



La participación familiar en el centro educativo: Percepción de las familias y del profesorado

José Alexis Alonso Sánchez – Universidad de Las Palmas de Gran Canaria  0000-0002-3815-0093
 Laura del Carmen Ramos García – Universidad de Las Palmas de Gran Canaria  0009-0003-5477-9638

Recepción: 03.11.2023 | Aceptado: 23.11.2023

Correspondencia a través de **ORCID**: José Alexis Alonso-Sánchez  **0000-0002-3815-0093**

Citar: Alonso Sánchez, JA, & Ramos García, LC (2023). La participación familiar en el centro educativo: Percepción de las familias y del profesorado. *REIDOCREA*, 12(34), 442-464.

Área o categoría del conocimiento: Ciencias de la Educación

Resumen: La participación de las familias en los centros educativos sigue siendo una tarea pendiente. Así, se ha considerado el estudio de su percepción desde la perspectiva de las familias y de los docentes, abarcando todas las etapas educativas. Se han desarrollado dos estudios, uno con una muestra de 209 familias, utilizando una escala validada mediante un análisis factorial confirmatorio, con un coeficiente de fiabilidad de α Cronbach y de ω de McDonald's de 0,97. El segundo estudio, mediante una escala administrada a 113 docentes, fue validada mediante un análisis factorial exploratorio, para observar la relación de los factores con los diferentes ítems y, luego, a través de un análisis factorial confirmatorio, obteniendo una validez excelente y una fiabilidad de Alfa de Cronbach y de Omega de McDonald's de 0.91 y 0.90, respectivamente. Los resultados han reflejado que las familias poseen, en líneas generales, una concepción sobre el nivel de su propia participación mayor que la de los docentes. Además, la participación es mayor en la etapa de Educación Primaria. Entre las conclusiones cabe destacar la influencia del entorno en la percepción sobre la participación familiar, por lo que resulta necesario conocer las necesidades de las familias y de los centros educativos para, de este modo, poder proponer programas y elaborar estrategias que la fomenten.

Palabra clave: Participación de las familias

Family involvement in the educational center: Perception of families and teachers

Abstract: The participation of families in educational centers remains an outstanding task. Thus, the study of their perception has been considered from both the families' and teachers' perspectives, covering all educational stages. Two studies have been conducted, one with a sample of 209 families, using a scale validated through confirmatory factor analysis, with a reliability coefficient of α Cronbach and ω McDonald's of 0.97. The second study, using a scale administered to 113 teachers, was validated through exploratory factor analysis to observe the relationship of factors with different items. Subsequently, a confirmatory factor analysis was conducted, obtaining excellent validity and reliability with Cronbach's Alpha and McDonald's Omega of 0.91 and 0.90, respectively. The results have reflected that, in general, families have a conception of their own participation level higher than that of teachers. Additionally, participation is higher in the Primary Education stage. Among the conclusions, it is noteworthy to highlight the influence of the environment on the perception of family participation. Therefore, it is necessary to understand the needs of families and educational centers in order to propose programs and develop strategies that promote it.

Keyword: Family involvement

Introducción

La participación se ha consolidado como un factor clave de la vida democrática en todos los ámbitos de la sociedad y, por ende, también lo ha hecho en el campo de la educación. Así, como afirman Acuña et al. (2018), la participación, en concreto de las familias en el ámbito educativo, es un aspecto que ha suscitado numerosas investigaciones a lo largo de la historia, pues se considera un elemento fundamental en el desarrollo general e interpersonal, así como en la educación de los menores.

De este modo, cuando se hace referencia a la participación de las familias en la escuela, Calvo et al. (2016) destacan que ésta ha experimentado diversos cambios de acuerdo con los distintos momentos sociales. En la primera etapa, la participación era escasa y

la familia y la escuela mantenían una notable distancia, pues la educación no era obligatoria y se encontraba segregada. En los años 80, la familia se concebía como cliente de los servicios educativos, por lo que comenzó a exigir servicios para satisfacer sus necesidades, siendo igualmente su participación ocasional e interesada. Sin embargo, desde la década de los noventa, se percibe una cooperación, participación e implicación ascendente. De esta forma, las familias deben permutar su rol de clientes por un rol de personas implicadas y comprometidas en el diseño de una escuela para todos.

No obstante, Vigo et al. (2017) consideran que el concepto de participación de las familias en los centros escolares no posee una definición o un significado estático, si bien es cierto que existe un acuerdo relativo a los términos con los que se puede caracterizar: colaborar, involucrar, gestionar, intervenir, ayudar o implicar. Algunos la conciben como los nexos existentes entre la escuela y las familias, así como las relaciones que poseen los padres con los hijos y las expectativas positivas que tengan dichos progenitores hacia los estudios y el futuro de los menores (Rigo & Donolo, 2019), como la colaboración activa de la familia en el proceso de aprendizaje de sus hijos (Boonk et al., 2018), como una forma de pertenecer a la sociedad, un trabajo conjunto entre ambas instituciones en el que se aprecie una constante aportación y colaboración, donde las decisiones tomadas sean compartidas y en beneficio del proceso educativo de los menores (Acuña et al., 2018), o como la posibilidad de crear una agenda de trabajo común con la escuela, es decir, que la construcción de objetivos y metas corresponda con los ideales de los padres y de la institución (Rodríguez, 2020).

Son numerosas las investigaciones que delimitan modelos teóricos sobre la participación familiar, tanto en la escuela como en la comunidad, como base para el desarrollo de posteriores estudios (Álvarez, 2019; Cárcamo-Vásquez & Gubbins-Foxley, 2023; Colás & Contreras, 2013; Haisraeli & Fogiel-Bijaoui, 2021; Hou et al., 2023). En primer lugar, se distingue el modelo ecológico sistémico del desarrollo humano, propuesto por Bronfenbrenner (1987), en el que se concibe que un sistema posee características propias y se encuentra integrado por diferentes elementos que interaccionan entre sí, destacando, a su vez, varios subsistemas que influyen en el desarrollo de los individuos. Así, este autor distingue el microsistema, siendo el conjunto los entornos más próximos a la persona en los que se establecen relaciones próximas, como pueden ser la familia, la escuela o los grupos de iguales; el mesosistema, el cual hace referencia a las influencias debidas a las interrelaciones de los sistemas mencionados; el exosistema, que engloba las estructuras sociales, formales e informales, que delimitan lo que sucede en el microsistema, como pueden ser la familia extensa o el trabajo; y, por último, el macrosistema, compuesto por los valores culturales, creencias, circunstancias sociales, etc., que pueden afectar al resto de sistemas. En este sentido, Álvarez (2019) destaca, entre ellos, el mesosistema, puesto que hace referencia a las relaciones que se establecen de manera bidireccional entre los microsistemas de la familia y del centro escolar que, si se establece una interacción y relación adecuada, pueden afectar, de manera positiva, al desarrollo integral del menor. En segundo lugar, se destaca el modelo de esferas superpuestas de influencia, elaborado por Epstein (1995), que reconoce como contextos principales de aprendizaje y desarrollo de los menores a la familia, la escuela y la comunidad, los cuales pueden relacionarse o presentarse de manera individual. En este sentido, se muestra la existencia de relaciones interpersonales y de influencia entre los diferentes contextos, que pueden ser propiciadas, por ejemplo, a nivel institucional, mediante invitaciones por parte de las escuelas a eventos; a nivel individual, cuando las familias se reúnen con los docentes; y a nivel comunitario, entre los centros educativos, las familias y las comunidades, por medio de servicios sociales, entre otros. Así, se pone énfasis en el valor que posee la relación entre el centro, las familias y la comunidad para contribuir

con el desarrollo de los menores y, en suma, generar efectos positivos en el resto de los agentes implicados (Álvarez, 2019; Cárcamo-Vásquez & Gubbins-Foxley, 2023).

Por otra parte, muchos estudios han clasificado los niveles de participación familiar en la escuela siguiendo la investigación llevada a cabo por Epstein et al. en 2002 (Colás & Contreras, 2013; Egido & Bertrán, 2017; García et al., 2020; Ihmeideh et al., 2020; Yulianti et al., 2022). De este modo, se distinguen seis niveles de participación familiar ordenados, de menor a mayor, de acuerdo con el grado de implicación: el nivel asociado a la crianza de los hijos, el comunicativo, el voluntariado, el ligado al aprendizaje en casa, el modelo decisorio y el comunitario.

Así, como se observa en la Tabla I, los modelos oscilan entre aquellas actitudes más centradas en la crianza y el cuidado, pasando por otras que comienzan a comunicarse con la escuela, hasta conseguir el modelo por el cual se alcanza una apertura máxima del centro a la comunidad, en el que las familias perciben y desarrollan un fuerte sentimiento de pertenencia. En este sentido, el marco descrito por Epstein et al. (2002) contempla la participación familiar como un concepto polifacético, incluyendo desde actividades en casa o en el colegio, hasta la interacción con el profesorado y la comunidad (Yulianti et al., 2022).

Tabla I. Niveles de participación familiar en la escuela

Nivel	Descripción
1. Crianza y cuidado.	Se asocia con la creación de un clima familiar que favorezca el desarrollo de los menores como estudiantes.
2. Comunicativo.	Se establece una comunicación bidireccional familia – escuela sobre los programas y sobre el progreso de los menores.
3. Voluntariado.	Se facilitan formas de ayuda y soporte al aula y al centro.
4. Aprendizaje en casa.	Se proporciona información y conocimiento a las familias sobre cómo ayudar a los menores con las actividades del colegio en casa.
5. Decisorio.	Se incluye a las familias en las decisiones de la escuela, tomando parte en sus órganos de gobierno.
6. Comunitario.	Se integran recursos y servicios de la comunidad para fortalecer los programas de la escuela, las prácticas familiares y el proceso de enseñanza y aprendizaje de los menores.

Nota. Información extraída de Epstein et al. (2002).

En relación con los tipos de participación familiar, Calvo et al. (2016) distinguen dos: la individual, la cual hace alusión a la asistencia a reuniones o tutorías; y la colectiva, que contempla la involucración en Asociaciones de Madres y Padres (AMPAS), en Escuelas de Padres, en el Consejo Escolar o en asociaciones de vecinos. Bernad y Llevot (2017), añaden dos ámbitos más: el formal e informal. De este modo, en el ámbito formal se puede participar tanto asistiendo a la reunión de inicio de curso, como participando en las elecciones del Consejo Escolar, mientras que, en el ámbito informal, se puede ejercer dicha participación reclamando información en las entradas y salidas del centro.

En lo referente a los canales para la participación familiar en los centros educativos, Cabello y Miranda (2020) plantearon la conjunción compatible de las estructuras de participación formal e informal, además de las individuales y las colectivas. De esta manera, no aportan nuevas formas de participación que las ya mencionadas, pero sí hacen hincapié en la mayor presencia de los canales informales a los formales. Atendiendo al estudio realizado por Garreta (2015), se elabora la Tabla II acerca de los canales de participación y los tipos que se dan dentro de cada uno de ellos.

Asimismo, de forma adicional a los canales propuestos en la Tabla II, Garreta y Macià (2017) proponen la participación de las familias mediante el Consejo Escolar y las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos (AMPA), así como mediante canales de comunicación tecnológicos, como el correo electrónico, que se emplea para transmitir información individual a una única familia y/o para difundir mensajes a todo el colectivo

de manera grupal, a modo de circular. Además, también se hace especial énfasis en la utilización de plataformas digitales e, incluso, del teléfono para el uso anteriormente mencionado.

Tabla II. Canales de participación familiar en la escuela

Canales de participación	Tipo de participación	Descripción
Reuniones de inicio de curso.	Trad. Colectiva formal.	Reuniones organizadas por los centros por niveles educativos y por cursos para informar a las familias sobre el centro y su funcionamiento.
Tutorías.	Trad. Formal: individual/colectiva.	Herramienta utilizada para el seguimiento y la comunicación del desarrollo académico y comportamental de los menores. Además, es frecuente transmitir expectativas, actitudes, e información en las dos direcciones.
Circulares y notas a los padres.	Trad. Individual formal.	Empleado por los profesionales de la escuela para hacer llegar las noticias e informaciones sobre actividades y eventos que afectan al conjunto de los miembros de la escuela o, en particular, a clases.
Agenda escolar.	Trad. Individual formal	Herramienta para efectuar un seguimiento y comunicarse con las familias. Sin embargo, suele ser más frecuente la comunicación por parte de los docentes como de las familias. Se destacan tres funciones principales: anotar deberes, conocer tutorías profesorado-familias y realizar observaciones
Panel de anuncios.	Colectiva formal.	Tablero de información que se considera útil para las familias: horarios, festividades, actividades, etc.
Revista del centro.	Colectiva formal.	Canal de información poco habitual pensado mayormente para los contenidos del centro, concediendo así poco espacio para las familias.
La web y el blog.	Colectiva formal.	Plataformas donde ofrecer información rápida y permanentemente disponible para las familias
Comunicaciones puntuales informales.	Individual informal.	Contactos puntuales, consultas esporádicas aprovechando momentos en la entrada o salida, en la calle, mediante llamadas de teléfono, etc.

Pese a los múltiples canales para la participación, hay un número considerable de barreras que la obstaculizan. La relación entre la familia y la escuela es compleja y, en muchas ocasiones, distante (Hernández et al., 2019), Asimismo, Gomáriz et al. (2020) reflejan que, para promover la participación familiar y el ejercicio de los derechos y deberes por parte de las familias en los centros educativos, es necesario crear un clima positivo de comunicación, gracias al que poder construir un proyecto educativo común para que los menores se beneficien. Por ello, resulta crucial identificar las dificultades a las que se enfrentan para implementar medidas que potencien sus beneficios, no sólo a nivel relacional entre las instituciones, sino a nivel personal con el alumnado, las familias y el profesorado (Aierbe-Barandiaran et al., 2023; Smith et al., 2022).

Múltiples trabajos señalan la considerable brecha existente entre la teoría y la realidad de la participación familiar en las escuelas (Ansari et al., 2020; Beatson et al., 2022; Gonçalves, 2021; Hornby & Blackwell, 2018; Jahreie, 2022; Paludàrias, 2017; Susman-Stillman et al., 2018; Vallespir et al., 2017). Vallespir et al. (2017) señalan cuatro áreas fundamentales para analizar las barreras en la participación familiar, destacando así factores sociales amplios, como pueden ser la historia y la demografía, la política o la economía, los cuales influyen directamente en las instituciones escolares y familiares; los factores de las familias, como pueden ser sus creencias sobre la participación familiar, su clase social, etnia o género o, incluso, sus percepciones y vivencias; y del profesorado, entre los que se destacan las actitudes, el lenguaje empleado o la posibilidad de diferir en metas y agendas con las familias. Por último, se destacan barreras ligadas a los factores de los menores, como pueden ser su edad, las dificultades en el desarrollo y/o el aprendizaje, sus habilidades o su comportamiento.

Por otro lado, haciendo referencia a Paludàrias (2017), uno de los principales obstáculos a la hora de gestionar la participación con las familias es la diversidad y la diferenciación de los horarios laborales entre la escuela y las familias. Es por ello por lo que se encuentra en crecimiento la comunicación mediante canales informales como lo

son el correo electrónico y el WhatsApp. Además, otro gran impedimento en la participación es la situación de precariedad formativa, laboral y social que presentan diversas familias. Asimismo, como detallan Giró y Cabello (2017), el profesorado también actúa como barrera al ejecutar el discurso doble y contradictorio sobre la implicación de las familias, pues reclaman mayor involucración por parte de éstas, pero luego, manifiestan que, a pesar de haber adquirido en estos últimos años niveles de formación similares o superiores al del profesorado, no saben o no están preparadas para intervenir. Así, Jahreie (2022) distingue aquellas relacionadas con la lengua, con la discriminación de los docentes hacia las familias inmigrantes y las diferencias culturales entre los mismos y los estudiantes. Por su parte, Beatson et al. (2022) señalan otras dificultades familiares como pueden ser las económicas o las relacionadas con el transporte, es decir, el costo de éste, la lejanía; o bien, en relación con el primer factor, la imposibilidad de acudir o participar por motivos laborales, estrechamente ligados a la situación económica.

Dicho todo lo anterior, se precisan estrategias docentes para solventar dificultades de la práctica educativa, siendo cada vez más necesarias en el ámbito de la participación familiar, tanto desde las casas, como en la escuela (Padilla & Madueño, 2022). Lusse et al. (2019) señalan que se demanda, por parte de las familias, que el profesorado posea un protocolo o un plan establecido para involucrarlos activamente en las actividades escolares. Atendiendo al trabajo realizado por Padilla y Madueño (2022), las diferentes estrategias docentes que propician la implicación familiar en la escuela se clasifican en función de las siguientes categorías: “colaboración con la escuela”, “comunicación con la escuela” y “apoyo al aprendizaje”. En la primera, se destacan el envío de citatorios formales e informales, la solicitud de firma en trabajos y las invitaciones a eventos. De esta manera, todas ellas se conciben como canales de colaboración. Con lo que respecta a la segunda categoría, distinguen las reuniones de padres, en las que se propicia una comunicación con las familias personalizada y regular; las llamadas telefónicas y el uso de redes sociales, como medios actuales, ágiles y efectivos para abordar las necesidades del alumnado en el día a día; y, por último, la comunicación presencial, la cual se emplea para buscar soluciones a situaciones que requieren una atención inmediata. En lo que concierne a la tercera y última categoría, la oferta de orientaciones y la concienciación de los padres sobre su responsabilidad son las dos modalidades imperantes.

Además, como mencionan Calvo et al. (2016), están las Comunidades de Aprendizaje, pues en estas tanto las familias como los miembros de la comunidad participan en grupos interactivos, comisiones mixtas, tertulias dialógicas, entre otras actividades; incluso, algunas de las escuelas que llevan a cabo estas Comunidades, como señalan García et al. (2019), se han coordinado para trabajar conjuntamente con agentes de la comunidad y, así, poder llevar a cabo formaciones de familiares, conseguir voluntarios y trabajar con asociaciones de familiares, educadores sociales y técnicos de inserción laboral, asociaciones de vecinos, entre otros. Asimismo, como mencionan Amaro et al. (2020), los voluntarios mencionados que toman parte en dichas comunidades, pueden ser desde otros profesores hasta alumnado de otros cursos, familiares, estudiantes, o cualquier persona que posea el conocimiento que se requiere en ese momento. De este modo, cuando las familias y otros voluntarios toman parte en el proceso de enseñanza y aprendizaje y en las actividades que se proponen, la efectividad del aprendizaje se multiplica (Puigdemívol et al., 2017).

En definitiva, el interés está en los beneficios que conlleva una buena implicación familiar en el entorno educativo de los menores (Aierbe-Barandiaran et al., 2023; Boonk et al., 2018; Martins et al., 2020; Park et al., 2017; Rigo & Donolo, 2019; Serna & Martínez, 2019; Yulianti et al., 2022), pues las familias, así como los miembros de la comunidad educativa, desempeñan una función importante en el proceso de

aprendizaje de los menores, así como en la delimitación de las prácticas y políticas educativas o, del mismo modo, en el desarrollo académico y social de los niños (Park et al., 2017). Por un lado, la relación existente entre la implicación familiar y el rendimiento (Boonk et al., 2018), asociado positivamente (Serna & Martínez, 2019). También, parece tener beneficios en su adecuado desarrollo (da Fonseca et al., 2023) y el fomento de la resiliencia (Robles-Goodwin et al., 2023). El estudio llevado a cabo por Thompson et al. (2017), acerca de la percepción del profesorado sobre la implicación familiar, revela que aquellos profesores que manifiestan una menor implicación de las familias muestran peores indicadores del comportamiento en sus estudiantes, menores habilidades sociales, más síntomas de déficit de atención y más comportamientos disruptivos. Así, Pourrajab et al. (2018) corroboraron una fuerte y positiva relación entre la participación de las familias en los centros educativos y el buen clima escolar. De igual modo, Sheridan et al. (2017) manifiestan la existencia de la relación positiva entre la implicación familiar y el buen comportamiento, ya que existe una mayor comunicación familia-profesorado, lo cual favorece el desarrollo y el manejo de habilidades sociales.

Con este trabajo de investigación pretendemos analizar la percepción de los docentes y de las familias sobre el nivel de participación y comunicación de éstas en los centros educativos, así como conocer en qué etapa educativa es mayor el nivel de participación. Todo, con el fin de extraer conclusiones que contribuyan a la mejora de su implicación.

Método

Diseño

La investigación se configura como un estudio descriptivo cuantitativo, pues se pretende analizar, mediante el empleo de dos cuestionarios, la percepción que manifiestan las familias sobre su propia participación en los centros educativos y la percepción que muestran los docentes sobre la participación familiar, comparando, a su vez, las respuestas obtenidas en ambas muestras.

Participantes

La investigación se realizó en Gran Canaria (Islas Canarias, España). La población objeto de estudio fueron las familias de menores de edades comprendidas entre los 2 y los 17 años. De este modo, se cuenta con una muestra de 209 familias, predominando la participación femenina, con un 81.3%, frente a la masculina, con un 18.7%. A su vez, se destaca el rango de edad en la Figura 1.

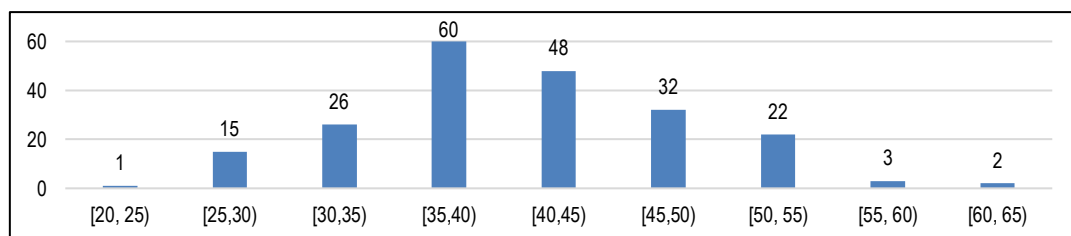


Figura 1. Número de personas en función de la franja de edad a la que pertenecen

En la Figura 2 se muestran el porcentaje de las familias en base a la etapa educativa de sus hijos.

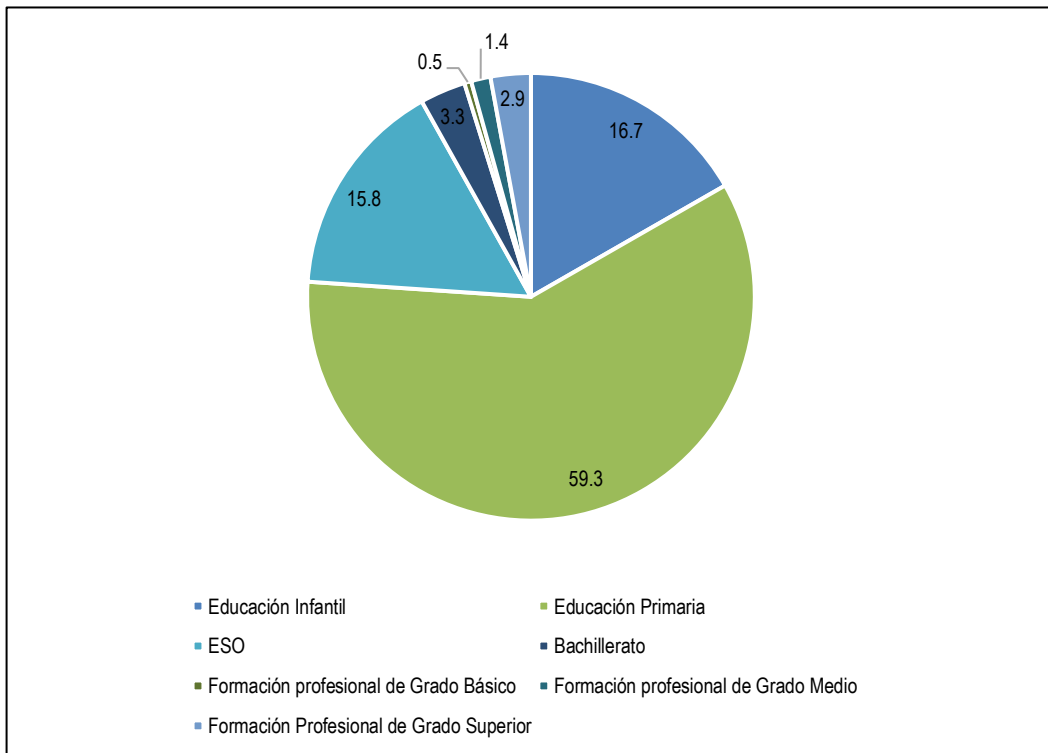


Figura 2. Porcentaje de personas con menores escolarizados según la etapa educativa

Por otro lado, predomina la escolarización en centros públicos, teniendo una representación del 86.6%, mientras que la escolarización en centros privados concertados queda reducida al 12.4% y, en centros privados sin ningún concierto, al 1%.

El nivel de estudios de las familias participantes se recoge en la Figura 3.

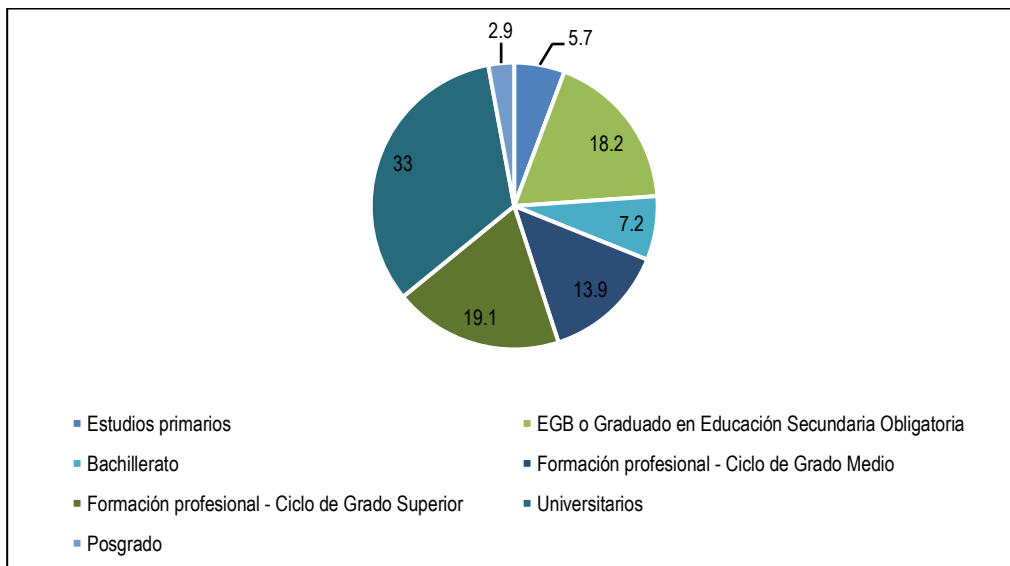


Figura 3. Porcentaje de familias según su nivel de estudios

En cuanto al profesorado, ejercían en las etapas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, teniendo en consideración que esta última comprende desde la ESO y el bachillerato, hasta los diferentes grados de la formación profesional (Figura 4). Así, se

destaca una muestra de 113 docentes, predominando la participación femenina, con un 75.2%, frente a la masculina, con un 24.8%.

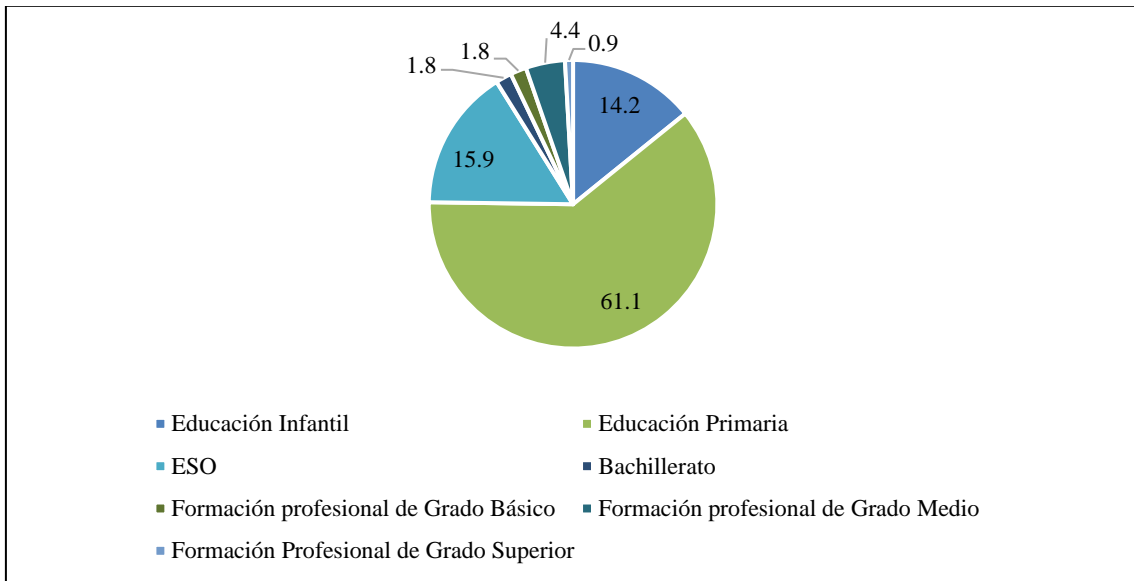


Figura 4. Porcentaje de docentes según las etapas en las que imparten clase.

La Figura 5 refleja el rango de edades y en la Figura 6 se destacan sus años de experiencia docente.

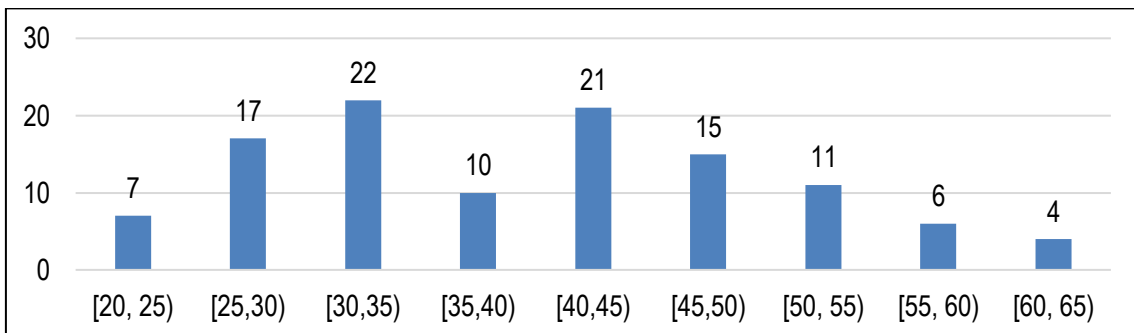


Figura 5. Número de docentes en función de la franja de edad.

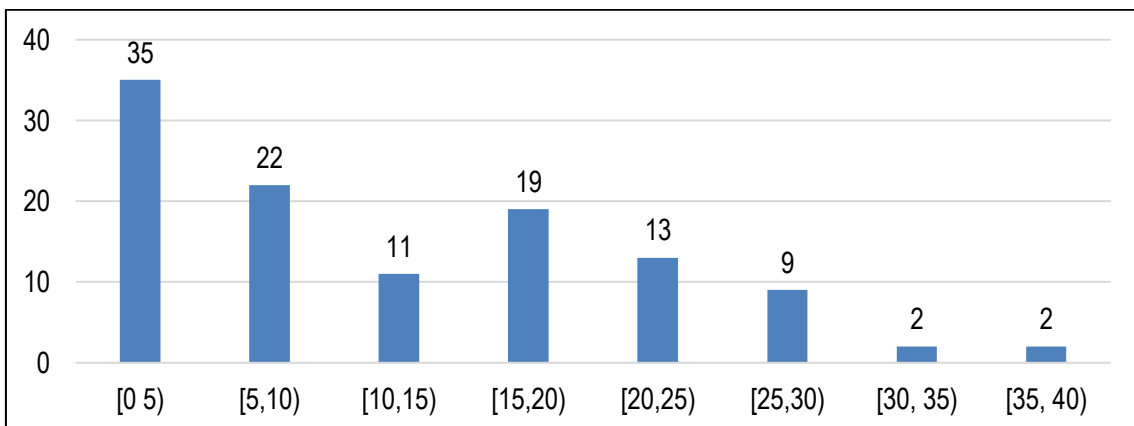


Figura 6. Número de docentes según sus años de experiencia.

Prevalen los docentes que trabajan en centros públicos, teniendo una representación del 75.2%, mientras que la representación de los centros privados concertados es de un 24.8%, no obteniendo muestra alguna de docentes que trabajasen en centros privados sin concierto.

Instrumentos

Para poder llevar a cabo la recogida de datos se han desarrollado dos cuestionarios que permitieron evaluar la percepción de las familias sobre la participación familiar, uno destinado al profesorado y el otro a las familias.

El cuestionario referido a las familias fue el propuesto por León y Fernández (2017), compuesto por 52 ítems; pero, tras su validación, se eliminaron aquellos que poseían cargas factoriales insatisfactorias, por lo que pasó a estar compuesto por 38 ítems, para los cuales se empleó una escala tipo Likert de cinco grados (1 totalmente en desacuerdo; 2 en desacuerdo; 3 de acuerdo; 4 muy de acuerdo; 5 totalmente de acuerdo). En la Tabla 1 se reflejan sus dimensiones y subdimensiones.

Tabla 1. Dimensiones y subdimensiones del cuestionario destinado a las familias.

Dimensiones	Subdimensiones
Relaciones	Comunicación
	Familia – Profesorado – Centro educativo
Apoyo pedagógico	Orientación
	Promoción
Participación	Formas de participar
	Interés personal
	Conocimiento
Formación	Aspectos conductuales
	Aspectos académicos

Siguiendo a León y Fernández (2017), el cuestionario empleado fue validado por expertos en investigación educativa con conocimientos sobre la materia y la elaboración de cuestionarios, analizándose, posteriormente, su índice de fiabilidad, en el que se obtuvo un α de 0.94. Por lo que se puede afirmar que el instrumento reúne las características técnicas requeridas para ser considerado como un recurso de evaluación válido y fiable para el estudio de la participación de las familias en los centros educativos y su aplicación en investigación y evaluación.

El cuestionario destinado a los docentes, elaborado por Armas (2012), está formado por 37 ítems, para los que se utilizó una escala tipo Likert de las mismas características que la anterior. Así, la fiabilidad del modelo reveló un valor del Alfa de Cronbach de 0.80. No obstante, en el estudio propuesto no se muestra su validez, por lo que ha sido necesario demostrarla estadísticamente mediante el análisis de los datos obtenidos, procedimiento que se explica con mayor detalle en el apartado de análisis de datos.

Procedimiento

Los cuestionarios fueron elaborados en *Google Forms* y facilitados mediante un enlace web, comenzando por un alcance cercano y, posteriormente, ampliándose en círculos de personas lejanas. Asimismo, se realizó una búsqueda en Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos (AMPA) con el fin de llegar a una mayor población de estudio. A su vez, se contactó con diversos centros educativos para distribuir dicho enlace al profesorado y a las familias o, en su defecto, alojarlo en la web del centro. Dos centros solicitaron el cuestionario de forma impresa, pues consideraban que, de esa manera, la participación sería mayor. En este sentido, se proporcionaron los cuestionarios requeridos y, posteriormente, se recogieron las respuestas (31,6% del total).

Análisis de datos

A pesar de que el cuestionario destinado a las familias, elaborado por León y Fernández (2017), estaba validado y demostraba una fiabilidad adecuada, en esta investigación también se ha comprobado mediante un análisis factorial confirmatorio y, posteriormente, un estudio de la fiabilidad con el software de análisis estadístico JASP, su ajuste y validación interna con las respuestas obtenidas (Pena et al., 2023). En primer lugar, se han calculado las tasas de rechazo del modelo adecuado, en base a tres índices de ajuste diferentes: CFI, considerando que se ajusta a la muestra si se obtiene un valor mayor o igual a 0.95; TLI y NFI, ambos con valores recomendados superiores a 0.90, considerándose aquellos superiores a 0.95 como excelentes (Amérigo et al., 2020; Cho et al., 2020; Pena et al., 2023; Rojas, 2020). Así, como se puede observar en la Tabla 2, los índices especificados anteriormente no sólo son válidos, sino que sus puntuaciones son consideradas como excelentes. En segundo lugar, se ha obtenido un coeficiente de fiabilidad de α Cronbach y de ω de McDonald's de 0.97 con respecto a los datos obtenidos, con un intervalo de confianza de confianza del 95%.

Tabla 2. Índices de ajuste del modelo a la muestra.

Índice	Valor
Índice de Ajuste Comparativo (CFI)	0.99
Índice de Tucker-Lewis (TLI)	0.99
Índice de ajuste no normalizado de Bentler-Bonett (NNFI)	0.99
Índice de ajuste normalizado de Bentler-Bonett (NFI)	0.99
Índice de ajuste normalizado de parsimonia (PNFI)	0.93
Índice de ajuste relativo de Bollen (RFI)	0.99
Índice de ajuste incremental de Bollen (IFI)	0.99
Índice de no centralidad relativa (RNI)	0.99

Por su parte, el cuestionario propuesto por Armas (2012), destinado a los docentes, poseía una buena fiabilidad buena, pero carecía de validez, por lo que fue necesario su demostración. De este modo, se realizó un análisis factorial exploratorio, mediante JASP, con el objetivo de comprobar la relación existente entre los diferentes ítems y los factores propuestos (Tabla 3).

Tabla 3. Estudio de las cargas de los factores y su asociación con cada ítem.

Cargas de los Factores					
	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Unicidad
P30	0.82				0.51
P15	0.76				0.47
P13	0.68				0.41
P33	0.67				0.51
P31	0.65				0.62
P17	0.65				0.49
P18	0.63				0.55
P14	0.58				0.47
P05	0.57				0.49
P32	0.55				0.61
P16	0.55				0.69
P28	0.48				0.55
P27	0.44				0.64
P34		0.74			0.56
P35		0.73			0.53
P11		0.61			0.55
P37		0.57			0.65
P01		0.56			0.66
P12		0.52			0.49
P03		0.50			0.59
P04		0.42			0.57
P09			0.71		0.38
P10			0.67		0.56
P02			0.59		0.53
P08			0.46		0.51
P26			0.41		0.68
P25				0.72	0.52
P19				0.65	0.60
P20				0.62	0.60
P22				0.58	0.63
P23				0.48	0.68
P24				0.44	0.61
P06					0.61
P07					0.40
P21					0.75
P29					0.86
P36					0.70

De este modo, se propusieron cuatro factores diferentes, midiendo las variables “Relaciones familia–docente– escuela”, “Participación”, “Decisiones en el centro” y “Obstáculos en la participación”. Luego, se realizó un análisis factorial confirmatorio para comprobar el ajuste del modelo y la validación interna con las respuestas obtenidas (Pena et al., 2023). Así, se calcularon las tasas de rechazo del modelo adecuado, en base a los tres índices de ajuste diferentes comentados anteriormente. Como se puede observar en la Tabla 4, los índices especificados son válidos y, además sus puntuaciones son satisfactorias, teniendo que eliminar, para conseguir estos valores, las preguntas 19 y 25, dado que, como se muestra en el Anexo con las puntuaciones de cada factor, ambos poseen valores de p superiores a 0.001, es decir, no adecuados para este análisis (Amérigo et al., 2020).

Tabla 4. Índices de ajuste del modelo a la muestra.

Índice	Valor
Índice de Ajuste Comparativo (CFI)	1.00
Índice de Tucker-Lewis (TLI)	1.01
Índice de ajuste no normalizado de Bentler-Bonett (NNFI)	1.01
Índice de ajuste normalizado de Bentler-Bonett (NFI)	0.87
Índice de ajuste normalizado de parsimonia (PNFI)	0.81
Índice de ajuste relativo de Bollen (RFI)	0.86
Índice de ajuste incremental de Bollen (IFI)	1.01
Índice de no centralidad relativa (RNI)	1.01

Finalmente, se realizó un estudio de su fiabilidad, atendiendo a los valores de Alfa de Cronbach y de Omega de McDonald’s, obteniéndose así unas puntuaciones excelentes de 0.91 y 0.90, respectivamente, con un intervalo de confianza del 95%.

Tras esto, se realizó un estudio descriptivo de las respuestas correspondientes, analizando las medias y las desviaciones típicas de los resultados, así como la mediana y los cuartiles en las medias de la implicación familiar general y para la comparación de las percepciones de las dos muestras, mediante JASP. Además, se contemplaron filtros sociodemográficos para estudiar la variabilidad de los datos en función de las características de la población.

Resultados

Familias

En lo que a la variabilidad y a la tendencia central de los datos respecta, no se encontró ningún comportamiento irregular, ya que la media de las respuestas a los diferentes ítems resultó ser de 3.61, es decir, si se aproxima el resultado, estarían “muy de acuerdo” con las afirmaciones que se plantean. Por su parte, la desviación típica es de 0.89, indicando así que las respuestas no eran muy dispersas, por lo que no existieron grandes discrepancias entre las respuestas de unas personas y otras en relación con los mismos enunciados. Además, se destaca la mediana con un valor 3.82, lo cual implica que la mitad de los participantes determinaron sus afirmaciones desde 1 hasta esa puntuación; y el tercer cuartil con un valor de 4.26, que indica que solo el 25% de los encuestados puntuaron por encima de éste.

Se observó que, atendiendo al género de éstas, los hombres presentan una media de 3.24, mientras que las mujeres de 3.96, lo cual, aproximando los resultados, se evidencia que las respuestas de los primeros estaban orientadas a estar “de acuerdo” con las afirmaciones y la de las mujeres “muy de acuerdo”. Además, centrándonos en las desviaciones típicas correspondientes, a pesar de existir una baja variabilidad de los datos en ambas, los hombres presentan más que las mujeres.

Por su parte, resultó necesario el análisis estadístico descriptivo de las respuestas aportadas en función de la edad de los participantes (Figura 7). Los datos relativos a las edades comprendidas entre 20 – 25, 55 – 60 y 60 – 65, no resultan explicativos, puesto que sólo respondieron a la encuesta de 1 a 3 personas. En lo relativo a las desviaciones típicas, se puede observar cómo la variabilidad de los datos es insignificante.

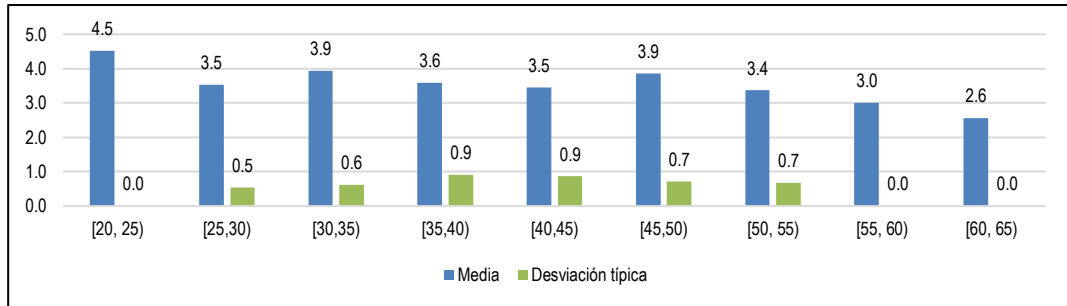


Figura 7. Estudio de la media y la desviación típica en relación con los intervalos de edades.

Además, atendiendo a la percepción de las familias sobre su propia participación, los resultados son similares en las tres tipologías de centros educativos, no presentando apenas variabilidad en los datos internos, pues las desviaciones típicas son bajas. No obstante, son aquellas familias que tienen a sus hijos en centros privados las que se encuentran “muy de acuerdo” con las afirmaciones, ya que presentan la media superior de 4.43; seguidas de aquellas en centros privados concertados, con 3.74 de media; y, finalmente, las relativas a los centros públicos, con 3.58 de media. Sin embargo, los datos relativos a los centros privados no concertados no resultan relevantes en el estudio, puesto que representan el 1% de los encuestados.

En lo que respecta al nivel educativo de los participantes, cuanto mayor es el nivel educativo alcanzado, mayor es su participación, a excepción de las personas que poseen la ESO (Tabla 5).

Tabla 5. Estudio de la media y desviación típica en función del nivel educativo de las familias.

	Estudios primarios	Educación Secundaria Obligatoria (ESO)	Formación profesional de grado medio	Bachillerato	Formación profesional de grado superior	Universitarios	Posgrados
Media	2.67	3.58	3.56	3.43	3.71	3.73	4.23
Desviación típica	1.15	0.84	1.04	1.08	0.76	0.74	0.56

Finalmente, centrándonos en las diferentes etapas educativas, es necesario destacar que, como se aprecia en la Tabla 6, es la variable sociodemográfica que más diferencias presenta.

Tabla 6. Estudio de la media y desviación típica en función de las etapas educativas.

	Educación infantil	Educación primaria	Educación Secundaria Obligatoria (ESO)	Formación profesional de grado básico	Formación profesional de grado medio	Bachillerato	Formación profesional de grado superior
Media	3.76	3.79	3.00	1.66	2.79	3.66	2.89
Desviación típica	0.78	0.83	0.81	-	0.71	0.75	1.17

En otro orden de aspectos a valorar, se consideró esencial realizar un análisis de las respuestas proporcionadas por las familias en función de las dimensiones y subdimensiones que se estudian a través del cuestionario y, a su vez, tener en cuenta aquellas variables sociodemográficas en las que se ha presentado mayor variabilidad en los datos, siendo estas los rangos de edades propuestos con anterioridad, los niveles de estudios de los participantes y las diferentes etapas educativas de los menores.

En primer lugar, como se puede observar en las Figuras 8 y 9, se ha contemplado el estudio de la percepción de la implicación familiar, desde la perspectiva de las familias, en función de las dimensiones y de las subdimensiones.

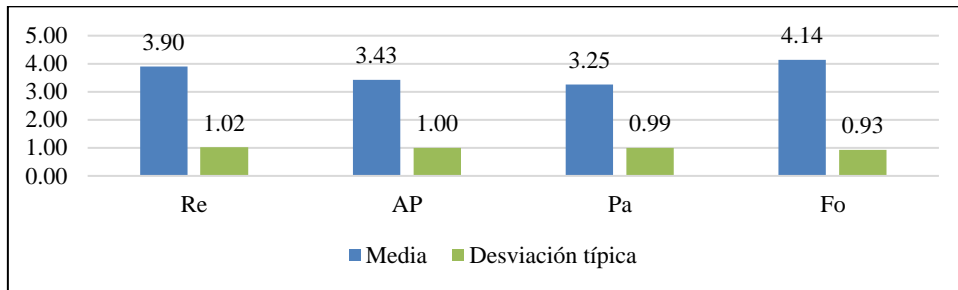


Figura 8. Estudio de la percepción de la implicación familiar según las dimensiones.

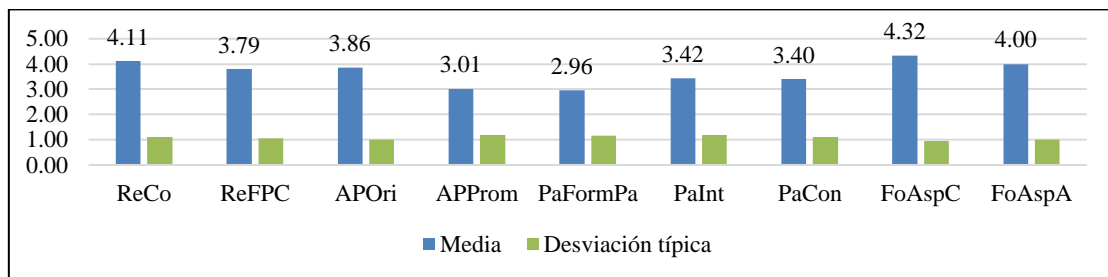


Figura 9. Estudio de la percepción de la implicación familiar según las subdimensiones.

Se ha obtenido la media de la percepción que poseen las personas en las diferentes dimensiones y subdimensiones de su participación en los centros educativos en función del intervalo de edad al que pertenecen (Figuras 10 y 11).

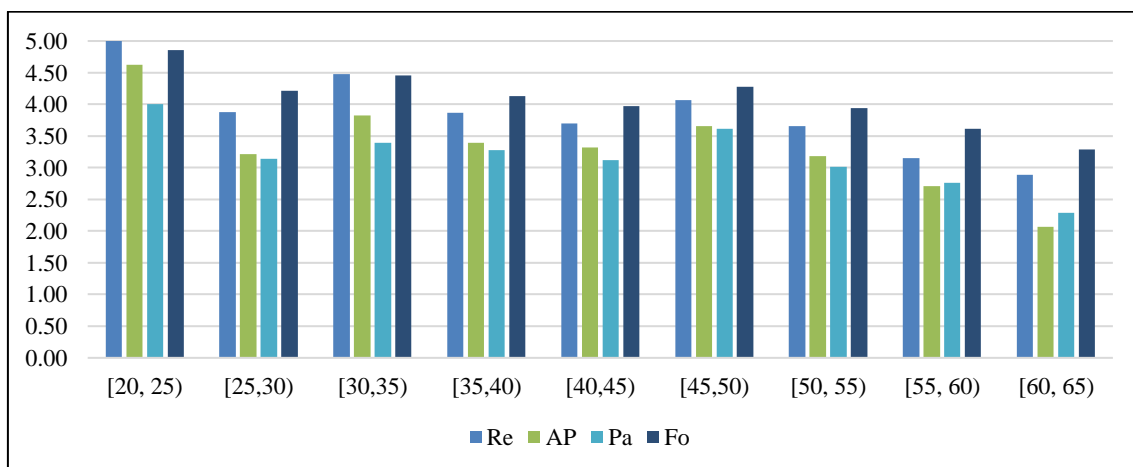


Figura 10. Estudio de las dimensiones en función del rango de edad.

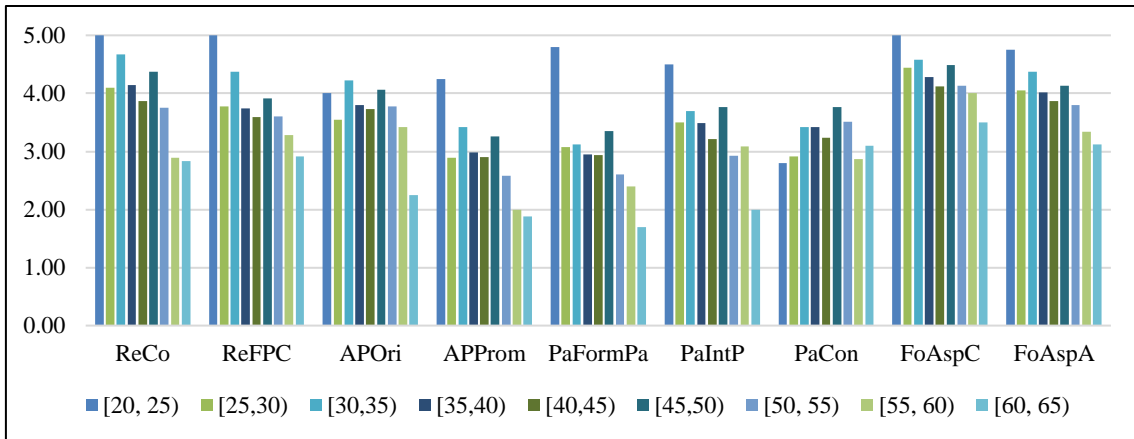


Figura 11. Estudio de las subdimensiones en función del rango de edad.

En segundo lugar, se ha procedido al análisis de las puntuaciones medias en las distintas dimensiones y subdimensiones, filtrando estas por los diferentes niveles educativos que poseen las personas encuestadas (Figuras 12 y 13).

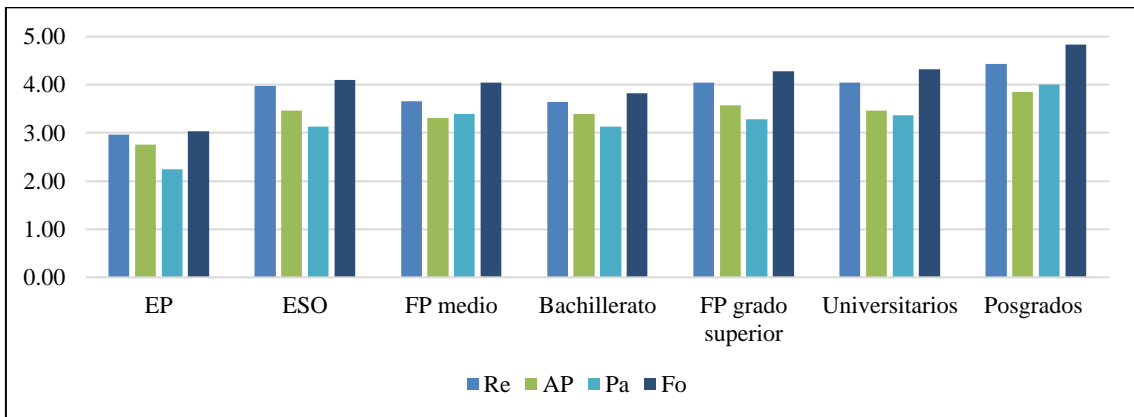


Figura 12. Estudio de las dimensiones en función del nivel educativo de los participantes.

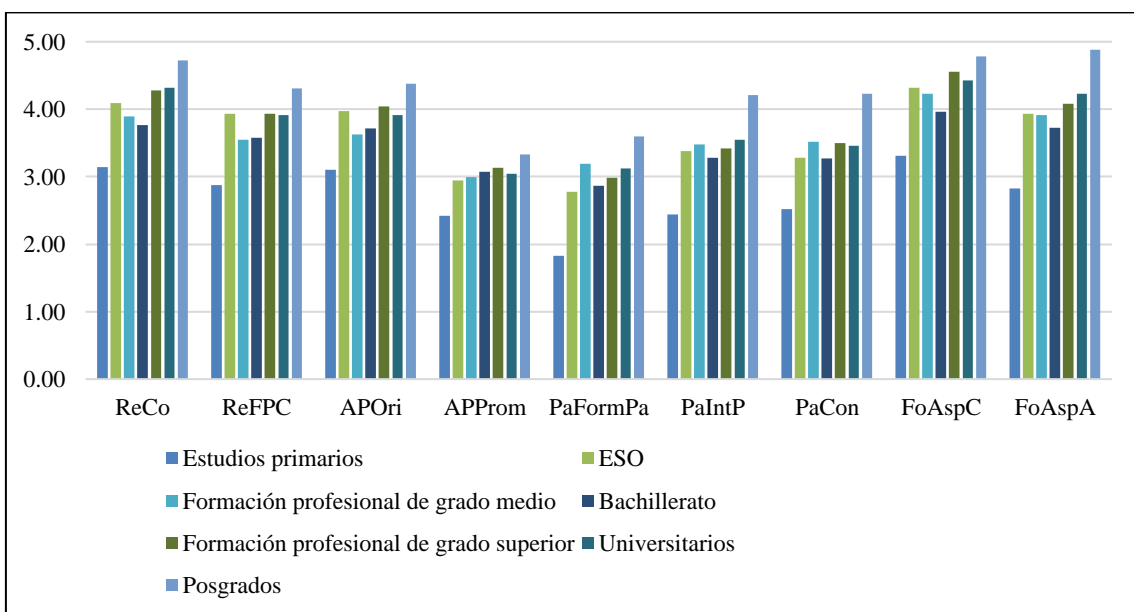


Figura 13. Estudio de las subdimensiones en función del nivel educativo de los participantes.

Por último, se ha realizado el análisis de las puntuaciones medias en función de las dimensiones y subdimensiones, considerando el factor de la etapa en la que se encuentran escolarizados los menores (Figuras 14 y 15).

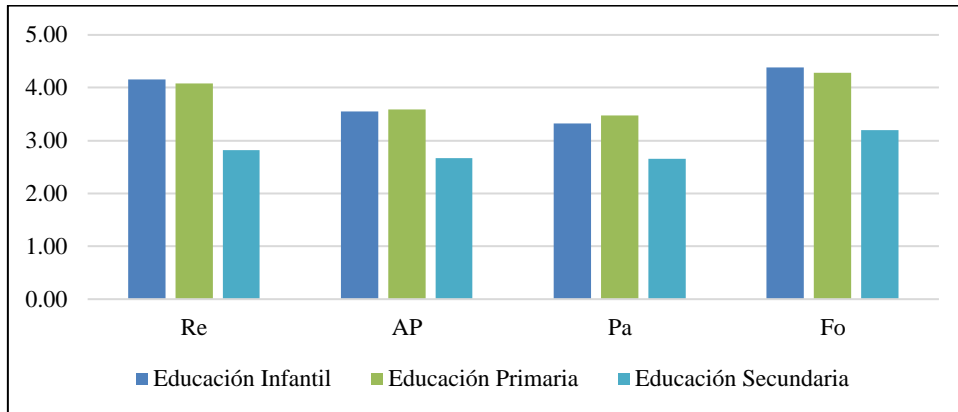


Figura 14. Estudio de las dimensiones según las etapas educativas.

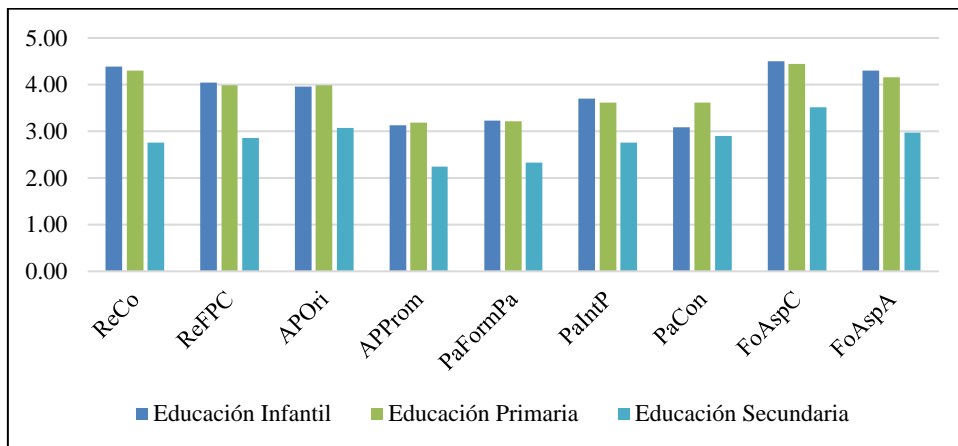


Figura 15. Estudio de las subdimensiones según las etapas educativas.

Docentes

Con respecto al análisis de los resultados de los docentes, es necesario destacar que la variabilidad y la tendencia central de los datos son regulares, dado que la media de las respuestas a los diferentes ítems fue 3.56 que, si se aproxima, estarían “muy de acuerdo” con las afirmaciones planteadas. Por otra parte, la desviación típica resultó ser de 0.56, por lo que no existió grandes diferencias entre las respuestas de los participantes. Asimismo, la mediana con una puntuación de 3.60, indica que la mitad de los docentes puntuaron entre 1 y 4, si se aproxima dicho resultado; y el tercer cuartil que posee un valor de 3.91, lo cual implica que solo el 25% de los encuestados valoraron con una calificación superior a éste.

Se estudiaron las respuestas en función de los datos sociodemográficos que fueron incluidos en el cuestionario. De este modo, se observó que, en primer lugar, tomando en consideración el género de los participantes, los hombres poseen una media de 3.62, algo superior a la de las mujeres, con 3.54 puntos, que, aproximando ambos resultados, las respuestas están orientadas a estar “muy de acuerdo” con las afirmaciones que se plantean. Además, se destaca la puntuación baja de las desviaciones típicas, no superando ninguna los 0.60, aunque la perteneciente a las mujeres supera en 0.15 a la de los hombres.

En la Figura 16 se muestran las respuestas recibidas teniendo en cuenta la edad del profesorado.

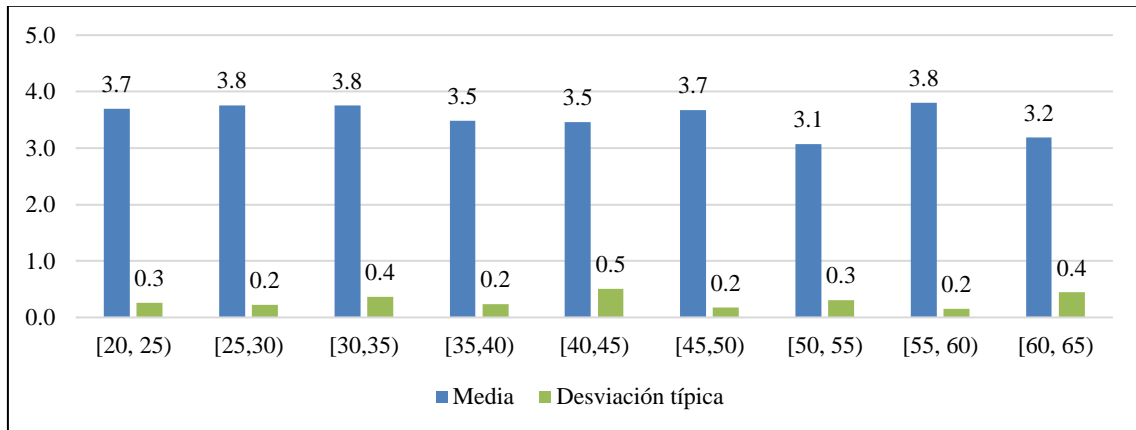


Figura 16. Estudio de la media y la desviación típica con relación al intervalo de edad del profesorado.

Por su parte, se puede comprobar que no existen grandes discrepancias entre las respuestas obtenidas por los docentes de los centros públicos, con una media de 3.52; y privados – concertados, con una media de 3.68. Sin embargo, se puede observar que, aunque no sea una dispersión alta, los centros públicos presentan mayor variación en las respuestas, con una desviación típica de 0.62 frente a la 0.30 de los privados concertados.

Se ha analizado la percepción sobre la participación familiar de los docentes en función de la etapa educativa en la que éstos imparten clases (Tabla 7), la variable objeto de estudio disminuye, en líneas generales, en función del aumento en el sistema educativo, aunque se presenten medias superiores en los niveles relativos a la formación profesional, hecho que puede ser debido a la muestra reducida en los mismos.

Tabla 7. Estudio de la media y la desviación típica en función de las etapas educativas en las que se imparten clases.

	Educación infantil	Educación primaria	Educación Secundaria Obligatoria (ESO)	Formación profesional de grado básico	Formación profesional de grado medio	Bachillerato	Formación profesional de grado superior
Media	3.58	3.65	3.33	3.01	3.42	3.34	3.89
Desviación típica	0.59	0.54	0.62	0.83	0.30	0.04	-

Por último, en la Figura 17, se destaca la poca variabilidad entre las diferentes medias, en función de los intervalos que reflejan los años trabajados por los docentes. No obstante, puede ser observada la disminución de la misma a medida que se aproximan los valores referidos al profesorado con más años de docencia.

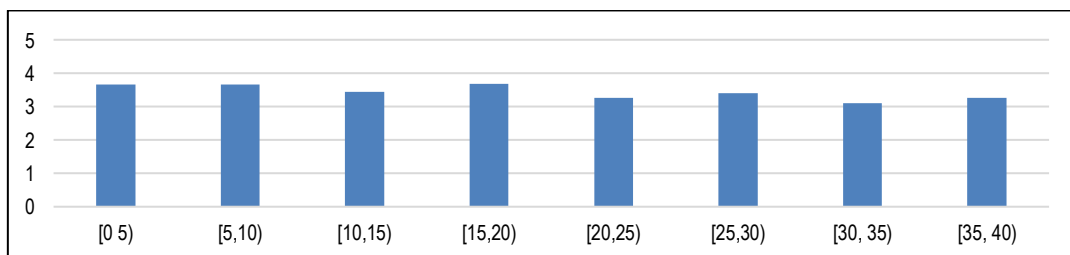


Figura 17. Estudio de la media en relación con los años trabajados.

En otro orden de aspectos a considerar, a pesar de no observar diferencias significativas relacionadas con las variables sociodemográficas, se considera importante realizar un estudio de las puntuaciones medias proporcionadas por el profesorado en función de las dimensiones diferenciadas para, así, poder comprobar cuál de ellas posee un valor inferior. De este modo, se puede comprobar en la Tabla 8 que la dimensión con menor puntuación es la relacionada con los obstáculos de la participación, lo cual hace alusión a la respuesta neutra, puesto que los docentes estarían “de acuerdo” con algunas de las afirmaciones planteadas.

Tabla 8. Estudio de la media en función de las dimensiones estudiadas.

Estadísticos Descriptivos				
	IFPProm	IFDProm	IFRProm	IFOProm
Media	3.70	3.15	3.90	2.94
Desviación Típica	0.69	0.79	0.67	0.80

Tras haber analizado, de forma independiente, los resultados obtenidos con la difusión de las encuestas de familias y docentes, se pueden extraer datos comunes a cada una de ellas para, de esta manera, poder realizar, a grandes rasgos, comparaciones entre las perspectivas que ostentan las familias con respecto a su propia participación familiar y la que poseen los docentes sobre la misma. Así, como se puede observar en la Tabla 9, las familias poseen una puntuación media mayor con respecto a su participación en los centros educativos. Además, se resalta una desviación típica baja, aunque superior a la que poseen los docentes. Por su parte, los docentes poseen un valor medio de 3.56 que se acerca a la visión que tienen las familias.

Tabla 9. Comparativa de las percepciones de las familias y los docentes sobre la participación familiar.

Participantes	Media	Mediana	3er cuartil	Desviación típica
Familias	3.61	3.82	4.26	0.89
Docentes	3.56	3.60	3.91	0.56

Por otro lado, en la Tabla 10, se analiza la postura de las familias y de los docentes con respecto a la dimensión “Relación”, puesto que es una de las dos coincidentes en ambos cuestionarios, lo cual permite su comparación.

Tabla 10. Comparativa de la dimensión “Relación” de las percepciones de las familias y los docentes sobre la participación familiar.

Participantes	Media	Mediana	3er cuartil	Desviación típica
Familias	3.90	4.22	4.67	1.02
Docentes	3.90	3.86	4.43	0.67

Por último, en lo referente al análisis de la dimensión “Participación”, se puede comprobar cómo las percepciones son más variadas (Tabla 11).

Tabla 11. Comparativa de la dimensión “Participación” de las percepciones de las familias y los docentes sobre la participación familiar.

Participantes	Media	Mediana	3er cuartil	Desviación típica
Familias	3.25	3.29	4	0.99
Docentes	3.70	3.78	4.11	0.69

Discusión y conclusiones

La realización de esta investigación ha permitido analizar la participación familiar entendida desde ambas perspectivas, la de las familias y la del profesorado, puesto que, como se ha conceptualizado en este trabajo y como bien señala Ladrón de Guevara

(2018), las familias conforman, por una parte, la primera institución en la que los menores se encuentran inmersos e influyen notablemente en su desarrollo integral, mientras que, por otra parte, los centros educativos representan otra de las instituciones con mayor repercusión en su progreso y éxito.

En referencia al primer objetivo planteado en esta investigación, se pretendía analizar la percepción que poseen, por un lado, las familias y, por otro lado, la del profesorado. En primer lugar, cabe destacar que, en lo que se refiere a la percepción de las familias, se muestra un nivel de participación mayor por parte de las mujeres que de los hombres, coincidiendo con otros estudios (Jeziarski & Wall, 2017; Haisraeli & Fogiel-Bijaoui, 2021).

Atendiendo al resto de variables sociodemográficas, se demostró una baja participación en la encuesta de las personas con edades comprendidas entre los 20 y los 35 años, así como entre los 50 y los 65, por lo que esta se encuentra sesgada hacia una mayor participación entre las edades restantes. Por otro lado, se arrojaron evidencias de que, en este caso, no existe apenas diferencias en la percepción en función del tipo de centro en el que se encuentran escolarizado los menores. Así, a pesar de presentar una diferencia de más de medio punto entre los centros educativos privados y los privados concertados y de casi un punto con aquellos de régimen público, las cifras no son estadísticamente significativas, puesto que el porcentaje de familias con menores escolarizados en estos primeros centros es tan solo del uno por ciento. No obstante, García et al. (2016), Gubbins y Otero (2018) y Gomáriz et al. (2019), sí encontraron en sus estudios diferencias importantes entre la participación que realizan las familias en función de la titularidad de los centros educativos.

Por otro lado, se encuentran contrastes importantes entre las diferentes etapas educativas y la percepción de la participación de las familias, dado que se evidencia que, a medida que se avanza en el sistema educativo, el nivel de participación de las familias es menor, a excepción de, en este caso, el bachillerato y la formación de grado medio y superior que no resultan relevantes, pues no representan si quiera el 10% de la población. Así, existen otros estudios que, en sus resultados, han resaltado la misma característica en función de esta variable sociodemográfica (Gomáriz et al., 2019). Además, se destacan las discrepancias proporcionales al nivel educativo de los progenitores y su nivel de participación, puesto que se ha evidenciado que, entre mayor es el nivel educativo, mayor es su participación, correspondiéndose así con investigaciones como la de Bezabih (2020).

Tras analizar la percepción de las familias de forma aislada, se observa que, atendiendo al nivel de participación en cada dimensión, se obtuvo una concepción de menor participación en las relacionadas con el “apoyo pedagógico” y con la “participación”. En este sentido, se observa cómo en la relación de las dimensiones principales con las franjas de edades de las familias, la variable con menor puntuación es el “apoyo pedagógico”, en las personas con edades comprendidas entre los 60 y los 65 años, además del decrecimiento de la percepción sobre la participación familiar en las edades comprendidas entre los 55 y los 65, mientras que se demuestra una tendencia relativamente constante en el intervalo referido a las edades entre los 25 y los 55 años. Así, se excluyen los resultados de la franja de menor edad, debido a que solo se obtuvo un resultado y, por ende, no se concibe como un dato representativo en relación con el número de participantes. En lo que respecta al nivel educativo de los encuestados, se constata que, a menor nivel educativo, menor es su participación, sin distinción alguna entre las dimensiones o subdimensiones. Por último, en las diferentes etapas educativas, se puede verificar que la correspondiente a la “participación” es aquella que tiene la calificación más baja. Además, se observa cómo la implicación en las etapas de

educación secundaria resulta ser menor que en las de primaria e infantil, sin distinción de déficits en dimensión alguna, ya que los resultados son bajos en todas ellas.

En lo referente a la percepción del profesorado sobre el nivel de participación de las familias en los centros educativos, cabe destacar que los hombres muestran una percepción mayor sobre el nivel de participación familiar en las escuelas. No se encuentran diferencias notables ni entre los diferentes grupos de edades, ni en función de la tipología de los centros, aspectos que resaltan, de manera contraria, Alemán et al. (2023), quienes demuestran un mayor nivel de participación familiar en relación con aquel profesorado de mayor edad y con más experiencia, así como niveles superiores en los centros públicos, con respecto a los privados.

En contraposición, se denota un menor nivel de participación familiar en relación con los niveles superiores de enseñanza, a excepción del bachillerato y la formación de grado medio y superior, hecho que puede ser explicado por la cantidad de la muestra, pues los docentes que imparten clases en esos niveles educativos no alcanzan el 10% de la población; factor también revelado en la investigación de Alemán et al. (2023).

En lo que respecta al segundo objetivo, tras los análisis exhaustivos de las percepciones de las familias y de los docentes, se puede comprobar que la etapa educativa con mayor nivel de participación es Educación Primaria, puesto que se desestima la media correspondiente, en los resultados de los docentes, a la formación profesional de grado superior, pues no obtuvo una representación significativa en la muestra.

Además, en la comparación entre las perspectivas de las familias y los docentes sobre el nivel de participación familiar, es necesario destacar la poca diferencia entre ambas, aunque, si bien es cierto, las familias poseen una concepción más activa sobre su participación que la que defiende el profesorado. Sin embargo, el análisis podría resultar más relevante si se hubiera empleado un mismo cuestionario para ambas muestras, permitiendo comparar cada una de las dimensiones y, así, extraer conclusiones más esclarecedoras.

Asimismo, se puede observar la coincidencia de las variables “relación” y “participación” en las encuestas de ambos participantes, las cuales se emplearon para realizar el análisis comparativo. De este modo, se evidencia la escasez de variabilidad en la media con relación a la primera dimensión, aunque sí se señala que, en lo que respecta al tercer cuartil, existe una diferencia mayor, puesto que el 25% de las familias puntuaron con valores cercanos al 5, mientras que el mismo porcentaje referido a los docentes lo hizo con valores cercanos al 4. En lo referente a la dimensión de “participación”, los docentes muestran una percepción que ostenta un nivel mayor en la participación familiar que la que poseen las familias.

También, se puede comprobar cómo las teorías planteadas en el marco teórico, propuestas por Bronfenbrenner (1987) y Epstein (1995), siguen permitiendo explicar, en este caso, las percepciones que se construyen acerca de niveles de participación familiar en los centros educativos, pues éstas están sujetas a características del entorno y sistemas externos a la familia y a las escuelas las condicionan, bien sean los niveles de estudios de los progenitores, las etapas educativas en las que se encuentran escolarizados los menores o, entre otros aspectos, las etapas educativas en las que se imparte docencia. Así, se retoma el planteamiento formulado por Mylonakou y Kekes (2005, 2007) para implementar y diseñar programas que trabajen, no sólo desde las concepciones iniciales de los progenitores, como estos autores plantean, sino también desde aquellas que ostentan el profesorado y las personas que influyen en ese proceso de participación y colaboración.

En definitiva, resulta evidente que, para conseguir una participación familiar adecuada, se debe ejercer una facilitación óptima por parte de los centros educativos, lo cual también incluye al profesorado, ya que son la primera línea de contacto con las familias (Padilla & Madueño, 2022). Así, futuros estudios deberían encaminarse a definir cómo influyen las prácticas docentes en la participación familiar para, posteriormente, poder proponer líneas de actuación que fomenten la participación familiar en los centros educativos y en la tarea docente, elevando al máximo los beneficios de la misma.

En suma, se podría tomar como referencia este estudio y extrapolar el cuestionario destinado a los docentes aplicándolo también en las familias, de modo que las respuestas obtenidas midan factores idénticos, permitiendo así un análisis y una comparación más exhaustiva y significativa de los resultados. Además, podría complementarse con grupos de discusión que aporten un elemento cualitativo que permita triangular la información (Nyumba et al., 2018).

Referencias

- Acuña, N, Concha, B, ..., & Cárcamo, H (2018). ¿De qué hablamos cuando hablamos de comunicación, relación, participación, compromiso e involucramiento de las familias con la escuela? *Revista UCMAule*, 55, 59-70. <https://doi.org/10.29035/ucmaule.55.59>
- Aierbe-Barandiaran, A, Bartau-Rojas, I, & Oregui-González, E (2023). Implicación familiar y eficacia escolar en educación primaria. *Anales de Psicología*, 39(1), 51-61. <https://doi.org/10.6018/analesps.469261>
- Alemán, JA, Martín, JC, ..., & Calcines, MA (2023). Teacher perception about the families' participation at school - factors predicting participation. *Educacao e Sociedade*, 44, 1-19. <https://doi.org/10.1590/ES.259456>
- Álvarez, L (2019). Modelos teóricos de implicación educativa familiar: responsabilidades compartidas entre centros educativos, familias y comunidad. *Aula Abierta*, 48(1), 19-30. <https://doi.org/10.17811/RIFIE.48.1.2019.19-30>
- Amaro, A, Gómez, T, & Marauri, J (2020). Análisis cualitativo sobre la influencia del voluntariado en las actuaciones educativas de éxito de Comunidades de Aprendizaje. *Profesorado*, 24(2), 368-386. <https://doi.org/10.30827/PROFESORADO.V24I2.14084>
- Américo, M, García, JA, ..., & Aragonés, JI (2020). Analysis of the structure and factorial invariance of the Multidimensional Environmental Concern Scale (MECS). *Psicothema*, 32(2), 275-283. <https://doi.org/10.7334/psicothema2019.281>
- Ansari, A, Pivnick, LK, ..., & Orozco-Lapray, D (2020). What do parents want from preschool? Perspectives of low-income Latino/a immigrant families. *Early Childhood Research Quarterly*, 52, 38-48. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.08.007>
- Armas, NC (2012). Percepción del profesorado sobre la participación de las familias en la escuela, especialmente de aquellas en situación de riesgo psicosocial. *Revista de Intervención Psicoeducativa en la Desadaptación Social*, 5, 9-23.
- Beatson, R, Molloy, C, ..., & Goldfeld, S (2022). Early childhood education participation: a mixed-methods study of parent and provider perceived barriers and facilitators. *Journal of Child and Family Studies*, 31(11), 2929-2946. <https://doi.org/10.1007/s10826-022-02274-5>
- Bernad, O, & Llevot, N (2017). Las madres y los padres en los centros escolares: la participación colectiva de las familias a través del Consejo Escolar y de la AMPA. En J. Garreta (Ed.), *Familias y escuelas: discursos y prácticas sobre la participación en la escuela* (pp. 99-124). Ediciones Pirámide.
- Bezabih, M (2020). Parental involvement and children's academic achievement: in the case of some selected government primary schools of Bahirdar city, Ethiopia. *Journal of Education and Practice*, 11(7), 56-60. <https://doi.org/10.7176/jep/11-7-06>
- Boonk, L, Gijsselaers, HJM, ..., & Brand-Gruwel, S (2018). A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. *Educational Research Review*, 24, 10-30. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.02.001>
- Bronfenbrenner, U (1987). *La ecología del desarrollo humano* (1a Edición). Editorial Paidós.
- Cabello, SA, & Miranda, JG (2020). Canales y estrategias de comunicación de la comunidad educativa. *Ehquidad*, 13, 79-98. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2020.0004>
- Calvo, IM, Verdugo, MA, & Amor, MA (2016). La participación familiar es un requisito imprescindible para una escuela inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 99-113. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782016000100006>
- Cárcamo-Vásquez, H, & Gubbins-Foxley, V (2023). Concepciones que posee el futuro personal docente de educación primaria sobre la participación de los padres y las madres en la escuela. *Revista Electrónica Educare*, 27(1), 1-19. <https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14508>
- Cho, G, Hwang, H, ..., & Ringle, CM (2020). Cutoff criteria for overall model fit indexes in generalized structured component analysis. *Journal of Marketing Analytics*, 8(4), 189-202. <https://doi.org/10.1057/s41270-020-00089-1>
- Colás, P, & Contreras, JA (2013). La participación de las familias en los centros de educación primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 485-499. <https://doi.org/10.6018/rie.31.2.171031>
- da Fonseca, IB, Santos, G, & Santos, MA (2023). School engagement, school climate and youth externalizing behaviors: direct and indirect effects of parenting practices. *Current Psychology*, 1-17. <https://doi.org/10.1007/s12144-023-04567-4>

- Egido, I, & Bertran, M (2017). Prácticas de colaboración familia - escuela en centros de éxito de entornos desfavorecidos. *Pedagogía social: Revista Interuniversitaria*, 29, 97-110. https://doi.org/10.7179/psri_2017.29.07
- Epstein, JL (1995). School, family, community partnership: caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76(9), 701-712. <https://doi.org/10.1177/003172171009200326>
- Epstein, JL, Sanders, MG, ..., & Van, FL (2002). *School, family, and community partnerships: your handbook for action*. (2.a.ed.). Corwin Press.
- García, C, Ruíz, L, & Comas, MA (2019). Formación de familiares y voluntariado. Los beneficios de la solidaridad en la escuela. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 9(2), 144-168. <https://doi.org/10.17583/remie.2019.4188>
- García, MP, Hernández, MA, ..., & Belmonte, ML (2020). Docentes, familias y órganos de representación escolar. *Estudios Sobre Educación*, 38, 125-144. <https://doi.org/10.15581/004.38.125-144>
- García, MP, Hernández, MA, ..., & Gomáriz, MA (2016). Participación familiar en la etapa de educación primaria. *Perfiles Educativos*, 38(154), 97-133. <https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2016.154.57664>
- Garreta, J (2015). La comunicación familia-escuela en Educación Infantil y Primaria. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(1), 71-85.
- Garreta, J, & Macià, M (2017). La comunicación familia-escuela. En J. Garreta (Ed.), *Familias y escuelas: discursos y prácticas sobre la participación en la escuela*. (pp. 71-98). Ediciones Pirámide.
- Giró, J, & Cabello, SA (2017). La participación del profesorado en la escuela. En J. Garreta (Ed.), *Familias y escuelas: discursos y prácticas sobre la participación en la escuela* (pp. 123-147). Ediciones Pirámide.
- Gomáriz, MA, Hernández, MA, ..., & Galián, B (2020). *Familias y profesorado compartimos educación. Guía para educar en colaboración*. Universidad de Murcia. Servicio de Publicaciones.
- Gomáriz, MA, Parra, J, ..., & Hernández, MA (2019). De lo formal a lo real. Análisis de la participación familiar en asociaciones de madres y padres y consejos escolares. *Aula Abierta*, 48(1), 85-96. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.85-96>
- Gonçalves, E (2021). Portugal family involvement and participation in schools in Portugal: the difficulty in sharing responsibilities. En A Paseka, & D Byrne (Eds.), *Parental involvement across European education systems: critical perspectives* (1st edition, pp. 90-103). Routledge.
- Gubbins, V, & Otero, G (2018). Determinants of parental involvement in primary school: evidence from Chile. *Educational Review*, 72(2), 137-156. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1487386>
- Haisraeli, A, & Fogiel-Bijaoui, S (2021). Parental involvement in school pedagogy: a threat or a promise? *Educational Review*, 75(4), 597-616. <https://doi.org/10.1080/00131911.2021.1935489>
- Hernández, MA, Gomariz, MA, ..., & Parra, J (2019). Experiencias de investigación-acción para el fomento de la participación de las familias en la educación escolar. En F. J. Murillo y C. Martínez-Garrido (Eds.), *Investigación comprometida para la transformación social: actas del XIX congreso internacional de investigación educativa* (pp. 807-813). Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE).
- Hornby, G, & Blackwell, I (2018). Barriers to parental involvement in education: an update. *Educational Review*, 70(1), 109-119. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1388612>
- Hou, Y, Yan, T, ..., & Zhang, J (2023). The development and validation of a questionnaire on parental involvement in the transition from kindergarten to primary school for children with developmental disabilities in China. *Research in Developmental Disabilities*, 136, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2023.104494>
- Ihmeideh, F, AlFlasi, M, ..., & Al-Thani, T (2020). Perspectives of family-school relationships in Qatar based on Epstein's model of six types of parent involvement. *Early Years*, 40(2), 188-204. <https://doi.org/10.1080/09575146.2018.1438374>
- Jaheire, J (2022). Towards a renewed understanding of barriers to immigrant parents' involvement in education. *Acta Sociológica*, 1-15. <https://doi.org/10.1177/00016993221110870>
- Jezierski, S, & Wall, G (2017). Changing understandings and expectations of parental involvement in education. *Gender and Education*, 31(7), 811-826. <https://doi.org/10.1080/09540253.2017.1332340>
- Ladrón de Guevara, B (2018). La participación de las familias en la educación. *Revista del Consejo Escolar del Estado*, 5(8), 80-92.
- León, V, & Fernández, MJ (2017). Diseño y validación de un instrumento para evaluar la participación de las familias en los centros educativos. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(3), 115-132. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.28.num.3.2017.21622>
- Ley 6/2014, de 25 de julio, Canaria de Educación no Universitaria. (2014). *Boletín Oficial del Estado*. <https://www.boe.es/eli-es-cn/l/2014/07/25/6/con>
- Lusse, M, Notten, T, & Engbersen, G (2019). School-family partnership procedures in urban secondary education, part A: strengths and limitations. *School Community Journal*, 29(1), 201-226.
- Macià, M (2019). Principales canales para la comunicación familia-escuela: análisis de necesidades y propuestas de mejora. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 147-165. <https://doi.org/10.5209/RCED.56034>
- Martins, SM, Pedrosa, HF, & Pimenta, MA (2020). The mediating effect of parental involvement on school climate and behavior problems: school personnel perceptions. *Behavioral Sciences*, 10(8), 1-14. <https://doi.org/10.3390/BS10080129>
- Mylonakou, I, & Kekes, I (2005). «Syneducation» (Synekpaidefsis): reinforcing communication and strengthening cooperation among students, parents, and schools. Harvard Family Research Project.
- Mylonakou, I, & Kekes, I (2007). School, family, and the community in cooperation: the model of syneducation. *International Journal about Parents in Education*, 1(10), 73-82.
- Nyumba, TO, Wilson, K, ..., & Mukherjee, N (2018). The use of focus group discussion methodology: insights from two decades of application in conservation. *Methods in Ecology and Evolution*, 9(1), 20-32. <https://doi.org/10.1111/2041-210X.12860>

- Padilla, CV, & Madueño, ML (2022). Estrategias docentes para favorecer la participación familiar en educación secundaria: cruce de miradas. *Información Tecnológica*, 33(5), 49-60. <https://doi.org/10.4067/s0718-07642022000500049>
- Palauàrias, JM (2017). Cómo se entiende la participación de las familias en y desde las escuelas-. En J. Garreta (Ed.), *Familias y escuelas: discursos y prácticas sobre la participación en la escuela*. (pp. 27-48). Ediciones Pirámide.
- Park, S, Stone, SI, & Holloway, SD (2017). School-based parental involvement as a predictor of achievement and school learning environment: an elementary school-level analysis. *Children and Youth Services Review*, 82, 195-206. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.09.012>
- Pena, X, Portela, I, ..., & Martínez, MJ (2023). Diseño y validación de un cuestionario en español de valores deportivos y olímpicos. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 47, 408-418. <https://doi.org/10.47197/retos.v47.93726>
- Pourrajab, M, Bin, MF, & Panahi, A (2018). The mediating effect of parental involvement on school climate and continuous improvement. *Malaysian Online Journal of Educational Management*, 6(4), 1-14. <https://doi.org/10.22452/mojem.vol6no4.1>
- Puigdemívol, I, Molina, S, ..., & Petreñas, C (2017). When community becomes an agent of educational support: communicative research on Learning Communities in Catalonia. *Disability and Society*, 32(7), 1065-1084. <https://doi.org/10.1080/09687599.2017.1331835>
- Rigo, DY, & Donolo, D (2019). Implicación familiar y compromiso escolar: el desafío de crear puentes. *Revista Psicologia da Educação*, 1(48), 25-34. <https://doi.org/10.5935/2175-3520.20190004>
- Robles-Goodwin, PJ, Salazar, JC, ..., & Martínez, C (2023). Engaging parents, family, and the community for improving educational outcomes for 3rd-5th grade English learner children: a first-year program implementation. *Journal of Latinos and Education*, 22(2), 785-792. <https://doi.org/10.1080/15348431.2020.1825960>
- Rodríguez, M (2020). La participación de la familia en la escuela: reflexiones para pensar la educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 3(4), 1-16. <https://doi.org/10.31876/ie.v3i4.47>
- Rojas, L (2020). Robustez de los índices de ajuste del análisis factorial confirmatorio a los valores extremos. *Revista de Matemática: Teoría y Aplicaciones*, 27(2), 383-404. <https://doi.org/10.15517/rmta.v27i2.33677>
- Serna, C, & Martínez, I (2019). Parental involvement as a protective factor in school adjustment among retained and promoted secondary students. *Sustainability*, 11(24), 1-16. <https://doi.org/10.3390/su11247080>
- Sheridan, SM, Witte, AL, ..., & Wu, CR (2017). A randomized trial examining the effects of Conjoint Behavioral Consultation in rural schools: student outcomes and the mediating role of the teacher-parent relationship. *Journal of School Psychology*, 61, 33-53. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2016.12.002>
- Smith, TE, Holmes, SR, ..., & Sheridan, SM (2022). Evaluating the effects of family-school engagement interventions on parent-teacher relationships: a meta-analysis. *School Mental Health*, 14(2), 278-293. <https://doi.org/10.1007/s12310-022-09510-9>
- Susman-Stillman, A, Englund, MM, ..., & Bailey, AE (2018). Understanding barriers and solutions affecting preschool attendance in low-income families. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 23(1), 170-186. <https://doi.org/10.1080/10824669.2018.1434657>
- Thompson, AM, Herman, KC, ..., & Webster-Stratton, C (2017). Impact of incredible years on teacher perceptions of parental involvement: a latent transition analysis. *Journal of School Psychology*, 62, 51-65. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.03.003>
- Vallespir, J, Rincón, JC, & Morey, M (2017). La documentación oficial de los centros y la participación de las familias. En J Garreta (Ed.), *Familias y escuelas: discursos y prácticas sobre la participación en la escuela*. (pp. 49-69). Ediciones Pirámide.
- Vigo, B, Dieste, B, & Julve, C (2017). Discursos sobre participación de las familias en la escuela y éxito escolar. En J Garreta (Ed.), *Familias y escuelas: discursos y prácticas sobre la participación en la escuela*. (pp. 149-162). Ediciones Pirámide.
- Yulianti, K, Denessen, E, ..., & Veerman, GJ (2022). School efforts to promote parental involvement: the contributions of school leaders and teachers. *Educational Studies*, 48(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1740978>

Anexo. Estudio de las cargas asociadas a cada factor

Cargas de los factores

Factor	Indicador	Símbolo	Estimar	Error Típico	valor Z	p	95% Intervalo de Confianza	
							Inferior	Superior
Relación	P05	λ11	0.64	0.04	15.46	< .001	0.56	0.72
	P13	λ12	0.65	0.04	16.76	< .001	0.58	0.73
	P14	λ13	0.56	0.04	15.62	< .001	0.49	0.63
	P15	λ14	0.67	0.04	17.63	< .001	0.59	0.74
	P16	λ15	0.51	0.04	12.05	< .001	0.43	0.60
	P17	λ16	0.63	0.04	14.01	< .001	0.54	0.72
	P18	λ17	0.60	0.05	13.18	< .001	0.51	0.69
	P27	λ18	0.69	0.04	15.35	< .001	0.60	0.78
	P28	λ19	0.56	0.04	15.10	< .001	0.49	0.63
	P30	λ110	0.60	0.04	13.66	< .001	0.51	0.68
	P31	λ111	0.59	0.04	13.09	< .001	0.50	0.68
	P32	λ112	0.66	0.04	16.15	< .001	0.58	0.74
	P33	λ113	0.84	0.05	16.77	< .001	0.74	0.94
	P29	λ114	0.39	0.05	8.19	< .001	0.29	0.48
Participación	P01	λ21	0.53	0.04	13.53	< .001	0.45	0.60
	P03	λ22	0.62	0.04	14.23	< .001	0.54	0.71
	P04	λ23	0.61	0.04	14.31	< .001	0.52	0.69
	P11	λ24	0.73	0.05	14.94	< .001	0.64	0.83
	P12	λ25	0.69	0.04	15.41	< .001	0.60	0.78
	P34	λ26	0.52	0.05	10.80	< .001	0.43	0.62
	P35	λ27	0.62	0.05	13.17	< .001	0.53	0.72
	P37	λ28	0.62	0.05	12.23	< .001	0.52	0.72
	P36	λ29	0.40	0.04	10.88	< .001	0.33	0.48
	Decisiones	P02	λ31	0.60	0.04	14.59	< .001	0.52
P08		λ32	0.78	0.06	13.71	< .001	0.67	0.89
P09		λ33	0.65	0.05	12.31	< .001	0.54	0.75
P10		λ34	0.41	0.05	8.93	< .001	0.32	0.50
P26		λ35	0.63	0.05	11.57	< .001	0.53	0.74
P06		λ36	0.74	0.05	14.99	< .001	0.65	0.84
P07		λ37	0.90	0.06	15.90	< .001	0.79	1.02
Obstáculos	P20	λ41	0.46	0.08	5.57	< .001	0.30	0.62
	P22	λ42	0.63	0.08	7.49	< .001	0.46	0.79
	P23	λ43	0.66	0.08	8.59	< .001	0.51	0.81
	P24	λ44	0.88	0.08	10.46	< .001	0.71	1.04
	P25	λ45	0.14	0.07	1.97	0.05	9.65×10 ⁻⁴	0.29
	P21	λ46	0.69	0.08	8.70	< .001	0.54	0.85
	P19	λ47	0.18	0.06	2.82	4.76×10 ⁻³	0.06	0.31

Nota. Tabla extraída directamente del software de análisis estadístico JASP.