aprendizaje en sus hogares, incluidos los libros (Tabla 5).

En la Gráfica 5 se aprecia que, nuevamente, las variables categóricas: comunidad autónoma, nacionalidad del padre y/o de la madre y titularidad del centro han resultado ser estadísticamente significativas para constituir este tercer perfil de participación familiar (valores críticos de Chi-cuadrado de 30.27, 5.73 y 8.19, respectivamente).

Gráfica 5. Importancia de las variables categóricas en el perfil 3



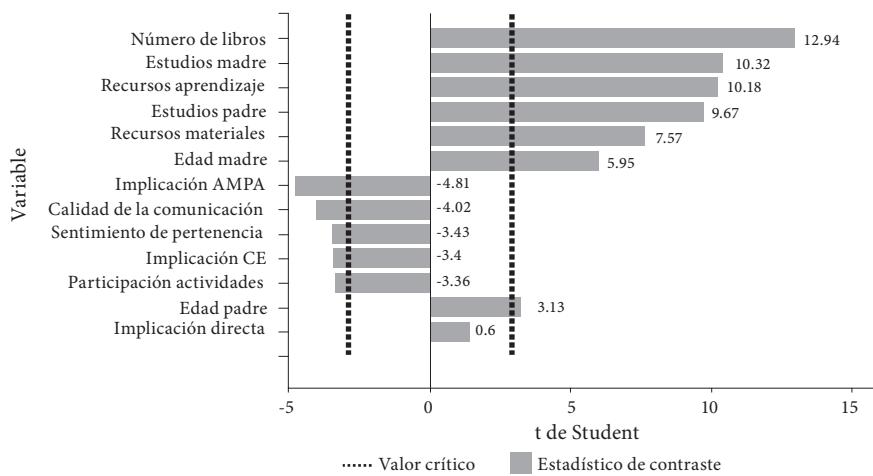
Fuente: elaboración propia.

La Gráfica 6 indica que las variables numéricas seleccionadas, excepto la implicación directa de los padres en la educación de los hijos desde el hogar, poseen importancia significativa para constituir este tercer conglomerado (valores críticos de t de Student de -2.9 y 2.9). De este tipo de variables, las referidas a la participación familiar se sitúan por debajo

de la media (menos la implicación directa), mientras que las relacionadas con las características socio-demográficas de los progenitores se encuentran por encima de la media.

Debido a la escasa participación de los padres de este perfil en el centro educativo de los hijos lo hemos denominado *perfil no participativo*.

Gráfica 6. Importancia de las variables numéricas en el perfil 3



Fuente: elaboración propia.

Características del perfil familiar 4

Este cuarto perfil familiar lo conforma el 41.4 por ciento de los padres encuestados (Tabla 4), por lo que integra la mayor parte de la muestra. Son familias que han matriculado a sus hijos en centros públicos y privados (Tabla 6), con nacionalidad española (Tabla 7). Estos padres y madres conforman los porcentajes muestrales más altos de una gran variedad de comunidades autónomas: Castilla-La Mancha (83.7 por ciento), Cantabria (82.9 por ciento), Aragón (82.4 por ciento), País Vasco (71 por ciento), La Rioja (70.4 por ciento), Canarias (70.1 por ciento), Andalucía (70 por ciento), Murcia (67 por ciento), Extremadura (59.8 por ciento), Castilla y León (58 por ciento), Galicia (54.3 por ciento), Asturias (53.9 por ciento), Melilla (37.5 por ciento) y Valencia (34.6 por ciento) (Tabla 8).

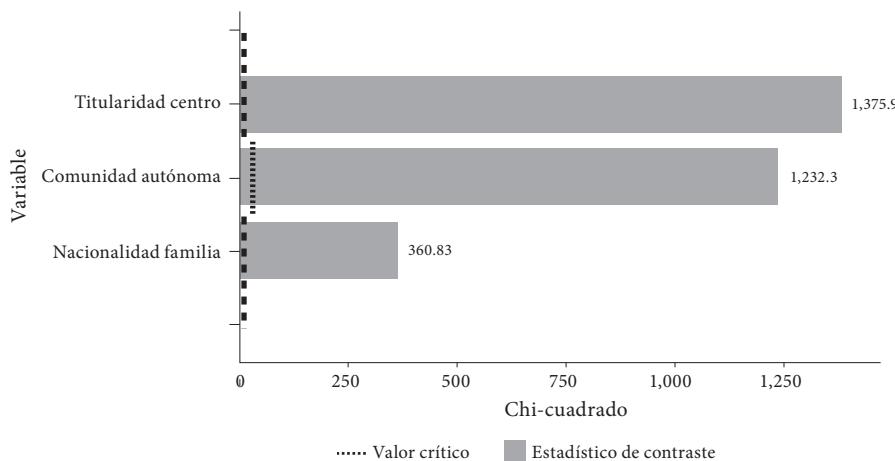
De las seis variables numéricas que indican el grado de participación en el proceso educativo de los hijos, las familias que integran este perfil adquieren el mayor nivel de implicación en la AMPA y en el CE de todos los participantes; tanto la percepción que

poseen sobre la calidad de la comunicación con el centro educativo, como su grado de participación en las actividades del mismo, ocupan la segunda posición; mientras que el sentimiento de pertenencia y la implicación educativa directa de estas familias desde el hogar se sitúa en tercer lugar (Tabla 5). En general, se puede afirmar que estas familias son las segundas que más participan en el proceso educativo de los hijos (media=2.88).

Además, las familias que conforman este cuarto perfil de participación son las segundas más jóvenes, y también ocupan esta posición en lo que respecta a los recursos materiales y de aprendizaje que poseen en sus casas, incluido el número de libros. Se trata de familias con el más bajo nivel de estudios de toda la muestra, tanto del padre como de la madre (Tabla 5).

La Gráfica 7 muestra que la titularidad del centro, la comunidad autónoma y la nacionalidad de las familias son estadísticamente significativas para conformar este cuarto perfil de participación familiar en educación primaria (valores críticos de Chi-cuadrado de 8.19, 30.27 y 5.73, respectivamente).

Gráfica 7. Importancia de las variables categóricas en el perfil 4



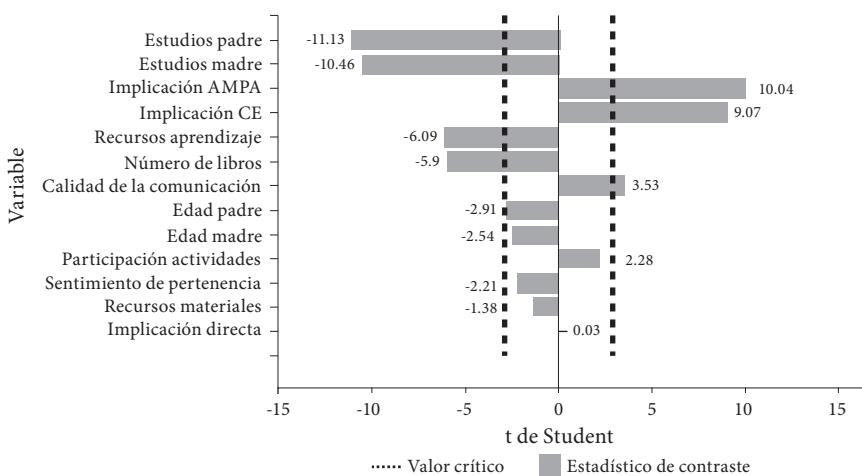
Fuente: elaboración propia.

Respecto a la importancia de las variables numéricas, en la Gráfica 8 se aprecia que únicamente ocho de las seleccionadas han resultado ser estadísticamente significativas en la constitución de este conglomerado (valores críticos de t de Student de -2.89 y 2.89). No lo han sido: la edad de la madre, el grado de participación en las actividades organizadas por el centro, el sentimiento de pertenencia al mismo, los

recursos materiales de los que se dispone y la implicación directa que ejercen las familias en el proceso educativo de los hijos.

Debido a la alta implicación de las familias que conforman este perfil en la AMPA y en el Consejo Escolar del centro educativo de los hijos lo hemos denominado *perfil participativo normativo*.

Gráfica 8. Importancia de las variables numéricicas en el perfil 4



Fuente: elaboración propia.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los cambios experimentados por la familia y el temor a las consecuencias derivadas de la pérdida de su función educativa han contribuido a la proliferación de estudios sobre la participación de las familias en los centros educativos. La extensión del cuestionario empleado, que por el momento es el más completo en su temática en toda Europa, así como la amplitud de la muestra obtenida, son algunos de los aspectos que avalan la magnitud e importancia del estudio presentado. A esto debemos sumar el análisis estadístico de los datos, que nos ha permitido conocer de forma global el nivel de participación familiar en la educación de los hijos que cursan educación primaria, así como obtener los perfiles anteriormente descritos, los cuales apuntan a los diferentes modos en que las familias se implican en la educación de sus hijos.

Los resultados indican la aceptación de la primera hipótesis de investigación, ya que se pudo comprobar que, globalmente, los padres y madres muestran buenos índices de participación no normativa con el centro escolar, pero bajos en lo que respecta a la participación normativa. En esta línea apuntan los resultados obtenidos por Castro y García-Ruiz (2013), los cuales evidencian que 92.1 por ciento de los profesores de primaria asegura mantener una relación fluida con las familias y se muestra muy satisfecho con la implicación familiar (73.4 por ciento). Sin embargo, Giró y Andrés (2012) ponen de manifiesto las dificultades que experimentan los consejos escolares (CE) y las juntas directivas de las asociaciones de padres y madres (AMPA) para su articulación.

Acostumbrados a funcionar desde un planteamiento dicotómico en la construcción del conocimiento (cuantitativo/cualitativo; cognitivo/emocional; teórico/práctico; bueno/malo; etc.) pueden sorprender los resultados obtenidos, en función de los cuales, y de acuerdo a la segunda hipótesis planteada en la investigación, no podemos reducir los modelos

de implicación familiar a la existencia o no de participación; por el contrario, se pudo comprobar una mayor diversidad, concretamente cuatro modelos diferentes de participación familiar. Realmente, si hacemos eco de los estudios, de la propia evidencia social de la diversidad familiar y de la multitud de aspectos que entraña el concepto de participación, no resulta tan extraño que se amplíe el número de perfiles, mismos que reflejan una mayor diversidad de modelos de participación.

Considerando los cuatro perfiles obtenidos de mayor a menor participación familiar, el definido como *perfil participativo no normativo* (perfil 1) presenta un modelo de participación altamente comprometido con el centro educativo en todos los aspectos contemplados, excepto en la implicación en las AMPA y en el CE.

Atendiendo a estos resultados, somos conscientes de las numerosas y diversas dificultades que deben afrontar las AMPA para involucrar a las familias de los centros escolares, como también lo es la gestión democrática de los CE (Buarque, 2012). De acuerdo con Martínez Cerón (2004), predomina un desinterés generalizado por la participación, que se agudiza aún más en los mecanismos o vías de participación establecidos por la normativa (CE y AMPA), lo cual incrementa la distancia entre ésta y la realidad.

Para evitar caer en la demagogia de la participación familiar en este perfil, debemos considerar también que los resultados obtenidos señalan una tendencia, por parte de las familias, a aumentar la calidad de la comunicación, su participación en las actividades del centro, y el sentimiento de pertenencia e implicación directa. Al respecto, estudios previos ponen de manifiesto que entre “los recursos más empleados por los padres para comunicarse con el profesorado se encuentran las reuniones grupales en las que se informa de cuestiones generales del grupo-clase y del centro educativo, así como las entrevistas puntuales” (García-Sanz *et al.*, 2010: 184).

Por último, los resultados obtenidos señalan que el modelo de alta participación (perfil 1) es predominante entre las familias de nacionalidad española, si bien no necesariamente son las que tienen mayores recursos educativos en el hogar, ni el mayor nivel de estudios. Este modelo se encuentra presente exclusivamente en los centros concertados, y da cobertura a prácticamente la mitad de comunidades autónomas contempladas.

El denominado *perfil participativo normativo* (perfil 4) abarca una amplia porción de la muestra participante, así como una mayor diversidad de comunidades autónomas; podemos afirmar que se trata de un modelo muy extendido, y de cobertura nacional. Se compone de familias en las que la comunicación con el centro, el sentimiento de pertenencia al mismo, la implicación directa en el proceso educativo de sus hijos y su participación en el CE han sido variables significativas para la configuración del perfil. Se trata de familias de nacionalidad española cuyos hijos acuden a centros públicos y privados, se encuentran altamente implicadas en la AMPA, y presentan los niveles más bajos de estudios, pero disponen de bastantes recursos educativos en el hogar.

Este perfil es antagónico al anterior en cuanto a que las familias que lo conforman participan especialmente en la AMPA y el CE. Se trata de los padres y madres que prefieren implicarse en los dos órganos en los que están representados oficialmente.

La constitución de los dos perfiles mencionados hasta ahora, lejos de quedar reducida a una paradoja incoherente, nos lleva a pensar que la realidad familiar experimenta las mismas contradicciones, dilemas y disyuntivas propias de la sociedad en la que se encuentra inmersa. Y es que la participación, como valor, requiere de una elección personal que se traduce en un compromiso de actuación. Creer que la participación familiar se debe extender a todas las vías ofertadas en los centros educativos, es partir de un planteamiento equívoco. Los valores, por definición, son inagotables en

sí mismos, ya que adquieren distintas manifestaciones. Así lo expresan Ortega y Mínguez (2001: 20) al considerar el valor como el “modelo ideal de realización personal que intentamos, a lo largo de nuestra vida, plasmar en nuestra conducta, sin llegar a agotar nunca la realización del valor”. En este sentido, son las familias las que, en última instancia, deciden cuándo, cómo y en qué participar, dentro de las opciones que se les brindan.

En lo que respecta al denominado *perfil no participativo con sentimiento de pertenencia* (perfil 2), éste quedó conformado por familias de alumnos matriculados mayoritariamente en centros públicos y concertados, que poseen el menor índice de participación en las actividades del centro, pero un alto sentimiento de pertenencia al mismo. Integra el menor número de familias de todos los configurados, las cuales se distribuyen fundamentalmente entre seis comunidades autónomas. En este sentido, coincidimos con lo señalado por Reparaz y Naval (2014), quienes afirman que para participar no es suficiente con disponer de voluntad e iniciativa; además de querer, se debe saber y poder participar. En esta línea, los hallazgos de Valdés y Urías (2011) indican que los padres y madres consideran importante participar en la educación de los hijos desde el hogar, pero no tienen en cuenta la comunicación y apoyo a la escuela. Estos autores recomiendan capacitar a las familias para que adquieran una visión más amplia de las formas en las que pueden participar en la educación de sus hijos, con el fin de que puedan convertirse en agentes activos de los cambios educativos.

Este perfil se compone de las familias más jóvenes, de nacionalidad no española y con un nivel de estudios de los más bajos. Debemos reconocer que existe un interés manifiesto por las familias inmigrantes hacia la escolarización de sus hijos, que contribuye a despertar el sentimiento de pertenencia. Sin embargo, tal y como exponen Maiztegui-Oñate e Ibarrola-Armendariz (2012), a pesar

de admitir que la escolarización de sus hijos es un factor clave de estabilidad e integración social que les permitirá prosperar en la sociedad de acogida y materializar un proyecto de movilidad social, estas familias muestran una menor implicación en las tareas para casa, así como en las relacionadas con el centro escolar.

Algunos de los estudios previos sobre participación familiar e inmigración ya habían puesto en evidencia que los niveles de participación suelen ser mayores en familias de nacionalidad española frente a la nacionalidad no española (Garreta, 2008; Santos y Lorenzo, 2009). Atendiendo a lo expuesto, podemos afirmar que, desafortunadamente, continúa presente en el panorama español de la participación familiar en los centros educativos esta dualidad en función de la nacionalidad.

Por otra parte, teniendo en cuenta el nivel de empobrecimiento de las familias inmigrantes, principalmente como consecuencia del desempleo y de la ocupación precaria a que las ha orillado la crisis, no es de extrañar que la dotación del hogar referida al número de libros, a los recursos vinculados con el aprendizaje y otros medios materiales sea la menor de todas las obtenidas. El “VII Informe sobre exclusión y desarrollo social en España” (Fundación Foessa, 2014) deja en claro esta situación al exponer que las tasas de desempleo entre el colectivo extranjero avanzan a un ritmo vertiginoso, ya que han pasado de 12.37 por ciento en 2007 a 36.6 por ciento en 2013. No obstante, las creencias referidas a la autoeficacia, la percepción de aspectos vitales como el tiempo, la energía y los conocimientos, y las variables de tipo socioeconómico como la renta y el nivel de estudios, tienen un valor secundario como aspectos decisarios en la participación de las familias en respuesta a la invitación a participar por parte de los centros educativos, el profesorado o de los propios niños (Walker *et al.*, 2010).

Este perfil se asemeja a los resultados obtenidos por Yoder y Lopez (2013), quienes demostraron que las familias con escasos

recursos son extraordinariamente creativas en su capacidad para resolver problemas educativos, motivadas fundamentalmente por el valor que otorgan a la educación; esto lleva la escasa probabilidad de que la falta de participación se atribuya exclusivamente a la falta de recursos, sino más bien a la marginación que se desprende del miedo, la culpa, la vergüenza y la impotencia debido a su colocación jerárquica. A este respecto, Hands (2013) defiende el apoyo de estrategias e iniciativas inclusivas que promuevan la participación de las familias que se enfrentan a riesgos de exclusión social como la pobreza o pertenecer a un grupo cultural no aceptado por el resto.

En el grupo de familias que hemos definido como *perfil no participativo* (perfil 3), también predominan las que han matriculado a sus hijos en los centros de primaria de titularidad pública y concertada. Son familias de nacionalidad española, todos ellas de la comunidad de Madrid, con los más altos niveles de estudios y el mayor número de recursos en el hogar, tanto materiales como de aprendizaje. Sin embargo, en lo que respecta a la participación, estas familias presentan bajos índices de implicación en la institución educativa con respecto al resto de perfiles, y denotan un escaso sentimiento de pertenencia al centro. Aunque este modelo es contrario al perfil participativo no normativo, y aún más al perfil participativo normativo, se corrobora que la participación de las familias no necesariamente está vinculada a su nivel de estudios ni a la dotación de recursos en el hogar, a pesar de que, tradicionalmente, los mayores niveles de participación de las familias se han vinculado significativamente a un mayor nivel de estudios (INCE, 2000; Pérez-Díaz *et al.*, 2009). Por ello, tomando en cuenta los resultados de esta investigación, así como la recomendación de Martínez-González *et al.* (2000) de estimular a los padres con menor nivel de estudios a que se impliquen en las actividades del centro, deberíamos sumar también promover que los progenitores con

altos niveles de estudios se impliquen en la educación escolar de sus hijos.

Al contrario de lo que ocurre en el perfil anterior, las familias que configuran este perfil presentan un bajo nivel de sentimiento de pertenencia. Atendiendo a los indicadores contemplados en el estudio estatal sobre convivencia escolar realizado por el Observatorio Estatal de la Convivencia (2010), el sentimiento de pertenencia, de forma general, puede ser definido como la confianza que depositan las familias, los alumnos y los profesores en la capacidad educativa del centro para preparar a las nuevas generaciones hacia la vida adulta; concretamente consiste en preparar para la adquisición de un trabajo y para tomar las propias decisiones. Por el contrario, aquellos que muestran un bajo nivel de pertenencia consideran que las iniciativas que provienen del centro escolar son una pérdida de tiempo, y se muestran a favor o indiferentes ante el cambio de centro. Por eso, consideramos que las familias que integran este último perfil muestran un menor interés hacia las cuestiones escolares, pues no sienten el centro como algo propio.

Las características de cada uno de los cuatro perfiles de participación familiar permitirán el diseño, aplicación y evaluación de programas de intervención contextualizados, dirigidos tanto a las familias como al profesorado, encaminados a mejorar aquellas variables específicas que deban reforzarse en cada realidad educativa. De este modo, si tras la evaluación de necesidades en un centro o centros concretos se detecta mayoritariamente un *perfil participativo no normativo*, habrá que insistir en tratar de optimizar la participación de los padres y madres en las AMPA y/o en el CE; cuando el perfil predominante es *no participativo con sentimiento de pertenencia*, la intervención irá dirigida fundamentalmente a enseñar a las familias a participar en la educación de sus hijos, partiendo del hecho reconocido de que éstas están motivadas para ello; si se trata de un *perfil no participativo*, nos

encontramos ante el caso más complejo en el que la intervención deberá integrar contenidos relacionados con un gran número de variables; únicamente cuando en la evaluación de necesidades encontramos mayoritariamente un *perfil participativo normativo*, la intervención será nula o muy leve. En el caso de hallar varios perfiles predominantes de participación familiar, la actuación se encaminará a optimizar todos aquellos aspectos que sean detectados como mejorables.

Desde un planteamiento ético, no todos los perfiles de participación familiar deberían valer lo mismo, pero aunque ya existen criterios para tomar decisiones al respecto, como futura línea de investigación, sería conveniente realizar estudios que permitan identificar el impacto de estos perfiles en el aprendizaje integral del alumnado. Igualmente, como se acaba de mencionar, otra línea de investigación podría centrarse en determinar las carencias de cada centro educativo en materia de participación familiar para diseñar, aplicar y evaluar programas de intervención específicos, capaces de dar cobertura a las necesidades detectadas.

Para concluir, añadimos que lo más innovador de los resultados obtenidos en esta investigación ha sido la obtención de cuatro perfiles de participación en lugar de la dicotomía a la que estamos acostumbrados. Otro hallazgo importante es que si bien las familias inmigrantes muestran bajos niveles de participación y escasos recursos educativos, tienen un elevado sentimiento de pertenencia derivado de considerar al centro como un mecanismo de integración de sus hijos. Por último, esta investigación ha cuestionado la asociación entre nivel de estudios y grado de participación, dado que las familias con un mayor nivel de estudios no presentan las cotas más altas de participación. Por todo ello, consideramos que este trabajo constituye un nuevo punto de partida en la reflexión sobre la participación familiar en el proceso educativo del alumnado de educación primaria en España.

REFERENCIAS

- AZPILLAGA, Verónica, Nahia Intxausti y Luís Joaristi (2014), “Implicación de las familias en los centros escolares de alta eficacia en la Comunidad Autónoma Vasca”, *Bordón*, vol. 66, núm. 3, pp. 27-33.
- BEVERIDGE, Sally (2004), “Pupil Participation and the Home-School Relationship”, *European Journal of Special Needs Education*, vol. 19, núm. 1, pp. 3-16.
- BLANCO, Rosa y Mami Umayahara (coords.) (2004), *Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana*, Santiago de Chile, OREALC/UNESCO.
- BUARQUE, María Betania (2012), “La participación de los consejos escolares para la gestión democrática de la escuela pública”, *Educar*, vol. 48, núm. 2, pp. 285-298.
- CASTRO, Ana y Rosa García-Ruiz (2013), “La visión del profesorado de educación infantil y primaria de Cantabria sobre la participación y las relaciones interpersonales entre los miembros de la comunidad escolar”, *Aula Abierta*, vol. 41, núm. 1, pp. 73-84.
- CRIPPS, Kayla y Brett Zyromski (2009), “Adolescents’ Psychological Well-Being and Perceived Parental Involvement: Implications for parental involvement in middle schools”, *RMLE Online: Research in Middle Level Education*, vol. 33, núm. 4, pp. 1-13.
- DAVIES, Jonathon y Vincent Skinner (1992), “Parental Responses to Records of Achievement: A primary school case study”, *Educational Research*, vol. 34, núm. 2, pp. 117-131.
- DEVELLIS, Robert F. (2003), *Scale Development: Theory and applications*, Thousand Oaks, Sage.
- EGIDO, Inmaculada (2014), “Marcos normativos de la participación de las familias en los sistemas educativos europeos. Una visión comparada”, en Consejo Escolar del Estado (coord.), *La participación de las familias en la educación escolar*, Madrid, Ministerio de Educación Cultura y Deporte, pp. 35-56.
- EPSTEIN, Joyce L. (2009), *School, Family and Community Partnership. Your handbook for action*, Londres, Sage.
- EPSTEIN, Joyce L. (2011), *School, Family and Community Partnerships. Preparing educators and improving schools*, Philadelphia, Westview Press.
- EVANS, Michael P. (2013), “Educating Preservice Teachers for Family, School, and Community Engagement”, *Teaching Education*, vol. 24, núm. 2, pp. 123-133.
- FAN, Xitao y Michael Chen (2001), “Parental Involvement and Students’ Academic Achievement: A meta analysis”, *Educational Psychology Review*, vol. 13, núm. 1, pp. 1-22.
- Fundación Foessa (2014), “VII Informe sobre exclusión y desarrollo social en España”, Madrid, Arias Montano, en: http://www.foessa2014.es/informe/uploaded/descargas/VII_INFO-ME.pdf (consulta: 27 de noviembre de 2015).
- GARCÍA-SANZ, Mª Paz, Mª Ángeles Gomariz, Mª Ángeles Hernández y Joaquín Parra (2010), “La comunicación entre la familia y el centro educativo, desde la percepción de los padres y madres de los alumnos”, *Educatio Siglo XXI*, vol. 28, núm. 1, pp. 157-188.
- GARRETA, Jordi (2008), “Escuela, familia de origen inmigrante y participación”, *Revista de Educación*, núm. 345, pp. 133-155.
- GIBSON, Donna y Renee Jefferson (2006), “The Effect of Perceived Parental Involvement and the Use of Growth-Fostering Relationships on Self-Concept in Adolescents Participating in Gear Up”, *Adolescence*, vol. 41, núm. 161, pp. 111-125.
- GRÍO, Joaquín y Sergio Andrés (2012), “Las familias se suben a la ‘marea verde’: el papel de madres y padres en las movilizaciones educativas”, *RASE. Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, vol. 7, núm. 3, pp. 627-643.
- Gobierno de España-Ministerio de Educación-Observatorio Convivencia Escolar (2010), *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la ESO 2010*, Ministerio de Educación, en: http://www.madrid.org/dat_norte/WEBDATMARCOS/supe/convivencia/estudio.estatal2010.pdf (consulta: 13 de diciembre de 2015).
- Gobierno de España-Ministerio de Educación Cultura y Deporte (MECD) (2013), *Alumnado matriculado. Resultados detallados curso 2013-14*, en: https://www.educacion.gob.es/educabase/tabla.do?path=/Educacion/Alumnado/Matriculado/2013-2014RD/RG_Primaria/10&file=RD13AlumRgTitSexoCursoPrimaria4.px&type=pcaxis&L=0 (consulta: 5 de octubre de 2015).
- Gobierno de España-Ministerio de Educación, Cultura y Deporte-Consejo Escolar del Estado (2014), *La participación de las familias en la educación escolar*, Madrid, MECD.
- GOMARIZ, Mª Ángeles, Joaquín Parra, Mª Paz García-Sanz, Mª Ángeles Hernández y Juan Pérez (2008), *La comunicación entre la familia y el centro educativo*, Murcia, Consejo Escolar de la Región de Murcia, Consejería de Educación, Ciencia e Investigación.
- HANDS, Catherine (2013), “Including all Families in Education: School district-level efforts to promote parent engagement in Ontario, Canada”, *Teaching Education*, vol. 24, núm. 2, pp. 134-149.
- HOFMAN, Roeland H., Adriaan Hofman, Henk Guldemond y AnneBert Dijkstra (1996), “Variation in Effectiveness between Private and Public Schools: The impact of school and

- family networks”, *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*, vol. 2, núm. 4, pp. 366-394.
- Instituto Nacional de Calidad Educativa (INCE) (2000), *Sistema Estatal de Indicadores de la Educación*. Ministerio de Educación y Cultura, Madrid, Secretaría General Técnica-Centro de Publicaciones.
- JEYNES, William (2010), “The Salience of the Subtle Aspects of Parental Involvement and Encouraging that Involvement: Implications for school-based programs”, *Teachers College Record*, vol. 112, núm. 3, pp. 747-774.
- JURADO, Carmen (2009), “La familia y su participación en la comunidad educativa”, *Revista Digital de Innovación y Experiencias Educativas*, núm. 23, pp. 1-10.
- LAU, Eva, Hui Li y Nirmala Rao (2011), “Parental Involvement and Children’s Readiness for School in China”, *Educational Research*, vol. 53, núm. 1, pp. 95-113.
- MAIZTEGUI-Oñate, Concepción y Aitor Ibarrola-Armendariz (2012), “Réditos potenciales de la participación de las familias inmigrantes en el centro escolar y posibles dificultades”, *Revista de Psicología, Ciències de l’Educació i de l’Esport*, vol. 30, núm. 2, pp. 33-41.
- MARINA, José Antonio (2004), *Aprender a vivir*, Barcelona, Ariel.
- MARTÍNEZ Cerón, Ginés (2004), “La participación de los padres y las madres. Eje del modelo educativo de CEAP”, *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 333, pp. 46-49.
- MARTÍNEZ-González, Raquel Amaya, Marisa Pereira, Blanca Rodríguez, Ana Peña, Rosario Martínez, Mª Paz García González, Begoña Donaire, Ana Isabel Álvarez y Victoria Casielles (2000), “Dinamización de las relaciones familia-centro escolar a través de la formación del profesorado en este campo de actuación”, *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, vol. 11, núm. 9, pp. 107-120.
- MEHLIG, Lisa M. y Lee Shumow (2013), “How is my Child Doing?: Preparing pre-service teachers to engage parents through assessment”, *Teaching Education*, vol. 24, núm. 2, pp. 181-194.
- MILLER, Gloria E., Cathy Lines, Erin Sullivan y Kirsten Hermanutz (2013), “Preparing Educators to Partner with Families”, *Teaching Education*, vol. 24, núm. 2, pp. 150-163.
- MÍNGUEZ, Ramón (2014), “Ética de la vida familiar y transmisión de valores morales”, *Revista de Educación*, núm. 363, pp. 210-229.
- MO, Yun y Kusum Singh (2008), “Parents’ Relationships and Involvement: Effects on students’ school engagement and performance”, *RMLE Online: Research in Middle Level Education*, vol. 31, núm. 10, pp. 1-11.
- MURRAY, Mary, Lisa Handyside, Leslie Straka y Tabatha Arton-Titus (2013), “Parent Empowerment: Connecting with preservice special education teachers”, *School Community Journal*, vol. 23, núm. 1, pp. 145-168.
- ORTEGA, Pedro y Ramón Mínguez (2001), *Los valores en la educación*, Murcia, Ariel.
- ORTIZ, Luis (2014), “Ética, trabajo y examen. La formación de la disposición escolar en medios sociales desfavorecidos”, *Perfiles Educativos*, vol. XXXVI, núm. 143, pp. 86-104.
- PÉREZ-DÍAZ, Víctor, Juan Carlos Rodríguez y Juan Jesús Fernández (2009), *Educación y familia. Los padres ante la educación general de sus hijos en España*, Madrid, Fundación de las Cajas de Ahorros.
- REPARAZ, Charo y Concepción Naval (2014), “Bases conceptuales de la participación de las familias”, en Consejo Escolar del Estado (ed.), *La participación de las familias en la educación escolar*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, pp. 21-34.
- SÁNCHEZ NÚÑEZ, Christian Alexis y Antonio García Guzmán (2009), “Implicación de las familias en una escuela intercultural: una visión compartida”, *Revista de Educación Inclusiva*, vol. 2, núm. 2, pp. 11-30.
- SANTOS, Miguel Ángel y Mª del Mar Lorenzo (2009), “La participación de las familias inmigrantes en la escuela. Un estudio centrado en la procedencia”, *Revista de Educación*, núm. 350, pp. 277-300.
- SHELDON, Steven B. y Joyce L. Epstein (2005), “Involvement Counts: Family and community partnerships and math achievement”, *Journal of Educational Research*, vol. 98, núm. 4, pp. 196-206.
- STITT, Nichole M. y Nancy J. Brooks (2014), “Reconceptualizing Parent Involvement: Parent as accomplice or parent as partner?”, *Schools: Studies in Education*, vol. 11, núm. 1, pp. 75-101.
- SYMEOU, Loizos (2006), “Cultural and Social Capital: What can we learn for investigating and strengthening school-family collaboration?”, *Cultura y Educación*, vol. 18, núm. 3-4, pp. 219-229.
- VALDÉS, Ángel Alberto y Maricela Urías (2011), “Creencias de padres y madres acerca de la participación en la educación de sus hijos”, *Perfiles Educativos*, vol. XXXIII, núm. 134, pp. 99-114.
- WALKER, Joan, Susan Shenker y Kathleen Hoover-Dempsey (2010), “Why do Parents Become Involved in their Children’s Education? Implications for school counselors”, *Professional School Counseling*, vol. 14, núm. 1, pp. 27-41.
- YODER, Jamie y Amy Lopez (2013), “Parent’s Perceptions of Involvement in Children’s Education: Findings from a qualitative study of public housing residents”, *Child and Adolescent Social Work Journal*, vol. 30, núm. 5, pp. 415-433.