

La participación de las familias en la educación escolar

Ministerio
de Educación, Cultura
y Deporte



La participación de las familias en la educación escolar

Catálogo de publicaciones del Ministerio: mecd.gob.es

Catálogo general de publicaciones oficiales: publicacionesoficiales.boe.es

La participación de las familias en la educación escolar



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA
Y DEPORTE

Consejo Escolar del Estado

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General
de Documentación y Publicaciones

EDICIÓN: 2014

NIPO 030-14-228-4 línea

030-14-227-9 papel

ISBN 978-84-369-5616-0

Presentación

Francisco López Rupérez

Presidente del Consejo Escolar del Estado

El Consejo Escolar del Estado (CEE) constituye el órgano superior de consulta y asesoramiento, de ámbito nacional, en materia educativa. Su creación reposa en el principio constitucional de participación de todos los sectores afectados en la programación general de la enseñanza, que ha sido consagrado en el artículo 27.5 de la Constitución Española de 1978. Por la propia naturaleza del órgano, el CEE goza de una vinculación privilegiada con la idea de participación, con sus procedimientos y con sus resultados; de modo que contribuir a la reflexión sobre algunas de las dimensiones relevantes de esta problemática forma parte natural de los intereses potenciales y reales de la institución.

La consolidación del Estado autonómico en el ámbito de la educación —mediante la culminación del proceso de traspaso de competencias a las Comunidades Autónomas— llevó consigo, tras la creación de los Consejos Escolares Autonómicos, su posterior integración, a lo largo de la primera década del siglo xxi, en un órgano específico del CEE: la Junta de Participación de los Consejos Escolares Autonómicos (JPA). Formada por los presidentes de los Consejos Escolares Autonómicos y presidida por el del Estado es, de acuerdo con su Reglamento, un órgano de participación y cooperación territorial. Entre las atribuciones que le confieren las normas está la de acordar el estudio de temas de especial relevancia para el sistema educativo.

En su sesión del 28 de noviembre del 2012, la JPA acordó por unanimidad el inicio de un estudio que abordase, desde una perspectiva amplia, la temática de la participación de las familias en el ámbito propio de los centros educativos, y que facilitase las bases para una reflexión sobre su naturaleza y sobre su impacto en el rendimiento académico y en el clima escolar. Los análisis teóricos deberían complementarse con sólidas investigaciones empíricas que permitieran efectuar recomendaciones fundadas a las familias, a los centros docentes y a las administraciones educativas.

Después de dos años de continuados esfuerzos, me cabe el honor de presentar LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LA EDUCACIÓN ESCOLAR, obra colectiva que no solo tiene

por objeto de estudio la participación, sino que es, además, el resultado de la propia participación.

En un contexto en el que la mejora de la calidad de nuestra educación es tan necesaria como compleja, cuando los factores de influencia son tan variados y se corre el riesgo de perderse en suposiciones y en conjeturas escasamente fundadas, adquiere pleno sentido generar evidencias empíricas, explorar a partir de ellas la importancia de la participación familiar y recomendar su atinado fortalecimiento como una forma de contribuir, sustantivamente, al éxito educativo y a la mejora escolar. Participación familiar entendida en un sentido moderno como sinónimo de implicación parental que puede manifestarse de distintas maneras y ejercerse con diferente intensidad.

Son muchas las personas y las instituciones con las cuales esta obra tiene contraída una deuda de gratitud. En primer lugar, la Junta de Participación de los Consejos Escolares Autonómicos y su Comisión Delegada para la realización del estudio; ambas han impulsado su desarrollo, han supervisado los avances, han adoptado decisiones juiciosas sobre asuntos difíciles y se han implicado directamente en su redacción.

Tres grupos de investigadores dirigidos por los profesores Rosario Reparaz, de la Universidad de Navarra, Joaquín Parra, de la Universidad de Murcia, y María Castro, de la Universidad Complutense de Madrid, y coordinados por José Luís Gaviria, de esta última universidad, asumieron con generosidad el desarrollo del núcleo científico del estudio y admitieron, con una flexibilidad admirable, los condicionantes que, en este tipo de proyectos, plantea la participación.

6 Los presidentes de los diferentes Consejos Escolares Autonómicos mediaron ante los centros participantes en las encuestas e intervinieron cerca de las respectivas administraciones educativas para conseguir los datos censales de participación de padres y madres en las elecciones a representantes en los Consejos Escolares de Centro.

El personal administrativo del Consejo Escolar del Estado, coordinado por José Luis de la Monja —secretario general del CEE— asumió, con una gran eficacia, toda la logística asociada a la distribución y posterior recuperación de los cuestionarios de lápiz y papel dirigidos a las familias, para una muestra nacional de cerca de catorce mil encuestados y más de dos centenares de centros escolares. Los equipos directivos de los centros seleccionados, los profesores tutores de los grupos encuestados y las correspondientes familias prestaron gustosamente su colaboración en la cumplimentación de una encuesta que, por la extensión de la muestra, ha resultado ser la más importante de Europa para este tipo de estudios. La empresa Ideas Claras S.L. colaboró con nosotros en la gestión de los cuestionarios informáticos, dirigidos a profesores tutores y directores de los centros de la muestra, codificó las respuestas a los diferentes cuestionarios y generó el correspondiente fichero SPSS listo para ser explotado por los investigadores.

El equipo técnico del CEE, con la dedicación y el entusiasmo que le caracteriza, asumió la edición digital de la obra. Isabel García, jefa de área del CEE, puso a disposición del proyecto su elevada competencia matemática y digital, y aportó un apoyo de valor incalculable para la coordinación de su desarrollo. La vicepresidenta, María Dolores Molina, desempeñó con eficacia las tareas de coordinación con la Subdirección General de Publicaciones del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, el cual nos proporcionó toda la ayuda necesaria para culminar con éxito la edición final. De todos ellos la presente obra es claramente deudora.

Más allá de la explotación que se ha efectuado en el presente estudio de la base de datos empíricos generada ex profeso, la riqueza de los cuestionarios hace posible la realización de otros muchos análisis. Por tal motivo, tras la presentación oficial de la investigación, será puesta a disposición pública en la página web del CEE. Así, otros investigadores y estudiosos de la problemática de la participación familiar podrán contribuir a incrementar el conocimiento sobre un fenómeno que puede y debe hacer avanzar, sin ningún género de dudas, la calidad de nuestra educación.

Contenido

Presentación

Prólogo

Parte I. Aspectos conceptuales y marcos normativos

Capítulo 1. Bases conceptuales de la participación de las familias

1.- Introducción	21
2.- Diferentes aproximaciones al concepto de participación educativa	24
3.- La participación educativa como competencia parental	29
4.- Referencias bibliográficas	32

Capítulo 2. Marcos normativos de la participación de las familias en los sistemas educativos europeos.

Una visión comparada

1.- Introducción	35
2.- La situación actual de la participación de las familias en Europa. El marco normativo	38
2.1.- Asociaciones de padres	38
2.2.- Los padres en los órganos de participación del sistema educativo	39
3.- Situación real de la participación de las familias en los sistemas educativos	44
4.- Obstáculos para la participación de las familias en los sistemas educativos	49
5.- Tendencias respecto a la participación de los padres en Europa	50
6.- Referencias bibliográficas	54

Capítulo 3. Evolución del marco normativo español sobre la participación de las familias.

Contexto histórico

1.- Introducción	57
2.- Evolución normativa de la participación de las familias en la educación	58
2.1.- El sistema educativo en el primer tercio del siglo XIX	58
2.2.- Transición desde el régimen de Fernando VII hasta la Ley Moyano	60
2.3.- La Ley Moyano de 1857	62
2.4.- Del Sexenio Revolucionario a la Segunda República	64
2.5.- Dictadura del general Franco	67
2.6.- Constitución de 1978	69
3.- Reflexiones finales	77
4.- Referencias bibliográficas	79

Parte II. Análisis empíricos

Capítulo 4. Participación familiar y rendimiento académico.

Una síntesis meta-analítica

1.- Introducción	83
2.- Estudios meta-analíticos previos	84
3.- Alcance y objetivos del presente meta-análisis	86
4.- Metodología	87
4.1.- Selección de estudios	87
4.2.- Codificación de estudios	88
4.3.- Análisis estadísticos	90
5.- Presentación de resultados y discusión	90
6.- Conclusiones	95
7.- Referencias bibliográficas	96
8.- Adenda técnica	102

Capítulo 5. Evaluación del impacto de la participación familiar sobre la competencia matemática en PISA 2012. Un estudio internacional comparado

1.- Introducción	107
2.- Metodología	108
2.1.- Descripción de la muestra	109
2.2.- Variables	110
2.3.- Proceso de modelización para la estimación del impacto	114
3.- Presentación de resultados	114
3.1.- Estudio exploratorio inicial	114
3.2.- Estimación de las puntuaciones en las dimensiones de implicación	118
3.3.- Modelos de regresión multinivel: efecto de las dimensiones de implicación en los resultados de matemáticas	120
4.- Conclusiones	123
5.- Referencias bibliográficas	124
6.- Adenda técnica	124

Capítulo 6. Perfiles de participación de las familias españolas en los centros educativos

1.- Introducción	127
2.- Objetivos del estudio	129
3.- Metodología de la investigación	129
3.1.- Participantes	130
3.2.- Instrumento de recogida de información	130

3.3.- Variables	130
3.4.- Técnicas de análisis de datos	132
4.- Resultados	133
4.1.- Perfiles de participación de las familias	133
4.2.- Caracterización de las familias en función del tipo de participación	138
5.- Discusión y conclusiones	141
6.- Referencias bibliográficas	145

Capítulo 7.- Implicación de las familias en los Consejos Escolares de los centros

1.- Introducción	149
2.- Objetivos	150
3.- Metodología	151
3.1.- Participantes	151
3.2.- Técnicas e instrumentos de recogida de información	151
3.3.- Técnicas de análisis de datos	152
4.- Resultados	152
4.1.- Análisis documental de la participación de las familias en las elecciones a representantes en los Consejos Escolares de Centro	153
4.2.- Percepciones de los profesores tutores y de las familias sobre la participación de estas en las Elecciones a los Consejos Escolares de Centro	158
4.3.- Percepciones de las familias sobre su implicación en el Consejo Escolar de Centro	160
5.- Discusión y conclusiones	162
6.- Referencias bibliográficas	164

Capítulo 8.- Participación familiar y rendimiento académico de alumnos españoles de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria

1.- Introducción	167
2.- Metodología	168
2.1.- Descripción de la muestra	168
2.2.- Variables	169
2.3.- Proceso de modelización	172
3.- Resultados	173
4.- Conclusiones	177
5.- Referencias bibliográficas	178
6.- Adenda técnica	179

Capítulo 9.- Participación familiar y clima escolar en los centros de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria

1.- Introducción	181
------------------	-----

2.- Metodología	183
2.1.- Descripción de la muestra	183
2.2.- Variables	183
2.3.- Plan de análisis de datos	187
3.- Resultados	187
3.1.- Resultados para la muestra en su conjunto	188
3.2.- Resultados para la muestra de centros de Educación Infantil	189
3.3.- Resultados para la muestra de centros de Educación Primaria	191
3.4.- Resultados para la muestra de centros de Educación Secundaria Obligatoria	191
4.- Conclusiones	192
5.- Referencias bibliográficas	193

Parte III. Mirando al futuro

Capítulo 10.- Conclusiones y recomendaciones

1.- Conclusiones	199
1.1.- En relación con los análisis conceptuales y normativos	200
1.2.- En relación con los análisis empíricos internacionales	202
1.3.- En relación con los análisis empíricos nacionales	203
2.- Recomendaciones	208
2.1.- A las familias	208
2.2.- A los centros escolares	210
2.3.- A las administraciones educativas	211

Capítulo 11.- El futuro de la participación

1.- Introducción	215
2.- Los cambios en el contexto y el futuro de la participación	216
2.1.- Cambios en el contexto	216
2.2.- Cambios en la institución familiar	218
2.3.- Cambios en los centros educativos	219
3.- La implicación de las familias. Una contribución ineludible a la mejora escolar	220
4.- La participación de las familias como cooperación	221
5.- Conclusión: la participación, un proyecto de futuro	223
6.- Referencias bibliográficas	224

Junta de Participación de los Consejos Escolares Autonómicos

Equipo de investigación

Prólogo

José Luis Gaviria

Universidad Complutense de Madrid

Este libro trata sobre la participación educativa, es decir, sobre la implicación de los padres en la educación de sus hijos. No es un aspecto tangencial o al menos complementario de la educación. De hecho, no es posible la existencia de la educación sin la participación de la familia. Al menos no en la sociedad democrática. Se trata de un tema central en la consideración de la educación como fenómeno social en cualquier comunidad de personas libres.

Desde un punto de vista antropológico, la educación es el proceso por el que el hombre se libera de las cadenas de lo atávico sumergiéndose en la cultura. Nacemos atados a la biología, a la herencia genética, y es el acceso a la comunidad a través de la cultura lo que nos hace seres libres, capaces de tomar decisiones, y, por tanto, seres morales. La finalidad que la educación asume no es otra que el lograr que el individuo que se educa sea capaz de integrarse en una sociedad que ha plasmado en unas normas explícitas las reglas que establecen los límites, dentro de los cuales se deben desarrollar las interacciones entre los sujetos. La socialización que promueve la educación no consiste en que el individuo se hace un uno indistinguible con el grupo social, sino que se hace un sujeto capaz de interactuar con los demás en paz y libertad. Solo de ese modo es viable la sociedad abierta. Por eso, desde este punto de vista, la educación, antes que un proceso de socialización, es, en primer lugar, un proceso de individualización y de hominización, porque el hombre es un ser dialógico, y solo los individuos diferenciados, educados, pueden participar del diálogo. Desde un punto de vista metaindividual, la pervivencia de la sociedad abierta solo es posible si cada generación es capaz de transmitir a la siguiente la adhesión al conjunto de instituciones, convenciones y reglas abstractas que la definen. Y desde la doble perspectiva individual y comunitaria es necesario lograr la adhesión voluntaria a esas reglas básicas y a los valores comunes sobre los que esas reglas se apoyan. El fin de la educación en una sociedad abierta es la libertad. Es ese proceso por el que se produce la apropiación de las reglas que nos permiten convivir, perseguir nuestros ideales o nuestras aspiraciones

sin menoscabar el derecho de los otros a buscar sus propios fines y por el que aprendemos a respetar esas reglas sin necesidad de que una autoridad externa nos obligue a ello.

El individuo no vive en el vacío. Vive en comunidad. Pero la comunidad es el conjunto de individuos que interactúan voluntariamente. Este es uno de los aspectos paradójicos de la humanidad. En lugar de tribus, formamos comunidades en cuanto somos individuos libres. Esta es la diferencia fundamental con la sociedad cerrada. Las sociedades cerradas son prolongaciones sofisticadas de las tribus primigenias. En ellas las aspiraciones del individuo son sacrificadas por el bien del colectivo, por lo general, hipostasiado en el Estado, que se convierte en sujeto de derechos. Por eso la comunidad es de naturaleza radicalmente distinta a la tribu. Son los individuos quienes detentan los derechos.

La educación representa más que el acceso a una comunidad; es el acceso a una cultura, que implica a la comunidad actual pero también supone una dimensión trans-temporal. La cultura nos pone en contacto con quien en otro tiempo ha contribuido a que la comunidad sea lo que es hoy. Y el acceso a los productos objetivos de esa cultura, a las instituciones, a los modos de ver la realidad, a las ideas plasmadas en los libros, a los sentimientos ligados a las obras de arte, etc., es una forma de mantenernos unidos con quienes en el pasado fueron parte de la misma comunidad y con quienes la constituirán en el futuro. Porque esa dimensión temporal de la cultura nos permite afrontar el porvenir, determinando cómo valoramos las alternativas que la historia nos presenta y conformando nuestras preferencias en los modos de vivir nuestra circunstancia. Por lo que podemos decir que la cultura es la proyección de nuestra comunidad en el tiempo, pasado, presente y futuro.

14

La educación es, en palabras de Arturo de la Orden, el «mecanismo genético de la cultura», que permite la transmisión y el cambio, la continuidad y la adaptación social. La educación permite la pervivencia de las instituciones basada en la libre adhesión de las nuevas generaciones a las reglas básicas, constitucionales, que no son otras que las que determinan los límites propios y las formas justas de relacionarse con los demás, haciendo posible para todos la búsqueda de la propia posición en el mundo sin perjudicar al prójimo. Es el proceso por el que se produce la transmisión de las reglas abstractas y la adhesión voluntaria a las mismas y la adquisición de los conocimientos instrumentales para la vida social. Por eso la educación asegura la continuidad de la sociedad en general, y la de las sociedades abiertas en particular.

Pero además, en un sentido muy profundo la educación es 'co-educación', es decir, educación con otros. Nos educamos para la comunidad, pero también en comunidad. Porque educarse es aprender a ser uno mismo entre los otros. La educación es un derecho individual, fundamentalmente, pero su naturaleza dialógica impide que ese derecho se ejerza de una manera efectiva si no es en el contexto social. Se trata de un derecho paradójico, pues es el derecho de cualquier individuo a desarrollarse como persona, a individualizarse, pero en el seno de una comunidad que lo recibe y a la que accede. Es el derecho del individuo a entrar a formar parte de una cultura. Porque la comunidad es la interacción de personas libres que se incorporan por propia voluntad y aceptan las limitaciones a su yo que impone la vinculación a otros. Es, por tanto, el paradójico derecho individual de ser social.

En las sociedades premodernas, la carga de la educación recaía principalmente en la familia, aunque, en muchos aspectos, tanto formal como informalmente, la sociedad en su conjunto contribuyera a la aculturación y la socialización de los niños.

En este contexto, no había alternativa a la participación familiar. La educación, es decir, la transmisión de valores y conocimiento práctico, tenía lugar, fundamentalmente, en su seno.

La aparición de los sistemas escolares en la sociedad moderna llegó como consecuencia, entre otras cosas, de la necesaria división del trabajo en una sociedad cada vez más compleja. Aunque la educación *de jure* siguió siendo un papel que desempeñaba la familia, hubo una cierta transferencia de responsabilidad a la escuela. Ahora, con la creciente complejidad de los conocimientos y competencias que son necesarios para convertirse en un miembro activo e integrado de la comunidad, el péndulo está volviendo de nuevo. En general, se acepta que sin la cooperación positiva de la familia y la escuela, no es posible llegar a los altos estándares establecidos para los resultados educativos en una sociedad exigente como la nuestra.

Y por eso la participación de los padres, que es un derecho individual y una responsabilidad de las familias, es también, desde luego, una necesidad social.

La participación de la familia en la educación de sus hijos no puede ser concebida como un derecho que le ha sido concedido graciosamente por un depositario externo, que sería el detentador legítimo del título, ni tampoco un derecho parcial, un derecho compartido con otras instituciones sociales, que serían los copartícipes.

En efecto, la institucionalización del proceso tuvo como consecuencia inevitable la asunción de funciones por la escuela y la regulación por el Estado. La asimetría entre las capacidades y poderes de la familia frente al Estado produjo el efecto de la legitimación por la vía de hecho de la transferencia de responsabilidad desde la primera hacia el segundo. El Estado no solo regulaba y proporcionaba el servicio, sino que, en gran medida, se arrogaba el derecho. Como en tantas otras situaciones, aquí la posesión suponía la propiedad, y, como el Estado ejercía la función, se atribuyó también en muchas ocasiones el derecho. Desde esta perspectiva, la participación, efectivamente, sería una cesión graciosa que realiza el titular del derecho con el objeto de aumentar la eficacia de la intervención. Este conflicto larvado de potestades está sustentado por los paradojas que son intrínsecas al fenómeno educativo.

Queda claro, por tanto, que si la ocupación y preocupación de la educación es la incorporación de las nuevas generaciones a la comunidad y a su cultura, se trata de una tarea que necesariamente debe contar con la familia. Desde cualquier perspectiva, la participación educativa hoy es clave, y es muy posible que lo sea más todavía en el futuro. Incluso para los aspectos instrumentales de los aprendizajes, es evidente que para su mayor eficacia es necesaria la participación de la familia en muchas formas distintas.

La ley determina que las familias pueden y deben tener presencia en la vida de los centros a través de los órganos constituidos al efecto, que son los consejos escolares. Esta es, indudablemente, una forma de participación que, en gran medida, mimetiza las formas de la representación parlamentaria en la vida de la escuela. Así, los consejos se convierten en canales que teóricamente permiten dirimir las diferentes concepciones de lo que deben ser la acción escolar y los diferentes intereses presentes en la escuela por medio de la regla de la mayoría. Si bien esta institución tiene la virtualidad de hacer presente a la familia en el gobierno de la escuela, tiene el inconveniente de que convierte la participación en un juego de suma cero. Esto arrostra el peligro de generar una minoría disconforme y descontenta que se abstiene de intervenir en los procesos decisorios. Pero es muy probable que esta no sea la principal razón de la baja participación en las elecciones a los consejos escolares. En algunos casos es precisamente lo

contrario, es decir, la satisfacción con el funcionamiento de la escuela, lo que explica cierto desinterés en la implicación en los procesos de elección de los consejos. Aunque no hay que olvidar que el abandono de la responsabilidad de la educación en manos del Estado explica, en no poco, grado esa misma inhibición.

Pero, en un sentido muy general, podríamos considerar la participación de la familia como algo más que la presencia en los órganos de gobierno de la escuela. Lo esencial de la participación educativa es la implicación activa de los padres en todos los aspectos del desarrollo social, emocional y académico de sus hijos. Una definición tan amplia permitiría considerar fenómenos como la educación en casa —*homeschooling*— como un caso extremo de presencia familiar en la educación. Pero no es nada extraño el caso de las familias altamente implicadas en la educación de sus hijos, a través de la ayuda directa a los mismos, del control de su vida escolar, de su relación con los profesores y cooperación con el centro en la atención de la prole, que, sin embargo, no consideran imprescindible la faceta «política» de su participación escolar. Por tanto, el análisis del fenómeno de la participación educativa supone la atención a esa otra forma de presencia de la familia en la educación de los hijos, a veces complementaria, a veces independiente de la más institucional y formal.

En una dimensión diferente, la participación engloba fenómenos tan dispares como las expectativas de los padres sobre el futuro académico de sus hijos, el control familiar del grado de cumplimiento de sus hijos de los deberes escolares, la intensidad de la implicación de los adultos en la ayuda a la hora de hacer los deberes, o la frecuencia con que los padres están físicamente presentes en la escuela. Algunos de estos conceptos corresponden a conductas que pueden ser promovidas o que dependen de una decisión personal de los padres. Otros, como las expectativas, son los efectos asociados a terceras variables, que son las verdaderas causas, dando un giro espurio a la aparente correlación entre la participación de los padres y el logro educativo.

En cualquier caso, si la participación de los padres se considera como una palanca para promover el logro académico de sus hijos, la naturaleza de la variable independiente y la amplitud de su potencial para afectar los resultados educativos se convierten en un tema de investigación en sí mismas. Como veremos en este trabajo, la cantidad de investigación desarrollada al respecto no es desdeñable. El detonante de muchos de esos estudios fue el concepto de participación de los padres como un incentivo para el desempeño académico de los alumnos, o, al menos, como un catalizador o multiplicador de otras causas relevantes. La amplia gama de temas tratados y los matices de estos estudios nos muestran que la participación de los padres es un fenómeno multifacético y multidimensional que implica dificultades conceptuales para la investigación, y problemas organizativos para la administración y la política educativa.

En efecto, desde un punto de vista conceptual, la participación familiar puede ser considerada como un derecho de las familias, una competencia de los padres, un conjunto de actitudes hacia la escuela y la educación, o un tipo de comportamiento orientado hacia metas diferentes.

Al mismo tiempo, los efectos de este constructo de multifacética naturaleza pueden proyectarse sobre muchos resultados diferentes, como las calificaciones escolares, el ambiente en el aula y el mejor o peor ajuste de los niños al grupo de compañeros, sus resultados en pruebas estandarizadas, el nivel socioeconómico a largo plazo de los alumnos, etc.

Esta gran complejidad hace difícil que un solo trabajo pueda abordar todos los ángulos de esta pregunta. Por eso este libro está conformado por varios estudios que abordan los distintos aspectos que el fenómeno de la participación de la familia en la educación presenta.

En su primera parte, los aspectos conceptuales de la participación educativa son considerados en el capítulo 1, que ha sido desarrollado por las Dras. Rosario Reparaz y Concepción Naval, de la Universidad de Navarra. En su original enfoque, la participación de la familia, en un contexto cultural y educativo cada vez más complejo, es vista no solo como un derecho o una obligación, sino como una competencia que hay que desarrollar. Una competencia que implica la adquisición de conocimientos, el desarrollo de actitudes y que requiere destrezas intelectuales y sociales que es preciso promover.

Pero esta participación se produce en un contexto institucional y cultural que se ha objetivado, con el paso del tiempo, en un marco legal que le da cauce. Y, aunque cada vez más podemos decir que todos formamos parte de una cultura global en la que compartimos no solo gustos y modas, sino sobre todo convicciones y valores, los matices diferenciales que pueden encontrarse en los distintos países de nuestro entorno europeo nos alumbran respecto a qué es invariable y qué es contingente en las formas de presencia de la familia en la escuela y en la educación de sus hijos. Este análisis es llevado a cabo en el capítulo 2 por la Dra. Inmaculada, Egido de la Universidad Complutense de Madrid. En su capítulo, la Dra. Egido analiza las similitudes y particularidades de los marcos normativos referidos a la participación de las familias en las estructuras de gestión escolar. Su análisis del marco normativo es completado por una revisión de cómo es, cuantitativamente, la participación efectiva de las familias en Europa. Y, otra vez más, los datos nos indican que las semejanzas de los sistemas educativos occidentales van más allá de los aspectos formales, y que los comportamientos de las familias no difieren mucho de unos a otros países.

En el capítulo 3, Antonio Salvador Frías del Val, del Consejo Escolar del Estado, presenta la evolución del marco normativo español y cómo las circunstancias históricas fueron modelando nuestras instituciones de participación escolar. Es interesante comprobar cómo las ideas dominantes en cada momento determinan la mayor o menor presencia de la familia, o cómo esta es dejada de lado cuando las estructuras de poder supraindividuales saturan el espacio ideológico y los mecanismos de poder. No es de extrañar que a la familia se le dé cabida en la acción educativa en coincidencia con los periodos de auge democrático de nuestra sociedad. Lo que nos confirma en la idea de que en la sociedad abierta existe la intuición de que la educación no puede tener lugar de espaldas a la familia.

En la segunda parte de este libro se adopta una perspectiva más empírica, con la atención centrada en los efectos que la participación de la familia tiene, potencial o actualmente, sobre variables tan importantes como el rendimiento de los alumnos o sobre el clima escolar.

Esta perspectiva empírica se ha nutrido de dos fuentes representativas de datos. La primera se refiere a las cifras de participación de las familias en las elecciones a Consejos Escolares del Centro, proporcionados por los Consejos Escolares Autonómicos. Estos datos han sido tratados por el equipo dirigido por el Dr. Joaquín Parra para el capítulo 6. Junto con estos datos fácticos de la participación parental en el canal formal, se ha analizado la percepción de las familias y de los tutores respecto a su participación

en la vida escolar. Esta segunda fuente de datos proviene de una extensa encuesta dirigida a padres, tutores y directores de centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria de todo el territorio español. Esta encuesta quiere capturar las distintas tipologías que se presentan en el modo de relacionarse con la escuela. Puede decirse, sin temor a equivocarse, que se trata de uno de los proyectos más ambiciosos en el ámbito de la participación familiar. La magnitud del proyecto, el tamaño de la muestra levantada, la cantidad de instituciones que han colaborado para que dicho proyecto se llevase a cabo, hace que sea imposible explotar en su totalidad el potencial que presenta la base de datos recogida.

En el capítulo 7, desarrollado también por el equipo de la Universidad de Murcia, se hace una primera aproximación al estudio de la información proporcionada por la muestra, incidiendo particularmente en la clasificación de los distintos tipos de percepciones que las familias tienen en lo que toca a su relación con la institución escolar.

Una parte importante de la información contenida en este estudio estadístico se presenta en los capítulos 8 y 9, donde el equipo dirigido por la Dra. María Castro analiza el impacto de la participación familiar en el rendimiento académico de los alumnos y en el clima escolar. Para la evaluación del impacto de la participación sobre el rendimiento, se analiza la relación entre las respuestas de las familias a la encuesta de participación y los resultados de sus hijos en las evaluaciones del curso 2012-2013. El clima se entiende como un efecto relacionado con los procesos de participación, evaluado a partir de las respuestas de las familias y de los directores a las encuestas.

Este mismo equipo ha estudiado la información contenida en el programa PISA (Programa Internacional para la Evaluación del Estudiante) correspondiente a la oleada de 2012. En ese año, los objetos prioritarios de interés fueron las matemáticas y la resolución de problemas. Se aprovechó el que en los cuestionarios de contexto apareciesen cuestiones relativas a la implicación paterna y al apoyo para el aprendizaje en el hogar. Este estudio, que se presenta en el capítulo 5, nos proporciona una perspectiva internacional que nos permite comprobar la universalidad de los fenómenos asociados a la implicación de los padres en la educación. En el capítulo 4, se completa esta revisión de la evidencia empírica con un magnífico meta-análisis, efectuado también por el equipo de la Dra. Castro, que nos permite comprobar que este problema es, además de una cuestión de índole sociopolítica, un problema científico que ha sido continuamente abordado por la literatura especializada. Algunas de sus conclusiones son ciertamente llamativas, poniendo de relieve la naturaleza multidimensional del fenómeno y las muchas facetas que presenta.

El libro termina con una tercera parte, elaborada por la Junta de Participación de los Consejos Escolares Autonómicos. En el capítulo 10, se resume lo esencial de las dos partes anteriores, se formulan sus conclusiones mayores y, sobre esa base sólida, se efectúan recomendaciones dirigidas a las administraciones educativas, a los centros docentes y a las propias familias. Finalmente, el capítulo 11 concluye la obra con un conjunto de reflexiones que miran hacia el futuro de la participación, hacia sus nuevas circunstancias, hacia sus necesidades y hacia sus posibilidades, en el entendido de que la implicación de las familias en la educación de sus hijos es un derecho, pero también una forma de responder a la obligación de todos los padres de proveer a sus hijos del bagaje necesario para participar en la vida social. Con esta idea se ha gestado y desarrollado este trabajo de colaboración, asumiendo así que ayudar a entender bien el fenómeno es una buena forma de cooperar a la mejora de la educación en nuestro país.

Parte I. Aspectos conceptuales y marcos normativos

Capítulo 1. Bases conceptuales de la participación de las familias

Charo Reparaz y Concepción Naval

Universidad de Navarra

1.- Introducción

La participación de las familias en la educación es un derecho básico en las sociedades democráticas, y, como tal derecho, lleva aparejada la garantía, por parte de los poderes públicos, de hacerlo efectivo de forma constructiva y eficaz. En el sistema educativo español, este derecho se ha ido reflejando en un gran número de leyes a lo largo de los años, tal y como se describirá más adelante, en el capítulo 3 de la presente obra.

Existe una amplia evidencia empírica que indica que la participación de las familias en la escuela, además de constituir un derecho y un deber, aporta grandes beneficios, tanto a los estudiantes como a la escuela y a los propios padres y madres.

Jeynes (2011) da cuenta, en un meta-análisis, de la alta relación que guarda el factor «implicación parental» (*parent involvement*) con el rendimiento académico de los alumnos, tanto cuando se examina como variable global como cuando se analiza en sus diversos componentes. Así, por ejemplo, el citado estudio muestra, entre otros resultados, que el estilo educativo del centro y las expectativas de los padres son factores muy relevantes y con un gran impacto en el rendimiento académico. En concreto, en Educación Secundaria, factores como la disponibilidad de los padres con los hijos adolescentes, compartir con ellos temas de interés, hablar de las cosas del colegio, tienen un gran efecto positivo en el éxito escolar. Este autor da cuenta de la cantidad de estudios sobre familia realizados por ser esta uno de los mejores predictores del éxito académico, así como una de las principales soluciones a los problemas de la escuela.

Sanders, G. y Sheldon, S.B. (2009) aportan datos sobre los beneficios que se obtienen en el rendimiento de los hijos en las diferentes materias escolares y en los distintos niveles de estudios. A modo de ejemplo, señalan que en educación infantil está muy claro el beneficio en alfabetización y aprendizaje de la lectura cuando en casa los padres leen con los hijos y hay ambiente de lectura. En concreto, según los autores, aumenta el nivel de vocabulario, el lenguaje oral y las destrezas de comunicación,

y se aprende a leer con mayor eficacia¹. Incluso, en Secundaria, se comprueba que cuando la escuela fomenta una comunicación frecuente, positiva y útil con la familia, se consigue que esta se implique más en un ambiente de lectura que favorece al hijo. También aportan muchos resultados de investigación en relación a los beneficios no académicos de los alumnos de los últimos cursos; así, afirman que, al proporcionar a las familias contacto e información sobre el colegio y sobre su hijo, se reduce el absentismo escolar, disminuyen los problemas de convivencia y las conductas disruptivas de los alumnos, especialmente en familias de bajo nivel sociocultural, mejoran sus actitudes hacia la escuela y aumenta su motivación hacia el aprendizaje. En esta misma dirección, Shumow (2009) insiste en que mejora la autoestima y la competencia social de los alumnos, además de reducirse el uso de sustancias adictivas y aumentar el interés en llegar a la universidad.

Grant y Ray (2013) distinguen entre beneficios para los estudiantes (que coinciden plenamente con los destacados por los investigadores mencionados), para las familias y para la escuela. Entre los beneficios para los padres destacan el desarrollo de actitudes positivas, la mayor satisfacción con los profesores, el mejor entendimiento del funcionamiento del colegio y sus programas, lo que les mueve a participar más y asumir responsabilidades en la escuela. En cuanto a la propia escuela, los profesores ven facilitada su tarea y esta alcanza mejores resultados académicos y mayores beneficios económicos.

En el capítulo 4 de esta obra se presenta una síntesis meta-analítica propia sobre las relaciones entre participación familiar y rendimiento académico.

22

Además del rendimiento académico, Hornby (2000) destaca la mejora que se observa en los hábitos de estudio, así como en las expectativas de los padres sobre el rendimiento de los hijos y en la comunicación padres-hijos, al tiempo que disminuyen las conductas disruptivas en el aula.

El NNPS (*National Network of Paternship Schools*)² aporta también resultados positivos en relación a la mejora del rendimiento y del comportamiento de los alumnos: tasas de asistencia más altas, menores problemas de disciplina en las aulas y aumento del rendimiento en matemáticas y destrezas en lengua, especialmente cuando los padres se implican en las tareas escolares de los hijos.

Por su parte, el HFRP (*Harvard Family Research Project*)³ aporta muchos resultados de evaluación de programas de participación de los padres en la escuela, desde la etapa infantil hasta la universitaria, y todos ellos apuntan al éxito escolar que se promueve en todos los niños y a todas las edades, puesto que la escuela sola tienen muchas más dificultades para conseguir el éxito de los alumnos.

1. En este sentido, en un estudio publicado por el Ministerio de Educación Español (2011), también se recogen datos de un importante número de autores que señalan que la participación de los padres en los centros aumenta la competencia en lecto-escritura de los escolares, y, en caso contrario, se abre una brecha entre el alumnado dependiendo del nivel educativo de sus padres.

2. El NNPS fue fundado por Epstein en 1996, en EE.UU., para poner en práctica sus ideas sobre la implicación de las familias en la escuela. En la actualidad, cuenta con más de 1.500 escuelas participantes de 22 estados.

3. El HFRP de la Escuela de Educación de Harvard lleva más de 20 años investigando y colaborando con las escuelas, las familias y la sociedad en la promoción de políticas de ayuda. En su web, se pueden encontrar todo tipo de recursos, investigación, programas, instrumentos de evaluación, etc., sobre la participación de los padres en la escuela (<http://www.hfrp.org>).

Dejando a un lado, por el momento, la cuestión de los efectos de la participación de los padres en la escuela, interesa destacar que dicha participación es considerada, desde hace décadas, como un factor o elemento de calidad educativa. En este sentido, la investigación disponible avala que las escuelas y los profesores más eficaces son aquellos que colaboran en gran medida con las familias; de ahí que la escuela ayude a las familias para que participen en la educación de los estudiantes y, a la vez, que los padres conozcan aspectos de la educación que recibe su hijo y de su conducta en la escuela para poder colaborar con esta (Grant y Ray, 2013).

Ya en 1992, Martínez, a partir de una revisión de estudios empíricos, concluía que todos ellos apuntaban «una idea común que engloba dos componentes relacionados: cuando los padres participan activamente en el centro escolar, los hijos incrementan su rendimiento académico y, además, el centro mejora su calidad educativa, por lo que se considera que estos son centros más eficaces en el desempeño de su labor formativa» (Martínez, 1992, p.172). También Sarramona (2004, 2007) ha sostenido la existencia de una relación estrecha entre participación de los padres y calidad de la educación: «la participación se presenta como una exigencia de la democracia social, puesto que se trata de intervenir en una actividad trascendental para la vida de las personas (...), está justificado poner el énfasis en la participación de los padres por su decisivo papel en la educación (...). Los padres no solamente representan, además de los alumnos, los destinatarios próximos de la actuación de la escuela, sino que son agentes condicionantes de la efectividad de la educación escolar; la escuela sola y sin la colaboración de las familias obtendrá resultados muy limitados en comparación con los que se pueden lograr si ambas instituciones actúan conjuntamente» (Sarramona, 2004, pp. 27-28).

La OCDE, por su parte, en su estudio comparado de la eficacia de los sistemas educativos, descrito en los informes PISA, introduce la participación de los padres como un indicador. Así, se refiere a los tipos de actividades que los padres hacían con sus hijos cuando estos cursaban Primaria o cuando tenían 15 años, momento de la evaluación. También, en el *Informe europeo sobre la calidad de la educación escolar* (Comisión Europea, 2000), aparece la participación de los padres como el indicador de calidad número 12, de los 16 considerados, perteneciente a la categoría de «Seguimiento de la educación escolar», junto con un indicador de evaluación y conducción de la educación. La Comisión Europea financió, en el 2008, otro proyecto internacional de creación de indicadores de participación de los padres en la educación, basado en derechos individuales y colectivos (Proyecto IPPE, Vega y cols., 2011), en el que se definieron los siguientes cuatro niveles:

1. Indicadores del derecho a la información: ¿Qué información está a disposición de los padres y cuál debe estar de manera obligatoria? ¿La información se adapta a las características de los padres del centro?
2. Indicadores del derecho a elegir: ¿Existe un paisaje diversificado de proyectos de centro? ¿Existen medidas financieras que permitan a los padres elegir escuela?
3. Indicadores del derecho de recurso: ¿Existen mecanismos que permitan ejercer el derecho de recurso? ¿En que ámbitos? ¿Los mecanismos de recurso son eficaces?
4. Indicadores del derecho de participación: ¿Existen órganos de participación de los padres y cuáles son sus competencias en los diferentes niveles? En los órganos de participación, ¿cuál es el tipo de representación prevista para los padres? ¿El Estado

recoge regularmente la opinión de los padres de familia? ¿Existe un procedimiento de formación de los padres de familia?

Claramente se puede comprobar que, tanto en el ámbito nacional como en el internacional, la participación de los padres se considera un elemento fundamental de calidad educativa. No obstante, autores como Epstein (2011)⁴ insisten en que no hay un acuerdo pleno en el cómo y en el tipo de prácticas con las que obtener una mayor implicación de los padres.

La literatura recoge definiciones muy genéricas y muchos datos sobre sus efectos positivos, pero no se llega a delimitar qué es lo que resulta más eficaz del *parent involvement*. Por ello, a continuación, se profundizará en el concepto de participación educativa o participación de los padres en la escuela. El objetivo de este capítulo es lograr una aproximación amplia a dicho concepto, tratando de identificar sus elementos más relevantes, que permita valorar la participación real de los padres en el sistema educativo español.

2.- Diferentes aproximaciones al concepto de participación educativa

Dependiendo del concepto y de la forma de entender la participación, los padres podrán colaborar o implicarse en la escuela más o menos, y esta, a su vez, potenciará, en mayor o menor medida, la colaboración con los padres. Por ello, el objeto de este apartado es considerar la participación educativa como derecho-deber de las familias a colaborar, a través de las estructuras formales y no formales del sistema educativo, con el centro escolar, dejando fuera de esta consideración la participación en ámbitos regionales o nacionales.

24

El concepto de 'participación' es complejo y ampliamente debatido (Livingstone, Markham, 2008; Lara, Naval, 2012); presenta múltiples dimensiones y niveles de aplicación, lo cual hace difícil su definición y, sobre todo, el acuerdo entre distintos autores no solo con respecto a su significado, sino también, y especialmente, en cuanto a su medición.

El *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española* define 'participar' como 'tener una parte en una cosa o tocarle algo de ella'. Etimológicamente, apunta al verbo latino *participare*, que muestra un sentido activo, 'tomar parte', y un sentido causativo, 'hacer tomar parte', lo que vendría a completar la acción de dar con la de recibir en la participación (cfr. Naval, 2003). Así se dibuja otra acepción que es la de 'dar parte, noticiar, comunicar'.

La nota común es que el resultado de la participación es 'tener algo en común'. Y si lo que se denomina comunidad surge de la unión de quienes tienen algo en común, la participación resultaría ser una dimensión inseparable de comunidad.

Pero aquí se apunta a un ámbito específico de la participación, que es la participación de los padres y madres en el colegio. Esta participación puede ser entendida como participación cívica, social o incluso política, dependiendo de las instancias en

4. En la Universidad Johns Hopkins llevan más de 25 años estudiando, con padres, profesores y alumnos, cómo llevar a cabo programas de *parent involvement*. Sugieren la necesidad de una nueva conceptualización para conseguir una colaboración más eficaz.

las que se ejerza. En el presente estudio, el foco se sitúa en el centro educativo y, por tanto, en esa comunidad específica que es un colegio, una escuela, un instituto, un centro de formación profesional, aunque inserta en una realidad sociocultural concreta.

En este marco cabe plantearse si la escuela es realmente, o debe ser, una comunidad. Si la respuesta es afirmativa, la participación resulta ser consustancial a la labor educativa. De este modo, la cuestión de la participación en la escuela puede tomar un enfoque distinto al más habitual: no se trata tanto de si el ejercicio cotidiano de la participación puede mejorar y consolidar la democratización de la escuela, sino de si se propicia la participación y se potencia así la escuela como comunidad.

Y aquí surge el primer problema que convendría tratar: la falta de consenso en el plano teórico para entender este concepto. Del mismo modo, aparece otra dificultad de tipo más práctico, y es la discontinuidad y variedad de prácticas de participación que se encuentran en distintos niveles, ámbitos, tipos de centros educativos, etc. Para acabar de completar el cuadro, es posible considerar también la diversidad de motivaciones para participar, así como los diferentes contextos en que ello ocurre.

En este sentido, conviene tener en cuenta (cfr. Naval, 2003) que la participación puede tener diversas formas, no necesariamente incompatibles entre ellas, más o menos convenientes según el tipo de relación que la sustenta. La relación que se da en la convivencia cotidiana, por ejemplo, es diversa a la relación educativa. La primera se fundamenta en el ejercicio de unos derechos basados en la igualdad esencial de los seres humanos, mientras que la relación educativa, partiendo de esa igualdad esencial, admite una cierta desigualdad entre maestros, alumnos y padres en cuanto al sentido primordial de su relación, es decir, con respecto a la promoción del aprendizaje.

Quizá se podrían resumir las manifestaciones de una cultura participativa en dos tipos: comunicativas y colaborativas. De ahí que se requiera un clima de confianza entre las personas para promover o motivar la participación, además de contar con los conocimientos y las habilidades necesarias. La confianza es causa y efecto de la participación: «Estamos ante un dilema, que se podría expresar así: es difícil dar responsabilidad a alguien cuando no se sabe si es capaz de asumirla; pero, por otra parte, nunca será capaz de asumirla si no se le deja, si no se le da responsabilidad» (Brisebois, 1997, p. 19).

Si se considera la participación en un centro escolar, parece claro que esta no es nunca el fruto de una casualidad o del voluntarismo de algunos padres y profesores. La participación requiere querer, saber y poder:

- Para que la participación sea un hecho, es imprescindible que los llamados a participar, esto es, padres, profesores y alumnos, quieran tomar parte e intervenir en el proyecto educativo, en sus actividades, etc. Así pues, la motivación es condición necesaria para la participación. Se atisban tres ejes motivacionales que están estrechamente relacionados entre sí (cfr. De la Guardia, 2002):
 - El interés subjetivo o ideológico. Se querrá participar más en la medida en que las ideas o ideales de los miembros con los que se va a trabajar sean afines a los propios, a sus intereses, necesidades u objetivos. Es difícil que alguien se movilice por una causa que desconoce o por un objetivo que no le afecta o no comparte.
 - La satisfacción socioafectiva. Se participa más en la medida en que hay un reconocimiento social y se refuerza el sentimiento de pertenencia. Este sentimiento es

más importante cuando se comparten con las demás personas los mismos intereses y necesidades. No se participa si se siente ignorado o rechazado. Se participa en la medida en que uno se siente miembro y responsable de ese grupo.

- La percepción de la «rentabilidad». Se participa cuando la propuesta es creíble, cuando se piensa que es útil, que sirve para algo.
- Pero no basta con que las personas quieran participar, también es necesario que sepan cómo hacerlo, y para ello necesitan formación. Formación para la tarea, formación para la comunicación y la cohesión, y formación para el funcionamiento organizativo.
- Por último, querer participar y saber cómo hacerlo no es suficiente para que se dé la participación, es necesario poder participar. Es necesario que se den los cauces y mecanismos de participación necesarios para poder llevar a cabo la tarea: estar informados, poder comunicar y contar con espacios y mecanismos que permitan intervenir. En definitiva, es preciso contar con las estructuras organizativas adecuadas.

Investigadores del proyecto Includ-ed (2006) analizan cinco tipos de participación de los padres y su relación con el rendimiento académico de los estudiantes, como son: informativa, consultiva, decisoria, evaluativa y educativa. La participación informativa supone que el centro transmite información a las familias y estas exclusivamente la reciben por diferentes vías y sin más posibilidades de participar. La participación consultiva supone un paso más, ya que los padres pueden formar parte de los órganos de gobierno de los centros, aunque su papel es puramente consultivo. En el nivel de la participación decisoria, los padres pueden participar en la toma de decisiones referentes a los contenidos de enseñanza y a la evaluación. La participación evaluativa incrementa la presencia de los padres en los procesos de evaluación del alumnado y del propio centro. Por último, emplean el término de participación educativa para referirse a la participación de los padres en los procesos de aprendizaje de sus hijos y en su propia formación. Los resultados del estudio indican que solo los tres últimos tipos de participación contribuyen al éxito escolar.

Según Epstein (2011), la investigación llevada a cabo en ámbito anglosajón muestra que el *partnership* es la mejor solución para conseguir una implicación eficaz de los padres. *Partnership* que se basa en la responsabilidad compartida en casa, en la escuela y en la comunidad para el aprendizaje y desarrollo de los niños. Los estudiantes son el centro del *partnership*, y tienen que ser miembros activos en los tres contextos. Ellos son el nexo de unión entre los tres contextos. Distingue este autor seis tipos de colaboración, necesarios para alcanzar el éxito en la escuela: *parenting, communicating, volunteering, learning at home, decision making and collaborating with the community*. Propone un *active team for partnership* como grupo en el que todo profesor y padre interesado en el éxito de los estudiantes tiene un rol relevante. Se trata de un grupo de trabajo para conseguir un clima de colaboración eficaz en la escuela para el progreso y el éxito de todos los alumnos.

Otros autores hablan de *family engagement* o *parent involvement*, y también se refieren a la responsabilidad compartida entre familia, escuela y comunidad como un continuo a través de la vida de los escolares (con características propias en cada etapa educativa) y de muy diferentes formas, siendo la confianza el elemento crítico de la relación familia-escuela, pues ambos se implican más cuando tienen confianza los unos en los otros.

En este sentido, también Glasgow y Whitney (2009) se muestran partidarios de un nuevo modo de entender la participación de los padres en la escuela, no basado unidireccionalmente en lo que los padres dan a la escuela, siendo solo algunos padres los que colaboran, sino creando una relación bidireccional familia-escuela en la que se intenta incorporar a todos los padres. Un planteamiento tal sugiere la necesaria preparación de los educadores. También para estos autores, así como para otros muchos (Weiss, Bouffard, Bridgall y Gordon, 2009), los directores y profesores son la pieza clave para conseguir el *parent involvement*, siendo imprescindible introducir esta preparación en la formación inicial de los maestros.

En lo que sigue, se indagará algo más sobre el concepto de *parent involvement*, que es como, en estas últimas décadas, se conceptualiza el tema del presente capítulo en el ámbito anglosajón, y que parece una referencia ineludible en este tipo de análisis.

El Harvard Family Research Project (2010), por ejemplo, apoya toda su investigación en considerar los beneficios que tiene para al alumno el *complementary learning approach*, en el que es toda una comunidad de aprendizaje la que se implica en el desarrollo del estudiante desde la infancia hasta la adolescencia. Conciben el *family engagement* como una responsabilidad compartida, como una acción que se prolonga a lo largo de toda la vida del niño y a través de múltiples acciones, planes y recursos, dentro y fuera de la escuela. Es responsabilidad de la escuela, por tanto, promover el *family engagement*, y cuentan con estudios en los que muestran sus beneficios.

Shumow, L. (2009) diferencia en el *parent involvement* tres procesos de colaboración:

- Crianza de los hijos, que incluye actitudes, valores y prácticas, estilos parentales, tipo de control y relación con los adolescentes.
- Relaciones hogar-escuela, que incluyen comunicación con el profesor, participar en eventos del colegio, en voluntariado, participar en grupos de decisión.
- Responsabilidad ante los resultados del aprendizaje o ante aquellas actividades del hogar y de la comunidad que promueven el crecimiento social y académico; controlar el progreso académico de los alumnos y tener razonables expectativas de éxito.

Grant y Ray (2013) consideran que la colaboración en los aprendizajes escolares requiere compartir la misión y la filosofía de la escuela, el modo de entender los procesos de enseñanza-aprendizaje, las expectativas de éxito, el propio currículo, etc. Para lo cual son necesarias muy distintas actividades que permitan implicar a todos los padres (proponen centros de recursos para familias, programas de voluntariado, ayuda para que se impliquen en las tareas escolares dentro y fuera del aula, planes familiares, etc.).

Por su parte, Swap, S. (1993) propone varios modelos para implicar a los padres y reducir los posibles conflictos con el profesorado; *school-to-home transmission model*: la escuela establece el cuándo y el cómo de la interacción con la familia; *curriculum enrichment model*: la familia y los profesores trabajan colaborativamente en actividades curriculares; y *partnership model*: las familias y la comunidad escolar trabajan conjuntamente para apoyar los procesos de aprendizaje de los alumnos. En este nivel es en el que se consigue una mayor implicación de los padres.

También Sanders, G. y Sheldon, S. B. (2009) inciden en la cuestión, apuntando a que los directores son la clave para establecer estrategias o programas de *parent invol-*

vement en todas las dimensiones señaladas por Epstein, ya que el ideario del colegio y el estilo de dirección afectan a las expectativas de padres profesores, a la selección del profesorado y a sus actitudes y motivaciones; en definitiva, aumentan o disminuyen la conciencia de colaboración con el proyecto de la escuela.

La investigación también ha encontrado barreras para alcanzar un auténtico *family engagement*, por parte tanto de la propia escuela como de los padres. Por lo que respecta a la escuela, se destacan casos como el de profesores y directores que no valoran la participación de los padres —o incluso no la entienden y no la quieren—, o la falta de tiempo del profesor reservado para esta tarea en su horario escolar. La falta de confianza de los profesores en las motivaciones de los padres fomenta actitudes muy negativas en los profesores. Así, en el ámbito anglosajón de la investigación, se encuentran profesores que ven con desconfianza a padres de bajos recursos económicos, profesores que creen que los padres juzgan sus capacidades de enseñar a sus hijos, etc. Otra dificultad de directores y de profesores es, en ocasiones, la falta de entendimiento de las diferencias culturales de las familias y el miedo a tratar a los padres.

Por parte de las familias, las barreras pueden ser individuales o grupales, que van desde una mala experiencia personal en la escuela, hasta la existencia de barreras culturales, lingüísticas, socioeconómicas, pasando por un conflicto personal con un profesor, por una falta de interés, de tiempo, de conocimiento y, por supuesto, de implicación con el ideario o con el proyecto educativo del centro.

Como ya se ha mencionado anteriormente, la mayoría de los autores reconocen que corresponde a los directores de las escuelas llegar a este nivel de implicación de las familias. Para ello, Sanders y Sheldon (2009) proponen:

- Ayudar a los profesores y padres a «atender y gestionar el poder» —la capacidad de tomar decisiones—, a trabajar colaborativamente de igual a igual, sin diferencias de poder: repartirlo, reconocerlo, ser capaces de gestionarlo entre las dos partes, que no venga impuesto. De lo contrario, la participación de los padres no es posible. La gestión del poder es una clave para conseguir el *parent involvement*.
- Crear relaciones basadas en la confianza, ya que esta es la cuestión central del *parent involvement*. La confianza se opone al miedo al abuso de poder. Hay que entender el poder en sus distintos niveles y las relaciones de confianza entre las familias, la escuela, la comunidad y los alumnos. Las barreras para esta confianza son diversas: desafortunadas primeras impresiones, comunicación pobre, malas experiencias pasadas, falta de interés en la propia familia, en los profesores y en la escuela. Para superar dichas barreras y ganar la confianza, se recomiendan cinco principios, que son: benevolencia, coherencia, competencia, honestidad y apertura. Los directores, para crear ambientes de confianza en las escuelas, deben poner en práctica estos principios y conseguir que tanto los profesores como los padres y los alumnos los asuman. El director debe mostrar respeto, competencia, cuidado e integridad con toda la comunidad escolar, familias y alumnos, y conseguir que los profesores lo asuman. También sugieren fomentar el voluntariado de padres participando en las aulas: provee a los alumnos el *one to one assistance*, reduce la ratio alumno/profesor, aumenta el *parent involvement*, reduce la carga de trabajo del profesor, aumenta la conciencia de los padres sobre las reglas y la normativa escolar, las necesidades y los procesos, se crean oportunidades espontáneas de colaborar con las tareas escolares, se participa más de la cultura familiar y de sus necesidades, entre otras. Y

por último, las sugerencias apuntan al fomento del asociacionismo de los padres y profesores conjunta o separadamente, llegar a identificar y apoyar a un equipo de socios y grupos de representantes del colegio, de los profesores, padres y sociedad.

Bolívar (2006), entre los modos de implicación de las familias, destaca cómo, en España, las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos (las AMPA) están articulando nuevas líneas de actuación, tales como las siguientes:

- Mejorar la articulación de la educación entre escuela y familia mediante una información fluida y frecuente de los centros y de los tutores con los padres.
- Participar en la configuración del centro educativo a través de la elaboración y difusión del proyecto educativo del centro y del reglamento de organización y funcionamiento.
- Prestar servicios complementarios a la escuela; esta ha sido, junto con la participación en el Consejo Escolar, la iniciativa más importante de las AMPA.
- Participar en los órganos municipales de educación, así como en otros órganos de planificación estratégica de la comunidad. Al respecto, son cada vez más comunes las iniciativas de crear Ciudades Educadoras.
- Desarrollar programas educativos comunitarios: asociar actividades educativas de los centros con programas comunitarios en los que las familias y sus asociaciones pueden desempeñar un papel de punto de unión.

Cabe concluir este apartado afirmando que la participación óptima de los padres en la escuela sigue siendo una «asignatura pendiente». Desde luego, no se trata de una práctica nueva, en la medida en que los padres siempre han deseado el éxito escolar para sus hijos. También, a lo largo de la historia, se ha entendido que familia y escuela debían educar conjuntamente, pero quizás en la actualidad esta colaboración adquiere nuevas connotaciones y adopta diversas formas de realizarse. Al mismo tiempo que los cambios sociales de las últimas décadas no hacen sino dificultar el papel de los padres en la educación de los hijos (la incorporación de la mujer al trabajo, las dificultades de la conciliación de la vida familiar y profesional, las rupturas matrimoniales, los embarazos en adolescentes, etc.), estas mismas problemáticas familiares y sociales han contribuido a redescubrir el valor de la implicación de los padres en la educación y la necesidad de investigar respecto a su eficacia y eficiencia, y ha llevado a repensar la participación educativa como una competencia personal.

3.- La participación educativa como competencia parental

Una vez analizadas diferentes aproximaciones al concepto, y teniendo en cuenta los resultados de recientes investigaciones, en este apartado se abordará la participación como una competencia de los padres en la tarea de educar a sus hijos, para cuya consecución la labor de la escuela —en concreto de la dirección y del profesorado— resulta fundamental.

En este sentido, se propone hablar de participación educativa entendida como:

- Una parte de la competencia parental —capacidad genérica de los padres para educar a sus hijos— que requiere de la adquisición de conocimientos, el desarrollo de actitudes y la ejercitación de determinadas destrezas.

- Una competencia que se ha de desarrollar en estrecha colaboración con la escuela, con su profesorado y con su dirección, para compartir con la escuela la tarea de educar a sus hijos.
- Una competencia personal específica que se adquiere a lo largo de toda la vida escolar, y cuyos conocimientos, actitudes y destrezas resultan diferentes en función del momento evolutivo del hijo, dentro y fuera de la escuela.

A continuación, se detallan, a modo indicativo, algunos de los conocimientos, actitudes y destrezas relevantes como parte de esta competencia, cuya composición indica, por sí misma, los requerimientos que dicha competencia parental comportan.

- La adquisición de conocimientos: hace referencia a la necesaria capacidad de los padres para informar y ser informado.
 - Informar sobre: el comportamiento de los hijos en casa; sus necesidades especiales; sus dificultades para el aprendizaje; las tareas escolares y apoyo en casa (ambiente de estudio, control, ayuda, etc.); su carácter y forma de ser; sus expectativas de éxito; la adaptación personal, familiar y escolar; la familia en general, su estilo de convivencia familiar, gustos, reglas y normas de comportamiento, y cultura familiar; la satisfacción con la escuela, y las motivaciones, intereses, capacidades y posibilidades para participar.
 - Ser informado por el profesor-tutor sobre: el comportamiento de los hijos en clase; el cumplimiento de la normativa del colegio; sus dificultades de aprendizaje; su progreso en los aprendizajes; su adaptación escolar y personal, y los proyectos específicos de convivencia, voluntariado, desarrollo y promoción, entre otros.
 - Ser informado por el centro sobre: el ideario o proyecto educativo del centro; la normativa y reglamento del centro; las becas y ayudas; los criterios de admisión; los profesores de tus hijos; la atención a necesidades educativas especiales y recursos disponibles; los servicios de que dispone el centro; las competiciones académicas y deportivas; los programas de formación de padres y actividades formativas (conferencias, charlas, cursos, etc.); los cauces de participación en el aula y en el centro (padres encargados de curso, asociación de padres, consejo escolar, etc.), y los procedimientos de evaluación del centro (encuestas de satisfacción)
- El desarrollo de actitudes: hace referencia a la necesidad de desarrollar determinadas actitudes que van a posibilitar la participación educativa de los padres, tales como: corresponsabilidad, confianza, respeto, justicia y lealtad, altruismo y solidaridad.
- La ejercitación de destrezas: hace referencia a la necesidad de adquirir habilidades intelectuales y sociales para la participación educativa de los padres.
 - Habilidades intelectuales: pensamiento crítico, capacidad de análisis y síntesis, resolución de problemas y toma de decisiones.
 - Habilidades sociales: liderazgo, comunicación, iniciativa, trabajo en equipo y empatía.

En España, numerosos estudios han reflejado la bondad de los programas de formación de padres en su competencia para participar en la vida escolar (cfr. Maganto y cols., 2000, 2003 y 2008, 2009; Martínez y cols. 2010; Torío y cols. 2010). Pero, de acuerdo con este planteamiento, cabe preguntarse: ¿a quién le corresponde ayudar a los padres a desarrollar esa compleja competencia?

Como ya se ha señalado a lo largo del capítulo, son muchos los autores que coinciden en destacar la importancia y la necesidad de preparar a los profesores para asumir la labor de saber integrar a los padres en la escuela, y en el hecho de que es la escuela la que debe ayudar a la familia a implicarse en la vida escolar. En este planteamiento subyace la idea de que los padres son verdaderos protagonistas de la escuela: si ellos están integrados, la escuela funciona, y si no lo están, esta es más difícil que funcione. Es la familia la que necesita de la escuela en primer lugar, y, para conseguirlo, la escuela necesita de la familia.

Epstein (2011) comprueba que existe una gran distancia entre la consideración de que la familia y su relación con la escuela es un aspecto muy importante, y la escasa preparación de los docentes, que reconocen no saber conducir las relaciones entre familia, escuela y sociedad. En consecuencia, plantea la urgente necesidad de asumir este contenido en la formación inicial del profesorado. Los profesores son los que, en primer término, deben comprender la importancia de promover esta relación.

Grant y Ray (2013) plantean la necesidad de apuntar a la formación de los profesores en un enfoque culturalmente sensible a la relación o participación de las familias. Este enfoque parte de aceptar la diversidad de los estilos familiares como algo que puede incrementar la vida escolar y el mejor funcionamiento del aula. También ayuda al profesor a ser más respetuoso con los distintos tipos de familias y a comprender el funcionamiento y las relaciones familiares, así como las implicaciones que tienen para el alumno y las dificultades de muchas familias para participar en la escuela y colaborar con ella. Los mejores resultados se alcanzan cuando los profesores no son críticos con los estilos parentales diferentes, los respetan y los tratan de comprender. Aunque esto no sea fácil, los alumnos prefieren que los profesores respeten los estilos educativos de sus padres, sus creencias y admitan sus prácticas. De ahí que sea muy importante que los profesores reflexionen sobre cuál es su opinión sobre la participación de los padres y que reconozcan las principales barreras, actitudes o prejuicios que la dificultan o la impiden.

En este mismo sentido, Hernández y López (2006) también proponen la necesidad de una formación específica del profesorado para la participación educativa de las familias, como una propuesta pedagógica que permita superar las barreras existentes y mejorar la relación familia-escuela.

Epstein (2011), en su última obra dedicada a la formación de los maestros, basándose en sus años de investigación, confirma seis realidades:

1. Todos los estudiantes tienen familias. Todos los estudiantes y las familias viven en sociedad. Familias y sociedad son importantes en las vidas de los niños y, junto con las escuelas, influyen en el aprendizaje de los estudiantes.
2. Maestros y directores tienen un contacto directo o indirecto con las familias de los estudiantes cada día.
3. Pocos maestros y directores están preparados para trabajar conjuntamente con las familias y la sociedad en la educación de los niños.
4. Existe un amplio consenso y evidencia acumulada de que los programas y las prácticas de colaboración entre escuela, familia y sociedad, bien diseñadas, benefician a los estudiantes, a las familias y a las escuelas.

5. Son necesarias más investigaciones y evaluaciones rigurosas para mejorar la eficacia de la colaboración entre familia, escuela y sociedad.
6. Aunque siempre hay más que aprender, sabemos lo suficiente para implementar investigaciones y programas colaborativos entre escuela, familia y sociedad que impliquen a los padres de forma eficaz para alcanzar el éxito académico de todos los alumnos.

Y apunta a una necesidad urgente de acción:

A la luz de estas evidencias, se hace, por tanto, necesario realizar cambios inmediatos y sustantivos en la formación inicial y avanzada de los maestros, directores, orientadores y otros colectivos que trabajan con escuelas, familias y estudiantes. Se necesitan cambios en los programas de las materias, y en las experiencias de campo para preparar a los profesionales para comprender, respetar y colaborar con los padres, con otros miembros de la familia, y personas, grupos y organizaciones en la sociedad que puedan ayudar a los estudiantes a tener éxito.

4.- Referencias bibliográficas

Bolívar, A. (2006). «Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común». *Revista de Educación*, 339, pp. 119-146.

Brisebois, R. (1997). «Sobre la confianza». *Cuadernos de Empresa y Humanismo*, 65, pp. 19-31.

Comisión Europea (2000). *Informe europeo sobre la calidad de la educación escolar. Dieciséis indicadores de calidad*. Bruselas, Dirección General de Educación y Cultura. <http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/rapin_es.pdf>

De la Guardia Romero, R.M. (2002). *Variables que mediatizan la participación educativa de las familias*. Tesis doctoral, Universidad de La Laguna. <dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=590613>

Epstein, J. (2009). *School, Family and Community Partnership*. Your Handbook for Action. London: Sage.

Epstein, J.L. (2011). *School, Family and Community Partnerships. Preparing Educators and Improving Schools*. Philadelphia: WESTVIEW Press.

Eurydice (1997). *El papel de los padres en los sistemas educativos de la Unión Europea*. Bruselas: D/4008/8.

Glasgow, N.A. & Whitney, P.J. (2009). *What Successful Schools Do to Involve Families*. London: Sage.

Grant, B.K. & Ray, J.A. (2013). *Home, School, and Community Collaboration*. London: Sage.

Harvard Family Research Project (2010). *Family Engagement as a Systematic, Sustained, and Integrated Strategy to Promote Student Achievement*. Cambridge: Harvard Graduate School of Education. <<http://www.hfrp.org/family-involvement>>

- Hernández, M.A. y López, H. (2006). «Análisis del enfoque actual de la cooperación padres y escuela». *Aula Abierta*, 87, pp 3-26.
- Hornby, G. (2000). *Improving Parental Involvement*. London: GBR.
- Instituto de Evaluación (2009). *Sistema Estatal de Indicadores de la Educación*.
- Includ-ed (2006). *Proyecto Integrado de la prioridad 7 del VI Programa Marco de la Comisión Europea*.
<www.ub.edu/includ-ed/es/about.htm>
- Jeynes, W.H. (2011). *Parental Involvement and Academic Success*. New York: Routledge.
- Lara, S. & Naval, C. (2012). «Social Networks, Civic Participation and Young People: a Literature Review and Summary of the Educational Challenges». En Manoharan, Aroon, and Holzer, Marc (eds.). *Active Citizen Participation in E-Government: A Global Perspective*. IGI Global: Hersey, PA., pp. 197-205.
- Livingstone, S. & Markham, T. (2008). «The Contribution of Media Consumption to Civic Participation». *British Journal of Sociology*, 59(2), pp. 351-371.
- Maganto, J.M. y Bartau, I. (2003). *La formación de padres en el marco de las relaciones entre la familia, la escuela y la comunidad*. Grupo de Investigación UDUBUTIC, Universidad del País Vasco.
- Maganto, J.M.; Bartau, I.; Echeberría, J. y Martínez, R. (2000). «Evaluación de un programa de intervención dirigido a fomentar la participación de la comunidad educativa en los centros escolares». *Bordón*, 52(2), pp. 197-211.
- Maganto, J.M. y Bartau, I. (2008). *La formación de padres en el marco de las relaciones entre la familia, la escuela y la comunidad*.
- Martínez, R.A. (1992). «La participación de los padres en el centro escolar: una forma de intervención comunitaria sobre las dificultades escolares». *Bordón*, 44(2), pp. 171-175.
- Martínez, R.A.; Rodríguez, B. y Gimeno, J.L. (2010). «Áreas de cooperación entre los centros docentes y las familias. Estudio de caso». *Educación Siglo XXI*, 28(1), pp. 127-156.
- Ministerio de Educación Español (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Colección Estudios CREADE n. 9. Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2012). *Sistema estatal de indicadores de la educación*.
- Naval, C. (2003). «Democracia y participación en la escuela». *Anuario Filosófico*, XXX-VI/1, pp. 183-204.
- Sanders, M.G. y Sheldon S.B. (2009). *Principals Matter: A Guide to School, Family and Community Partnership*. London: Sage.
- Sarramona, J. (2004). «Participación de los padres y calidad de la educación». *Estudios sobre Educación*, 6, pp. 27-38.

Sarramona, J. y Roca, E. (2007). «La participación de las familias en la escuela como factor de calidad educativa». *Participación Educativa*. Revista cuatrimestral del Consejo Escolar del Estado, pp. 25-33.

Shumow, L. (Ed) (2009). *Promising Practices for Family and Community Involvement during High School*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.

Swap, S. (1993). *Developing Home-school Partnership: from Concepts to Practice*. New York: Teacher College Press.

Torío, S.; Peña, J.V.; Rodríguez, M.C.; Fernández, C. y Molina, S. (2010). «Hacia la corresponsabilidad familiar: Construir lo cotidiano. Un programa de educación parental». *Educación Siglo XXI*, 28(1), pp. 85-108.

Vega, A.; Raya, E.; Muñoz, J.A.; Navaridas, F. y Giró, J. (2011). *La participación de los padres en el ámbito escolar. Un enfoque innovador para una educación de calidad*.

<http://consejoescolar.educacion.navarra.es/attachments/article/358/resumen_espanol_def.pdf>

Weiss, H.B.; Bouffard, S.M.; Bridglall, B.L. & Gordon, E.W. (2009). *Reframing Family Involvement in Education: Supporting Families to Support Educational Equity*. EQUITY MATTERS: Research Review, 5, pp. 4-37.

Capítulo 2. Marcos normativos de la participación de las familias en los sistemas educativos europeos.

Una visión comparada

Inmaculada Egido

Universidad Complutense de Madrid

1.- Introducción

A lo largo de la historia, en todo el ámbito europeo, los padres fueron los responsables principales del cuidado y la educación de sus hijos. Sin embargo, desde el siglo XIX, la implantación generalizada de la escuela obligatoria conllevó, en la mayoría de los países, el deber de las familias de enviar a sus hijos a instituciones escolares. Esta manera de entender la garantía del derecho a la educación hizo que los padres y la escuela comenzaran a compartir la tarea educativa, cuestión que no estuvo exenta de controversia, puesto que supuso una interferencia del Estado en lo que hasta entonces había sido un asunto privado de la familia (Egido, 2012). A partir de ese momento, se produjo el inicio de las relaciones entre familia y escuela como instituciones complementarias en la educación de los niños.

Con el transcurso del tiempo, la concepción tradicional sobre este tema se ha mantenido relativamente estable, ya que, aunque la escuela tiene un papel esencial en la formación de las jóvenes generaciones, los padres siguen siendo desde el punto de vista legal los titulares del derecho a la educación de sus hijos y los responsables primarios de la misma en toda Europa. La Declaración Universal de Derechos Humanos establece que los padres tienen el derecho preferente a elegir el tipo de educación que recibirán sus hijos (art. 26.3), y ese derecho ha sido ratificado en las distintas declaraciones y convenciones europeas, figurando también en las constituciones o normas legales de más alto rango en todos los países.

Pero, además del derecho a la elección de un determinado tipo de enseñanza, en el entorno europeo los padres han ido adquiriendo progresivamente otros derechos relacionados con la educación de sus hijos. Así, en el momento actual, suelen diferenciarse dos grandes tipos de categorías de derechos paternos vigentes en todos los países (Eurydice, 1997; IPPE, 2011):

- Derechos individuales, entre los que se encuentra el derecho a elegir la escuela que desean para sus hijos, el derecho a recurrir cuando existe desacuerdo con las

decisiones adoptadas por la autoridad escolar y el derecho a la información sobre el progreso de sus hijos y sobre sus propios derechos.

- Derechos colectivos, que se refieren esencialmente al derecho de los padres a participar de manera colectiva en las estructuras formales del sistema educativo.

En términos generales, los derechos de los padres como colectivo se desarrollaron con posterioridad a los derechos de tipo individual. Aunque pueden señalarse algunas excepciones, como las de Alemania, Finlandia, Francia o los Países Bajos, que contemplaron previamente esta cuestión, en la mayoría de los países europeos comenzó a prestarse atención a la participación de los padres en la vida de la escuela y en la gestión del sistema escolar hacia la década de 1970 (Eurydice, 1997). En esos momentos, se consideró la concepción participativa del desarrollo de la educación como una exigencia propia de los estados democráticos (Delhaxhe, 1998). La idea de que una sociedad moderna y democrática exige la participación de los ciudadanos en los distintos asuntos que les conciernen hizo que en el ámbito escolar se planteara la necesidad de incluir a los padres en la toma de decisiones en materia de educación. Además, el sistema educativo se contemplaba como un elemento de incuestionable valor para la interiorización de los valores participativos. Si el sistema educativo y los centros escolares debían servir al sistema democrático, ellos mismos tenían que ser escuelas de democracia, siendo la participación de todos los estamentos implicados —padres, alumnos, profesores y otras instancias sociales— la condición para ello (Gimeno, 1992).

La primera oleada generalizada de reformas destinadas a incrementar la participación de las familias en el sistema escolar tuvo lugar, por tanto, en los años 70. Fue entonces cuando los centros empezaron a abrirse a los padres en la mayoría de los sistemas escolares, sumando a la idea del valor intrínseco de la participación la necesidad de implicar a las familias para evitar el fracaso escolar, que comenzaba a ser objeto de preocupación en muchos países.

En los años posteriores las reformas emprendidas, fueron ampliándose en el contexto europeo. Así, la década de 1980 fue también un período muy activo en la aprobación de nuevas leyes en torno a la participación familiar en la educación. En algunos sistemas se introdujeron cambios para garantizar la presencia de los padres, no solo en los órganos de gestión de los centros escolares, sino también en el nivel nacional o regional.

Las reformas continuaron en los años 90, vinculadas, en este caso, a los cambios destinados a descentralizar la toma de decisiones en materia educativa que tuvieron lugar en un buen número de países. En un contexto de búsqueda de autonomía para las instituciones escolares, la legislación volvió a contemplar el tema de la participación de los padres en la gestión de los centros. Ambas cuestiones, autonomía y participación, se encuentran, en efecto, estrechamente ligadas. La descentralización de los sistemas educativos no se agota en la transferencia de poderes desde el Estado a otros niveles de la administración, sino que supone la descentralización misma de la gestión de la escuela, y exige, por tanto, un cierto grado de autonomía para la toma de decisiones en los centros. Dicha autonomía conlleva, a su vez, un incremento de la participación de los diferentes sectores de la comunidad educativa, en la línea del traslado paulatino de las responsabilidades públicas hacia la sociedad (Green, Leney y Wolf, 2001).

Al llegar al año 2000, en todo el ámbito europeo existía ya un marco legal encaminado a organizar e impulsar la participación de los padres en el sistema escolar. No

obstante, en ese momento, comienza a hacerse patente un cambio de orientación en las razones que subyacen a la importancia de reforzar la participación de las familias en la escuela. Ya no se trata solo ni esencialmente del valor que pueda tener una gestión de carácter democrático en los centros, sino, sobre todo, de la necesidad de implicar a las familias en la tarea educativa para alcanzar el éxito de la misma (Bolívar, 2006). Los padres son un factor esencial en los resultados escolares. Su implicación, por tanto, resulta crucial en la búsqueda de la calidad.

Evidentemente, en este nuevo enfoque de la participación como estrategia para el logro de la calidad de la educación, es fundamental el rol que desempeñan los padres a título individual, acompañando la vida escolar de sus hijos. Pero su papel no termina ahí, sino que resulta igualmente importante que los padres participen de forma colectiva en los procesos de toma de decisión en las escuelas, en su organización y en su funcionamiento cotidiano, contribuyendo así a la gobernanza de los sistemas educativos.

Los organismos internacionales se hacen eco de esta nueva visión de la participación de las familias y del impacto que la misma tiene en las políticas educativas nacionales. Así, la Comisión Europea, en el *Informe europeo* de mayo del 2000 sobre la calidad de la educación, considera que la participación de los padres es uno de los indicadores de calidad de la enseñanza escolar y afirma textualmente que:

«La participación de los padres en la educación de sus hijos tiene consecuencias políticas en todos los países europeos. Los padres tienen opiniones firmes sobre las escuelas de sus hijos y se están convirtiendo en unos consumidores cada vez más exigentes y críticos en este ámbito. Pueden realizar contribuciones eficaces para la mejora de las escuelas por medio del apoyo a la dirección y a los profesores del centro, o bien pueden impedir que el centro avance y generar conflictos. La participación de los padres puede influir de distintas maneras en la calidad de la educación de los niños» (Comisión Europea, 2000).

Para algunos autores, esta concepción de los padres como consumidores supone una transformación profunda de la visión que existía hace algunas décadas en el entorno europeo, ya que, de entender a los padres como «cogestores» del centro, se ha pasado a considerarlos como clientes del servicio educativo, imponiéndose la lógica de la eficiencia sobre la meta de la integración ciudadana (Bolívar, 2006). Desde otras perspectivas, sin embargo, este enfoque responde a un nuevo equilibrio de poderes que resulta necesario para la defensa del interés público de la educación.

Lo cierto es, en todo caso, que en el momento actual nadie cuestiona la trascendencia de conseguir una adecuada colaboración entre la familia y la escuela como medio para la mejora de los resultados educativos. La investigación ha puesto de manifiesto, reiteradamente, la importancia de este factor para el logro escolar (Desforges y Abouchaar, 2003), importancia que ha sido corroborada en las evaluaciones nacionales e internacionales de rendimiento. La «implicación parental» (*parent involvement* o *parent engagement*), en la terminología más extendida actualmente, es considerada como una de las estrategias clave para el logro de la calidad educativa, siendo especialmente relevante en aquellas familias que tienen mayores diferencias culturales con la escuela. Al igual que sucede en otros contextos, la participación de los padres es una prioridad explícita en las políticas educativas de un buen número de países europeos, que están adoptando en los últimos años medidas dirigidas a reforzarla.

2.- La situación actual de la participación de las familias en Europa. El marco normativo

Atendiendo de manera específica a los derechos de los padres como colectivo, en la actualidad, todos los países europeos cuentan con sistemas organizados expresamente para favorecer la participación de las familias en las estructuras de gestión del sistema escolar, aun cuando las modalidades y los niveles de representación de este sector en los diferentes organismos varían de un país a otro (Eurydice, 1997).

Los dos procedimientos más utilizados para garantizar la participación de los padres en el sistema educativo son, por una parte, la existencia de asociaciones de padres y, por otra, la inclusión de este colectivo en los órganos en los que están representados los diferentes sectores que componen la comunidad educativa, ya sea en el nivel del centro escolar o en los niveles local, regional o nacional.

2.1.- Asociaciones de padres

Las asociaciones de padres existen en todos los Estados miembros de la Unión Europea, y lo habitual es que se organicen en federaciones y confederaciones regionales y nacionales. La adhesión a las mismas por parte de los padres tiene carácter voluntario y suelen financiarse con las cuotas de sus asociados. En ocasiones, los propios directores o responsables de los centros son los encargados de promover la existencia de tales asociaciones y apoyar su actividad (Eurydice, 2004; Hill y Peck, 2000).

Las asociaciones tienen autonomía de funcionamiento, y en la gran mayoría de los países están formadas únicamente por padres y madres de alumnos, aunque, en el caso de Inglaterra y Gales y de Escocia funcionan las asociaciones de padres y profesores formadas por representantes de ambos colectivos.

Las tareas que las asociaciones de padres realizan de manera habitual suelen estar relacionadas con la organización de salidas, visitas culturales y actividades de tiempo libre para los alumnos. En algunos países, realizan también labores de formación con los propios padres y, en ocasiones, trabajan en la adquisición de fondos para las escuelas. Generalmente, las asociaciones pueden participar en las decisiones y debates con las autoridades educativas de los diferentes países, si bien lo más frecuente es que dicha participación sea únicamente a título consultivo.

Los órganos de gobierno de las asociaciones suelen estar formados por padres elegidos por los miembros de la propia asociación. En algunos países, los representantes de los padres en los órganos de representación de nivel central, regional o del centro escolar deben pertenecer a alguna de las asociaciones de padres.

A escala europea, existen varias federaciones que realizan el trabajo de coordinación de las asociaciones de padres:

- La Confederación de Organizaciones Familiares de la Unión Europea (Confederation of Family Organizations in the European Union, COFACE). Creada 1958, colabora con las instituciones europeas en todos los sectores relacionados con los derechos e intereses de las familias.

- La Asociación Europea de Padres (European Parents Association, EPA). Fundada en 1985, en Milán, para establecer una asociación de los padres y familias de toda Europa.
- La Agrupación Internacional de Asociaciones de Padres de la Enseñanza Católica (Groupement international des associations de parents de l'enseignement catholique, OE-GIAPEC), que desde 1987 agrupa a las Asociaciones de Padres de Alumnos de la Enseñanza Católica en Europa.

2.2.- Los padres en los órganos de participación del sistema educativo

La participación constituye un principio rector de los sistemas escolares prácticamente en todo el ámbito europeo. Se considera que dicho principio no es solo un requisito para la democratización de la educación, sino también un procedimiento para asegurar una mayor receptividad del sistema a los diferentes tipos de necesidades educativas y para asegurar una mayor calidad de la enseñanza. Por este motivo, la gran mayoría de los países europeos cuenta con mecanismos para garantizar la participación de los diferentes sectores de la comunidad educativa, entre los que se encuentran los padres.

La tabla 2.1 muestra los órganos de participación en los que están representados los padres en los distintos niveles del sistema escolar: central, intermedio (regional o local) y de centro escolar en una muestra amplia de países europeos. Como puede verse en ella, en todos los países, con la única excepción de la Comunidad Germano-parlante de Bélgica, existen órganos de representación formal de los padres en el nivel del centro escolar, mientras en el nivel nacional e intermedio la situación varía en mayor medida. En esos dos niveles, muchos países cuentan también con representación de los padres, pero existen algunos sistemas, como los de Alemania, la Comunidad Germana de Bélgica¹, Bulgaria, Finlandia, Hungría, Italia, el Reino Unido y Rumanía, en los que no se contempla la participación del sector de padres en el nivel nacional. Otros países no incluyen a los padres en el nivel regional o local (Copash, 2006; Eurydice, 1997, 2004).

No obstante, para comprender adecuadamente la información proporcionada por la tabla 2.1 y, por tanto, la situación relativa a la participación de los padres en los distintos niveles del sistema escolar, es necesario tener en cuenta que la representación de los padres está relacionada con los modelos de administración educativa vigentes en cada país. Así, en los países donde la administración tiene un carácter centralizado, no existen órganos de representación a escala regional o local, ya que habitualmente no se toman decisiones en esos niveles. Por el contrario, en países como Alemania, donde las competencias nacionales en materia de educación son muy escasas, los órganos de representación se encuentran en el nivel de los estados federados (Länder), que corresponde al de la toma de decisiones.

Por lo que se refiere a la composición de los órganos de representación, lo más habitual es que se trate de órganos colegiados en los que están representados otros sectores de la comunidad educativa, además de los padres. Sin embargo, en algunos países

1. La legislación de la Comunidad no contempla la existencia de órganos colegiados en los centros escolares en los que deban participar los padres. No obstante, en cada escuela, el proyecto escolar contiene orientaciones para que la Asociación de Padres participe en las decisiones que se adopten en el centro (Eurypedia, 2013).

Tabla 2.1.- Órganos de participación del sistema educativo en los que se incluye a los padres

País	Ámbito	Órgano de Participación
Alemania ¹	Regional	Consejo de Padres del Land**
	Local	Consejo Consultivo ⁻
	Centro	Consejo de Padres**
	Centro	Foro Escolar ⁻
Austria	Nacional	Consejo de Padres**
	Nacional	Comisión para las Reformas Escolares ⁻
	Regional	Asamblea General de la Autoridad Federal del Land*
	Centro	Consejo Escolar*
Bélgica (C. Francesa)	Nacional	Consejo de Padres de alumnos**
	Nacional	Consejo de Educación y Formación ⁻
	Centro	Consejo de Participación ⁻
Bélgica (C. Flamenca)	Nacional	Consejo de Educación ⁻
	Local	Consejo Local ⁻
	Centro	Consejo de Participación ⁻
Bulgaria	Centro	Consejo Escolar ⁻
Dinamarca	Nacional	Consejo de la Escuela Básica ⁻
	Centro	Consejo Escolar**
España	Nacional	Consejo Escolar del Estado ⁻
	Regional	Consejo Escolar de la Comunidad Autónoma ⁻
	Local	Consejo Escolar Municipal ⁻
	Centro	Consejo Escolar del centro ⁻
Finlandia	Centro	Consejo de Cooperación ²⁻
Francia	Nacional	Consejo Superior de Educación ⁻
	Regional	Consejo de Academia/Departamento ⁻
	Centro	Consejo de Escuela/Administración ⁻
Grecia	Nacional	Consejo Nacional de Educación ⁻
	Regional	Comité de Educación ⁻
	Centro	Consejo de Centro ⁻
Hungría	Centro	Consejo de Escuela ⁻
Irlanda	Nacional	Consejo Nacional de Padres**
	Centro	Consejo de Gobierno ⁻
Italia	Regional	Consejo Escolar Provincial ⁻
	Local	Consejo Escolar de Distrito ⁻
	Centro	Consejo Escolar ⁻
Luxemburgo	Nacional	Consejo Superior de Educación ⁻
	Local	Comisión Escolar Municipal ⁻
	Centro	Consejo de Educación ⁻
Países Bajos	Nacional	Comité Consultivo de Padres**
	Centro	Consejo de Participación ⁻

País	Ámbito	Órgano de Participación
Portugal	Nacional	Consejo Nacional de Educación ⁻
	Centro	Consejo de Escuela ⁻
Inglaterra y Gales	Centro	Consejo de Gobierno ⁻
Irlanda del Norte	Centro	Consejo de Gobierno ⁻
Escocia	Centro	Consejo de Padres**
Rumanía	Local	Consejo Consultivo ⁻
	Centro	Consejo Administrativo ⁻
Suecia	Nacional	Asociación Nacional de Padres**
	Local	Consejo Local**
	Centro	Consejo Escolar ⁻

** : Representación mayoritaria o exclusiva de los padres.

* : Representación paritaria de los padres.

⁻ : Representación minoritaria de los padres.

¹ La composición y denominación de los órganos de participación varía en los distintos Länder.

² El Consejo de Cooperación tiene carácter municipal en algunos casos.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de Copash (2006), Eurydice, (1997, 2004), Eurypedia (2013) y Kovacs Cerovic et al. (2010).

existen a nivel central órganos compuestos exclusivamente por padres, como es el caso de Austria, la Comunidad Francesa de Bélgica, Irlanda, Países Bajos y Suecia. También en algunos de los Länder de Alemania existen los Consejos de Padres, en los que está representado únicamente este sector.

En los órganos colegiados, la representación de los padres es, en términos generales, minoritaria en todos los niveles en la mayoría de los países. Como refleja la tabla 2.1, en el nivel central, los padres son minoría en todos los órganos de representación, mientras, en el nivel intermedio (regional o local), solo Suecia y algunos Länder alemanes tienen una representación mayoritaria de padres, siendo paritaria en el caso de Austria. En el nivel de centro escolar, es también habitual que la representación de los padres sea minoritaria, si bien hay algunas excepciones a esa norma, ya que, en los Consejos Escolares de Austria, la representación de los padres es paritaria, siguiendo el principio de codeterminación (Copash, 2006), mientras en Dinamarca y Escocia existe una participación mayoritaria del sector de los padres en este organismo.

En el nivel central, es frecuente que los padres que participan sean miembros de federaciones nacionales, elegidos por estas, generalmente, a través de sufragios indirectos. En el nivel del centro escolar, los representantes suelen ser elegidos entre el grupo de padres de la escuela por voto directo.

En el caso de los Países Bajos, la ley prevé explícitamente la necesidad de formar a los representantes de padres, con el fin de que su participación en el Consejo Escolar sea lo más activa posible. También, en algunos países, se organizan diferentes modalidades de formación, que pueden ser financiadas con fondos públicos o por las propias asociaciones de padres, aunque lo más habitual sigue siendo que los padres que toman

parte en los órganos de representación no reciban ninguna formación específica para esta tarea.

En relación al papel que los órganos de participación desempeñan en el sistema educativo, de acuerdo con la clasificación establecida por la red Eurydice (1997), las competencias que estos poseen pueden ser de dos tipos: de carácter consultivo o de carácter decisorio. La consulta (C) se considera como el derecho o la obligación a estar informado y pronunciarse (por propia iniciativa o a petición). La decisión se refiere al proceso completo de la toma de decisiones, es decir, aprobación previa, decisión y ejecución de la decisión.

Como refleja la tabla 2.2, la tendencia más generalizada en todos los países es que los ámbitos de decisión de los órganos de participación en los que están representados los padres se incrementen a medida que están más cercanos al nivel del centro educativo. Así, en el nivel nacional o intermedio, dichos órganos tienen esencialmente un carácter consultivo, salvo algunas excepciones como determinados Länder de Alemania o Austria. Por el contrario, en el nivel de centro escolar, los órganos de participación disponen de competencias para la toma de decisiones, con la excepción de Luxemburgo, donde son consultivos.

Sin embargo, de acuerdo también con la clasificación citada (Eurydice, 1997), los ámbitos de decisión de los órganos de representación no pueden considerarse homogéneos en todos los casos, sino que pueden diferenciarse dos tipos o niveles de decisiones adoptadas en ellos:

- 42
- «decisión»: decisión sobre un conjunto de aspectos relativos a los procedimientos de gestión interna y cotidiana de la escuela, como, por ejemplo, el establecimiento de horarios, la organización de actividades complementarias, el mantenimiento de un ambiente cordial entre padres y profesores o el control de los gastos.
 - «Decisión»: decisión sobre aspectos importantes del funcionamiento de la escuela, como la asignación del presupuesto, la determinación del número de miembros del personal docente y no docente, la selección y contratación del profesorado o del director del centro, la organización del plan de estudios o la aplicación de determinados métodos de enseñanza, entre otras cuestiones.

Lo más común es que las decisiones que se adoptan en los órganos en los que están representados los padres en el nivel de escuela correspondan a la primera categoría (d), aunque, en Dinamarca, Irlanda, Países Bajos, Portugal y en los sistemas incluidos en el Reino Unido, los Consejos Escolares o equivalentes tienen un margen de maniobra que también afecta al segundo tipo de decisiones (D). No obstante, tampoco puede considerarse idéntica la capacidad de adoptar decisiones de los Consejos Escolares en estos sistemas, ya que resulta evidente que se trata de una cuestión estrechamente ligada a la autonomía de la que disponen las escuelas en los distintos países (Eurydice, 2008).

Así, uno de los sistemas escolares que ha llevado más lejos el principio de participación es el de Inglaterra y Gales, donde los Consejos de Centro toman parte en la selección del director de la escuela y están encargados de determinar los objetivos generales del centro, así como de tomar decisiones relevantes en relación con la gestión del personal (determinación del personal docente y no docente, selección y contratación) y en la gestión de los recursos económicos.

Tabla 2.2.- Competencias atribuidas a los órganos de participación del sistema educativo en los que se incluye a los padres

País	Nacional	Regional/Local	Centro escolar
Alemania		Consulta/Decisión	Consulta/decisión
Austria	Consulta	Consulta/Decisión	Consulta/decisión
Bélgica (C. Francesa)	Consulta		Consulta/decisión
Bélgica (C. Flamenca)	Consulta		Consulta/decisión
Bélgica (C. Germana)			
Bulgaria			Consulta/decisión
Dinamarca	Consulta		Consulta/decisión/Decisión
España	Consulta	Consulta	Consulta/decisión/decisión
Finlandia			Consulta/decisión
Francia	Consulta	Consulta	Consulta/decisión
Grecia	Consulta	Consulta	Consulta/decisión
Hungría			Consulta/decisión
Irlanda	Consulta		Consulta/decisión/Decisión
Italia		Consulta/decisión	Consulta/decisión
Luxemburgo	Consulta	Consulta/decisión	Consulta
Países Bajos	Consulta		Consulta/decisión/Decisión
Portugal	Consulta		Consulta/decisión/Decisión
RU: Ing. y Gales			Consulta/decisión/Decisión
RU: Irl. del Norte			Consulta/decisión/Decisión
RU: Escocia			Consulta/decisión/Decisión
Rumanía		Consulta	Consulta/decisión
Suecia	Consulta	Consulta/decisión	Consulta/decisión

Fuente: Eurydice (1997) y Eurypedia (2013).

Por su parte, los Consejos Escolares en Dinamarca, en los que los padres son los principales responsables de las decisiones adoptadas, ya que tienen una representación mayoritaria, adoptan decisiones sobre el presupuesto del centro y los materiales de enseñanza y formulan las normas de la escuela. Dentro de la estructura establecida por la autoridad municipal, los Consejos establecen los principios que rigen la actividad de la escuela, incluyendo la propuesta curricular, el horario escolar, la oferta de materias optativas o la cooperación entre el centro y las familias, entre otras cuestiones. Adicionalmente, son consultados en el procedimiento de selección de director del centro por la autoridad municipal.

En los Países Bajos, la Ley de Participación (Wet Medezeggenschap op Scholen, WMS), aprobada en 2006 y modificada en 2013, que establece el marco legal para la representación democrática de los distintos sectores en las escuelas primarias y secundarias, amplió las atribuciones de los Consejos de Centro. Estos tienen ahora una función de asesoramiento en cuestiones como los cambios en los horarios escolares, la política financiera del centro a medio plazo, el nombramiento y el cese de los gestores

de la escuela o en las cuestiones relativas a la admisión o expulsión de los alumnos. Además, cuentan con la potestad de aprobar, entre otras cuestiones, los cambios en los fines educativos de la escuela, en la normativa escolar o en los temas que guarden relación con la salud y la seguridad en el centro (Kernan, 2012).

Como norma general, sin embargo, puede afirmarse que los Consejos de Centro, en la mayoría de los países, no suelen tener mucho que decir en relación al contenido y a los métodos de enseñanza, o en cuanto a la contratación de profesores o directores, aspectos en los que lo más común es que no tengan capacidad de decisión. La situación es más variable en lo que se refiere al presupuesto de la escuela, existiendo países en los que los Consejos toman parte en la aprobación del mismo, y otros en los que únicamente son informados de las cuestiones económicas. Por el contrario, los Consejos suelen participar en la definición de los principios orientadores de la escuela y en lo que se refiere a las actividades extraescolares y complementarias en la mayoría de los países (Eurydice, 2004).

3.- Situación real de la participación de las familias en los sistemas educativos

En el apartado anterior, se ha mostrado el marco normativo de los países europeos en relación con la participación de los padres en el sistema escolar. Sin embargo, es importante considerar que la distancia entre la norma y la práctica puede ser muy amplia en ocasiones. Así, algunos países, en los que la representación de los padres está garantizada por ley, pueden tener un sistema de funcionamiento poco participativo. Por el contrario, países donde la legislación apenas contempla contenidos en relación a esta cuestión, como Dinamarca, pueden contar con hábitos de funcionamiento participativos (Copash, 2006). A este respecto, son muchos los autores que señalan la existencia de una brecha importante entre los acuerdos vigentes desde la perspectiva política sobre la colaboración entre padres y centros, y la realidad que se vive a pie de calle, en las escuelas (Eurydice, 2009; Kernan, 2012; Share, Kerrins y Greene, 2011).

De hecho, la aproximación a los marcos normativos resulta mucho más sencilla que la aproximación a la realidad de la participación parental, ya que no existe un número suficiente de estudios sistemáticos, realizados con muestras representativas, que indaguen en profundidad sobre esta cuestión. Sin embargo, un repaso a algunas de las investigaciones que se han llevado a cabo en los últimos años, y que cumplen las condiciones citadas, puede servir para tener un conocimiento más cercano de la realidad de este tema en los países europeos.

Uno de los trabajos de más amplio alcance llevado a cabo recientemente sobre la participación de los padres en Europa, y que ha sido ya citado en el capítulo 1, es el que lleva por título *Indicadores de Participación de los Padres en la Enseñanza Obligatoria* (IPPE), realizado por un consorcio de universidades y organizaciones diversas en el marco de un proyecto de investigación financiado por la Comisión Europea. El objetivo de este estudio, que persigue como finalidad última el fortalecimiento de los derechos educativos de los padres en la Enseñanza Obligatoria, ha sido precisamente el de elaborar un conjunto de indicadores que permitan medir la participación de los padres en los sistemas educativos europeos, a través del análisis de las legislaciones al respecto de los países considerados. En un primer momento, los sistemas escolares

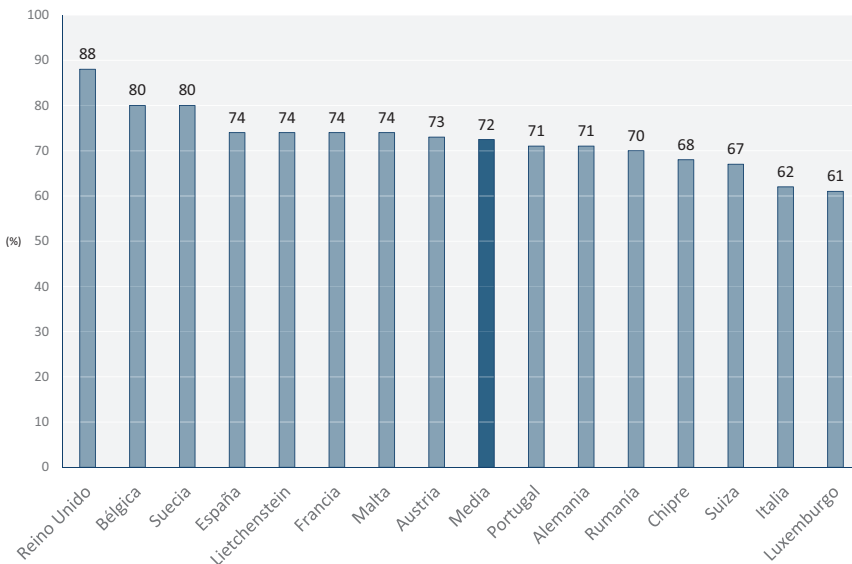
que tomaron parte en el proyecto fueron siete, pero, posteriormente, la investigación se amplió a otros ocho, por lo que la información recogida en este trabajo abarca el 82% de la población escolar de la Unión Europea, incluyendo también a Suiza (Rizzi et al., 2011).

Para la definición de indicadores, el estudio toma como punto de partida la clasificación mencionada anteriormente, que divide los derechos de los padres en derechos individuales y colectivos. En concreto, se analizan indicadores relativos a cuatro derechos paternos: información, elección, recurso y participación en los órganos formales.

Los resultados globales del estudio, que agrupan los cuatro derechos citados, muestran que el sistema que se sitúa en la primera posición, y, por tanto, el más favorable a la participación de los padres, es el de Inglaterra y Gales, mientras que Italia y Luxemburgo aparecen en los últimos lugares (figura 2.1). Como puede verse en el gráfico, la media de los países participantes se sitúa en 72 puntos sobre el total posible de 100, no siendo significativas las diferencias que muestran, respecto a este valor, las puntuaciones que obtienen los países que se sitúan inmediatamente por encima del mismo, es decir, España, Liechtenstein, Francia, Malta y Austria, ni tampoco las que obtienen Portugal, Alemania y Rumanía (IPPE, 2011).

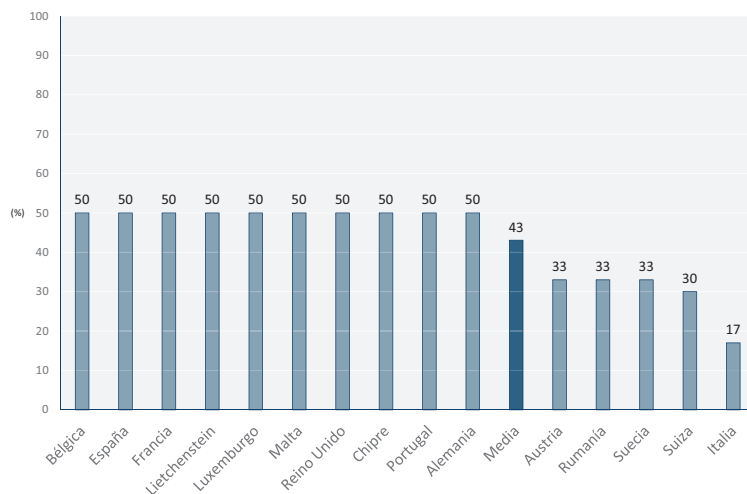
Por lo que se refiere de manera concreta al derecho colectivo de participación de los padres en los órganos formales en la escuela obligatoria, el estudio realiza el análisis a través de cuatro indicadores: existencia de órganos de participación de los padres y competencias de los mismos, tipo de representación prevista para los padres en los distintos niveles del sistema escolar (minoritaria, paritaria, mayoritaria), recopilación de la opinión de los padres por parte del Estado y existencia de sistemas para la formación de los padres.

Figura 2.1.- Resultados globales sobre los derechos de participación de los padres en la Enseñanza Obligatoria en los sistemas educativos participantes en el proyecto IPPE



Fuente: Rizzi et al. (2011).

Figura 2.2.- Resultados sobre el derecho de participación de los padres en los órganos formales en la Enseñanza Obligatoria en los sistemas educativos participantes en el proyecto IPPE



Fuente: Rizzi et al. (2011).

Los resultados relativos a este derecho se reflejan en la figura 2.2. Como puede apreciarse, la variación de los valores obtenidos entre países es relativamente reducida, situándose la mayor parte de ellos en torno a los 50 puntos sobre el total de 100. Únicamente se encuentran por debajo de ese valor Austria, Rumanía y Suecia, con 33 puntos, así como Suiza, con 30. La menor puntuación la obtiene Italia, con 17 puntos (Parreira do Amaral, Walther y Litau, 2013; Rizzi et al., 2011).

Otro de los trabajos más relevantes realizados a este respecto es el que llevó a cabo la Red Europea para la Cooperación entre Padres y Escuela (Cooperation-Parents-School, COPASH), en el que se analiza la situación actual de la cooperación entre padres y escuela en ocho países europeos: Alemania, Austria, Dinamarca, Eslovenia, Grecia, Hungría, Polonia y Reino Unido (Copash, 2006). El proyecto está basado en diferentes aproximaciones a esta temática, ya que incluye la revisión de la legislación relativa a la colaboración entre padres y escuela, y a la participación de los padres en el sistema escolar, el estudio pormenorizado de los proyectos escolares de una muestra de centros en relación con esta cuestión y el análisis en profundidad de varias escuelas en cada país mediante encuestas y entrevistas.

El estudio constata que, en lo que se refiere a los derechos de información y consulta, todos los países, con excepción de Dinamarca, cuentan con algún tipo de legislación específica aprobada al respecto. La colaboración formal a nivel de clase y a nivel de escuela está regulada, tanto para los padres como colectivo como para los padres individualmente considerados. Aunque el contenido concreto de la legislación varía en cada uno de los países del estudio, en los años pasados se aprecia una tendencia a concretar de una manera más precisa los derechos de los padres y a aumentar el número de ámbitos de cooperación entre estos y los centros. Sin embargo, el estudio pormenorizado de las escuelas implicadas en el proyecto muestra que aunque, los

requerimientos administrativos se cumplen, no se consigue en la mayoría de los casos una cooperación adecuada. En muchos casos, las actividades que se llevan a cabo consisten únicamente en la trasmisión de información a los padres desde la escuela, si bien es cierto que en algunos centros la colaboración se está incrementando y se está involucrando a las familias en la evaluación de diferentes aspectos del funcionamiento del centro.

La conclusión general del estudio es que si escuelas y padres desean colaborar más intensamente, no solo se necesitan disposiciones legales, sino también la creación de estructuras destinadas a ello. Es también importante que cada escuela pueda desarrollar sus métodos y procedimientos específicos, de acuerdo con sus características sociogeográficas y su tipo de alumnado. Dada la heterogeneidad creciente entre padres y estudiantes, no puede existir un modelo válido de cooperación de carácter universal (Copash, 2006).

Junto a los trabajos anteriores, existen también dos investigaciones centradas en los países del sureste europeo en las que se analiza la participación de los padres en los sistemas educativos de Albania, Bosnia-Herzegovina, Bulgaria, Croacia, Kosovo, Macedonia, Moldavia, Montenegro, Rumanía y Serbia.

En el primero de estos trabajos, basado en entrevistas en profundidad realizadas a más de 2.000 directores escolares de los países citados, destaca el contraste entre el deseo expresado por los directores de incrementar la implicación de los padres, y la realidad que tiene lugar en los centros, que muestra la escasez de oportunidades que tienen los padres de esos países para implicarse en el gobierno y en el funcionamiento de la escuela. De hecho, aunque a los padres se les invita ocasionalmente a participar en ceremonias y actividades del centro, como los viajes de estudios, rara vez se les pide que colaboren en tareas relacionadas directamente con la enseñanza. La investigación constata, además, que todavía existe un importante porcentaje de centros en estos países en los que la comunicación con los padres es muy escasa (Durbin, Miljevic y Pop, 2009).

El segundo estudio, que analiza el mismo grupo de países (Kovacs-Cerovic, Vizek-Vidovic y Powell, 2010), llevó a cabo un análisis de la legislación relacionada con la participación de los padres, encontrando que, a pesar de las diferencias entre estos países, su aproximación, desde el punto de vista legal a la participación de los padres, es similar. El análisis de la normativa muestra que en esos sistemas existen organismos en los que la participación de los padres está establecida en el nivel escolar, mientras que su representación en los órganos que se encuentran por encima del nivel escolar es muy poco frecuente, al contrario de lo que sucede en los países miembros de la Unión Europea. Los Consejos Escolares de estos países suelen tener un carácter consultivo e, incluso cuando cuentan con alguna capacidad de decisión, los padres siempre constituyen un sector minoritario en los mismos.

Por otra parte, la investigación trata de profundizar en las prácticas reales en torno a la cooperación a partir del análisis de la documentación organizativa de los centros y de las respuestas proporcionadas por una amplia muestra de padres. Las conclusiones a este respecto apuntan a que las escuelas en esos países no aprovechan las diferentes posibilidades de participación paterna que ofrece la vida escolar. Así, los mecanismos más habituales para impulsar y llevar a cabo la participación se limitan habitualmente a los procedimientos contemplados por la legislación, que son los más tradicionales,

como la invitación a tomar parte en las reuniones de curso o el envío de informes periódicos a las familias. El estudio indica que los propios padres han ajustado su visión, expectativas y patrones de comportamiento a este paradigma tradicional de las relaciones entre padres y escuela. Señala también que los padres en las escuelas con familias más pobres están como media más satisfechos que los padres de las escuelas más ricas. De igual modo, los padres que tratan de llevar a cabo iniciativas en las escuelas están menos satisfechos con su influencia en la vida escolar que los padres más pasivos. Por otra parte, los padres de origen gitano se encuentran más excluidos que el resto de los padres, de forma que las familias que tienen una necesidad más fuerte de colaborar con los centros son aquellos que reciben menos invitaciones a participar en ellos.

Además de lo anterior, el estudio señala que los padres que actúan como representantes tienen un rol fundamental como puente entre la familia y la escuela, debido precisamente al enfoque tradicional que prevalece en las prácticas escolares y a la distancia social que existe entre familias y centros en estos países. Sin embargo, en la práctica, los padres representantes no asumen su papel de una manera plena. Ellos mismos no utilizan en muchas ocasiones su propia influencia en las decisiones de la escuela, mientras el resto de los padres apenas se comunican con ellos o ni siquiera conocen a sus representantes. Los datos recogidos indican que lo habitual es que los padres que actúan como representantes no cuenten con ningún apoyo ni formación, de manera que son sus propias capacidades y habilidades, así como su compromiso personal, los factores que determinan el éxito o el fracaso de su tarea (Kovacs-Cerovic, Vizek-Vidovic y Powell, 2010).

48

Por último, un trabajo de investigación que también merece mencionarse es el Proyecto GOETE (Governance of Educational Trajectories in Europe, GOETE), en el que han tomado parte Alemania, Eslovenia, Finlandia, Francia, Italia, los Países Bajos, Polonia y el Reino Unido (Parreira do Amaral, Walther y Litau, 2013). Aunque el objetivo de este estudio no es específicamente el análisis de la participación de los padres en la educación, la información recogida en él aporta datos comparativos interesantes sobre el gobierno de la educación en los países citados.

Así, el estudio indica que los padres se sienten más estimulados para la toma de decisiones en las escuelas en Finlandia, seguidos por Eslovenia y los Países Bajos, mientras en Francia se sienten menos motivados a la participación. Por otra parte, los padres holandeses, finlandeses y eslovenos perciben que su influencia en las decisiones adoptadas es importante, mientras los padres franceses y alemanes perciben esa influencia como menor. Los datos sugieren, por tanto, que los padres en Eslovenia, Finlandia y los Países Bajos tienen una mayor capacidad de participación, aunque las diferencias encontradas entre países no son importantes. Adicionalmente, la investigación muestra que no existen diferencias significativas en el grado de participación de los padres en función del ambiente social y económico en el que se encuentren las escuelas, pero sí las hay en función del nivel educativo de los padres. De acuerdo con ello, los autores concluyen que, en los países analizados, las características de los centros no tienen un efecto decisivo sobre la influencia que los padres ejercen en la escuela, sino que ese poder o influencia está mucho más relacionado con el capital socioeconómico y cultural de las familias (Parreira do Amaral, Walther y Litau, 2013).

Además de lo anterior, el estudio subraya que la influencia que los padres como colectivo tienen en el funcionamiento de la escuela es escasa. De hecho, los directores escolares de este grupo de países consideran mayoritariamente que los padres tienen

una influencia claramente menor en las decisiones de la escuela que el resto del personal del centro y que la administración educativa (Walther, 2013).

En síntesis, la revisión de los estudios citados apunta a que, a pesar de que la participación aparece como una prioridad en las políticas educativas de todos los países, lo cierto es que también en todos ellos, con diferente intensidad, se detectan problemas para que dicha participación sea real y efectiva.

4.- Obstáculos para la participación de las familias en los sistemas educativos

Puesto que la participación de los padres en el sistema educativo se contempla desde hace años en la legislación de los países europeos, y la investigación arroja numerosas evidencias sobre la importancia de este factor, cabe preguntarse cuáles son los motivos por los que, en la práctica, la situación dista mucho de ser la deseada, como ponen de manifiesto los estudios revisados en el apartado anterior. Más bien al contrario, lo habitual es que en muchos casos los padres y los profesores vivan alejados unos de otros, cuando no abiertamente enfrentados, «culpándose» mutuamente de ser los responsables del bajo rendimiento escolar de los alumnos (Parreira do Amaral, Walther y Litau, 2013). La respuesta a esa pregunta es, sin duda, compleja, ya que los factores que inciden en la dificultad de construir una colaboración real entre familias y centros son muy diversos, pero a ellos subyace el hecho de que en los sistemas escolares prevalece todavía una visión muy tradicional de las relaciones entre los padres y la escuela, con una distinción precisa entre los roles de ambos y una escasa atención a la interacción fructífera entre ellos.

Entre los obstáculos más comúnmente señalados para lograr esa interacción constructiva entre familia y escuela, los directores y profesores suelen aludir a la indiferencia que muestra un gran número de padres sobre esta cuestión (Walther, 2013). En su opinión, es la apatía o la falta de interés de los padres por tomar parte en la vida de la escuela el mayor impedimento para la participación. Esta situación se ve además agravada por la tendencia creciente de muchas familias a delegar toda la responsabilidad sobre la educación de sus hijos en el centro educativo, dimitiendo en gran medida de sus funciones educativas primarias.

Pero lo cierto es que también los padres encuentran muchos obstáculos a la participación. Uno de los fundamentales es la resistencia que aún existe entre el profesorado ante esta cuestión. Apoyándose en el discurso del profesionalismo, en todos los países la participación de los padres tiende a verse por parte de algunos sectores del profesorado como una interferencia en su trabajo (Crozier, 2012; Reynolds, 2005). Se fomenta la participación de los padres en cuestiones de importancia menor, en la organización de fiestas o de actividades extraescolares, pero se rechaza en lo que se refiere a lo pedagógico, considerándose una intromisión en asuntos que no les incumben. La pervivencia en la cultura escolar de esta concepción tradicional hace que la enseñanza se considere una tarea exclusiva del centro y de los docentes, lo que inhibe la participación. Es necesario, por tanto, enfocar la formación del profesorado reforzando su preparación para la cooperación. En realidad, los profesores necesitan la colaboración de la familia, ya que asumir aisladamente la tarea educativa es fuente de tensiones y desmoralización para los docentes (Bolívar, 2006).

Al respecto de lo anterior, es verdad que en muchas ocasiones los padres pueden no estar capacitados para intervenir en asuntos estrictamente curriculares o en algunas cuestiones relacionadas con la organización del centro. El propio lenguaje pedagógico, así como la complejidad que en muchos sistemas tienen las normas y los procedimientos que conciernen a las escuelas, suponen un obstáculo importante para la participación. Los padres necesitan estar bien informados, y a ese respecto dependen en la práctica de los propios centros. En ocasiones, para poder desempeñar un papel eficaz en los órganos de participación, los padres deben ser casi unos «profesionales de la participación». Por ello, se requiere un esfuerzo para traducir al lenguaje común el vocabulario técnico de la educación, así como para simplificar los procesos administrativos. Es, asimismo, fundamental invertir en la formación de los padres para promover su participación en la vida escolar y en la gestión de las instituciones educativas (Rizzi et al., 2011).

Por otra parte, a menudo los padres no disponen del tiempo necesario para participar en los centros, ya sea por motivos familiares o laborales. Con excepción de algunos países, la legislación laboral no se adapta al derecho de participación de los padres, por lo que se requiere una reforma en este sentido (Rizzi et al., 2011).

Además, es muy importante tener en cuenta que, en la legislación educativa de los diferentes países, lo habitual es que se trate a los padres como si fueran un colectivo homogéneo, aunque obviamente no lo son (Parreira do Amaral y Dale, 2013). En todos los sistemas se detecta la participación diferencial de los padres en función de la etnia, el origen social y la situación económica, siendo común una menor implicación de los padres entre los colectivos más desfavorecidos.

50

Como consecuencia de todo lo anterior, en la gran mayoría de los países europeos, los padres tienen todavía unas posibilidades muy limitadas de participación en el sistema escolar. A pesar de la importancia que en el plano teórico adquiere la idea de dar más voz a este sector, lo cierto es que «la relación entre la escuela y los padres es asimétrica y su influencia está limitada a temas marginales» (Parreira do Amaral, Walther y Litau, 2013: 15). Incluso, desde el punto de vista legal, estamos aún lejos del ideal de colaboración en términos de igualdad, ya que eso supondría considerar que los padres tienen la misma legitimidad y la misma esfera de influencia que otros sectores, como el profesorado o la propia administración educativa (Loncle *et al.*, 2013). La «comunidad educativa» es una expresión que se usa a escala internacional, pero es esencialmente metafórica, y oculta el hecho de que la relación no se basa en la igualdad. Incluso los padres más activos, en los sistemas más participativos, tienen solo una influencia limitada (Parreira do Amaral y Dale, 2013; Périer, 2012).

5.- Tendencias respecto a la participación de los padres en Europa

Como conclusión general a lo expuesto en las páginas anteriores, podría decirse que la participación de los padres se encuentra consolidada en todo el ámbito europeo desde la perspectiva legal, aun cuando sigue siendo necesario profundizar en la consideración de los derechos paternos. Además, a pesar de los avances logrados y de las diferencias que existen entre países, en líneas generales, las relaciones entre padres y escuelas continúan siendo asimétricas, tanto en términos de poder como en los recur-

sos a los que tienen acceso, perdurando todavía muchos obstáculos que impiden que los marcos normativos se traduzcan a la realidad.

En el momento actual, sin embargo, existe una preocupación, ampliamente extendida en un buen número de países europeos, por superar los citados obstáculos e incrementar la participación de los padres, ya que esta se considera una clave fundamental para alcanzar el éxito escolar. Por esa razón, las aproximaciones más recientes a este tema, emprendidas en las reformas llevadas a cabo en sistemas como los de Inglaterra y Gales, Escocia o los Países Bajos, se centran en impulsar la participación «real» de las familias y la colaboración de los padres como socios de las escuelas en la educación de sus hijos.

En Inglaterra y Gales, las políticas emprendidas por el Partido Laborista entre 1997 y 2010, al igual que las que desarrollaron anteriormente los gobiernos conservadores, tuvieron como objetivo explícito el incremento del poder de elección de los padres en el sistema escolar y de su responsabilidad e implicación en la educación de sus hijos. Aunque, en cierto modo, esas políticas han perdido parte de su fuerza en el momento actual; su idea de base, como sugiere el expresivo título del informe publicado por el Departamento de Educación en 2007, es que los padres «importan» (*Every Parent Matter*) (DFE, 2007). En las medidas adoptadas durante todo ese periodo, se percibe, además, la influencia de la investigación desarrollada sobre este tema en Estados Unidos por autores como Epstein, cuya clasificación sobre los tipos de implicación entre la familia y la escuela prevalece en buena parte de la literatura actual (Reynolds, 2005).

En Escocia, la legislación educativa aprobada por el Gobierno a partir del año 2006, entre la que destaca la *Scottish Schools (parental involvement) Act 2006*, parte también de la base de que incrementar la voz de los padres es una piedra angular para la mejora del sistema escolar (Thomson, Mawdsley y Payne, 2009). Por esta razón, cada autoridad educativa está obligada a desarrollar una estrategia para la implicación de los padres, que debe ser revisada periódicamente. Como complemento a la normativa aprobada a este respecto, se han desarrollado herramientas que incluyen una serie de ideas prácticas y actividades para incrementar la implicación parental. Además, desde hace algunos años, los inspectores de educación tienen, como uno de los aspectos centrales de las inspecciones realizadas en las escuelas, la implicación de los padres en el centro, para lo que se han elaborado indicadores de calidad con vistas a su evaluación. Las escuelas son clasificadas de acuerdo al progreso experimentado en relación con esos indicadores (Berndt, 2009).

En los Países Bajos, junto al tradicional derecho a la elección de centro y a la creación de escuelas por parte de los padres, que se ha visto reforzado en los últimos años, la reforma educativa, iniciada en el 2011, enfatiza la responsabilidad conjunta que los centros escolares y los padres tienen en el aprendizaje. Se busca una cooperación efectiva entre ambos sectores, más allá de los mecanismos de participación contemplados en la legislación, impulsando a las escuelas a desarrollar las condiciones necesarias para establecer la colaboración. Los centros deben tener una función de apoyo a las iniciativas presentadas por los padres, fomentando la creación de redes y grupos de participación en la escuela.

No solo en estos países, sino, en general, en la mayoría de los sistemas educativos europeos, se están impulsando, desde hace algunos años, numerosas iniciativas destinadas a implicar a los padres de las familias menos favorecidas en la vida de las

escuelas. De hecho, en un buen número de países existen políticas destinadas específicamente a los padres inmigrantes, pertenecientes a minorías étnicas o con menores recursos, ya que la participación de los padres resulta determinante para alcanzar el éxito escolar en estos colectivos (Crozier, 2012; Hill y Peck, 2000; Reynolds, 2005).

Por otra parte, y en paralelo a las reformas iniciadas en las políticas nacionales de los países europeos, existen también iniciativas encaminadas al fomento de la participación de los padres que han sido desarrolladas en el nivel supranacional, impulsadas por diversas instancias y apoyadas por organismos internacionales, como la Unión Europea y el Consejo de Europa.

Entre las iniciativas emprendidas con el apoyo de la Unión Europea cabe destacar el Observatorio de la participación de los padres en la educación, creado por un consorcio de instituciones agrupadas en la Red Europea sobre la gobernanza de la educación en Europa (REGE). Se trata de un instrumento de información e investigación sobre la participación de los padres en los sistemas educativos de Europa, que proporciona herramientas adaptables a diferentes contextos, especialmente a los centros escolares, tanto para expertos como para no especialistas. Además, el Observatorio proporciona información sobre el estado de participación de los padres en quince países de la Unión Europea, lo que permite conocer la posición relativa de cada sistema educativo en este aspecto.

52 Junto a lo anterior, desde el año 2005 existe la Red Europea «Cooperación entre padres y escuela», cuya finalidad es profundizar en la mejora de la cooperación entre las familias y los centros escolares. Entre otras iniciativas, esta Red ha formulado una serie de recomendaciones destinadas a la mejora de la cooperación. En ellas, se indica que la participación debe estar claramente regulada en la normativa en forma de derechos de los padres, y debe ser considerada como un criterio para la calidad de la escuela, incluyéndola en los estándares de calidad de los centros escolares en todos los países (Copasch, 2008).

Existen, además, varios proyectos europeos relacionados con la temática de la participación. Por solo citar un ejemplo, puede mencionarse el denominado «Implica a los padres – Mejora la escuela» (Involve Parents – Improve School), en el que colaboran 11 países y cuyo fin es promover la implicación de los padres en la vida escolar, prestando una atención especial a las familias de origen inmigrante y con mayores dificultades .

Pero no solo la Unión Europea concede en estos momentos relevancia a esta cuestión. Para el Consejo de Europa, que abarca un conjunto más amplio de países, es también un tema central. De hecho, a lo largo de la pasada década, el sector de Educación de este organismo ha subrayado cómo la calidad de la educación y la buena gobernanza, mediante el principio de participación democrática, son dos factores que van de la mano. En la década actual, el Consejo ha establecido, dentro de las recomendaciones incluidas en la *Carta sobre la Educación para la Ciudadanía Democrática y la Educación en Derechos Humanos*, una recomendación centrada específicamente en la gobernanza de las instituciones educativas, en la que indica a los estados miembros que deben promover el gobierno democrático de los centros escolares, impulsando y facilitando la participación activa de los estudiantes, el personal de la escuela y los padres (Council of Europe, 2010).

En el Programa de trabajo 2012-13, adoptado por los ministros de los países miembros del Consejo, se considera la participación:

«...no solo como una dimensión principal de la gobernanza, sino también como un elemento clave que contribuirá a desarrollar y sostener la “calidad” a través de las preocupaciones y responsabilidades compartidas de todos los sectores implicados. La participación implica que aunque las instituciones democráticas son importantes, estas no funcionarán en la práctica sin la participación activa de los ciudadanos, en este caso los miembros de la comunidad educativa» (Council of Europe, 2013: 2).

Por esta razón, uno de los mayores retos para la implementación efectiva de los estándares de calidad en educación, desde una aproximación basada en los derechos humanos, es precisamente la implicación de los padres, los profesores y los estudiantes en el gobierno de la educación. De acuerdo con la posición de este organismo, los padres tienen que jugar un papel determinante en la educación, y es necesaria su participación efectiva. Para alcanzarla no son suficientes los mecanismos formales que existen en los estados miembros, especialmente en el caso de los padres de contextos sociales desaventajados, sino que es necesario crear nuevos mecanismos y desarrollar nuevos métodos.

Teniendo en cuenta todo este conjunto de iniciativas, parece razonable plantear que, de cara al futuro cercano, se perfila una tendencia a reforzar la atención al tema de la participación paterna en los sistemas escolares. Poco a poco los planteamientos tradicionales de la participación, que han marcado la legislación de la mayoría de los países, van dando paso a una visión que enfatiza la importancia de la colaboración entre familias y escuela. El papel de los padres en el acompañamiento de la vida escolar de sus hijos y su participación en la definición de la orientación estratégica de la enseñanza se considera fundamental para garantizar una gestión más democrática de la escuela, pero, sobre todo, para alcanzar mejores resultados en la educación, por lo que los esfuerzos se dirigen a ese objetivo.

En relación con ello, el reto para los próximos años es que las escuelas funcionen realmente de un modo participativo. Este reto es especialmente importante si se considera que, en muchos sistemas, las políticas que buscan impulsar la participación vienen impuestas desde arriba, desde las iniciativas de reforma planteadas por la propia administración, y no proceden del arraigo de una verdadera cultura participativa ni de una demanda de quienes componen la comunidad escolar. Se ha constatado ya que las normas no crean por sí mismas la atmósfera de apertura y aceptación que es necesaria para la cooperación efectiva, por lo que resulta necesario crear en los sistemas oportunidades que fomenten la participación. Requisitos esenciales para ello son el diálogo, la transparencia y la consideración de los padres como socios educativos en términos de igualdad. Las modificaciones en la estructura organizativa tradicional de los centros, emprendidas ya por algunos sistemas, pueden facilitar el camino, pero se requiere sobre todo un cambio en la cultura de las escuelas, más lento y difícil de conseguir.

6.- Referencias bibliográficas

Berndt, R.P. (coord.) (2009). «Involve Parents–Improve School». *Hildesheim Niedersächsisches Landesamt für Lehrerbildung und Schulentwicklung (NiLS)*.

<<http://www.involve-migrants-improve-school.eu/index.php?id=9>>

Bolívar, A. (2006). «Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común». *Revista de Educación*, 339, pp. 119-146.

Comisión Europea (2000). *Informe europeo sobre la calidad de la educación escolar. Dieciséis indicadores de calidad*. Bruselas: Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea.

<http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/rapin_es.pdf>

Copasch (2006). *Analysis of the current status of the cooperation between parents and school with models of good cooperation and recommendations for the network's further activities*. Belfast: Copasch Network Partners.

<http://www.cooperation-parents-school.de/pdf/Analysis_COPASCH.pdf>

Copasch (2008). *European Recommendation for Cooperation between Parents and Schools*. Belfast: Copasch Network Partners.

<http://www.cooperation-parents-school.de/pdf/EU_Recommendation.pdf>

Council of Europe (2010). Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education. Recommendation CM/Rec(2010)7 adopted by the Committee of Ministers of the Council of Europe on 11 May 2010 and explanatory memorandum. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Council of Europe (2013). Council of Europe Standing Conference of Ministers of Education: «Governance and Quality Education» 24th session. Helsinki, Finland, pp. 26-27. April 2013. Helsinki: Ministry of Education and Culture.

<http://www.coe.int/t/dg4/education/standingconf/Source/Practical_Information/Practical_Info_Conf2013_en.pdf>

Crozier, G. (2012). *Researching parent-school relationships*. London: British Educational Research Association.

<<http://www.bera.ac.uk/resources/researching-parent-school-relationships>>

Delhaxhe, A. (1998). «La participación social en la gestión de la enseñanza obligatoria en los países de la Unión Europea». *Revista Española de Educación Comparada*, 4, pp. 237-251.

Desforges, C. y Abouchaar, A. (2003). *The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievement and Adjustment: A Literature Review*. Nottingham: Department for Education and Skills-Queens Printer.

DfE (2007). *Every Parent Matters*. Nottingham: Department for Education and Science.

Durbin, Y., Miljevic, G. y Pop, D. (2009). *Parental Involvement in South East European Schools. Principals' Views*. Ljubljana: University of Ljubljana-Open Society Institute.

- Egido (2012). «Obligatoriedad escolar en la Unión Europea». En Valle, J.M. (dir.): *Educación: derecho universal y libertades individuales*. Bilbao: Fundación para la Libertad, pp. 54-66
- Eurydice (1996). *Los consejos consultivos y otras formas de participación social en los sistemas educativos de los países de la Unión Europea*. Bruselas: Unidat Europea de Eurydice.
- Eurydice (1997). *El papel de los padres en los sistemas educativos de la Unión Europea*. Bruselas: Unidat Europea de Eurydice.
- Eurydice (2004). *Il ruolo dei genitori nelle scuole in Europa. Notiziario a cura dell'Unità Italiana di Eurydice*, núm. 2/2004.
- Eurydice (2008). *La autonomía escolar en Europa: políticas y medidas*. Bruselas: Unidat Europea de Eurydice.
- Eurydice (2009). *Tackling Social and Cultural Inequalities through ECEC in Europe*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- Eurypedia - The European Encyclopedia on National Education Systems.
<http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/eurypedia_en.php>
- Gimeno, J. (1992). «Investigación e innovación sobre la gestión pedagógica de los equipos de profesores». En VV.AA. *La gestión pedagógica de la escuela*. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC, pp. 64-100.
- Green, A., Leney, T. y Wolf, A. (2001). *Convergencias y divergencias en los sistemas europeos de educación y formación profesional*. Barcelona: Pomares.
- Hill, A. y Peck, B. (eds.) (2000). *Representing Parents in School Decision Making Around the World*. Dumfries: Scottish School Board Association.
- IPPE (2011). *La construcción de indicadores sobre la participación de los padres en la educación obligatoria*.
<http://www.parentsparticipation.eu/sites/default/files/pagina/newsletter_ue_1es.pdf>
- Kernan, M. (2012). *Parental Involvement in Early Learning. A review of research, policy and good practice*. The Hague: International Child Development Initiatives and Bernard van Leer Foundation.
- Kovacs-Cerovic, T., Vizek-Vidovic, V. y Powell, S. (2010). *Parent participation in the life of schools in South East Europe*. Ljubljana: University of Ljubljana.
- Loncle, P., Amos, K., Becquet, V. Jahnich, S., Martelli, A. y Theobald, U. (2013). *Students and Parents as Actors of the Educational Governance*. En Parreira do Amaral, M. y Dale, R. (Eds.). Op. cit., 68-94.
- Parreira do Amaral, M. y Dale, R. (eds.) (2013). *Governance of Educational Trajectories in Europe. Thematic Report on Governance*. Goete Working Paper. Frankfurt: University of Frankfurt.
<<http://www.goete.eu/download/working-papers?start=5>>
- Parreira do Amaral, M., Walther, A. y Litau, J. (2013). «Governance of educational Trajectories in Europe; Access, Coping and Relevance of Education for Young People in

European Knowledge Societies in Comparative Perspective». *Final Report of the GOETE project*. Frankfurt: University of Frankfurt.

<http://www.goete.eu/download/cat_view/69-working-papers>

Périer, P. (2012). «De quelques principes de justice dans les rapports entre les parents et l'école». *Education et didactique*, 6, 1, pp. 85-96.

Reynolds, J. (2005). *Parents' involvement in their children's learning and schools. How should their responsibilities relate to the role of the state?* London: Family and Parenting Institute.

Rizzi, F., Brunelli, M., Fernández, A., Arregui, V., Lavernette, C. y Vega, A. M. (2011). *L'implication parentale au sein de l'école. Une approche innovante pour une éducation de qualité*. Paris: L'Harmattan.

Share, M., Kerrins, L. y Greene, S. (2011). *Developing Early Years Professionalism: Evaluation of the Early Learning Initiative's Professional Development Programme in Community Childcare Centres in the Dublin Docklands*. Dublin: National College of Ireland.

Thomson, B. Mawdsley, G. y Payne, A. (2009). *Parent Power*. Edinburgh: Reform Scotland.

Walther, A. (Coord.) (2013). *The view from the principal's office. the opinions of principals from 8 European Countries Compared. Comparative Analysis Institutional*. Frankfurt: University of Frankfurt.

<http://goete.eu/download/cat_view/69-working-papers?start=10>

Capítulo 3. Evolución del marco normativo español sobre la participación de las familias.

Contexto histórico

Antonio-Salvador Frías del Val

Consejo Escolar del Estado

1.- Introducción

Las familias desempeñan un protagonismo central en la educación de sus hijos. Esta realidad convive con la influencia formativa que ejercen los sistemas educativos que las sociedades han conformado para transmitir a las nuevas generaciones su acervo cultural y profesional, sus diversos enfoques colectivos, así como las diferentes visiones del mundo presentes en tales sociedades.

Los dos principales ámbitos tradicionales de carácter educativo, el familiar y el escolar, coexisten, en el momento presente, con los diversos componentes de la sociedad del conocimiento, caracterizada por la extensión acelerada de los medios de comunicación y de las tecnologías de la información. Esta incuestionable ampliación de los flujos formativos en nuestras sociedades se enmarca en una consideración más amplia del proceso educativo, que se desarrolla a lo largo de toda la vida de los ciudadanos.

La participación de los padres y madres del alumnado en el sistema reglado de enseñanza se lleva a cabo en diferentes niveles. Esta intervención comienza con la elección del tipo de enseñanza y de centro educativo para sus hijos, prosigue con la participación en los órganos colegiados consultivos del sistema y en los órganos de gobierno de los centros, continúa con las actividades emprendidas a través de las asociaciones de padres, y se consolida con el permanente intercambio de información y compromisos entre las familias y la escuela, tendentes a reforzar líneas educativas razonablemente homogéneas entre ambos entornos y evitar eventuales disfunciones.

En el presente capítulo se desarrolla una perspectiva basada en la evolución de esta participación, recurriendo al análisis de nuestro ordenamiento jurídico, teniendo en consideración que en las normas jurídicas se plasma, solo en cierta manera, el latido de la sociedad en un momento histórico determinado, y sirve, eso sí, como vehículo privilegiado de estudio para captar con mayor profundidad el significado y alcance normativo que, en la actualidad, posee dicho concepto en las instituciones escolares españolas.

En este análisis evolutivo se partirá de un enfoque histórico-jurídico que comienza en los inicios del siglo XIX, con la aprobación de la Constitución de 1812 y la incipiente conformación, en el primer tercio del citado siglo, de lo que podríamos considerar como sistema educativo, para terminar con las leyes orgánicas educativas nacidas de la Constitución de 1978, donde el principio de participación de todos los ciudadanos en la vida política, económica, cultural y social, previsto en el artículo 9.2, se concreta para el sector educativo en diversos apartados de su artículo 27.

A pesar de la complejidad de factores intervinientes, el examen normativo de la participación de padres y madres en la educación reglada de sus hijos se centrará fundamentalmente en su presencia y actuación en los órganos, tanto consultivos creados por los propios poderes públicos como en los órganos a los que se asigna la adopción de decisiones de los centros y establecimientos educativos. Asimismo, se analizarán aquellos aspectos que, al margen de la participación formal en tales órganos constituidos al efecto, sirven de vehículos de participación de los padres en la educación de sus hijos en el sistema educativo.

Inevitablemente, y para responder con fidelidad a la situación histórica real, y a los efectos que la presencia de los padres y madres del alumnado han tenido y tienen en las decisiones adoptadas en las instituciones educativas, se procede en este capítulo al análisis del campo competencial de los órganos en los que las familias han estado presentes y del peso decisorio que su presencia ha tenido a lo largo de nuestra historia educativa. Para ello, resulta imprescindible aludir al carácter consultivo, de gobierno o de control y gestión de dichos órganos, a su relación con los órganos decisores en el sistema, así como a su influencia real en las decisiones más trascendentes para la vida de los centros.

58

Se incluyen en este estudio evolutivo algunos aspectos históricos, culturales, económicos, e incluso ideológicos, que necesariamente son tratados de forma marginal, pero que permiten contextualizar los textos normativos referidos en este análisis, ya que, como han señalado determinados autores¹: «la política educativa del Estado ha sido, y sigue siendo, tributaria de la política general, y por tanto, sometida claramente al proceso de orientación política del mismo Estado».

2.- Evolución normativa de la participación de las familias en la educación

2.1.- El sistema educativo en el primer tercio del siglo XIX

Si con carácter general se considera como sistema educativo el conjunto de recursos humanos, organizativos, legislativos y financieros, regulados intencionalmente a través de políticas específicas para prestar el servicio educativo a los ciudadanos de una determinada sociedad, resulta coherente afirmar que, hasta el primer tercio del siglo XIX no se configura en España un sistema de tales características, aunque entonces lo fuera con importantes lagunas y carencias de funcionamiento y de destinatarios².

1. Puelles Benítez, M. de (1992, p. 312).

2. Puelles Benítez, M. de (2011, p. 9).

Al margen de la normativa dictada por los monarcas del Antiguo Régimen para ordenar determinados aspectos educativos³, por vez primera, en el ordenamiento jurídico español, la Constitución de 1812 dedica su Título IX a la Instrucción Pública, y constituye la plasmación normativa de la tradición ilustrada en España, que apoyaba en la instrucción pública la renovación y los cambios sociales. En la misma se sentaban las bases de lo que hoy se puede entender por sistema educativo, previendo la existencia de escuelas, universidades y otros establecimientos de instrucción, con un plan general de enseñanza uniforme para todo el territorio, bajo la Dirección General de Estudios, dependiente del Gobierno, a quien correspondía la inspección de la enseñanza pública. Las competencias sobre la instrucción pública quedaban atribuidas a las Cortes.

El Informe Quintana, de 1813⁴, y el texto del Proyecto del Decreto sobre el arreglo general de la Enseñanza Pública (7 de marzo 1814) plasmaron las ideas liberales sobre la educación pública. La instrucción, como se definía en el Informe Quintana, debía ser universal, pública, abierta a todos los ciudadanos, gratuita, uniforme y libre. En el Proyecto se contemplaba la existencia de la enseñanza pública costeada por el Estado, que comprendía la primera, segunda y tercera enseñanza, desde las primeras letras hasta los centros universitarios. Se hacía depender de los ayuntamientos a los maestros de primera enseñanza, y de las administraciones provinciales a los catedráticos de las llamadas «universidades de provincia», donde se impartía la segunda enseñanza. La tercera enseñanza se debía desarrollar por catedráticos en las universidades mayores o escuelas particulares⁵.

El regreso a España de Fernando VII y el pronunciamiento antiliberal del general Elío supusieron la paralización del Proyecto de 1814 por las Cortes, y la anulación de la Constitución de 1812. A pesar de ello, la estructura organizativa plasmada en el mismo volvería a ser retomada más tarde. Fernando VII retrotrajo la instrucción al momento existente en el Antiguo Régimen, con un papel preponderante de la Iglesia y con la práctica paralización de la instrucción pública, continuando el estado educativo del país en una situación de insuficiencia generalizada, con un analfabetismo extendido a buena parte de la población.

A comienzos de 1820, después del pronunciamiento militar liberal de Rafael de Riego, se restaura la Constitución de 1812. En el terreno educativo, se retoman los postulados del Proyecto del Decreto sobre el arreglo general de la Enseñanza Pública de 1814, muchos de cuyos preceptos son incorporados al Decreto de 29 de junio de 1821, que aprobó el Reglamento General de Instrucción Pública. En el mismo se regula el principio de libertad de enseñanza, así como la existencia de centros públicos y privados, declarándose gratuita la instrucción pública. El sistema quedaba estructurado en tres grados, según se indicó al examinar el referido Proyecto de Decreto de 1814, y se ordenan académicamente los mismos. También se establecía la regulación del profesorado en cada uno de dichos grados.

En 1823 finaliza el Trienio Liberal, cuando Fernando VII restablece un poder absoluto que ejerce en la década siguiente hasta su muerte. Se procede a derogar el

3. La educación en el antiguo régimen se correspondía con una sociedad de base estamental, donde la Iglesia desempeñaba un importante papel, y la acción del poder público se encontraba a este respecto muy restringida.

4. La Secretaría de Despacho de la Gobernación encomendó a la Junta de Instrucción Pública un informe sobre el desarrollo del Título IX de la Constitución, cuya elaboración se atribuye a Manuel José Quintana.

5. No obstante, resulta de interés el precepto según el cual: «En la ciudad en que deba establecerse universidad mayor, se unirá a ella la de provincia, formando un solo cuerpo, bajo el mismo régimen económico y gubernativo».

Reglamento General de Instrucción Pública de 1821. El Secretario de Gracia y Justicia, Francisco Tadeo Calomarde, impulsó la Real Orden de 14 de octubre de 1824, que aprobó el Plan Literario de Estudios y Arreglo General de las Universidades del Reino, que, junto con el Plan y Reglamento de Primeras Letras del Reino (Real Decreto 22 febrero de 1825) y el Reglamento General de las Escuelas de Latinidad y Colegios de Humanidades de 16 de enero de 1826, constituyen los hitos normativos de la década, caracterizada por una centralización de las universidades y un estricto control del poder central desde un enfoque religioso e ideológico reaccionario.

Cabe detenerse brevemente en el Plan y Reglamento de Escuelas de Primeras Letras del Reino de 1825, ya que en el mismo se crea una Junta Superior de Inspección de todas las Escuelas del Reino a la que se atribuía la superior autoridad, inspección y vigilancia de las escuelas. En segundo lugar, se regula la existencia de las Juntas de Capital en cada capital de provincia, con competencias en materia de oposiciones, exámenes, libros de texto y provisiones económicas de las escuelas, así como la inspección de todas las escuelas de la provincia. Por último, en cada pueblo debía existir una Junta Inspectora de las escuelas, cuyas funciones se concretaban, entre otras, en la observancia del reglamento y el resto de normas referidas a la enseñanza, debiendo visitar las escuelas periódicamente e informar a las Juntas provinciales.

Los componentes de estas Juntas provenían fundamentalmente de los sectores gubernativos central y local, y también de los ámbitos eclesiástico y docente. En las mismas no tenían cabida alguna los padres y madres de los alumnos, ni los representantes de las familias. Sin embargo, como se indicará al examinar el Plan Duque de Rivas, estas Juntas constituyen el antecedente de los órganos que posteriormente fueron regulados en dicho Plan, dando entrada en su composición a los representantes de los padres en las denominadas Comisiones de Partido y en las Comisiones de Instrucción Pública de los pueblos con Ayuntamiento.

De lo anterior se desprende que el sistema educativo español nace en el primer tercio del siglo XIX, caracterizado por una importante inestabilidad, sin que la acción pública consiga finalmente su implantación en amplias capas de la población. En este contexto, la participación de las familias en la educación de sus hijos, dentro del sistema educativo, no aparece aún institucionalizada.

2.2.- Transición desde el régimen de Fernando VII hasta la Ley Moyano

Fernando VII fallece en 1833 y empieza la Regencia de M^a Cristina, y la denominada Década Liberal. En 1836, bajo gobierno del partido progresista, se aprueba el Plan General de Instrucción Pública de 4 de agosto (Plan Duque de Rivas), con una escasa vigencia temporal, pero, no obstante, algunos de sus preceptos constituyen antecedentes normativos que más tarde se retomarían en la Ley Moyano de 1857. Las enseñanzas se dividían en tres niveles: la instrucción primaria, instrucción secundaria e instrucción superior. Por lo que afecta a la instrucción primaria elemental y la primaria superior, se hacía depender de los respectivos ayuntamientos, que corrían a cargo de los salarios y de la casa habitación de los maestros, así como las infraestructuras escolares. En el Plan se prevé la creación de un Consejo de Instrucción Pública, con tareas asesoras y consultivas del Gobierno en materia educativa.

El Plan establecía la necesidad de crear en la capital de cada provincia una Comisión de Instrucción Pública, con una composición gubernativa, universitaria, eclesiásti-

ca y docente. Se atribuía a estas Comisiones una extensa relación competencial que se extendía desde la vigilancia y el control del cumplimiento de los reglamentos literarios y del profesorado, hasta la visita de establecimientos educativos, propuestas al Gobierno en lo referente al campo educativo y control de los fondos atribuidos a los centros.

Asimismo, en su artículo 117, se preveía que, en cada cabeza de partido, debía existir una Comisión de Instrucción Pública, subordinada a la de la provincia, compuesta por el alcalde, dos regidores elegidos por la corporación, el rector del instituto en caso de haberlo, un párroco y «tres padres de familia», nombrados por el gobernador civil cada dos años, a propuesta del Ayuntamiento, si bien podían ser reelegidos indefinidamente. Entre las funciones de esta Comisión se encontraban el control de los reglamentos y la vigilancia de la conducta de profesores y los jefes de los establecimientos de instrucción del partido, la propuesta a la Comisión de Instrucción Pública de Provincia de las mejoras educativas en su demarcación, así como proporcionar a la Comisión de provincia los datos estadísticos de carácter educativo y económico de su territorio.

Igualmente, en el artículo 121, se preveía la existencia de una Comisión de Instrucción Pública, en todos los pueblos con Ayuntamiento, que estaba subordinada a la del partido, por cuya vía se debía comunicar con las Comisiones de provincia y, en su caso, con el Gobierno. En su composición se encontraban el alcalde, un regidor del Ayuntamiento, un párroco y «tres padres de familia», nombrados por el gobernador civil a propuesta del Ayuntamiento. Sus atribuciones comprendían la vigilancia de la conducta de los maestros de las escuelas primarias públicas y privadas, la propuesta de la creación de nuevas escuelas en el término municipal, la formación de estadísticas y el suministro de datos a la Comisión de Partido. En aquellos municipios donde hubiera Comisiones de Partido o de Provincia, estas asumían las funciones atribuidas a las de Ayuntamiento.

Como se ha indicado más arriba, aparece en el Plan Duque de Rivas, por vez primera, la presencia de los padres de familia en órganos administrativos de carácter educativo. En primer término, hay que indicar que dicha presencia carecía de carácter representativo alguno en el sector de padres del alumnado, ya que su designación se producía por vía gubernativa. En segundo lugar, hay que reparar en el carácter escasamente decisorio atribuido a estas Comisiones de Instrucción Pública de Partido y de Ayuntamiento, si bien contaban con facultades para hacer llegar a las Comisiones de Provincia y a los órganos gubernamentales educativos la información requerida y las propuestas que estimaran pertinentes. No obstante, la efectividad práctica de la regulación contenida en el Plan Duque de Rivas fue muy escasa, al producirse su derogación poco después.

En 1837 se aprueba una nueva Constitución bajo un Gobierno de mayoría del partido progresista. En su texto se concretan algunos preceptos de consenso entre los dos partidos mayoritarios⁶ (soberanía nacional, poder ejecutivo de la Corona con derecho a veto, declaración de derechos o sufragio censitario⁷). Tras la citada derogación del Plan del Duque de Rivas, la Ley de 21 de julio de 1838 autorizó al Gobierno a plantear provisionalmente el Plan de Instrucción Primaria, que obligaba a los pueblos de más

6. El liberalismo español crea el partido moderado en 1833, uno de cuyos sectores se escinde en 1837 para crear el partido progresista. Esta división tuvo sus importantes efectos en el sector de la educación.

7. Su desarrollo limitó el derecho al voto a los españoles que pagaran impuestos a Hacienda por valor de 200 reales, quedando reducido el censo electoral al 5% de la población española.

de 100 vecinos a tener una escuela elemental primaria completa. La norma elaborada por el marqués de Someruelos, ministro de la Gobernación, rigió la educación primaria hasta la Ley Moyano. En la Ley se creaban las Comisiones Provinciales de Instrucción Primaria. La Ley también contemplaba la existencia de las Comisiones locales de Instrucción Primaria, subordinada a la Comisión Provincial. En ambos tipos de Comisiones se elude la presencia de los padres de familia.

Cuando Isabel II accede a su mayoría de edad, en 1843, comienza la conocida como Década Moderada, con un claro predominio del partido liberal moderado. En 1845 se aprueba una nueva constitución, donde se implanta un sistema fuertemente centralizado con voto muy restringido⁸. En el sector educativo, también en dicho año, se aprueba el Plan General de Estudios (Real Decreto de 17 de septiembre de 1845), conocido como Plan Pidal, donde se regulan fundamentalmente la enseñanza secundaria y superior. La instrucción secundaria, denominada en el texto «segunda enseñanza», debía ser impartida en los institutos de segunda enseñanza, uno en cada capital de provincia o localidades relevantes, cuyo número se vio potenciado a partir de ese año⁹, que se hacían depender de las universidades. En el Plan Pidal se mantiene la existencia de un Consejo de Instrucción Pública, con funciones consultivas y asesoras, cuyos vocales eran nombrados por el rey, así como la denominada Junta de Centralización de los fondos propios de Instrucción Pública, con competencias económicas canalizadas a través de las universidades y sus rectores. No existía presencia alguna de los padres del alumnado en estos órganos.

2.3.- La Ley Moyano de 1857

Después del pronunciamiento del general O'Donnell, en 1854, y el gobierno del general Espartero, apoyado por el partido liberal progresista, Narváez forma Gobierno en 1856, respaldado por el partido liberal moderado. En esta fluctuante situación de debilidad política, la Ley de Bases de 17 de julio de 1857 autorizó al Gobierno para promulgar una Ley articulada de Instrucción Pública (Ley Moyano), mandato que se llevó a cabo el 9 de septiembre de 1857. El texto articulado de la Ley consolida a nivel legal la situación educativa que principalmente se había sustentado en el Reglamento General de Instrucción Pública de 1821, el Plan Duque de Rivas de 1836, y en el Plan Pidal de 1845, recogiendo también preceptos del Proyecto de Ley de Instrucción Pública, de 9 de diciembre de 1855, elaborado por Alonso Martínez, ministro de Fomento. La enseñanza quedaba estructurada en tres niveles: primera enseñanza, segunda enseñanza y la enseñanza superior. Asimismo, consolida la presencia de la iglesia católica en el sistema educativo, favorecida por el Concordato suscrito en 1851 entre el Vaticano y el Reino de España.

La Ley asigna el gobierno superior de la instrucción pública al ministro de Fomento a través de la Dirección General de Instrucción Pública, consolidándose la centralización del sistema. La norma incluye en su contenido el Real Consejo de Instrucción Pública, compuesto de treinta consejeros nombrados por el rey, órgano al que se atribuían funciones consultivas y de asesoramiento al Gobierno en materia educativa,

8. El sufragio fue fuertemente restringido y limitó el cuerpo electoral a 97.000 varones mayores de 25 años, lo que suponía el 0.8% del total de la población.

9. Como consecuencia del Plan Pidal se crean en España 36 Institutos de Segunda Enseñanza. Todavía en 1868, cuando cae la monarquía borbónica, su número se situaba en 66 Institutos.

sin presencia alguna de los padres de familia en el mismo. Además, se contemplaba el deber de los padres de escolarizar a sus hijos desde los seis a los nueve años, pudiendo también ser atendido dicho deber mediante la instrucción en casa, tanto en dicho periodo como en el primer periodo de la segunda enseñanza, en este caso bajo determinadas condiciones.

La Ley Moyano establecía la existencia en cada capital de provincia de una Junta de Instrucción Pública. Sus miembros eran designados por el Gobierno, entre una terna propuesta en cada caso por el gobernador provincial. A diferencia de lo previsto para el Real Consejo de Instrucción Pública, en la composición de las Juntas Provinciales se incluía la presencia de «dos o más padres de familia», cuya designación gubernativa era directa, al margen de su carácter representativo. En las Juntas se encontraban asimismo representantes gubernativos, eclesiásticos, docentes y de la Administración local. Las funciones de estas Juntas se centraban básicamente en poner en conocimiento del rector del distrito universitario respectivo, o bien del Gobierno, las deficiencias en los institutos y escuelas a su cargo.

Las competencias de las Juntas provinciales quedaban mediatizadas por la organización académica en distritos universitarios, con el rector y el director del instituto como figuras centrales, así como por el desarrollo de la tarea inspectora de los centros públicos y privados que se atribuía directamente al Gobierno, a través de los inspectores generales de primera enseñanza, uno en cada provincia. También, se contemplaba la existencia de tres inspectores generales de primera enseñanza, con funciones de seguimiento de la actividad de los inspectores provinciales y de visitar las Escuelas Normales de Maestros y Maestras. La inspección en los institutos y establecimientos del distrito universitario debía ser ejercida por el rector respectivo o persona por el mismo designada.

Asimismo, se creaba en cada distrito municipal una Junta local de primera enseñanza, cuyos miembros eran nombrados por el gobernador de la provincia, con funciones y composición afines a las asignadas a las Juntas provinciales, aunque circunscritas a los ámbitos y escuelas de su competencia, debiendo suministrar la información pertinente a las Juntas provinciales. En la composición de las Juntas locales se encontraban también presentes «tres o más padres de familia».

En cuanto a la enseñanza privada, la presencia de los padres de familia en los órganos de dirección de los establecimientos educativos no era contemplada específicamente en la Ley. Se reconocía la posibilidad de que particulares, sociedades o corporaciones pudieran crear centros educativos. El establecimiento de un colegio privado de segunda enseñanza requería la autorización del Gobierno, que la debía conceder, oído el Real Consejo de Instrucción pública, siempre que se reunieran los requisitos previstos en la Ley.

La estructura básica de la Ley Moyano permaneció con escasas modificaciones a pesar de los convulsos acontecimientos políticos y sociales de los años siguientes a su publicación. La extensión del «movimiento krausista» en España y la libertad de pensamiento aplicada a la educación, la conocida como «cuestión universitaria» que afectó a la libertad de cátedra en la Universidad, la intervención eclesiástica en la educación, la revolución de 1868 y la defensa de la libertad de enseñanza y de cátedra, la proclamación de la Primera República, la Constitución de 1869 o la creación de la Institución Libre de Enseñanza, constituyen, entre otros, jalones de un periodo histórico agitado, con efectos profundos sobre el mundo de la educación, en el marco de la Ley Moyano.

Por lo que afecta a la participación de los padres de familia en el sistema educativo, se debe citar, además de lo anterior, la aprobación de la Ley de Instrucción primaria de 2 de junio de 1868, promovida por el marqués de Orovio, del partido liberal moderado, antes de que, en septiembre del mismo año, se produjera la revolución que terminó con la monarquía borbónica. En la misma se mencionan a las Juntas provinciales, en las que se retoca levemente la composición de las Juntas provinciales existentes, manteniéndose la presencia de «[...] Dos padres de familia de conocida probidad e ilustración propuestos por el Gobernador». En la Ley se potenciaban las funciones que debían cumplir dichas Juntas, referidas a los centros de instrucción primaria, entre las que se encontraban la creación y clasificación de las escuelas de la provincia, la aprobación de los reglamentos de régimen interior de las escuelas o los aspectos referidos al profesorado de las mismas.

La Ley también aludía a la formación de las Juntas locales en los municipios mayores de 500 habitantes. Se mantenía en su composición la existencia de dos padres de familia en los municipios de entre 500 y 2.000 habitantes, y de tres padres de familia en los municipios que superasen dicho número. Las funciones atribuidas a las Juntas locales se centraban básicamente en el control e inspección de los centros y de los maestros.

La mencionada Ley de Instrucción primaria de 2 de junio de 1868 tuvo una vigencia efímera y fue derogada por el Decreto de 14 de octubre de 1868, tras el triunfo de la revolución. El mismo restableció la legislación precedente, si bien modificó el número de vocales existentes en las Juntas provinciales y locales, cuyos miembros debían ser elegidos, respectivamente, por las diputaciones provinciales y por los ayuntamientos.

64

Como se observa, se va consolidando progresivamente la presencia de los padres de familia en el sistema educativo a través de las Juntas provinciales y locales. Su peso numérico es superior en las Juntas locales que en las Juntas provinciales, aunque en ningún caso fue mayoritario. No obstante, en ambos casos carecen de representatividad del sector de procedencia, en un sentido democrático, ya que su elección y nombramiento dependía directamente de las autoridades gubernativas, donde el sector político de pertenencia tenía un peso de especial relevancia. Las competencias decisorias en materia educativa reciben un impulso centralizador, por lo que las atribuciones de las Juntas de Instrucción Pública recaían sobre los centros de primera y segunda enseñanza y quedaban centradas en aspectos informativos, propuestas a las Juntas superiores, al rector y al Gobierno, promoción genérica de mejoras en los establecimientos educativos y vigilancia en la administración de los fondos de los establecimientos docentes.

2.4.- Del Sexenio Revolucionario a la Segunda República

El sexenio comprendido entre 1868 y 1874 es un agitado periodo político que comienza con la denominada «revolución gloriosa», promovida por el general Prim con el apoyo del partido liberal progresista, y que terminó con la salida de España de la reina Isabel II. Después de la aprobación de la Constitución de 1869, se instaura de nuevo un régimen monárquico, se busca a una nueva dinastía y se designa a Amadeo de Saboya como rey. Tras la renuncia del rey, dada su falta de apoyos políticos y sociales, en febrero de 1873 se instaura la Primera República, que apenas dura un año, con cuatro presidentes en ese periodo. Después del golpe de Estado del general Pavía, en

enero de 1974, y del consiguiente pronunciamiento del general Martínez Campos, en diciembre del mismo año, es proclamado rey a Alfonso XII, hijo de la destronada, en 1868, Isabel II, con lo que se restaura la monarquía borbónica.

Con la Constitución de 1876 y la restauración monárquica, se abre un periodo caracterizado por la alternancia en el poder de los partidos liberal-conservador y liberal-progresista, encabezados por Cánovas y Sagasta, respectivamente. Este periodo histórico, hasta la dictadura de Primo de Rivera, se desarrolló, en el ámbito educativo, bajo la vigencia de la Ley Moyano, en una dirección fuertemente centralizadora y homogeneizadora en todo el Estado. Ello no fue obstáculo para que en el sector educativo se llevaran a cabo, en dicho periodo, distintas reformas de los planes de estudio cursados en los establecimientos docentes.

En las postrimerías del siglo se extienden las ideas regeneracionistas y su aplicación a la educación. Se incluyen en los presupuestos generales del Estado los gastos destinados a las Escuelas Normales de Maestros. Ello supuso una muestra de las ideas uniformadoras liberales, tendentes a controlar la formación y el perfeccionamiento de los maestros. En 1900 se crea el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, desgañándose del anterior Ministerio de Fomento, como fruto de la inquietud educativa de la época. También pasaron a los presupuestos generales del Estado las partidas necesarias para el pago de los maestros, circunstancia que redujo el control que hasta entonces los ayuntamientos y el caciquismo local ejercían sobre la labor de los maestros afectados¹⁰. A pesar de los cambios sociales producidos durante este periodo, ello no tuvo efectos sobre la participación ciudadana en el espacio educativo y, en concreto, sobre la participación de los padres de familia en los órganos consultivos y de gestión organizados formalmente, si bien el reforzamiento del poder central incidió sobre la designación de sus componentes y los respectivos ámbitos competenciales.

En septiembre de 1923, el general Primo de Rivera protagoniza un golpe de Estado y se instaura un periodo dictatorial que duró hasta 1930. Durante el mismo prosiguió la orientación centralizadora de la educación en España, así como su control gubernamental, potenciándose la línea de actuación precedente en lo que afectaba al control del sistema y de los integrantes de sus órganos.

El 12 de abril de 1931, se celebran elecciones municipales, y como consecuencia del triunfo electoral de las candidaturas municipales republicanas en los grandes núcleos urbanos, dos días más tarde se proclama la Segunda República y el rey Alfonso XIII abandona España. Se procede a la aprobación de la Constitución Republicana del 9 de diciembre de 1931, en la que se contempla, entre otros extremos, una educación primaria obligatoria y gratuita, una enseñanza pública laica servida por funcionarios públicos y la libertad de cátedra. Asimismo, se regulaba la posibilidad de que en las regiones autónomas se crease una doble red de centros dependientes del Estado o de los poderes regionales.

En la reforma educativa emprendida por el Gobierno de Azaña en el «bienio social-azañista» (1931-1933) se aprecia la influencia de algunos principios del liberalismo tradicional español de comienzos del siglo XIX, así como de determinados postulados defendidos por la Institución Libre de Enseñanza. Por lo que respecta a la participación social en la educación durante este periodo, y particularmente en la participación de

10. Real Decreto de 26 de octubre de 1901 de reorganización de la primera enseñanza.

los padres y madres de familia, el Decreto de 9 de junio de 1931 abordó la creación de los denominados «Consejos Escolares de Protección». De acuerdo con el Decreto citado, en cada una de las universidades existiría un «Consejo universitario de primera enseñanza», en las capitales de cada provincia debía formarse un «Consejo provincial», en los ayuntamientos un «Consejo local», y en los centros que se estimase conveniente un «Consejo escolar».

Al Consejo universitario de primera enseñanza se le atribuía, bajo la presidencia del rector, el perfeccionamiento del magisterio. No se establece la presencia en este Consejo de representantes de los padres de familia.

Por delegación del Ministerio, la educación primaria en las provincias dependía del «Consejo Provincial», integrado por los inspectores de primera enseñanza de la provincial, un profesor de las Escuelas Normales designados por el claustro, el jefe de la Sección administrativa de Primera enseñanza, representantes de los maestros nacionales y de la enseñanza privada, designados por la Asociación provincial, y un padre y una madre de familia elegidos por las asociaciones de padres cuando las hubiere¹¹. Los nombramientos los debía extender el rector del distrito universitario. A los Consejos provinciales se les atribuía una extensa relación de competencias, entre las que, por su relevancia, cabe citar las siguientes: el nombramiento de maestros interinos, sustitutos y suplentes; la concesión de licencias y permutas; el calendario escolar; la resolución de los expedientes gubernativos del profesorado, con determinados límites, o la aprobación de las cuentas de material y de los presupuestos escolares informados por la inspección. Se debe señalar que la designación de los padres y madres en los Consejos provinciales no dependía tanto de la autoridad gubernativa como de su representatividad dentro del sector de padres y madres.

66

El Decreto de 9 de junio de 1931 también establecía que en cada Ayuntamiento existiera un «Consejo local de primera enseñanza», que sustituía a las Juntas locales que, en el Preámbulo de la norma, eran consideradas como reductos del caciquismo municipal. Los Consejos locales estaban integrados por un representante designado por el Ayuntamiento, un maestro y una maestra nacionales, el médico inspector de Sanidad, así como por un padre y una madre de familia. En este último caso, la designación se debía realizar en la forma antes descrita para los Consejos de Provincia.

Entre las competencias que la norma atribuía a los Consejos locales, cabe mencionar las de velar por la instalación de las escuelas en lugares adecuados; cuidar la asistencia a las escuelas; fomentar la asistencia a las clases por parte de los adultos o comunicar al Consejo provincial cualquier irregularidad observada en las escuelas nacionales y privadas.

En las escuelas que se determinasen, podían formarse Consejos escolares con presencia de un representante del municipio, dos padres y dos madres, el director de la escuela y el depositario del Ayuntamiento a título consultivo. Las funciones de estos Consejos escolares consistían en ayudar a los Consejos locales en el cumplimiento de sus competencias.

11. El artículo 6 del citado Decreto preveía que: «[...] En otro caso estos vocales serán elegidos por los padres de familia convocados, mediante aviso en la Prensa, por el Maestro más antiguo de la localidad. Presidirá la reunión dicho Maestro, y, de no llegarse a un acuerdo, propondrá directamente al Consejo provincial los nombres de aquellos padres de familia que estime puedan ser colaboradores eficaces en la labor del Consejo provincial [...]».

A los Consejos regulados en el referido Decreto de 9 de junio de 1931 se les atribuían, como ha quedado expuesto, determinadas competencias de carácter decisorio, especialmente en los Consejos provinciales. Su composición, por lo que a los padres y madres de familia se refiere, tenían un carácter expresamente representativo del sector, si bien este extremo hay que examinarlo con las limitaciones propias dentro de una realidad social caracterizada por la escasa cultura asociativa de la población. El normal funcionamiento de estos Consejos se vio obstaculizado por los cambios de gobierno habidos en el periodo examinado.

Celebradas las elecciones generales en 1933, accede al gobierno la coalición formada por el partido radical de Lerroux y la Confederación Española de Derechas Autónomas (CEDA), a cuyo frente se encontraba Gil-Robles. En los dos años de gobierno de la citada coalición, se desarrolló una política educativa en parte opuesta a la reforma del bienio precedente, realizándose asimismo una amplia labor normativa.

Las elecciones de febrero de 1936 sitúan en el Gobierno a la coalición de las izquierdas integradas en el que se denominó Frente Popular, en una situación de extraordinario deterioro político y enfrentamiento ideológico y social.

2.5.- Dictadura del general Franco

El levantamiento militar contra el Gobierno republicano en 1936 transformó el sistema educativo en un instrumento propagandístico por parte de los bandos combatientes. El régimen nacido de la Guerra Civil se caracterizó por una fuerte centralización competencial en manos del Estado, con un planteamiento territorial uniforme. En la organización territorial, que nace de la Guerra Civil, no habían otras entidades territoriales que el Estado y las Corporaciones locales, con un claro predominio de aquel¹². La gran parte de las competencias en educación quedaron en manos del Ministerio, que pasó a denominarse de Educación Nacional (Ley 8 de agosto de 1939). Durante su vigencia, la presencia de los padres en el sistema educativo quedó condicionada por el control estatal en la práctica totalidad de los aspectos sociales y el sector de la educación, así como por la ausencia de pluralidad política e ideológica.

Una vez concluida la Guerra Civil, la Orden de 19 de junio de 1939 reordenó de manera transitoria las Juntas provinciales, municipales y locales de Primera enseñanza y los Consejos escolares. Entre los componentes de las Juntas provinciales constaban «un padre y una madre de familia con hijos matriculados en la escuela nacional, designados por la Asociación de Padres de Familia, si la hubiera, y en caso negativo, por el Gobernador civil». Las atribuciones de estas Juntas provinciales se centraban básicamente en el control de las Juntas municipales, funciones de propuesta e información y nombramiento de maestros interinos y sustitutos, concesión de licencias a docentes, así como aprobar cuentas de material de los maestros y los presupuestos escolares.

Igualmente, en cada uno de los ayuntamientos de España debía crearse también una Junta municipal de Educación Primaria, entre cuyos componentes se encontraban «un padre y una madre de familia elegidos por la Asociación local de Padres de Familia, si la hubiera, y si no por la provincial. En caso de que tampoco exista ésta, las desig-

12. Clavero Arévalo, M. F. (1999, p. 34).

naciones las hará el Gobernador civil». En las poblaciones de más de 20.000 habitantes, el número de padres y madres designados se duplicaba.

Tanto el Fuero de los Españoles de 1942 como la Ley de educación primaria dictada el 17 de julio de 1945 atribuían a los padres la obligación de educar a sus hijos, lo cual podía llevarse a cabo tanto en el entorno familiar como en los centros educativos correspondientes.

La Ley Orgánica de 10 de abril de 1942 reguló la organización del Ministerio de Educación, reforzando considerablemente la centralización de la educación en España a favor de los órganos del Ministerio. La Ley contemplaba la existencia de las Juntas municipales de Enseñanza, las Comisiones provinciales de Educación Nacional y los Consejos de Distrito Universitario. En todos los casos, la composición de estos órganos integraba a miembros de las Administraciones locales y provinciales, sector de directores de establecimientos docentes, la iglesia y la falange, sin que aparecieran en la norma los representantes del sector de padres del alumnado. Estas Juntas, Comisiones y Consejos fueron mantenidos por la Ley de 17 de julio de 1945, sobre Educación Primaria, sin que el sector de padres accediera a las mismas.

En 1951 llega al Ministerio de Educación Nacional Ruiz-Giménez, lo que supuso un cierto cambio en la orientación educativa propiciada desde el Ministerio. Durante su mandato, el nacionalismo exaltado se suaviza, mientras que se mantiene el profundo sentido confesional de la enseñanza. La Ley de 26 de febrero de 1953 ordenó las enseñanzas medias. En ella se aludía al reconocimiento por parte del Estado de las Asociaciones de padres de alumnos, legalmente constituidas, con carácter nacional o local en los centros oficiales y no oficiales de enseñanza media¹³. La norma preceptuaba que los representantes de las Asociaciones de padres de alumnos debían ser «oídos» por los órganos rectores de los centros educativos de enseñanza media, por la Inspección educativa y por las Juntas de Educadores del Distrito, pudiendo también ser convocados y consultados por el rector del distrito universitario. La delegación de las Asociaciones de padres debía estar representada en los Consejos de Distrito Universitario, con funciones únicamente consultivas.

El Decreto de 22 de noviembre de 1957 aprobó el Estatuto del Magisterio. En su artículo 244 se preveía también que debían formar parte de las Juntas municipales de enseñanza «[...] un padre y una madre de familia, con hijos matriculados en Escuela Nacional, elegidos por la Asociación local de Padres de Familia, de no existir esta por la Provincial, y, en su defecto, por el Alcalde [...]».

Se debe hacer aquí alusión a la aprobación de la Ley 191/1964, de 24 de diciembre, de Asociaciones. La vigencia de esta ley mantuvo fuertes controles gubernamentales en relación con la constitución y registro de las asociaciones. No obstante, las asociaciones de carácter educativo podían ser declaradas de utilidad pública, gozando de esta manera de beneficios económicos, fiscales y administrativos, lo que propició que la Ley se convirtiera en un instrumento con frecuencia utilizado en el espacio del asociacionismo de los padres de alumnos, si bien, las dificultades administrativas impuestas por los poderes oficiales supusieron en muchos casos un freno al asociacionismo en este ámbito¹⁴.

13. El Bachillerato quedaba organizado en elemental, con cuatro cursos de duración, y superior, con dos cursos académicos.

14. FEITO, R., (1992), p. 243.

En 1968, Villar Palasí es designado ministro de Educación y Ciencia, siendo el promotor de la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa de 4 de agosto de 1970, que representa el primer intento, desde la Ley de Claudio Moyano de 1857, de regulación del sistema educativo en su globalidad, con el fin de atender las demandas educativas de una nueva y numerosa clase media urbana surgida a partir de los años sesenta.

La Ley de 1970 contenía en su articulado algunos preceptos enfocados hacia una ampliación de la participación de padres y alumnos en la toma de decisiones educativas, si bien su aplicación quedaba diferida hasta el correspondiente desarrollo administrativo, que se produjo de forma tardía y con escasa efectividad práctica. El artículo 60.1 de la Ley preveía la existencia de un Consejo Asesor para asistir al director de los Centros de Educación General Básica, en el que debían estar representados los padres de los alumnos. Asimismo, dicho Consejo Asesor debía ser «oído» antes de proceder al nombramiento del director del centro.

El Decreto 2655/1974, de 30 de agosto, reguló el ejercicio de la función directiva en los colegios nacionales de Educación General Básica (EGB), sin que se incluyeran en su regulación los centros de secundaria. Su artículo 7 establecía que el Consejo Asesor de los Colegios Nacionales de EGB debía estar constituido por el director como presidente, y tres representantes de la Asociación de Padres de Alumnos, elegidos por la misma, con funciones meramente consultivas¹⁵.

La implantación de la Ley se vio condicionada por la insuficiencia económica de los presupuestos públicos, las carencias democráticas y participativas en su elaboración y en su desarrollo, así como por el clima de agitación política y social del momento, con la muerte del general Franco en 1975 y el inicio de la transición política.¹⁶ Todo ello trajo como consecuencia que los principales objetivos previstos en la Ley no fueran plenamente logrados.

En la Ley General de Educación de 1970, se aprecian las características propias de un periodo de transición desde el régimen franquista hacia una nueva fase política, transición que se refleja en el mundo educativo, donde se atisba la necesidad de abordar un proceso de democratización en la enseñanza, obstaculizado por la inexistencia de la necesaria democratización política y social¹⁷.

2.6.- Constitución de 1978

La aprobación de la Constitución Española de 1978 (C.E.) representó el inicio de un periodo histórico, social y político que instauraba nuevos canales para dar respuesta al pluralismo presente ya en la sociedad de aquel momento. Al mismo tiempo, se homologaba el sistema político con los existentes en el entorno europeo, circunstancia imprescindible para la posterior incorporación de España a los organismos europeos.

15. Como afirma VIÑAO, A. (2004, pág. 389): «[...] Sus funciones eran meramente consultivas y, en lo que al consejo asesor se refiere, limitadas a aspectos no académicos».

16. Hay que valorar positivamente la extensión de la escolaridad obligatoria hasta los catorce años y la introducción en el sistema educativo de nuevas formas y mentalidades pedagógicas que la Ley propició.

17. ELEJABEITIA, C. (1987, pág. 30).

La Constitución de 1978 incorpora en su contenido numerosos aspectos incluidos en las distintas Constituciones de los países europeos desde el término de la segunda Guerra Mundial, donde la presencia de la acción de los poderes públicos se había visto abiertamente reforzada, como respuesta a las necesidades de reconstrucción surgidas tras el conflicto bélico. Entre estos aspectos reviste un especial interés la obligación atribuida a los poderes públicos de remover los obstáculos que impidan o dificulten que la libertad y la igualdad de los ciudadanos sean reales y efectivas, así como facilitar la participación de todos los ciudadanos en la vida política, económica, cultural y social (artículo 9.2 C.E.).

Este principio constitucional supone la concreción de los valores superiores del ordenamiento jurídico recogidos en el artículo 1.1 C.E.: libertad, justicia, igualdad y pluralismo político, constituyendo la plasmación del modelo de «Estado social y democrático de derecho» al que alude el mismo artículo 1.1 C.E.¹⁸.

Se incluyen en el Texto Constitucional la referencia a numerosos sectores donde los ciudadanos se incorporan al proceso de toma de decisiones administrativas, casi siempre desde una posición consultiva, intentando perseguir de esta forma la eficacia de las decisiones de las Administraciones públicas¹⁹ y fomentar el arraigo de las Administraciones en el medio social²⁰. La participación ha sido enfocada desde muy distintas perspectivas por la doctrina política. Así, diversos autores han puesto de manifiesto que la participación puede considerarse como una respuesta a cierta falta de legitimación en la actuación de los Estados modernos²¹. También dicha participación ha sido vinculada a la descentralización en la adopción de decisiones por parte de las Administraciones²². Otras posiciones han observado cierto grado de desplazamiento de la clase política, elegida periódicamente, de la dirección de los servicios públicos²³ o bien han incidido en el riesgo de un nuevo neocorporativismo en el seno de las Administraciones²⁴.

En cualquier caso, y a pesar de los diversos enfoques doctrinales existentes, se aprecia cierta unanimidad a la hora de valorar la necesidad de superar la concepción de una Administración autoritaria y apartada de los ciudadanos y transformarla en una Administración participativa, donde la realidad de los ciudadanos y de los grupos que conforman la sociedad llegue con flexibilidad hasta las instancias decisoras de la Administración pública.

El terreno educativo es uno de los campos donde se proyecta el principio constitucional de participación ciudadana. La Constitución incluye la regulación del derecho a la educación en su artículo 27, con una protección jurídica reforzada, dada la ubicación de este artículo en el Título I referido a los derechos y los deberes fundamentales. .

Con carácter general, en el apartado 3 del mismo se atribuye a los poderes públicos la obligación de garantizar el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones,

18. LETURIA NAVARRO, A. (2006, p. 408).

19. ARIÑO ORTIZ, G., (1978).

20. GARCÍA DE ENTERRÍA, E. (1989, pp. 438-439).

21. HABERMAS, J. (1999).

22. PAREJO ALFONSO, L. (1987, p. 228).

23. PARADA VAZQUEZ, J. (1987, pp. 49-52).

24. SANCHEZ MORÓN, M. (1991).

aspecto que debe ser contemplado junto con el derecho a la libertad de enseñanza y el derecho a la creación de centros docentes, previstos respectivamente en los apartados 1 y 5 del mencionado artículo.

Por otra parte, el artículo 27 del Texto Constitucional recoge de manera diferenciada dos apartados referidos a la participación de los sectores sociales en el mundo educativo, donde se sitúa la actuación institucional de padres y madres. El artículo 27.5 de la C.E. supone el fundamento constitucional de la creación de los Consejos territoriales, de carácter consultivo y participativo, pero no decisorio, que desarrollan sus actuaciones en torno a la programación general de la enseñanza. El artículo 27.7 de la C.E. lo es de la existencia de los Consejos escolares de los centros sostenidos con fondos públicos, cuyos componentes deben intervenir en el control y gestión de estos centros. Estos dos preceptos suponen el reconocimiento constitucional de un derecho subjetivo a participar, que son la proyección en el mundo educativo del principio general de participación, recogido en el artículo 9.2 de la C.E.²⁵

Asimismo, la aprobación de la Constitución de 1978 representa un intento por conciliar distintas sensibilidades territoriales existentes en España, lo que posee inevitablemente una proyección directa en la educación. En términos generales, el Estado asume las competencias de aprobar la normativa básica educativa y los aspectos referentes al ámbito educativo del exterior, y las Comunidades Autónomas las de desarrollar dicha normativa básica y la de gestionar el sistema en su ámbito territorial. Este reparto competencial es el reflejo en el mundo educativo del proceso descentralizador en la organización territorial del Estado, originado con la regulación de su Título VIII. En este marco jurídico constitucional debe situarse la participación de los padres del alumnado en el mundo de la educación.

Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (LOECE)

La LOECE fue la primera Ley Orgánica dictada en desarrollo del artículo 27 de la Constitución de 1978, cuando el partido de Unión del Centro Democrático (UCD) ostentaba la mayoría parlamentaria. La Ley reconocía en primer término los derechos genéricos de los padres, que se derivaba de la regulación constitucional, como eran los derechos de elección de centro docente, derecho a que los hijos recibieran la educación religiosa y moral de acuerdo con las convicciones de los padres, derecho de participación y el derecho de asociación.

En la Ley se determinaban dos tipos de órganos de gobierno de los centros educativos de Educación Primaria y Secundaria: los unipersonales y los colegiados. Entre los primeros se encontraban el director, el secretario, el jefe de estudios y, en su caso, el vicedirector. La participación de los padres se concretaba en el Consejo de Dirección y la Junta Económica, que, junto con el Claustro de Profesores, constituían los órganos colegiados de gobierno.

Por lo que respecta a la composición del Consejo de Dirección, quedaba integrado, además de por el director y el jefe de estudios, por cuatro profesores, cuatro representantes de los padres, designados por la Asociación de Padres de Alumnos,

25. La STC 119/1998, en F.J. 4º, considera las previsiones del artículo 27, 5 y 7 como derechos subjetivos consagrados por la propia Constitución.

dos alumnos elegidos por los delegados de curso, un representante del personal de administración y servicios y, en los centros de Preescolar y EGB, un representante de la corporación municipal. Se deben observar dos aspectos referidos a la participación de los padres. En primer término, su presencia en un órgano con competencias de gobierno de los centros docentes²⁶. En segundo lugar, esta presencia se debía canalizar a través de la Asociación de Padres de Alumnos del centro, por lo que el derecho de participación de los padres y madres no quedaba reconocido de manera subjetiva.

La Junta Económica estaba compuesta por el director, el secretario, dos docentes y tres padres, designados por la asociación del centro, que ejercía la gestión económica del centro.

La intervención de profesores, padres y alumnos en el control y gestión de los centros sostenidos con fondos públicos debía quedar fijada en el reglamento de régimen interior que aprobase cada centro educativo, con la única limitación expresa de que los profesores y los padres en el Consejo del Centro y en la Junta Económica debían tener el mismo número de representantes y debían suponer al menos la mitad de sus miembros.

La LOECE fue recurrida ante el Tribunal Constitucional, mediante el recurso previo de inconstitucionalidad, entonces vigente, lo que paralizó su aplicación. La Sentencia 5/1981, de 13 de febrero, de dicho Tribunal, estableció tres principios importantes en lo que a la participación de los padres respecta. En primer lugar, el Tribunal reconoció que el derecho de participación educativa es un derecho individual de los padres y madres, cuyo ejercicio no debía quedar sometido a la pertenencia a una asociación de padres. En segundo término, la indefinición en el número de representantes y las competencias del Consejo del Centro en los centros privados sostenidos con fondos públicos, cuya plasmación se posponía a los reglamentos de régimen interior de los centros, tampoco fue considerada suficientemente respetuosa con el derecho constitucional de participación educativa en el control y gestión de los centros. Por último, el Tribunal dejaba a los centros privados no sostenidos con fondos públicos al margen de la obligatoriedad de aplicar la normativa sobre participación de profesores, padres y alumnos en el control y gestión de los centros a los que se refiere la Constitución. Los tres aspectos fijados por el Tribunal serán posteriormente mantenidos en la normativa educativa posterior. La Ley no desarrolló el artículo 27.5 de la C.E referente a la participación de profesores, padres y alumnos en la programación general de la enseñanza en los consejos territoriales de participación.

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE)

La llegada al Gobierno del Partido Socialista Obrero Español (PSOE) supuso la aprobación de la Ley Orgánica 5/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE), la cual derogó la LOECE anterior. El texto normativo aprobado por las Cortes Generales fue objeto de recurso previo de inconstitucionalidad, resuelto por la Sentencia 77/1985, de 27 de junio. La misma consideró constitucionales todos los aspectos

26. El Consejo de Dirección tenía una importante relación de competencias, entre las que cabe destacar: la definición de los principios y objetivos educativos generales del centro, velar por el cumplimiento de las normas sobre admisión de alumnos, la aprobación del reglamento de régimen interior elaborado por el claustro de profesores y la asociación de padres, aprobar el plan de gestión de recursos del centro elaborado por la Junta Económica o la imposición de sanciones por faltas muy graves.

relacionados con la participación educativa y los órganos de gobierno de los centros sostenidos con fondos públicos, que habían sido objeto del recurso²⁷. La LODE también recogía los derechos de los padres del alumnado que derivan de la Constitución y que se encontraban ya presentes en la normativa precedente y que han sido mencionados anteriormente.

Asimismo, en desarrollo del artículo 27.5, la Ley reguló la creación de los Consejos Escolares territoriales. La propia Ley crea el Consejo Escolar del Estado, como órgano de participación de la comunidad educativa en la programación general de la enseñanza y de asesoramiento al Gobierno, con una composición numerosa que propiciaba la presencia en el órgano de las organizaciones representativas de profesores, padres y alumnos, además de otras entidades relacionadas con el campo educativo²⁸. Al órgano le fueron atribuidas funciones de participación social en educación y funciones consultivas del Gobierno. La Ley establecía, en su artículo 34, que las comunidades autónomas crearan sus respectivos Consejos Escolares Autonómicos²⁹, actuando también como órganos de participación y de consulta en el espacio territorial de la respectiva Comunidad. Todas las comunidades crearon por Ley Autónoma sus Consejos Escolares, con una composición y funciones similares a las existentes en el Consejo Escolar del Estado. Por último, la Ley previó la posibilidad de crear Consejos Escolares comarcales o municipales con las atribuciones fijadas por sus normas de creación.

Por otra parte, en desarrollo del artículo 27.7 de la Constitución Española, la Ley regulaba la creación de Consejos Escolares en todos los centros públicos y privados sostenidos con fondos públicos como órganos colegiados con naturaleza de gobierno de los centros, con un importante campo competencial. El pleno funcionamiento de los Consejos supuso una merma de competencias para el director, con un nuevo reequilibrio en el ejercicio de las tradicionales funciones de gobierno del centro. La composición rigurosa del Consejo Escolar se hacía depender del posterior desarrollo reglamentario por parte de las administraciones educativas, debiendo en todo caso estar presentes en el Consejo Escolar: el director, el jefe de estudios, un concejal o representante del Ayuntamiento, un número de profesores elegidos por el Claustro que no podía ser inferior a un tercio del total de componentes del Consejo, un número de padres de alumnos, así como de alumnos, elegidos por y entre los mismos, cuyo número no podía ser inferior a un tercio del total de miembros del Consejo. Se observa, por tanto, que la representación de padres en el Consejo Escolar se computa junto con la de los alumnos, extremo que fue mantenido en reformas posteriores.

Al Consejo Escolar del centro se le atribuían importantes competencias, que deberían ser ejercidas de forma participativa, entre las que cabe mencionar: la aprobación del presupuesto del centro, la imposición de sanciones al alumnado, la aprobación del reglamento de régimen interior, las decisiones sobre admisión de alumnos con sujeción a las normas reguladoras existentes, así como la aprobación y evaluación de

27. La Sentencia únicamente declaró como no ajustada a la Constitución la necesidad de que la Administración tuviera que aprobar el ideario de los centros privados.

28. El Real Decreto 694/2007, de 1 de junio, que reguló el Consejo Escolar del Estado y la Orden ESD/3669/2008, de 9 de diciembre, que aprobó su Reglamento, prevén la presencia de 12 padres y madres del alumnado sobre un total de 105 Consejeros.

29. «En cada Comunidad Autónoma existirá un Consejo Escolar para su ámbito territorial, cuya composición y funciones serán reguladas por una Ley de la Asamblea de la Comunidad Autónoma correspondiente que, a efectos de la programación de la enseñanza, garantizará en todo caso la adecuada participación de los sectores afectados». (LODE, art. 34).

la programación general anual del centro. En particular, se debe citar la atribución a los Consejos Escolares de la elección del director y la designación del equipo directivo propuesto por el mismo, así como la propuesta para su revocación adoptada por los dos tercios de sus componentes.

La LODE concibió también un régimen de conciertos para el sostenimiento de centros privados con fondos públicos. Por analogía con lo dispuesto para los centros públicos, los centros concertados debían contar, al menos, con los siguientes órganos de gobierno: director, Consejo Escolar de Centro y Claustro de profesores. En el Consejo Escolar, la presencia de los tres representantes del titular del centro se sumaba a los cuatro representantes de los profesores, los cuatro representantes de los padres y los dos representantes de los alumnos a partir del ciclo superior de la EGB, así como un representante del personal de administración y servicios. También se establecían, en este supuesto, importantes competencias del Consejo Escolar de los centros privados concertados, en línea con lo indicado para los centros públicos.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) y Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes (LOPEG)

La LOGSE, aprobada en 1990, ordenó el sistema educativo, si bien no supuso cambio alguno en lo que respecta a la composición de los órganos de gobierno de los centros docentes. No obstante, al abordar la regulación de la «Calidad de la Enseñanza», incluía entre sus principios dos aspectos especialmente significativos, como eran el reforzamiento de la autonomía de los centros³⁰ y la evaluación del sistema educativo.

74

Las nuevas realidades surgidas del principio de descentralización, autonomía de los centros y evaluación del sistema fueron abordadas en la LOPEG de 1995. Con carácter general, la aprobación del proyecto educativo y general del centro se atribuyó al Consejo Escolar, y al director la coordinación y dirección de actuaciones para la consecución de los objetivos fijados en dichos proyectos. Asimismo, el análisis y la valoración del funcionamiento del centro y los resultados de las evaluaciones del centro realizadas por la Administración fueron asignadas al Consejo Escolar, si bien al director le fue encomendada la colaboración con la Administración educativa en el logro de los objetivos educativos del centro, donde los resultados de la evaluación jugaban un papel relevante. Por su parte, las competencias sobre los aspectos de convivencia en los centros fueron atribuidas al director, si bien el Consejo Escolar mantenía las competencias disciplinarias en las conductas del alumnado que perjudicasen gravemente la convivencia de los centros.

En lo que respecta a la participación de los padres en el Consejo Escolar del centro, la Ley preveía que uno de los representantes de los padres en el Consejo Escolar fuera designado por la Asociación de Padres más representativa en el centro, combinando de esta manera el derecho de representación individual de los padres con su derecho asociativo.

30. Relacionada con la autonomía de los centros se regulaba la autonomía pedagógica y organizativa, la autonomía de gestión económica, el trabajo en equipo del profesorado, las programaciones docentes o el desarrollo curricular.

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE)

En la segunda legislatura del Gobierno del Partido Popular (PP), el Parlamento aprueba la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE). En su artículo tercero la Ley recogía una relación de derechos y obligaciones de los padres con respecto a la educación de sus hijos en el sistema educativo, que incluía los derechos de carácter constitucional como otros derechos de participación e información en el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus hijos.

En lo que se refiere a los órganos de gobierno de los centros docentes, se produce una significativa modificación en la concepción existente hasta el momento. La Ley consideraba como órganos de gobierno del centro a los miembros del equipo directivo (director, jefe de estudios y secretario). Los órganos colegiados como el Consejo Escolar, el Claustro de profesores y los órganos de coordinación docente eran calificados como órganos de participación en el control y gestión del centro.

Como consecuencia de este nuevo enfoque, y aun cuando el Consejo Escolar no viera modificada su composición con respecto a la legislación anterior, las competencias de este órgano colegiado quedaron limitadas a la aprobación del reglamento de régimen interior del centro y del proyecto de presupuesto y su liquidación. El resto de competencias del órgano se centraban en la formulación de propuestas, la elaboración y recepción de informes, análisis y valoraciones.

La LOCE introdujo asimismo una reforma del sistema de elección del director por parte del Consejo Escolar del centro diseñado en la LODE en 1985. Esta elección del director dejó de ser una competencia del Consejo Escolar, para pasar a una Comisión compuesta por representantes de la Administración y del centro, donde debía existir una presencia de al menos un treinta por ciento de representantes del centro, de los cuales al menos el cincuenta por ciento eran representantes del Claustro del centro. Según determinaba la Ley, la selección debía realizarse por concurso de méritos bajo los principios de publicidad, mérito y capacidad.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)

En 2004 se produce un nuevo cambio de Gobierno, sustentado en una mayoría parlamentaria del Partido Socialista Obrero Español (PSOE). En un primer momento, se aprueba el Real Decreto 1318/2004, de 28 de mayo, que pospuso el calendario de aplicación de la LOCE. Esta Ley quedó derogada tras la aprobación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). La LOE derogó también en su integridad las Leyes Orgánicas educativas que hasta el momento pudieran quedar en parte vigentes, salvo lo que afectaba a la LODE, parte de cuyos preceptos se vieron también modificados.

En la LOE se incluyen los derechos y obligaciones de los padres que ya constaban en la LODE, y se recoge también una relación de derechos y deberes de los padres en gran parte similar a la que constaba en la LOCE, que se procede a derogar. Como novedad, la Ley regula los compromisos educativos entre las familias y los centros, donde se reflejen las actividades que padres, profesores y alumnos se comprometen a desarrollar para mejorar el rendimiento académico del alumnado.

La participación de los padres en los centros educativos queda regulada por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), en lo que se refiere a los centros

públicos, y por la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio (LODE) en lo que respecta a los centros privados concertados.

La LOE nuevamente restablece a los Consejos Escolares como órganos colegiados de gobierno de los centros y les asigna competencias decisorias en diversos supuestos. Se debe resaltar, sin embargo, que la Ley mantiene la elección de los directores de los centros públicos en manos de una Comisión de selección integrada por representantes de la Administración y del centro y no asigna esta competencia a los Consejos Escolares de los Centros como en su momento habían previsto la LODE y la LOPEG. En la composición de la Comisión de selección, se debe respetar que al menos un tercio de los miembros de la Comisión sean profesores elegidos por el Claustro, y otro tercio elegido por y entre los miembros del Consejo Escolar que no sean profesores. Se observa que los límites impuestos por la Ley atribuyen al centro educativo una mayoría de representantes en la Comisión.

En lo que afecta a la composición del Consejo Escolar, órgano donde se encuentra presente la representación de los padres, esta no se vio modificada por la Ley, ya que en ella se establecía que el número de padres y de alumnos no podía ser inferior a un tercio del total de los componentes del Consejo. El número preciso debía ser concretado en el desarrollo reglamentario que al efecto realizasen las administraciones educativas. Como estableció en su momento la LOPEG, uno de los representantes de los padres en el Consejo Escolar debía ser designado por la asociación de padres más representativa del centro.

En esta Ley se establecen nuevas competencias para el director con respecto a las regulaciones anteriores. Entre ellas cabe mencionar la aprobación y evaluación de los proyectos educativos del centro, el proyecto de gestión, las normas de organización y funcionamiento o la programación general anual. También se le asignaban la revisión de las sanciones adoptadas por el director, a instancia de los padres, en aquellas conductas de los alumnos que perjudiquen gravemente la convivencia en el centro. A las anteriores se deben añadir todas aquellas competencias de información, propuesta o análisis que ya se encontraban presentes en normas legislativas precedentes.

76

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)

Tras las elecciones generales celebradas el 20 de noviembre de 2011, el Partido Popular obtiene mayoría absoluta en las Cortes Generales. Dos años después, se procede a la aprobación por el Parlamento de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, que modifica parcialmente la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y mediante la cual se introducen modificaciones que afectan a la participación de los padres y madres en los centros y en sus órganos colegiados.

En primer término, la Ley incluye de manera expresa, como uno de los principios del sistema educativo español, el reconocimiento del papel de los padres, madres y tutores legales como primeros responsables de la educación de sus hijos. Asimismo, se introduce la mención explícita del reconocimiento del derecho de los padres a elegir el tipo de educación y de centro para sus hijos, en el marco de los principios constitucionales (artículos 1, h bis y q) de la LOE). La LOMCE mantiene la relación de los derechos de los padres, madres y tutores legales, incluido el derecho de asociación, contenida en la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación.

La nueva Ley conserva la presencia de los padres en el Consejo Escolar de los centros sostenidos con fondos públicos, que, junto con los representantes del alumnado, no podrá ser inferior al tercio del total de los componentes del Consejo. El papel desempeñado por los padres, madres y tutores legales de los alumnos en el Consejo Escolar del centro se enmarca en la reestructuración competencial asignada por la Ley a este órgano y al director escolar, el cual pasa tras la reforma a ejercer algunas de las competencias antes atribuidas al mencionado Consejo Escolar. Los representantes de los padres, madres y tutores legales del alumnado serán elegidos por y entre ellos, si bien uno de dichos representantes debe ser designado por la asociación más representativa de padres y madres del centro.

La regulación de la presencia de los padres y madres del alumnado en los centros privados sostenidos con fondos públicos y en sus órganos de participación queda incluida en la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, la cual experimenta un proceso similar de reestructuración competencial al habido en el caso de los centros públicos.

La intervención de los padres, madres y tutores legales en la vida de los centros educativos se plasma, asimismo, en numerosos aspectos que van desde la elección de centro educativo, hasta el derecho a la información y el asesoramiento sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus hijos; pasando, entre otros aspectos, por la elección de modalidades de enseñanza, la consulta sobre la aplicación de los programas de mejora del aprendizaje o los compromisos educativos entre las familias y los centros para el desarrollo del rendimiento de los alumnos.

3.- Reflexiones finales

Desde sus orígenes en el primer tercio del siglo XIX, el sistema educativo español se ha visto fuertemente sometido a los avatares políticos imperantes en el Estado. El sector educativo ha estado fuertemente influido por las fuerzas políticas en el poder y condicionado por la insuficiencia de recursos destinados al mismo.

Nuestro sistema educativo, como tal, se conforma en sus inicios de manera inestable. Desde una consideración normativa, la presencia de los padres de familia no aparece en el sistema hasta la publicación del Plan Duque de Rivas de 1836, de muy corta vigencia temporal (Comisiones de Instrucción Pública de partido y de ayuntamiento).

Hasta la Ley Moyano en 1857 no se consolida legalmente esta presencia. En esta Ley, la participación de los padres de familia se plasmó en órganos a los que se reservaban funciones consultivas o bien decisorias, siempre que estas recayesen en aspectos no específicamente trascendentes del sistema (Juntas Provinciales de Instrucción Pública y Juntas locales de Primera Enseñanza). La relevancia de la presencia de los padres en el sistema educativo quedó condicionada por el proceso de centralización y uniformidad territorial que desarrolló el liberalismo político español durante el siglo XIX en todo el Estado, el cual se profundizó en el periodo de la restauración borbónica (1874-1931) y se acentuó durante la dictadura que comienza en 1923. La participación de los padres poseyó un escaso carácter representativo y su actuación se encontraba mediatizada con frecuencia por el poder político y religioso del momento.

Desde un enfoque normativo, las competencias de los órganos de participación de los padres y su grado de representatividad se incrementaron en la fase inicial (1931-

1933) de la Segunda República, con los denominados «Consejos Escolares de protección», aunque la inestabilidad y transitoriedad política influyó negativamente en su desarrollo (Consejo Universitario de Primera Enseñanza, Consejos Provinciales de Primera enseñanza, Consejos Locales de Primera enseñanza y Consejos Escolares de Centro).

En el régimen nacido de la Guerra Civil en 1939, la actuación de los padres en el sistema educativo quedó seriamente limitada personal y colectivamente. Con la Ley de Asociaciones de 1964, el asociacionismo de los padres se vio potenciado, a pesar de sus limitaciones, sirviendo de vía participativa del sector en el sistema educativo y, en particular, en sus centros docentes. En la última fase del régimen, la Ley General de Educación de 1970 contemplaba la presencia de los padres en órganos consultivos de los centros educativos, aspecto que solo fue regulado posteriormente en los centros públicos de EGB (Consejo Asesor de los Colegios Nacionales de EGB).

La participación de los padres no se asienta, con el carácter representativo de nuestros días, hasta la aprobación de la Constitución de 1978, donde, al abrigo del principio constitucional de participación de los ciudadanos en la vida política, económica, cultural y social, el sector accede al sistema con un carácter representativo a través de su incorporación en órganos colegiados de consulta y participación en la programación general de la enseñanza, así como en los órganos de control y gestión de los centros docentes.

La importancia del papel jugado por padres y madres en el sistema educativo depende del alcance competencial que se asigne al órgano donde se encuentran representados y de la proporción de representantes del sector en el total de componentes del mismo. A partir de 1985, con la aprobación de la LODE, se fijó una proporción mínima de un tercio de los miembros de los Consejos Escolares de los Centros, conjuntamente con los representantes del alumnado, que se mantiene en la vigente que se mantiene en la LOE, tras su reforma por la LOMCE.

En un plano más general de análisis, cabe señalar que, para el logro de la plena eficacia de los órganos de participación de las familias en el sistema educativo, esta participación debe estar enmarcada dentro de un sistema político de carácter democrático, con el suficiente grado de pluralismo, ejercicio fluido de los derechos de participación, asociación y elección democrática, así como de respeto a la representatividad de las organizaciones. Como se ha señalado en la anterior exposición, durante dilatados periodos de nuestra historia la presencia del sector de padres en las instituciones dependía meramente de decisiones administrativas y políticas, en perjuicio de su carácter representativo.

La consideración de órganos de gobierno asignada en la actualidad a los órganos colegiados donde se encuentran los representantes de los padres (Consejos Escolares) guarda una estrecha relación con la función directiva de los órganos unipersonales de gobierno de los mismos, ya que las competencias de gobierno atribuidas a los órganos colegiados inciden de manera directa sobre las competencias del director del centro y de su equipo directivo. Se observa que, dependiendo de la alternancia política del momento, se tiende a modular, mediante diferentes enfoques, el papel jugado por la Administración educativa, por los órganos unipersonales directivos de los centros o por los órganos colegiados de participación en el control y gestión de los centros, tal y como se observa en la diferente normativa dictada en desarrollo de la Constitución española y expuesta anteriormente.

Finalmente, se puede apreciar que la actuación de padres y madres en el sistema educativo no queda reducido a su participación formal en los órganos específicos de carácter consultivo en la programación general de la enseñanza o de control y gestión de los centros, ya que esta participación se extiende asimismo a una pluralidad de aspectos, entre los que cabe citar el ejercicio del derecho a la elección de centro y a que sus hijos reciban la formación religiosa y moral acorde con sus convicciones, al intercambio del flujo informativo entre la familia y la escuela, al ámbito asociativo, a los servicios extraescolares, al apoyo académico en el entorno familiar o a los compromisos educativos entre el centro y las familias. Todos estos aspectos, junto con el enfoque orgánico formal anterior, deben ser contemplados, con el fin de lograr una visión global del papel desarrollado por las familias en el sistema educativo acorde con la situación efectiva de su pasado y de su presente.

4.- Referencias bibliográficas

Ariño Ortiz, G. (1978). Una reforma pendiente: participación. *Revista Internacional de ciencias administrativas*, 3.

Clavero Arévalo, M.F. (1999). La organización territorial del Estado desde 1950 al 2000. *Revista de Administración Pública*, 150.

Elejabeitia, C. (1987). *La comunidad escolar y los centros docentes*. Madrid: CIDE.

Feito, R. (1992). *La participación de los padres en el control y gestión de la enseñanza*. Editorial Universidad Complutense de Madrid.

García de Enterría, E. (1989). Principios y modalidades de la participación ciudadana en la vida administrativa. AA.VV. *Libro homenaje al profesor José Luis Villar Palasí*. Madrid: Civitas.

Issó García, D. (2012). *La participación de las familias en la escuela pública española*. Universidad de Granada (tesis doctoral).

Leturia Navarrea, A. (2006). *El derecho a la participación educativa*. Bilbao: Universidad del País Vasco.

Habermas, J. (1999). *Problemas de legitimación en el capitalismo tardío*. Madrid: Cátedra.

Horkheimer, M. (2003). *Teoría crítica*. Madrid: Amorrortu.

López de Lizaga, J.L. (2008). *Razón comunicativa y legitimidad democrática*. Madrid: Universidad Complutense.

Martín Bris, M. y Gairín Sallán, J. (2007). La participación de las familias en la educación: un tema por resolver. *Bordón*, 59, pp. 113-151.

Ministerio de Educación y Ciencia, (1979). *Historia de la educación en España. De las Cortes de Cádiz a la Revolución de 1868*, Tomo II. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

— (1989). *Historia de la educación en España. De la Restauración a la Segunda República*, Tomo III, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.

— (1990). *Historia de la educación en España. Nacional-Catolicismo y Educación en la España de posguerra*, Tomo V, vol (I), Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.

— (1990). *Historia de la educación en España. Nacional-Catolicismo y Educación en la España de posguerra*, Tomo V, vol (II), Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.

Parada Vázquez, J.R. (1987). *Derecho Administrativo. Organización y empleo público*. Madrid: Marcial Pons.

Parejo Alfonso, L. (1987). La participación en el Estado social. *Actualidad Administrativa*, 5.

Puelles Benítez, M. de (2004). *Estado y educación en la España liberal (1809-1857)*, Barcelona-México: Pomares.

— (2010). *Educación e ideología en la España Contemporánea*, Tecnos, Madrid, 5ª edición.

Sánchez Morón, M., (1991). «Participación, neocorporativismo y administración económica». En (Martín-Retortillo, S., coord.). *Estudios sobre la Constitución española, homenaje al Profesor Eduardo García de Enterría*. Vol. V.

— (1979). El principio de participación en la Constitución española, *Revista de Administración Pública*, 89.

Viñao, A. (2004). La dirección escolar: un análisis genealógico-cultural. *Educação*, 53, pp. 367-415.

Parte II. Análisis empíricos

Capítulo 4. Participación familiar y rendimiento académico. Una síntesis meta-analítica

María Castro (Universidad Complutense de Madrid)

Eva Expósito (Universidad Nacional de Educación a Distancia)

Luis Lizasoain (Universidad del País Vasco)

Esther López (Universidad Nacional de Educación a Distancia)

Enrique Navarro (Universidad Internacional de La Rioja)

1.- Introducción

83

Tal y como se ha señalado en el capítulo 1, la participación familiar puede entenderse como la implicación activa de los progenitores, en colaboración con la institución escolar, en todos los aspectos concernientes al desarrollo social, emocional y académico de sus hijos. La importancia de la participación familiar en el desarrollo académico y personal de los estudiantes es una constante en la literatura científica y pedagógica. Los diseños de las investigaciones llevadas a cabo muestran la complejidad inherente al estudio de la relación entre la acción paterna en el ámbito escolar y los resultados académicos, y, además, las conclusiones de estos estudios arrojan una heterogeneidad tal de efectos que devuelven una imagen poco concluyente sobre el impacto que tienen las distintas modalidades de la implicación paterna en la educación de sus hijos y, de forma más concreta, en el rendimiento académico.

El estudio del impacto que el grado de implicación familiar puede tener en el desarrollo del niño se ha visto fuertemente incrementado en los últimos años, analizándose su influencia en factores académico-curriculares (Fan, 2001; Sheldon & Epstein, 2002; Gordon & Cui, 2012; Powell, Son, File & Froiland, 2012), comportamentales (McNeal, 2001; Epstein & Sheldon, 2002; Sheldon & Epstein, 2005; Roopnarine; Krishnakumar; Metindogan & Evans, M, 2006; Van Campen & Romero, 2012; Walters, 2013) o cognitivos (Domina, 2005; González & Wolters, 2006; Oyserman, Brickman & Rhodes, 2007; Hoang, 2007; Brown, McBride, Bost & Shin, 2011).

También son numerosos los trabajos que han abordado otros aspectos relativos a la participación familiar, tales como su influjo como factor de protección en colectivos vulnerables o el grado de influencia en minorías (Grant & Wong, 2004; Jeynes, 2005b;

Lee & Bowen, 2006; Hango, 2007; Chen & Gregory, 2010; Task-Tate & Cunningham, 2010; Strayhorn, 2010; Somers, Chiodo, Yoon, Ratner Barton, & Delaney-black Zedan, 2011), la eficacia de los programas específicos destinados al incremento de la participación familiar (Mattingly, Prislín, McKenzie, Rodríguez y Kayzar, 2002; Jeynes, 2010), las posibles vías para su fomento (Padgett, 2006; Larocqueir, Kleiman & Darling, 2011), la percepción de distintos miembros de la comunidad educativa sobre sus implicaciones y naturaleza (Anderson & Minke, 2007; Barnyak & McNelly, 2009; Deplanty, Coulter-kern & Duchane, 2007; Hornby & Lafaele, 2011; Tekin, 2011) o los tipos de participación más efectivos (Pomerantz, Moorman & Litwack, 2007; Park, Byun & Kim, 2011).

Unido a ello, el interés por el estudio de la participación familiar y de las vías para su fomento no ha sido reflejado únicamente en trabajos de investigación, sino también en la legislación educativa, tal y como se pone de manifiesto en la ley estadounidense *No Child Left Behind* (NCLB, 2001), que incluye la participación familiar como una de las seis áreas de reforma, estableciendo partidas presupuestarias específicas para su fomento (Título D). Tal y como apunta Epstein (2005), en NCLB se definen vías de participación que quieren ser más equitativas y efectivas para la cooperación entre escuela, familia y comunidad, a través del reconocimiento de cuatro principios fundamentales para la participación familiar: a) requiere el desarrollo del liderazgo en distintos niveles, b) es un componente de la organización escolar y del aula, c) implica el reconocimiento de las responsabilidades compartidas entre familia y escuela en el aprendizaje y desarrollo del individuo, y d) debe incluir a todas las familias, incluso a las que no están implicadas en la actualidad.

84

La idea plasmada en NCLB refleja la posibilidad de intervención sistemática sobre la participación familiar con el fin de conseguir mejores resultados en los estudiantes (Karbach, Gottschling, Spengler, Hegewald, y Spinath, 2012). Esto también hace que sea un área de estudio especialmente atractiva para la comunidad científica y educativa, puesto que posibilita la implementación de estrategias de mejora.

Ante este ámbito tan variado de planteamientos y resultados, parece claro que la acumulación de evidencias empíricas, como la que se realiza en los estudios meta-analíticos, es una vía ciertamente útil para estudiar el impacto de la participación e implicación familiar en la formación académica de los hijos que ha sido analizado en un conjunto amplio de investigaciones primarias. En el presente trabajo se realiza una síntesis cuantitativa de la investigación llevada a cabo en esta línea a través del meta-análisis de 37 estudios, publicados en los escasos 13 años de este siglo, que analizan la relación entre la participación familiar en la educación de sus hijos y variables asociadas al rendimiento académico de los estudiantes.

2.- Estudios meta-analíticos previos

En la literatura de las revisiones meta-analíticas se encuentran siete síntesis cuantitativas que estudian distintos aspectos de la relación entre la participación familiar y el rendimiento académico de los hijos, que pasamos a describir.

En el año 2001, Fan y Chen publican el artículo titulado «Parental Involvement and Students academic achievement: a meta-analysis» con el objetivo de realizar una síntesis de los trabajos cuantitativos realizados hasta el momento. Este trabajo incluye 25 estudios publicados entre 1982 y 1997. Los resultados confirman la relación entre

la participación familiar y el rendimiento académico (con magnitud del efecto¹ 0,25), destacando entre todos ellos las expectativas académicas de los padres (con magnitud del efecto 0,40). Se observa también una mayor relación cuando el rendimiento académico es medido de forma global (0,33) en lugar de por áreas de conocimiento (todos ellos inferiores a 0,2).

Mattingly, Prislín, McKenzie, Rodríguez y Kayzar (2002) realizan una síntesis de investigación titulada «Evaluating Evaluations: The Case of Parent Involvement Programs», en la que incluyen el análisis de 39 investigaciones, desde 1969 a 1998, relacionadas con la evaluación de distintos programas de participación familiar en estudiantes de Educación Infantil hasta el final de la Educación Secundaria. En este trabajo no se muestra evidencia que indique una relación entre las intervenciones diseñadas para incrementar la participación familiar y la mejora del aprendizaje de los estudiantes.

Posteriormente, Jeynes realiza cuatro completos meta-análisis en los años 2003, 2005, 2007 y 2012. En el primero de ellos, titulado «A meta analysis. The effects of parental involvement on minority children's academic achievement», analiza 21 estudios publicados entre 1988 y 1999, con el fin de determinar el impacto de la participación familiar global y específica (comunicación, control de las tareas escolares, expectativas paternas, fomento de la lectura fuera del aula, asistencia y participación en funciones escolares, actividades de ocio, estilo paterno y afecto) en el rendimiento de los estudiantes, en el tramo obligatorio de la educación, pertenecientes a seis grupos étnicos minoritarios en el contexto escolar de EE.UU. Los resultados muestran cómo la participación paterna afecta de forma global al rendimiento académico de los estudiantes, pertenecientes a las seis minorías étnicas objeto de estudio, en el tramo obligatorio de la educación, concluyendo que la participación familiar tiene un impacto significativo y positivo en los estudiantes de todas las razas y a lo largo de todos niveles educativos, y apuntan a la existencia de diferencias en función del grupo étnico y de la dimensión de participación familiar analizada (todas las magnitudes del efecto encontradas oscilan entre 0,22 y 0,62).

En 2005, el mismo Jeynes presenta el trabajo titulado «A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement», que se centra en el estudio de la relación entre la participación familiar y el rendimiento académico de estudiantes de Educación Primaria en áreas urbanas, y en el que incluye el análisis de 41 trabajos publicados entre los años 1969 y 1999. Entre los resultados, destaca la influencia de la participación familiar en el rendimiento de los alumnos (0,74), así como su consistencia en los diferentes análisis relativos a minorías étnicas o género. En 2007, de nuevo Jeynes publica el meta-análisis titulado «The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement», en el que incluye 52 estudios publicados entre 1972 y 2002, y, a través de esta publicación, vuelve a confirmar la influencia positiva de la participación familiar en el rendimiento académico de los estudiantes de secundaria (0,46).

1. En relación a la interpretación de la magnitud o tamaño del efecto, una magnitud del efecto igual a 1 equivale a una puntuación típica de una distribución normal (Coe y Merino, 2003). De esta forma, un tamaño del efecto igual a 0,25 puntos indicaría que el rendimiento académico de aquellos estudiantes cuyos padres participan en la educación de sus hijos es 0,25 desviaciones típicas superior al rendimiento medio de los estudiantes que proceden de familias en los que los padres no participan (Grupo de comparación). Cohen (1969) establece los siguientes valores de referencia con la finalidad de clasificar un determinado valor: 0,20 = pequeño, 0,50 = moderado, y 0,80 = grande. Por su parte, Baumert, Luedtke y Trautwein (2006) consideran que, a partir de 0,30, la magnitud del efecto puede considerarse moderada o grande considerando un punto de vista sustantivo y no solo estadístico.

Hill y Tyson publican en 2009 «Parental involvement in middle school: a meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement», cuyo objetivo es determinar si la participación familiar influye en el rendimiento académico y qué tipos de participación están relacionados con el mismo. El trabajo se centra en estudiantes de primer ciclo de Educación Secundaria, y utiliza 50 trabajos cuantitativos publicados entre 1986 y 2006. Entre las principales conclusiones, vuelve a confirmar la existencia de una relación positiva entre la participación familiar y el rendimiento académico (0,04). Por otro lado, los autores apuntan que la dimensión denominada «socialización académica» es la que presenta una relación más fuerte con el rendimiento (0,39) y que «ayuda con los deberes» tiene el mayor efecto negativo en relación al rendimiento (-0,11).

El último trabajo de Jeynes, publicado en 2012, «A Meta-Analysis of the Efficacy of Different Types of Parental Involvement Programs for Urban Students», vuelve a centrarse específicamente en programas de participación familiar para estudiantes de zonas urbanas. Sintetiza 51 estudios, publicados entre 1964 y 2006, con el fin de analizar la relación entre los programas de participación familiar y el rendimiento académico de alumnos desde Educación Infantil a Educación Secundaria. Los resultados muestran un tamaño del efecto menor en los niveles educativos de Educación Infantil y Primaria (0,29), en relación a la etapa de Educación Secundaria (con magnitud del efecto 0,35).

Como podemos observar, los meta-análisis realizados hasta ahora podrían categorizarse en dos grandes grupos. Por un lado, estarían los meta-análisis que denominamos generalistas, pues estudian la relación general entre la participación familiar espontánea y el rendimiento académico, como son los de Fan y Chen (2001), Jeynes (2005 y 2007), e incluso el de Jeynes (2003), que estudia esta relación en distintos grupos étnicos. Por otro lado, estarían los meta-análisis centrados en la evaluación de programas de participación familiar, como son los de Mattingly et al. (2002), Hill y Tyson (2009) y Jeynes (2012).

Las revisiones proporcionadas por estos estudios muestran una asociación significativa, aunque moderada, entre la participación de los padres y los resultados académicos que obtienen sus hijos. Tan solo en el trabajo de Mattingly et al. (2002) las conclusiones no apuntan en esta dirección. Del mismo modo, se pone de manifiesto cómo la magnitud del efecto estimado puede variar en función de determinadas variables moderadoras como son el tipo de medida de rendimiento académico considerada, la definición de la variable participación familiar o la etapa educativa en la que se sitúen estos estudios.

3.- Alcance y objetivos del presente meta-análisis

Ante tal producción, cabe preguntarse por las razones para realizar otro meta-análisis y el alcance del que se presenta en estas páginas. Este meta-análisis corresponde al tipo de los denominados generalistas, pues pretende estudiar el impacto general de la participación familiar sobre el rendimiento en todos los estudios realizados entre el 2000 y el 2012 sobre Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria.

Esta restricción del rango en la temporalidad de la investigación ha permitido encontrar una conceptualización teórica homogeneizada de la participación familiar en la escuela. Como muestra de esta diversidad conceptual, mencionamos aquí los trabajos de Epstein (1986, 1987, 1991, 2001) o los de Hoover-Dempsey y Sandler (1995, 1997).

Tal y como apuntan Fan y Chen (2001), la mayor parte de los trabajos tienen en cuenta las siguientes variables: a) la participación familiar de forma global, b) las distintas dimensiones de comunicación con los hijos sobre cuestiones escolares, c) los deberes (supervisión paterna de las cuestiones escolares), d) las expectativas paternas, e) la lectura con los hijos, e) la asistencia y participación paterna en las actividades escolares, y e) el estilo familiar. Por ello, consideramos que la aproximación más acertada al constructo «participación familiar» es aquella que contempla la multidimensionalidad del mismo y la consideración de la participación familiar como un término holístico que aúne perspectivas, incluyendo aspectos comportamentales y psicológicos, tal y como apuntan Chen y Gregory (2010).

El presente meta-análisis se centra en la relación entre participación familiar y rendimiento académico de los estudiantes. De forma más específica, pretende responder a dos preguntas de investigación:

1. ¿Cuál es la fuerza de la relación medida entre implicación paterna y rendimiento académico?
2. ¿Cuáles son las potenciales características de los estudios que modulan el efecto de esta relación?

4.- Metodología

Bajo este epígrafe se recogen los principales hitos procedimentales que se han utilizado para el desarrollo de este trabajo. Así, los procedimientos y criterios para la selección de estudios sintetizados en un meta-análisis, la estructura de codificación de las características de los estudios seleccionados y los procedimientos estadísticos para la obtención de los índices meta-analíticos son los tres elementos metodológicos descritos en este apartado.

4.1.- Selección de estudios

Se ha recurrido a las principales bases de datos bibliográficas de literatura científica y académica en este campo disciplinar (ERIC, Psych Info, y Sociological Abstracts) para la búsqueda de investigaciones que incluyesen el análisis de la relación entre la participación familiar y el rendimiento académico. Las palabras clave (extraídas de los tesauros correspondientes) utilizadas en la exploración inicial fueron «parental involvement», «parent participation», «parental support», «family involvement», «household», «academic achievement» y «educational outcomes». En las distintas búsquedas, los descriptores fueron utilizados en una variedad de combinaciones, limitándose temporalmente a aquellos estudios publicados entre el año 2000 y el 2013, con el fin de aportar una continuidad a las síntesis previas realizadas por autores antes señalados como Fan y Chen (2001), Mattingly et. al (2002), Jeynes (2003, 2005, 2007 y 2012), y Hill y Tyson (2009).

Tras la búsqueda inicial, en la que se filtraron más de 5.000 estudios de distinto tipo (libros, tesis doctorales, artículos, informes de investigación, etc.), se seleccionaron 308 trabajos por su vinculación aparente con el problema de investigación objeto de estudio. Sin embargo, un análisis detallado de los mismos permitió la realización de una selección más precisa, en la que se descartaron aquellos con insuficiencia de datos cuantitativos, no relacionados con el rendimiento educativo o que presentaban pro-

blemas relativos al diseño y metodología, razones que impedían su uso en el presente estudio. Tras esta segunda selección, se consideraron 39 investigaciones, publicadas principalmente en revistas científicas, como base del meta-análisis que presentamos.

Estas 39 investigaciones cumplen con cuatro criterios de inclusión. Primero, han de estar publicadas entre 2000 y 2013, como ya se ha señalado. Segundo, han de tener una medida de la participación familiar en la educación de sus hijos no definida a través de un programa específico ni de una escuela de padres. Tercero, las investigaciones deben estar referidas a alumnos escolarizados desde Educación Infantil hasta el final de la Educación Obligatoria. Finalmente, han de analizar la relación entre la participación familiar y el rendimiento académico a través del cálculo de coeficientes de correlación o de la estimación de modelos de regresión. Al utilizar estos cuatro criterios, la muestra recogida por estas 39 investigaciones incluye un total de 80.580 alumnos y familias.

Es importante señalar que, en el caso de aquellos artículos que proporcionaban exclusivamente modelos de regresión, se ha aplicado a los coeficientes beta el procedimiento de imputación² propuesto por Peterson y Brown (2005). Consecuentemente, se han tenido que descartar dos estudios en los que los coeficientes no cumplían los criterios³ establecidos por estos autores para poder efectuar dicha imputación. En este sentido, el número final de trabajos que se tomaron como base para este meta-análisis es de 37 investigaciones.

Dado que un estudio podría analizar el efecto de la participación familiar sobre más de una variable de respuesta, comprobar su influencia en distintas poblaciones, o analizar el efecto de diferentes indicadores de la participación familiar sobre una misma variable dependiente, cada uno de esos efectos se tomó como unidad de análisis independiente. De esta forma, en los artículos seleccionados se identificaron un total de 86 coeficientes de correlación y 22 coeficientes beta.

4.2.- Codificación de estudios

Una vez seleccionados los estudios, se procedió a registrar la información que proporcionaba cada uno de ellos conforme a una serie de registros establecidos a priori. El registro exhaustivo de la información permitió un análisis detallado de cada una de las investigaciones primarias que forman parte de la muestra.

Para todos los estudios seleccionados se codificó el tamaño de la muestra de sujetos y el valor del coeficiente de correlación (o, en su caso, coeficiente beta).

En relación con la variable independiente, es decir, la variable «participación familiar», se analizó la forma en la que dichos estudios la definían, diferenciando, en primer lugar, si se utilizaba (valor 1) o no (valor 2) una definición específica de «participación familiar» basada en estudios previos. Por otra parte, se codificó el tipo de implicación paterna analizada en los diferentes estudios seleccionados del siguiente modo:

1 = descripción general de «participación familiar».

2 = comunicación con los hijos sobre cuestiones escolares.

2. Se ha aplicado a los coeficientes β la siguiente transformación: $r = \beta + 0,05 * \lambda$, donde λ toma el valor de 1 cuando β es positivo y de cero cuando β es negativo.

3. Esta técnica de imputación es apta para coeficientes beta cuyos valores se encuentran en el intervalo -0,5 y 0,5.

3 = supervisión paterna de las cuestiones escolares.

4 = expectativas paternas.

5 = lectura con los hijos.

6 = asistencia y participación paterna en las actividades escolares.

7 = estilo familiar (prácticas educativas parentales).

8 = otra (apoyo a los hijos, relación con los hijos, etc.).

Respecto a la variable dependiente, se codificó si los estudios utilizaban una medida del rendimiento académico estandarizada (valor 1) o no estandarizada (valor 2). Por otra parte, se codificó el tipo de competencia académica considerada en la forma siguiente:

1 = rendimiento general

2 = matemáticas

3 = lectura

4 = ciencias

5 = estudios sociales

6 = lengua extranjera

7 = otra materia curricular (arte, música, etc.)

Finalmente, se codificaron una serie de posibles variables moderadoras de los resultados del tamaño del efecto, como son el nivel educativo, el tipo de población y el tipo de publicación. En relación a la etapa educativa en la que se centra la investigación, se codificó como:

1 = Educación Infantil

2 = Educación Primaria

3 = Educación Secundaria

12 = Educación Infantil y Primaria

13 = Educación Infantil y Secundaria

23 = Educación Primaria y Secundaria

123 = Educación Infantil, Primaria y Secundaria

Respecto al tipo de población, se diferenció entre población general (valor 1) y población específica (valor 2), referida esta última al colectivo de personas con necesidades educativas especiales, en situaciones de riesgo de exclusión, de desigualdad o de discriminación. Junto con los datos identificativos del trabajo (autor/es, año, título, etc.), se especificó el tipo de publicación:

1 = artículos

2 = libros

3 = tesis doctorales

4 = informes de investigación

5 = otro tipo de publicación

Para evaluar la precisión de la codificación, tres codificadores independientes operaron sobre el conjunto de estudios seleccionados, encontrándose una tasa de acuerdo entre codificadores del 97%.

4.3.- Análisis estadísticos

Con el objetivo de integrar los diferentes coeficientes de correlación identificados en el meta-análisis, en primer lugar, se ha procedido a transformar dichos coeficientes a Z de Fisher. Una vez calculada la magnitud del efecto de cada estudio, se ha estimado la magnitud del efecto medio como la media ponderada de los tamaños de los efectos individuales. Cabe señalar que la significación estadística de esta magnitud del efecto se ha llevado a cabo a partir de la prueba de Wald⁴.

En un segundo momento, se ha analizado la heterogeneidad de los tamaños del efecto, proporcionados por las investigaciones primarias incluidas en el meta-análisis, a través de la prueba Q de Cochran, y se ha evaluado la contribución de diferentes factores asociados a los estudios y la explicación de las diferencias observadas. En este sentido, se ha pretendido evaluar si los tamaños del efecto son homogéneos en torno a su media y, en el caso de resultar heterogéneos entre sí, analizar las características de los estudios que pueden estar moderando los resultados.

En la adenda técnica situada al final de este capítulo, se ofrece una explicación detallada del proceso descrito en este apartado.

5.- Presentación de resultados y discusión

Ya se ha dicho que en este trabajo se han sintetizado resultados empíricos de un total de 37 investigaciones primarias. En la tabla 4.1 se describe la muestra que compone este conjunto de investigaciones, cuyo tamaño medio es de 1.423 participantes.

La muestra se ha desagregado en función de las características sustantivas relevantes que se estudian en estos trabajos y que se han codificado en este meta-análisis. Así, por ejemplo, se puede ver cómo son 18 las investigaciones que profundizan en la supervisión paterna de las cuestiones escolares (deberes), representando el 16,67% de la muestra de estudios. Se observa también que las investigaciones primarias estudian bien el rendimiento general (47,22%), bien el rendimiento en matemáticas (20,37%), o bien el desempeño en lectura (17,59%). Se han estudiado sobre todo los tramos educativos de Educación Secundaria (50,93%) y Educación Primaria (30,56%).

La tabla 4.2 presenta los principales resultados de este meta-análisis. Dichos resultados consisten en los promedios del «tamaño del efecto» de la participación familiar en la escuela sobre el rendimiento académico de los hijos (junto con el error estándar asociado a la media y su intervalo de confianza); todo ello considerado globalmente

4. Para más información, consulte la adenda técnica nº 1 al final de este capítulo.

Tabla 4.1.- Análisis descriptivo de la muestra de investigaciones en función de las variables de estudio

	Media	Desviación Típica	Percentil 25	Mediana	Percentil 75
Tamaño de la muestra	1.423,69	2.670,91	209,00	424,00	1.410,75

Tipo de participación familiar	N	Porcentaje
Descripción general de participación familiar	37	34,26%
Comunicación con los hijos sobre cuestiones escolares	6	5,56%
Deberes (Supervisión paterna de las cuestiones escolares)	18	16,67%
Expectativas paternas	8	7,41%
Lectura con los hijos	4	3,70%
Asistencia y participación paterna en las actividades escolares	21	19,44%
Estilo familiar	7	6,48%
Otra	7	6,48%
Medida del rendimiento	N	Porcentaje
Rendimiento general	51	47,22%
Matemáticas	22	20,37%
Lectura	19	17,59%
Ciencias	2	1,85%
Lengua Extranjera	8	7,41%
Otra materia curricular (arte, música...)	6	5,56%
Tipo de medida del rendimiento	N	Porcentaje
Estandarizada	57	52,78%
No estandarizada	49	45,37%
No se especifica	2	1,85%
Medida del rendimiento por nivel educativo	N	Porcentaje
Educación Infantil	11	10,19%
Educación Primaria	33	30,56%
Educación Secundaria	55	50,93%
Educación Infantil y Primaria	3	2,78%
Educación Primaria y Secundaria	6	5,56%
Tipo de población	N	Porcentaje
General	44	40,74%
Específica	64	59,26%
Tipo de publicación	N	Porcentaje
Artículo	93	86,11%
Tesis doctoral	13	12,04%
Otras (Tesina, etc.)	2	1,85%

Tabla 4.2.- Promedios del tamaño del efecto entre participación familiar en la escuela y rendimiento académico

	Tamaño del Efecto Medio	Error estándar	Límite inferior	Límite superior	Z	p	N
Tipo de participación familiar							
Descripción general de participación familiar	0,167	0,004	0,160	0,175	43,382	<0,01	37
Comunicación con los hijos sobre cuestiones escolares	0,200	0,007	0,187	0,214	28,426	<0,01	6
Deberes (Supervisión paterna de las cuestiones escolares)	0,024	0,007	0,011	0,038	3,597	<0,01	18
Expectativas paternas	0,224	0,018	0,188	0,260	12,120	<0,01	8
Lectura con los hijos	0,168	0,016	0,137	0,199	10,697	<0,01	4
Asistencia y participación paterna en las actividades escolares	0,010	0,006	-0,003	0,022	1,531	>0,01	21
Estilo familiar	0,137	0,014	0,110	0,164	9,939	<0,01	7
Otra	0,125	0,011	0,103	0,147	11,113	<0,01	7
Medida del rendimiento							
Rendimiento general	0,142	0,003	0,136	0,148	45,961	<0,01	51
Matemáticas	0,063	0,008	0,047	0,079	7,846	<0,01	22
Lectura	0,084	0,007	0,071	0,097	12,932	<0,01	19
Ciencias	-0,013	0,037	-0,086	0,060	-0,343	>0,01	2
Lengua Extranjera	0,045	0,013	0,020	0,071	3,484	<0,01	8
Otra materia curricular (arte, música...)	0,391	0,020	0,351	0,431	19,291	<0,01	6
Tipo de medida del rendimiento							
Estandarizada	0,146	0,003	0,139	0,152	44,158	<0,01	57
No estandarizada	0,091	0,004	0,083	0,099	22,441	<0,01	49
No se especifica	0,326	0,046	0,237	0,415	7,159	<0,01	2
Medida del rendimiento por nivel educativo							
Educación Infantil	0,050	0,011	0,029	0,071	4,736	<0,01	11
Educación Primaria	0,125	0,006	0,114	0,136	22,356	<0,01	33
Educación Secundaria	0,138	0,003	0,132	0,144	44,867	<0,01	55
Educación Infantil y Primaria	-0,050	0,016	-0,080	-0,019	-3,182	<0,01	3
Educación Primaria y Secundaria	0,091	0,018	0,055	0,126	4,992	<0,01	6
Tipo de población							
General	0,134	0,004	0,126	0,143	31,141	<0,01	44
Específica	0,119	0,003	0,113	0,125	37,578	<0,01	64
Tipo de publicación							
Artículo	0,104	0,003	0,098	0,110	34,196	<0,01	93
Tesis doctoral	0,150	0,007	0,136	0,164	21,631	<0,01	13
Otras (Tesina,etc.)	0,194	0,006	0,181	0,207	30,216	<0,01	2
Global	0,124	0,003	0,119	0,129	48,719	<0,01	128

y desagregado, a continuación, en función de las distintas variables moderadoras de interés.

Como puede observarse, el promedio del tamaño del efecto global para toda la muestra de estudios es de 0,124, resultando estadísticamente significativo a un nivel de confianza del 99% ($p < 0,01$). Representa una asociación positiva entre una mayor implicación por parte de los padres y unos mejores resultados académicos. Si bien es necesario decir que esta magnitud, en su significación práctica, se considera pequeña (siguiendo el criterio de Cohen, 1969) o, en la mejor de las consideraciones, moderada (siguiendo el criterio de Baumert et al., 2006). Este tamaño del efecto promedio observado es inferior al encontrado en otros meta-análisis, como los llevados a cabo por Jeynes (2003, 2005, 2007 y 2012), y se sitúa algo más próximo a los valores que se extraen del trabajo Fan y Chen (2001).

Junto con estos valores, se incluye en la tabla 4.2 el tamaño del efecto medio en función de diferentes variables moderadoras. Este análisis pormenorizado resulta pertinente, ya que, como se muestra en la adenda técnica al final de este capítulo, se ha observado una alta heterogeneidad entre los tamaños del efecto proporcionados por los diferentes estudios a través de la significación de la prueba Q. Estos resultados muestran la necesidad de llevar a cabo análisis desagregados en función de las distintas variables moderadoras.

Si se sigue con una lectura de los datos correspondientes a las variables de la tabla 4.2, se observa que todas ellas muestran valores significativos (salvo la variable moderadora asistencia y participación paterna en las actividades escolares), pero las magnitudes del efecto reportadas no exceden de valores superiores a 0,224. Esto significa que el factor más relacionado con la implicación paterna —expectativas paternas— sitúa la media de rendimiento de estos alumnos en el percentil 58,7⁵. Es decir, solo ocho puntos porcentuales por encima de la media general.

La implicación familiar muestra distintos tipos de efectos en el rendimiento de los estudiantes. De hecho, se observan notables diferencias en la magnitud del efecto en función de la definición de implicación que se considere. La mayor magnitud del efecto de todo este trabajo está vinculada a las expectativas paternas, cuyo tamaño del efecto promedio es de 0,224, siendo éste el tipo de participación familiar que parece tener mayor importancia en el rendimiento académico de los estudiantes. Este resultado ya ha sido puesto de manifiesto en otros meta-análisis (Fan y Chen, 2001; Jeynes, 2005, 2007), en los que las aspiraciones académicas de los padres se presentan como la forma de participación que más fuertemente se relaciona con los resultados educativos. Si bien, en todos los casos, los autores reportan valores de la magnitud del efecto más altos que los obtenidos en este meta-análisis.

En contraposición a este dato, con valores igualmente significativos a un nivel de confianza del 99%, nos encontramos con la escasa influencia de la supervisión paterna de las cuestiones escolares (deberes), cuyo tamaño del efecto es de 0,024, así como con la asistencia y participación en la escuela, que presenta un tamaño del efecto estadísticamente no significativo. Este aspecto puede resultar llamativo si se compara con los resultados procedentes del trabajo de Jeynes (2003), en el que tanto la supervisión

5. La magnitud del efecto indica la distancia con respecto a la media en desviaciones típicas. Una distancia de 0,224 desviaciones típicas deja por debajo de sí al 58,7% de la distribución.

paterna de los deberes (0,72) como la asistencia y participación de los padres en la escuela (0,51-0,62) son dos de las formas de participación familiar que más inciden en el rendimiento académico general de los alumnos. Por el contrario, Hill y Tyson (2009) encontraron una magnitud del efecto negativa relacionada con los deberes (-0,11).

Se observa también que la comunicación con los hijos sobre cuestiones escolares aparece como el segundo factor con mayor incidencia en los resultados académicos de los estudiantes, con un tamaño del efecto medio de 0,2. Finalmente, y coincidiendo con los hallazgos encontrados en otros estudios meta-analíticos previos (Jeynes, 2003, 2005), la lectura con los hijos (0,168), la participación familiar (0,167), entendida en términos generales, y el estilo familiar (0,137) son variables con una influencia reseñable.

El rendimiento académico, medido de forma general o de forma específica en alguna materia concreta, también arroja diferencias en el tamaño del efecto medio. Así, aquellas variables de respuesta en las que el efecto de la participación familiar parece tener una mayor incidencia son, por orden de importancia, materias curriculares como arte, música, etc. (0,391), rendimiento general (0,142), lectura (0,084), matemáticas (0,063) y lengua extranjera (0,045). Por su parte, en el caso de ciencias, se observa un tamaño medio del efecto no significativo. Esta mayor correlación entre participación familiar y medidas de rendimiento académico generales, o en otras materias curriculares, coincide con los resultados encontrados por Fan y Chen (2001), meta-análisis en el que el tamaño del efecto toma valores de 0,40 y 0,30, respectivamente.

Continuando con el análisis del tipo de rendimiento considerado, en aquellos estudios en los que se incluye una medida estandarizada del rendimiento académico la media del tamaño del efecto (0,146) es superior al promedio observado en aquellas investigaciones que utilizan medidas no estandarizadas (0,091). En este sentido, y como ya se puso de manifiesto en los trabajos de Jeynes (2007, 2012), la relación entre la implicación familiar y los resultados educativos sería un poco más fuerte en los estudios que utilizan medidas estandarizadas del desempeño de los alumnos.

Con relación a la etapa educativa en la cual se centran los estudios, se observa cómo el efecto de la participación familiar sobre el rendimiento académico parece tener una mayor repercusión en las etapas de Educación Secundaria (0,138) y en Educación Primaria (0,125); mientras que, en la etapa de Educación Infantil, los trabajos analizados reportan una magnitud del efecto media igual 0,05. Este mayor tamaño del efecto en la etapa de Educación Secundaria coincide con lo observado en el meta-análisis de Jeynes (2012), en el cual el tamaño del efecto de los programas de participación familiar estimado en dicho nivel educativo es superior.

El tipo de población es otro de los aspectos que modula la relación entre la participación familiar y el rendimiento académico. A la luz de los resultados, se comprueba cómo, en los estudios que toman en consideración la población general, el tamaño medio del efecto (0,134) es superior a aquellos casos en los que se trabaja con colectivos específicos (0,119). Coincidiendo con esta tendencia, en los trabajos de Jeynes (2005, 2007) también se refleja una ligera disminución del tamaño del efecto, al considerar exclusivamente los estudios que trabajaban con poblaciones específicas.

Finalmente, se han encontrado diferencias entre los resultados relativos a la magnitud del efecto en función del tipo de publicación. En el caso de trabajos publicados en revistas científicas (0,104), la magnitud del efecto arroja un valor inferior al que proporcionan investigaciones procedentes de tesis doctorales (0,15) u otras publicaciones

tales como tesis o informes de investigación (0,194). En la agenda técnica se encuentran las oportunas comprobaciones que señalan que este meta-análisis no está afectado por el sesgo de publicación, que es uno de los principales problemas metodológicos de los estudios meta-analíticos.

6.- Conclusiones

La literatura sobre participación familiar y rendimiento académico muestra el ingente esfuerzo, teórico y empírico, para entender e identificar qué elementos de la implicación familiar en la institución escolar están relacionados con el desempeño de hijos y alumnos. Este meta-análisis se ha realizado sobre un conjunto de 37 investigaciones primarias, realizadas entre 2000 y 2013, que incluyen alumnos de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, y que describen una participación paterna espontánea y no articulada a través de programas de participación. Además, esta síntesis de investigaciones no parece estar afectada por artefactos metodológicos propios de esta metodología, como es el sesgo de publicación.

Los rasgos que en la literatura definen como eficaz la relación entre participación familiar y rendimiento describen modelos parentales de implicación centrados en la supervisión general de las actividades de aprendizaje de los hijos. Las relaciones más fuertes se encuentran cuando las familias tienen altas expectativas académicas, desarrollan y mantienen la comunicación con sus hijos centrada en actividades y tareas escolares y en el desarrollo de hábitos de lectura. Esta descripción es consistente con la literatura meta-analítica previa, si bien es necesario hacer notar la menor magnitud de los efectos detectada por este meta-análisis.

Según nuestros análisis, no parece que estén especialmente relacionadas con el rendimiento otras conductas familiares como la supervisión y control de los deberes o la asistencia a actividades en la escuela. En este sentido, es verosímil pensar que la necesidad de ayuda de algunos estudiantes a la hora de realizar las tareas escolares, así como la participación en la escuela por parte de los padres, se da especialmente cuando el estudiante presenta algún tipo de dificultad (ya sea de aprendizaje, de comportamiento, de socialización etc.), y, por tanto, esta situación se refleja negativamente en los resultados escolares, incluso con la colaboración y participación de las familias.

Parece claro que la modalidad de participación familiar que «funciona» es aquella que, en su conjunto, está orientada a la labor de acompañamiento y supervisión de la tarea propia de los hijos que, en su faceta de alumnos, es la de estudiar y aprender.

Se observa también en los resultados que la relación positiva entre la participación familiar y el rendimiento académico se detecta en las medidas del logro académico, globalmente considerado y medido además a través de medidas estandarizadas. Estos resultados sobre la variable de desempeño son similares a los obtenidos en otros meta-análisis, pues apuntan a que la implicación familiar es un factor vinculado al rendimiento escolar genéricamente considerado, más que a materias específicas, salvo en el caso de orientaciones académicas muy especializadas como las relacionadas con las artes o la música.

El avance a través del sistema educativo diversifica las formas y el efecto de la participación familiar en la escuela. Muestra su importancia en la Educación Primaria e

incluso aún más en la secundaria. No así en la Educación Infantil, donde la participación familiar no está relacionada con el rendimiento.

A la vista de los resultados, y de una manera consistente en la literatura, se podría decir que la participación familiar más exitosa, con respecto al rendimiento de sus hijos, responde a un patrón de implicación familiar que está orientado al logro académico, busca el desarrollo de competencias básicas como la lectura y, además, está caracterizado por las altas expectativas académicas que los padres tienen sobre sus hijos. La participación de las familias tiene mayor influencia en el rendimiento considerado de forma global y se hace más necesaria a medida que se avanza en el sistema educativo.

7.- Referencias bibliográficas⁶

Abd-El-Fattah, S. M. (2006). «Effects of family background and parental involvement on Egyptian adolescents' academic achievement and school disengagement: A structural equation modelling analysis». *Social Psychology of Education*, 9(2), pp.139-157. (*)

Abd-El-Fattah, S. M. (2006). «The relationship among Egyptian adolescents' perception of parental involvement, academic achievement, and achievement goals: A mediational analysis». *International Education Journal*, 7(4), pp.499-509. (*)

Adamski, A., Fraser, B. J., & Peiro, M. M. (2013). «Parental involvement in schooling, classroom environment and student outcomes». *Learning Environments Research*, 16(3), pp. 315-328. (*)

96 Altschul, I. (2011). «Parental involvement and the academic achievement of Mexican American youths: What kinds of involvement in youths' education matter most?». *Social Work Research*, 35(3), pp. 159-170. (*)

Anderson, K. J. & Minke, K. M. (2007). Parent involvement in education: Toward an understanding of parents' decision making. *The Journal of Educational Research*, 100(5), pp. 311-323.

Arnold, D. H., Zeljo, A., Doctoroff, G. L., & Ortiz, C. (2008). «Parent Involvement in Preschool: Predictors and the Relation of Involvement to Preliteracy Development». *School Psychology Review*, 37(1), pp. 74-90. (*)

Baumert, J., Lüdtke, O., & Trautwein, U. (2006). *Interpreting effect sizes in large-scale educational assessment*. Berlin: Max Planck Institute for Human Development, Berlin.

Barnyak, N. C., & McNelly, T. A. (2009). «An urban school district's parent involvement: A study of teachers' and administrators' beliefs and practices». *The School Community Journal*, 19(1), pp. 33-58.

Brown, G. L., McBride, B. A., Bost, K. K., & Shin, N. (2011). «Parental involvement, child temperament, and parents' work hours: Differential relations for mothers and fathers». *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(6), pp. 313-322.

Card, N. A. (2012). *Applied Meta-Analysis for Social Science Research*. New York, NY: The Guilford Press.

6. Las referencias señaladas con (*) identifican a las investigaciones primarias incluidas en el meta-análisis.

- Carranza, F. D., You, S., Chhuon, V., & Hudley, C. (2009). «Mexican American adolescents' academic achievement and aspirations: the role of perceived parental educational involvement, acculturation, and self-esteem». *Adolescence*, 44(174), pp. 313-333. (*)
- Chen, W-B. & Gregory, A. (2010). «Parental involvement as a protective factor during the transition to high school». *The Journal of Educational Research*, 103(1), pp. 53-62. (*)
- Chun, H., & Dickson, G. (2011). «A Psychoecological Model of Academic Performance Among Hispanic Adolescents». *Journal of youth and adolescence*, 40(12), pp. 1581-1594. (*)
- Cohen, J. (1969). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. New York: Academic Press.
- Coe, R. y Merino, C. (2003). «Magnitud del efecto: Una guía para investigadores y usuarios». *Revista de Psicología - PUCP*, 21(1), pp. 147-177.
- Coleman, J. S. (1987). «Families and schools». *Educational researcher*, 16(6), pp. 32-38.
- DePlanty, J., Coulter-Kern, R., & Duchane, K. A. (2007). «Perceptions of parent involvement in academic achievement». *The Journal of Educational Research*, 100(6), pp. 361-368.
- Domina, T. (2005). Leveling the home advantage: «Assessing the effectiveness of parental involvement in elementary school». *Sociology of Education*, 78(3), pp. 233-249.
- Dumont, H., Trautwein, U., Lüdtke, O., Neumann, M., Niggli, A., & Schnyder, I. (2012). «Does parental homework involvement mediate the relationship between family background and educational outcomes?». *Contemporary Educational Psychology*, 37(1), pp. 55-69. (*)
- El Nokali, N. E., Bachman, H. J., & Votruba-Drzal, E. (2010). «Parent involvement and children's academic and social development in elementary school». *Child development*, 81(3), pp. 988-1005. (*)
- Epstein, J. L. (1986). «Parents' reactions to teacher practices of parent involvement». *The elementary school journal*, 86(3), pp. 277-294.
- Epstein, J. L. (1987). «What principals should know about parent involvement». *Principal*, 66(3), pp. 6-9.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Epstein, J. L. (2005). «Attainable goals? The spirit and letter of the No Child Left Behind Act on parental involvement». *Sociology of Education*, 78(2), pp. 179-182.
- Epstein, J. L., & Dauber, S. L. (1991). «School programs and teacher practices of parent involvement in Inner-City elementary and middle schools». *The Elementary School Journal*, 91(3), pp. 289-305.
- Epstein, J. L., & Sheldon, S. B. (2002). «Present and accounted for: Improving student attendance through family and community involvement». *The Journal of Educational Research*, 95(5), pp. 308-318.
- Fan, X. (2001). «Parental involvement and students' academic achievement: A growth modeling analysis». *The Journal of Experimental Education*, 70(1), pp. 27-61.

Fan, X. & Chen, M. (2001). «Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis». *Educational Psychology Review*, 13(1), pp. 1-22.

González, A. L. & Wolters, C. A. (2006). «The relation between perceived parenting practices and achievement motivation in mathematics». *Journal of Research in Childhood Education*, 21(2), pp. 203-217.

González, A. R. (2002). «Parental involvement: Its contribution to high school students' motivation». *The Clearing House*, 75(3), pp. 132-134.

González-Pienda, J. A., Núñez, J. C., González-Pumariega, S., Álvarez, L., Rocés, C., & García, M. (2002). «A structural equation model of parental involvement, motivational and aptitudinal characteristics, and academic achievement». *The Journal of Experimental Education*, 70(3), pp. 257-287. (*)

Gordon, M. S., & Cui, M. (2012). «The Effect of School-Specific Parenting Processes on Academic Achievement in Adolescence and Young Adulthood». *Family Relations*, 61(5), pp. 728-741.

Grant, R. A., & Wong, S. D. (2004). «Forging multilingual communities: School-based strategies». *Multicultural Perspectives*, 6(3), pp. 17-23.

Hango, D. (2007). «Parental investment in childhood and educational qualifications: Can greater parental involvement mediate the effects of socioeconomic disadvantage?». *Social Science Research*, 36(4), pp. 1371-1390.

Hawes, C. A., & Plourde, L. A. (2005). «Parental involvement and its influence on the reading achievement of 6th grade students». *Reading Improvement*, 42(1), pp. 47-57. (*)

Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). «Parental involvement in middle school: a meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement». *Developmental psychology*, 45(3), pp. 740-763.

Ho, H. Y. (2011). «Effects, attributes, and predictions of parental involvement during early transition: Does race/ethnicity matter? Evidence from the faces 1997 cohort». *Unpublished doctoral dissertation*, University of Pittsburgh, Pittsburgh, PA. (*)

Hoang, T. N. (2007). «The relations between parenting and adolescent motivation». *International Journal of Whole Schooling*, 3(2), pp. 1-21.

Hoover-Dempsey, K. V., & Sander, H. M. (1995). «Parental involvement in children's education: Why does it make a difference». *The Teachers College Record*, 97(2), pp. 310-331.

Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). «Why do parents become involved in their children's education?». *Review of Educational Research*, 67(1), pp. 3-42.

Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). «Barriers to parental involvement in education: An explanatory model». *Educational Review*, 63(1), pp. 37-52.

Jeynes, W. H. (2002). «Does parental involvement eliminate the effects of parental divorce on the academic achievement of adolescents?». *Journal of Divorce & Remarriage*, 37(1-2), pp. 101-115.

Jeynes, W. H. (2003). «A meta-analysis the effects of parental involvement on minority children's academic achievement». *Education and Urban Society*, 35(2), pp. 202-218.

Jeynes, W. H. (2005a). «A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement». *Urban education*, 40(3), pp. 237-269.

- Jeynes, W. H. (2005b). «The Effects of Parental Involvement on the Academic Achievement of African American Youth». *The Journal of Negro Education*, 74(3), pp. 260-274.
- Jeynes, W. H. (2006). «Standardized Tests and Froebel's Original Kindergarten Model». *Teachers College Record*, 108(10), pp. 1937-1959.
- Jeynes, W. H. (2007). «The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement. A meta-analysis». *Urban Education*, 42(1), pp. 82-110.
- Jeynes, W. H. (2010). «The salience of the subtle aspects of parental involvement and encouraging that involvement: Implications for school-based programs». *Teachers College Record*, 112(3), pp. 747-774.
- Jeynes, W. H. (2012). «A meta-analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students». *Urban Education*, 47(4), pp. 706-742.
- Joe, E. M., & Davis, J. E. (2009). «Parental influence, school readiness and early academic achievement of African American boys». *The Journal of Negro Education*, 78(3), pp. 260-276. (*)
- Karbach, J., Gottschling, J., Spengler, M., Hegewald, K., & Spinath, F. M. (2013). «Parental involvement and general cognitive ability as predictors of domain-specific academic achievement in early adolescence». *Learning and Instruction*, 23, pp. 43-51. (*)
- Kim, E. (2002). «The relationship between parental involvement and children's educational achievement in the Korean immigrant family». *Journal of Comparative Family Studies*, 33(4), pp. 529-540. (*)
- Kramer, K. Z. (2012). «Parental behavioural control and academic achievement: striking the balance between control and involvement». *Research in Education*, 88(1), pp. 85-98. (*)
- Kristjánsson, A. L., & Sigfúsdóttir, I. D. (2009). «The role of parental support, parental monitoring, and time spent with parents in adolescent academic achievement in Iceland: A structural model of gender differences». *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(5), pp. 481-496. (*)
- LaRocque, M., Kleiman, I., & Darling, S. M. (2011). «Parental involvement: The missing link in school achievement». *Preventing School Failure*, 55(3), pp. 115-122.
- Lee, J. S., & Bowen, N. K. (2006). «Parent involvement, cultural capital, and the achievement gap among elementary school children». *American Educational Research Journal*, 43(2), pp. 193-218.
- Mattingly, D. J., Prislín, R., McKenzie, T. L., Rodríguez, J. L., & Kayzar, B. (2002). «Evaluating evaluations: The case of parent involvement programs». *Review of Educational Research*, 72(4), pp. 549-576.
- McNeal, R. B. (2001). «Differential effects of parental involvement on cognitive and behavioral outcomes by socioeconomic status». *Journal of Socio-Economics*, 30(2), pp. 171-179. (*)
- McWayne, C., Fantuzzo, J., Cohen, H. L., & Sekino, Y. (2004). «A multivariate examination of parent involvement and the social and academic competencies of urban kindergarten children». *Psychology in the Schools*, 41(3), pp. 363-377. (*)

Mo, Y., & Singh, K. (2008). «Parents' relationships and involvement: Effects on students' school engagement and performance». *Research in Middle Level Education Online*, 31(10). (*)

Moon, S. S., Kang, S-Y., & An, S. (2009). «Predictors of Immigrant Children's School Achievement: A Comparative Study». *Journal of Research in Childhood Education*, 23(3), pp. 278-289. (*)

Motti-Stefanidi, F., Asendorpf, J. B., & Masten, A. S. (2012). «The adaptation and well-being of adolescent immigrants in Greek schools: A multilevel, longitudinal study of risks and resources». *Development and Psychopathology*, 24(2), pp. 451-473. (*)

Nguon, S. (2012). «Parental involvement and students' achievement in Cambodia: Focusing on parental resourcing of public schooling». *International Journal of Educational Research*, 53, pp. 213-224. (*)

Oyserman, D., Brickman, D., & Rhodes, M. (2007). «School Success, Possible Selves, and Parent School Involvement». *Family Relations*, 56(5), pp. 479-489. (*)

Padgett, R. (2006). «Best ways to involve parents». *Education Digest: Essential Readings Condensed for Quick Review*, 72(3), pp. 44-45.

Park, H., Byun, S. Y., & Kim, K. K. (2011). «Parental involvement and students' cognitive outcomes in Korea, focusing on private tutorings». *Sociology of Education*, 84(1), pp. 3-22.

Pelegrina, S., García-Linares, M. C., & Casanova, P. F. (2003). «Adolescents and their parents' perceptions about parenting characteristics. Who can better predict the adolescent's academic competence?». *Journal of Adolescence*, 26(6), pp. 651-665. (*)

Peterson, R. A., & Brown, S. P. (2005). «On the use of beta coefficients in meta-analysis». *Journal of Applied Psychology*, 90(1), pp. 175-181.

Phillipson, S., & Phillipson, S. N. (2012). «Children's cognitive ability and their academic achievement: the mediation effects of parental expectations». *Asia Pacific Education Review*, 13(3), pp. 495-508. (*)

Polo, A. J., Zychinski, K. E., & Roundfield, K. E. (2012). «The parental schoolwork support measure—youth: Development and psychometric evaluation» *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 18(3), pp. 297-306. (*)

Pomerantz, E. M., Moorman, E. A., & Litwack, S. D. (2007). «The how, whom, and why of parents' involvement in children's academic lives: More is not always better». *Review of Educational Research*, 77(3), pp. 373-410.

Powell, D. R., Son, S. H., File, N., & Froiland, J. M. (2012). «Changes in parent involvement across the transition from public school prekindergarten to first grade and children's academic outcomes». *The Elementary School Journal*, 113(2), pp. 276-300.

Roopnarine, J. L., Krishnakumar, A., Metindogan, A., & Evans, M. (2006). «Links between parenting styles, parent-child academic interaction, parent-school interaction, and early academic skills and social behaviors in young children of English-speaking Caribbean immigrants». *Early Childhood Research Quarterly*, 21(2), pp. 238-252.

Sheldon, S. B., & Epstein, J. L. (2002). «Improving student behavior and school discipline with family and community involvement». *Education and Urban Society*, 35(1), pp. 4-26.

- Sheldon, S. B., & Epstein, J. L. (2005). «Involvement counts: Family and community partnerships and mathematics achievement». *The Journal of Educational Research*, 98(4), pp. 196-207. (*)
- Shumow, L., Lyutykh, E., & Schmidt, J.A. (2011). «Predictors and outcomes of parental involvement with high school students in science». *The School Community Journal*, 21(2), pp. 81-98 (*)
- Somers, C. L., Chiodo, L. M., Yoon, J., Ratner, H., Barton, E., & Delaney-Black, V. (2011). «Family disruption and academic functioning in urban, black youth». *Psychology in the Schools*, 48(4), pp. 357-370.
- Strayhorn, T. L. (2010). «The role of schools, families, and psychological variables on math achievement of black high school students». *The High School Journal*, 93(4), pp. 177-194.
- Szumski, G., & Karwowski, M. (2012). «School achievement of children with intellectual disability: The role of socioeconomic status, placement, and parents' engagement». *Research in Developmental Disabilities*, 33(5), pp. 1615-1625. (*)
- Trask-Tate, A. J., & Cunningham, M. (2010). «Planning ahead: The relationship among school support, parental involvement, and future academic expectations in African American adolescents». *The Journal of Negro Education*, 79(2), pp. 137-150.
- Tekin, A. K. (2011). «Parents' motivational beliefs about their involvement in young children's education». *Early Child Development and Care*, 181(10), pp. 1315-1329.
- Underwood, J. J. (2011). «The role of cultural capital and parental involvement in educational achievement and implications for public policy». *Unpublished thesis*, East Carolina University, Greenville, NC. (*)
- Van Campen, K. S., & Romero, A. J. (2012). «How Are Self Efficacy and Family Involvement Associated With Less Sexual Risk Taking Among Ethnic Minority Adolescents?». *Family Relations*, 61(4), pp. 548-558.
- Walters, G. D. (2013). «Delinquency, parental involvement, early adult criminality, and sex: Evidence of moderated mediation». *Journal of Adolescence*, 36(4), pp. 777-785.
- Wang, X. (2009). «Maternal education, maternal language acculturation, parental involvement, and maternal social support as predictors of the academic achievement and socioemotional development of Asian American children». *Unpublished doctoral dissertation*, University of Maryland, College Park, MD. (*)
- Wen, X., Bulotsky-Shearer, R. J., Hahs-Vaughn, D. L., & Korfmacher, J. (2012). «Head Start program quality: Examination of classroom quality and parent involvement in predicting children's vocabulary, literacy, and mathematics achievement trajectories». *Early Childhood Research Quarterly*, 27(4), pp. 640-653. (*)
- Wilson, B. R. (2009). «A correlational study: Parental involvement to student achievement in public education». *Unpublished doctoral dissertation*, Lindenwood University, St Charles, MO. (*)
- Xu, M. (2010). «The relationship between parental involvement, self-regulated learning, and reading achievement of fifth graders: A path analysis using the ECLS-K database». *Unpublished doctoral dissertation*, University of Akron, Akron, OH. (*)
- Zedan, R. F. (2012). «Parents' Involvement Among the Arab Ethnic Minority in the State of Israel». *School Community Journal*, 22(2), pp. 161-182. (*)

8.- Adenda técnica

1. Descripción precisa del conjunto de análisis estadísticos utilizados en la realización de este meta-análisis

El cálculo del tamaño del efecto se ha llevado a cabo a partir de la transformación de Fisher del coeficiente de correlación:

$$Z_r = \frac{1}{2} \ln \left(\frac{1+r}{1-r} \right)$$

Siendo el error estándar de Z_r :

$$SE_{Z_r} = \frac{1}{\sqrt{N-3}}$$

Una vez estimada la magnitud del efecto individual de cada uno de los estudios, el tamaño medio del efecto medio es la media ponderada de los tamaños de los efectos individuales.

$$\overline{ES} = \frac{\sum(w_i \times ES_i)}{\sum w_i}$$

102

La ponderación se justifica por la relación positiva que existe entre la precisión del tamaño del efecto y el tamaño de la muestra. El peso de un estudio determinado viene establecido por:

$$w_i = \frac{1}{SE_i^2}$$

Y el error estándar del tamaño del efecto medio:

$$SE_{\overline{ES}} = \sqrt{\frac{1}{\sum w_i}}$$

Finalmente, la significación estadística de este tamaño del efecto se ha llevado a cabo a partir de la prueba de Wald:

$$Z = \frac{\overline{ES}}{SE_{\overline{ES}}}$$

Junto con la estimación del tamaño medio del efecto y la significación del mismo se ha analizado la heterogeneidad de los tamaños del efecto proporcionados por las investigaciones primarias incluidas en el meta-análisis, a través de la prueba Q de

Cochran. Este estadístico sigue una distribución Chi-cuadrado, con grados de libertad $N-1$, siendo N el número de estudios.

$$Q_{total} = \sum_{j=1}^k \sum_{i=1}^{n_j} w_{ij} (ES_{ij} - \bar{ES})^2$$

Del mismo modo, se ha evaluado la contribución de diferentes factores asociados a los estudios a la explicación de las diferencias observadas entre los tamaños de los efectos. Para ello, se ha estudiado la heterogeneidad entre los subgrupos que conforman las categorías establecidas por dichas variables moderadoras:

$$Q_{entre} = Q_{total} - Q_{intra}$$

Siendo,

$$Q_{intra} = \sum_{j=1}^k \sum_{i=1}^{n_j} w_{ij} (ES_{ij} - \bar{ES}_j)^2$$

En la evaluación de la significación de la heterogeneidad entre-grupos, se ha tenido en cuenta que Q_{entre} sigue una distribución Chi-cuadrado, con grados de libertad $K-1$, siendo K el número de categorías de la variable moderadora.

2. Análisis de la heterogeneidad de los resultados meta-analíticos

Se ha observado una alta heterogeneidad entre los tamaños del efecto proporcionados por los diferentes estudios a través de la significación de la prueba Q (tabla 4.3). Esta heterogeneidad, estadísticamente significativa, hace absolutamente pertinente el análisis desagregado en función de las distintas variables moderadoras codificadas. Se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en los tamaños del efecto en función de las siguientes variables moderadoras: definición de la participación familiar, de la medida del rendimiento académico, del tipo del rendimiento, del nivel educativo, del tipo de publicación, y del tipo de población.

Tabla 4.3.- Análisis de la heterogeneidad de resultados dentro de los grupos de variables moderadoras

	Q_{total}	Q_{intra}	Q_{entre}	Gl	p
Tipo de participación familiar	4.607,521	3.792,160	815,361	7	0,000
Medida del rendimiento	4.607,521	4.255,486	352,035	5	0,000
Tipo de medida del rendimiento	4.607,521	4.476,298	131,223	2	0,000
Nivel educativo	4.607,521	4.410,780	196,742	4	0,000
Tipo de población	4.607,521	4.599,171	8,350	1	0,004
Tipo de publicación	4.607,521	4.430,737	176,784	2	0,000
Global	4.607,521			127	0,000

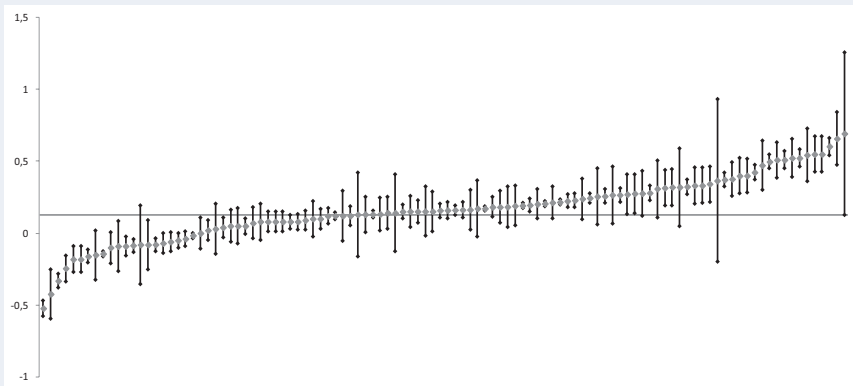
Esta heterogeneidad de los tamaños del efecto se pone de manifiesto en la figura 4.1, en la que se representan las magnitudes individuales de cada investigación junto con su intervalo de confianza ordenadas de forma creciente. La línea horizontal que recorre el gráfico muestra el valor del tamaño medio del efecto para la muestra estudiada.

3. Análisis del sesgo de publicación

El sesgo de publicación es seguramente uno de los mayores problemas metodológicos vinculados al meta-análisis y a las revisiones de investigación. Las diferencias descritas con respecto al tipo de publicación podrían afectar al sesgo de publicación, pues, en este meta-análisis, la mayor parte de los tamaños del efecto considerados provienen de estudios publicados en revistas científicas de reconocido prestigio.

Está comprobado que las investigaciones que reportan resultados no significativos se publican menos fácilmente, y estos resultados se suelen excluir de las revisiones cuantitativas de resultados de investigación. Además, los estudios con muestras amplias suelen obtener resultados significativos independientemente de la magnitud del efecto (asumiendo que la magnitud del efecto poblacional es distinta de cero). De ahí que sea importante estudiar la relación entre la magnitud del efecto y el tamaño de la muestra. Así, una relación significativa y positiva entre estas variables implicaría que los estudios con tamaños muestrales pequeños necesitarían mayores tamaños del efecto para alcanzar resultados significativos. Por tanto, el análisis de la correlación entre el tamaño de la muestra del estudio y la magnitud del efecto puede ser un indicador la presencia de sesgo de publicación.

Figura 4.1.- Tamaño del efecto e intervalo de confianza de cada una de las investigaciones

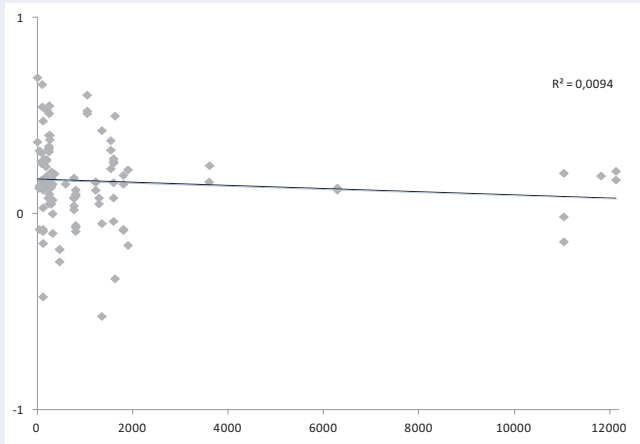


Nota: La línea horizontal que cruza el gráfico, representa el valor promedio de los tamaños del efecto

La figura 4.2 representa la asociación entre los tamaños muestrales y las magnitudes del efecto tomadas como base de este meta-análisis. Cada punto del gráfico de dispersión representa la relación entre la magnitud del efecto individual (representada en el eje y)

y el tamaño de la muestra del estudio del que procede (en el eje x). La inspección de este gráfico permite concluir que no hay una notable asimetría en la representación de los estudios situados en la parte del gráfico que representa a los estudios con menor tamaño muestral y menor tamaño del efecto. Se puede observar también cómo estas correlaciones se vuelven similares entre sí en aquellos estudios que cuentan con mayor número de sujetos. La correlación entre magnitud del efecto y tamaño muestral para el conjunto de estudios es prácticamente cero. Estos datos en conjunto pueden tomarse como un indicador de ausencia de sesgo de publicación.

Figura 4.2.- Relación entre el tamaño del efecto y el tamaño muestral de los estudios analizados



Capítulo 5. Evaluación del impacto de la participación familiar sobre la competencia matemática en PISA 2012. Un estudio internacional comparado

María Castro (Universidad Complutense de Madrid)

Eva Expósito (Universidad Nacional de Educación a Distancia)

Luis Lizasoain (Universidad del País Vasco)

Esther López (Universidad Nacional de Educación a Distancia)

Enrique Navarro (Universidad Internacional de La Rioja)

1.- Introducción

La realización de un estudio comparado de la relación de la participación e implicación familiar sobre la competencia matemática, empleando los resultados de la evaluación internacional PISA en el año 2012, constituye una aportación muy esclarecedora sobre el impacto de la participación de las familias en la educación escolar de sus hijos.

El estudio de los resultados de la competencia matemática en PISA 2012 aporta fundamentalmente una medida común al final de la educación obligatoria. La escala PISA supone un patrón de comparación común en un momento —el final de la escolaridad— en el que se pueden apreciar todos los efectos —la escuela, las familias, los iguales, las aptitudes individuales de cada alumno, etc.— sobre los resultados de los estudiantes. Facilita también la comparación entre los resultados de distintos países. La elección de la competencia matemática no es arbitraria, pues su carácter disciplinar y curricular altamente estructurado la hace idónea para estudiar el impacto entre la implicación familiar y los niveles de desempeño alcanzados por los estudiantes.

Tiene así este trabajo múltiples factores positivos:

- Emplea una escala común y externa al propio sistema escolar que hace que todos los alumnos sean comparables.
- Permite observar y comparar las relaciones entre la participación y la competencia matemática en muy diversos países.
- Permite observar esta relación al final de la escolaridad obligatoria.

Todo esto nos brinda una perspectiva privilegiada para el estudio del impacto entre la participación familiar y el desempeño en matemáticas.

Para ello, en primer lugar, se han seleccionado las preguntas sobre participación familiar en las escuelas y su implicación en el aprendizaje de sus hijos que aparecen en los cuestionarios que se aplican a las familias en esta evaluación. No todos los países responden a este instrumento, así que la muestra se reduce a aquellos que tienen respuestas en esos ítems. España es uno de los países que no ha respondido en 2012 al cuestionario de las familias.

Se ha llevado a cabo un estudio exploratorio inicial con el objetivo de comprobar las relaciones existentes entre las respuestas a las distintas cuestiones y también con los resultados de matemáticas, además de averiguar si existe una estructura de dimensiones que permita agruparlas. De esta forma, se podrán construir factores que representen diferentes aspectos de esa implicación familiar.

En segundo lugar, se estiman las puntuaciones de las distintas dimensiones de implicación familiar utilizando los supuestos de la Teoría Respuesta al Ítem¹.

Finalmente, se estudia el impacto de las distintas dimensiones de implicación familiar en los resultados de competencia matemática en PISA 2012 mediante modelización multinivel². Conviene añadir que el nivel socioeconómico de las familias puede afectar a la implicación y su efecto en los resultados. Por este motivo, se ha incluido la variable que emplea PISA para medir en el estudio el estatus económico y cultural de la familia.

2.- Metodología

Desde la edición de 2006, PISA ha prestado atención a las familias de los estudiantes aplicando para ello en algunos países un cuestionario específico dirigido a las mismas. En 2006, el foco estuvo centrado en las ciencias y la actividad científica, así en el cuestionario de padres³ ya se incluyeron cuestiones relativas a la valoración que los mismos hacían de diferentes aspectos de los centros escolares.

En 2009, el centro de atención fue la lectura, y en el cuestionario correspondiente⁴, además de cuestiones específicas sobre el compromiso lector y junto a la valoración de la escuela, se incluyeron por primera vez cuestiones relativas al apoyo prestado a los hijos y a la implicación paterna en la escuela.

1. Se ha utilizado el modelo logístico simple de Rasch adaptado a ítems ordinales con el Modelo de Crédito Parcial (MCP) de Masters (1982).

2. Esta evaluación emplea un procedimiento de selección muestral y de estimación de las puntuaciones de matemáticas que reclama una metodología de análisis de la información que permita estimar los resultados con la mayor fiabilidad. Esta metodología combina el uso de pesos muestrales, ya que ese tipo de selección de la muestra supone que un estudiante puede representar a más compañeros debido a las distintas probabilidades que pueden existir en algunos estratos para entrar en el estudio, con un sistema de valores plausibles para estimar las puntuaciones de matemáticas, no estima una única puntuación, sino cinco valores posibles dentro de una distribución de puntuaciones. En consecuencia, es necesario utilizar programas estadísticos adecuados para este propósito.

3. http://pisa2006.acer.edu.au/downloads/PISA06_Parent_questionnaire.pdf

4. http://pisa2009.acer.edu.au/downloads/PISA09_Parent_questionnaire.pdf

En la edición del 2012⁵, el centro de interés ha estado en las matemáticas y la resolución de problemas, y en el cuestionario han vuelto a aparecer las cuestiones relativas a la implicación paterna y al apoyo para el aprendizaje en el hogar.

En este trabajo se ha utilizado información de PISA 2012, proveniente de dos bases de datos distintas: la de las familias que han respondido a dicho cuestionario y la de los estudiantes, donde se encuentran dos conjuntos de puntuaciones: las relativas a la competencia matemática (los valores plausibles según la metodología PISA) y las del estatus socioeconómico y cultural (ESCS) de sus familias.

2.1.- Descripción de la muestra

El cuestionario de familias no se aplica en todos los países donde se ha realizado la prueba de PISA, sino únicamente a algunos que así lo solicitan. En 2012 han sido los siguientes (ver tabla 5.1):

Tabla 5.1.- Países y número de cuestionarios de familia aplicados en PISA 2012

	Frecuencia	Porcentaje
Bélgica	4.193	4,1
Chile	6.439	6,3
Alemania	2.885	2,8
Hong Kong-China	4.562	4,5
Croacia	4.750	4,7
Hungría	4.675	4,6
Italia	27.890	27,3
Korea	5.018	4,9
Macao-China	5.305	5,2
México	31.553	30,9
Portugal	4.762	4,7
Total	102.032	100,0

En este trabajo no se han considerado Croacia ni Hungría, por lo que finalmente han sido 92.607 las familias de la muestra objeto de estudio, en la que está representado el continente europeo, diferenciando la parte norte con Bélgica y Alemania, y la parte sur con Portugal e Italia. Asia está representada con Hong Kong, Macao y Corea. Y Latino-América con México y Chile.

Desde el punto de vista de los estudiantes, las frecuencias por países (una vez realizados los ajustes y ponderaciones necesarios) son las que aparecen en la tabla 5.2.

5. http://pisa2012.acer.edu.au/downloads/MS12_PaQ_ENG.pdf

Tabla 5.2.- Países y nº de cuestionarios de familia (ponderados por pesos y réplicas) en PISA 2012

	Nº Alumnos	Porcentaje
Bélgica	57.007	1,8
Chile	214.492	6,8
Alemania	434.885	13,7
Hong Kong-China	69.066	2,2
Italia	473.378	14,9
Korea	601.844	19,0
Macao-China	5.334	0,2
México	1.235.515	39,0
Portugal	79.458	2,5
Total	3.170.980	100,0

2.2.- Variables

En el estudio que se describe en el presente capítulo, la variable de respuesta —a la participación familiar— es la puntuación obtenida en la Competencia Matemática en PISA 2012. Los instrumentos de medida de PISA están diseñados empleando un muestreo matricial de ítems. Esto quiere decir que, para medir una competencia cualquiera, se elabora un amplio conjunto de ítems («reactivos») que miden dicho rasgo. Pero en razón del gran número de ítems de dicho conjunto, los estudiantes solo responden a diferentes muestras extraídas del mismo. Por ello, las pruebas de PISA no proporcionan una única puntuación comparable para cada alumno (lo que sería un estimador puntual de la destreza o del rasgo medido), sino que, a posteriori, se obtiene una distribución por país (o región) de la que se extraen al azar cinco valores que son los denominados «valores plausibles». Los estadísticos descriptivos de dichos valores, referidos a la competencia matemática para cada uno de los países considerados, se encuentran en la tabla que aparece en la adenda técnica situada al final de este capítulo.

En lo que respecta al cuestionario aplicado a las familias, está conformado por las once secciones que se relacionan a continuación:

Sección A: Antecedentes y contexto familiar.

Sección B: Costo de los servicios educativos.

Sección C: Actitudes hacia la escuela del hijo.

Sección D: Implicación de los padres en la escuela.

Sección E: Elección de la escuela.

Sección F: Apoyo paterno para el aprendizaje en el hogar.

Sección G: Las matemáticas en la carrera del estudiante y en el mercado de trabajo.

Sección H: Expectativas académicas y profesionales sobre las matemáticas.

Sección I: Rendimiento académico previo del hijo.

Sección J: Intereses profesionales del hijo.

Sección K: Antecedentes familiares de migración.

Como se puede observar, los ítems del cuestionario de familias relativos a los constructos de la implicación paterna y al apoyo al aprendizaje en el hogar conforman las secciones D y F de dicho cuestionario.

En los 11 ítems de la sección D se pregunta a los padres si durante el último año académico han realizado o participado en diversas actividades relacionadas con el centro, teniendo la respuesta solo dos posibles valores. En concreto, esta sección se estructura alrededor de dos ejes: en primer lugar, el trabajo o la colaboración voluntaria en tareas o lugares como el mantenimiento, el Consejo Escolar, las actividades extraescolares, el comedor o la biblioteca, hasta un total de 7 ítems. Los 4 restantes se refieren a si los padres han hablado o se han reunido con algún docente para tratar sobre la conducta o el aprendizaje de su hijo, bien por propia iniciativa, bien por iniciativa del docente.

Los patrones de respuesta a estos ítems muestran —para todos los países, aunque con algunas diferencias— una tendencia clara: las reuniones o conversaciones con los docentes se dan al menos una vez al año en una proporción de alrededor del 40% de las familias, llegando al 52% en el caso de reunirse para hablar del progreso del estudiante por iniciativa familiar. Por el contrario, el trabajo o la colaboración voluntaria son mucho menos frecuentes: entre el 90 y el 95% de los padres o madres no trabajan nunca de voluntarios ni en la biblioteca, las actividades extraescolares, el comedor o como conferenciantes invitados. Únicamente, en el caso de la participación en el gobierno del centro, el porcentaje de los que sí se implican se eleva hasta el 23%.

En la tabla 5.3 aparecen las proporciones de estos 11 ítems para los países estudiados. En la misma pueden observarse algunas llamativas diferencias entre países. Por ejemplo, la participación en el gobierno del centro tiene una proporción mínima en Bélgica o Hong-Kong (4%) y máxima en México (38,61%), siendo alta —en términos relativos— en Chile o Macao. Diferencias igualmente acusadas se pueden encontrar en el trabajo voluntario en tareas como las labores de mantenimiento (máximo 18,35% en Corea, mínimo 3,46 en Italia) o la participación en actividades extraescolares (máxima en Chile 21,52%, mínima en Bélgica 3,93%).

Con respecto al segundo constructo, apoyo al aprendizaje en el hogar, los 7 ítems de la sección F se refieren a la frecuencia con la que en el hogar familiar los padres llevan a cabo determinadas acciones con los hijos. Las preguntas se responden mediante una escala de frecuencia temporal, tipo Likert, de 5 valores, que va desde el nunca o casi nunca (1) hasta diaria o casi diariamente (5), pasando por valores intermedios de una vez al año (2), al mes (3) o a la semana (4). Aquí también se pueden detectar dos ejes principales; uno del ámbito relacional: comer juntos la comida principal del día, dedicar tiempo a hablar e interesarse por el bienestar en la escuela. El segundo se centra en la ayuda al aprendizaje, y más específicamente al aprendizaje de las matemáticas: ayudar con los deberes de matemáticas, conversación sobre el rendimiento en matemáticas, sobre los materiales y sobre la aplicación de las matemáticas.

De nuevo aquí son observables diferencias entre los ítems. En la tabla 5.4 se presentan en orden descendente las medias aritméticas globales para cada uno. Como puede observarse, las actividades relacionales de las familias con los hijos obtienen promedios sensiblemente superiores a las más centradas en las tareas del aprendizaje de las matemáticas, en las que la ayuda con las mismas o lo relativo a los materiales obtienen las puntuaciones medias inferiores. Al respecto, no debe olvidarse que se trata

de una escala ordinal de frecuencia temporal de ocurrencia de la conducta, y que un promedio de 2,24 en la ayuda con las tareas escolares supone que la gran mayoría de las familias declaran realizar esta actividad con los hijos entre una vez al año y una vez al mes.

De cualquier forma, en estas cuestiones también son detectables diferencias entre países, tal y como se observa en la tabla 5.5 en la que para cada país e ítem se presentan la media y la mediana. Nótese en la misma cómo la ayuda con las tareas de matemáticas es más frecuente en México o Chile (2,53/2,50) y mínima en Corea (1,79). Si se tienen en mente los resultados relativos en competencia matemática de los sistemas educativos de estos países en PISA 2012, es posible empezar a hacerse una idea del tipo de relación que se da entre estos dos fenómenos.

El estudio detallado de las diferencias en las tres actividades relacionales también ofrece algunas pistas interesantes si se comparan, por ejemplo, las frecuencias de conductas tales como interesarse por el bienestar en la escuela, comer o charlar juntos padres e hijos en países orientales como Corea, Hong-Kong o Macao, frente a los europeos o latinoamericanos. Aunque hay que dejar claro que tampoco hay una tendencia única: compárense al respecto los valores de México y Chile frente a Corea en el tiempo dedicado a hablar con los hijos.

Tabla 5.3.- Distribución de respuestas (en proporciones) sobre implicación paterna en cuestionario de familias por países

	Bélgica	Chile	Alemania	Hong Kong -China	Italia	Korea	Macao- China	México	Portugal
Análisis de la conducta por iniciativa del profesor (Discuss behaviour teacher)	,3769	,6431	,3291	,5489	,2778	,6311	,5239	,3891	,5272
Análisis de la conducta por iniciativa propia (Discuss behaviour own initiative)	,3793	,6243	,6428	,4423	,4899	,3517	,2804	,5069	,7573
Análisis del progreso por iniciativa propia (Discuss progress own initiative)	,4180	,6384	,5271	,4088	,6078	,3126	,2657	,5281	,7618
Análisis del progreso por iniciativa del profesor (Discuss progress teacher)	,5138	,6083	,2493	,4895	,3605	,5552	,4693	,3814	,6046
Voluntariado en actividades de mantenimiento del centro (Volunteer maintenance)	,0189	,0946	,0469	,0415	,0346	,1835	,0737	,1438	,0406
Voluntariado en actividades extracurriculares (Volunteer clubs)	,0393	,2152	,1529	,0809	,1463	,1206	,1754	,1005	,1114
Voluntariado en la biblioteca (Volunteer library)	,0061	,0420	,0154	,0357	,0626	,0470	,0571	,0681	,0361
Asistencia al profesor (Assist teacher)	,0316	,0752	,1100	,0590		,0787	,1349	,0958	,0876
Participación como conferenciante invitado (Guest speaker)	,0175	,0668	,0180	,0290	,0542	,0115	,0274	,0607	,0435
Voluntariado en el comedor (Volunteer in school canteen)	,0053	,0303	,0270	,0133		,0041	,0217	,0772	,0250
Participación en el gobierno del centro (School government)	,0406	,2790	,1727	,0493	,1546	,1096	,1949	,3861	,1320

De todos modos, y como inmediatamente se va a exponer, esta estructura en ejes temáticos se va a ver refrendada empíricamente en el estudio factorial.

Tabla 5.4.- Promedios globales sobre la frecuencia en el apoyo al aprendizaje en el hogar en el cuestionario de familias

Realización de actividades con los hijos	N	Media
Comida principal (With Child -Eat main meal)	91.279	4,72
Tiempo dedicado a conversar (With Child - Time talking)	91.039	4,43
Hablar sobre su bienestar en la escuela (With Child - Wellbeing at school)	91.284	4,35
Hablar sobre su progreso en matemáticas (With Child - Performance math)	90.806	3,42
Hablar sobre la aplicación de las matemáticas en su vida diaria (With Child - Applying math)	90.715	2,85
Ayuda con los deberes de matemáticas (With Child - Homework help)	90.472	2,24
Obtengo materiales de matemáticas para mi hijo (With Child - Math materials)	89.942	2,15

Tabla 5.5.- Tendencia central de la frecuencia en el apoyo al aprendizaje en el hogar en cuestionario de familias por países

		Bienestar en la escuela	Comida principal	Tiempo dedicado a conversar	Ayuda con los deberes	Progreso en matemáticas	Materiales de matemáticas	Aplicación de las matemáticas
Belgica	Media	3,99	4,88	4,70	2,08	3,10	1,84	2,09
	Mediana	4,00	5,00	5,00	2,00	3,00	1,00	2,00
Chile	Media	4,39	4,53	4,24	2,50	3,84	2,64	3,02
	Mediana	5,00	5,00	4,00	3,00	4,00	3,00	3,00
Alemania	Media	4,11	4,77	4,89	2,41	3,62	2,18	2,76
	Mediana	4,00	5,00	5,00	2,00	4,00	2,00	3,00
Hong Kong-China	Media	3,84	4,77	4,52	2,15	2,91	1,91	2,25
	Mediana	4,00	5,00	5,00	2,00	3,00	2,00	2,00
Italia	Media	4,62	4,88	4,69	1,97	3,77	1,99	2,92
	Mediana	5,00	5,00	5,00	1,00	4,00	1,00	3,00
Korea	Media	3,89	4,51	4,30	1,79	2,83	1,93	2,07
	Mediana	4,00	5,00	4,00	1,00	3,00	1,00	2,00
Macao-China	Media	3,35	4,70	4,02	2,03	2,71	2,09	2,45
	Mediana	3,00	5,00	4,00	1,00	3,00	2,00	2,00
México	Media	4,43	4,59	4,18	2,53	3,24	2,25	3,06
	Mediana	5,00	5,00	4,00	3,00	4,00	2,00	3,00
Portugal	Media	4,70	4,89	4,86	2,42	3,95	2,51	3,43
	Mediana	5,00	5,00	5,00	2,00	4,00	2,00	4,00
Total	Media	4,35	4,72	4,43	2,24	3,42	2,15	2,85
	Mediana	5,00	5,00	5,00	2,00	4,00	2,00	3,00

2.3.- Proceso de modelización para la estimación del impacto

El proceso de estimación de los resultados finales para determinar el efecto de los distintos factores de implicación de las familias sobre la competencia matemática se ha llevado a cabo en tres fases distintas:

- En primer lugar, mediante análisis factorial se ha realizado un estudio exploratorio con objeto de determinar la estructura de agrupación de los ítems de implicación de los padres. Y, a continuación, y mediante análisis de covarianza, se ha estudiado el efecto de cada uno de esos ítems sobre la competencia matemática.
- En segundo lugar, una vez definidos los factores de implicación de los padres —que han sido identificados en la fase anterior— se han estimado las puntuaciones obtenidas para cada uno de ellos, empleando la Teoría de Respuesta al Ítem (TRI) con modelos de Rasch para ítems politómicos.
- Por último, en tercer lugar, se ha efectuado un análisis de regresión multinivel para comprobar el efecto de cada factor de implicación de los padres sobre los resultados de matemáticas, considerando la influencia del nivel socioeconómico.

3.- Presentación de resultados

La presentación de los resultados se atiene a la estructura en las tres fases descritas en el subepígrafe anterior.

3.1.- Estudio exploratorio inicial

Como ha quedado señalado anteriormente, el objetivo de este estudio exploratorio inicial es examinar la estructura dimensional del constructo «implicación paterna» para así poder determinar los componentes o factores que lo conforman. Para ello se han realizado análisis factoriales exploratorios (AFE).

Por su parte, los análisis de covarianza se llevaron a cabo utilizando cada valor plausible como variable dependiente, y también cada uno de los ítems de implicación de los padres como predictores. Se controló también el estatus socioeconómico y cultural (ESCS), con el objetivo de sustraer su efecto sobre los resultados en matemáticas. Este proceso permitió conocer la relación existente entre cada ítem del cuestionario familiar con esos resultados de rendimiento en matemáticas, y averiguar la estructura de dimensiones subyacente.

Estos análisis exploratorios iniciales han permitido estudiar el comportamiento de los ítems que informan de la implicación de los padres en la educación de sus hijos, y han proporcionado información útil para determinar y tomar decisiones respecto a qué ítems deben utilizarse, así como para conocer la estructura latente de dimensiones.

Los resultados de los diferentes análisis factoriales estimados muestran la misma estructura latente de cinco dimensiones para cada uno de los nueve países analizados, tal y como se aprecia en la tabla 5.6.

Como puede observarse, es posible identificar cinco factores subyacentes que básicamente se corresponden con los ejes anteriormente señalados en el apartado «Variables» que contiene el análisis del contenido del cuestionario.

El primer factor agrupa los ítems sobre la participación directa de los padres en actividades de voluntariado en la escuela; el segundo está compuesto por ítems sobre el apoyo educativo a los hijos en matemáticas; el tercero incluye los ítems relativos a las reuniones y conversaciones con el docente (a iniciativa del mismo) para discutir el comportamiento y el progreso; el cuarto factor es similar al anterior pero está conformado por los ítems que indican que las reuniones se celebran a petición o a iniciativa paterna. Finalmente, el quinto agrupa aquellos ítems sobre las actividades en familia que antes calificamos de relacionales.

Tabla 5.6.- Estructura factorial del cuestionario de familias

	Factor				
	1	2	3	4	5
Actividades – Voluntariado en la biblioteca	,622				
Actividades – Asistencia al profesor	,577				
Actividades – Voluntariado en actividades de mantenimiento	,555				
Actividades - Voluntariado en actividades extracurriculares	,551				
Actividades - Participación como conferenciante invitado	,527				
Actividades - Voluntariado en el comedor	,516				
Actividades – Participación en el gobierno del centro	,336				
Con mi hijo - Aplicación de las matemáticas		,760			
Con mi hijo - Materiales de matemáticas		,723			
Con mi hijo - Ayuda con los deberes		,704			
Con mi hijo - Progreso en matemáticas		,596			
Actividades - Análisis de la conducta por iniciativa del profesor			1,018		
Actividades - Análisis del progreso por iniciativa del profesor			,618		
Actividades - Análisis del progreso por iniciativa propia				1,032	
Actividades - Análisis de la conducta por iniciativa del profesor				,581	
Con mi hijo - Tiempo dedicado a conversar					,825
Con mi hijo - Comida principal					,575
Con mi hijo - Hablar sobre su bienestar en la escuela					,457

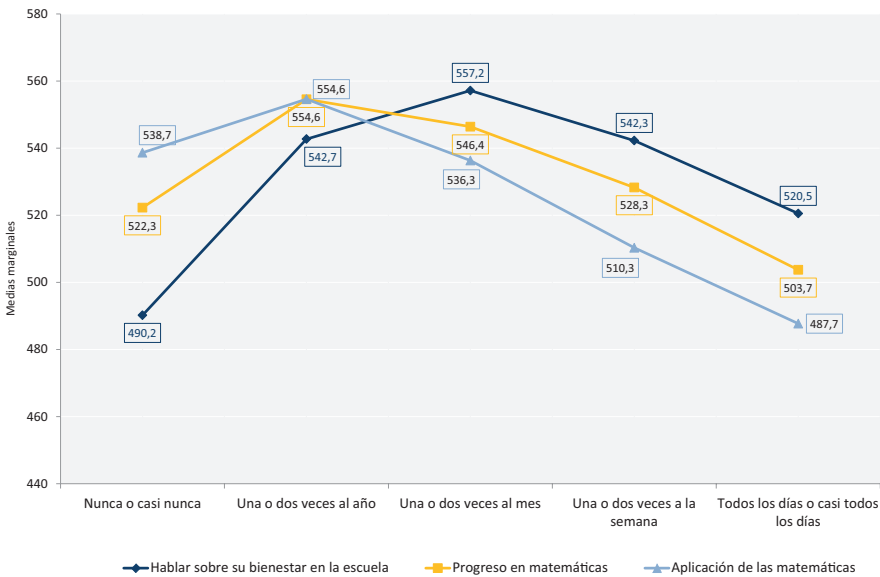
Procedimiento de extracción: Máxima Verosimilitud y Rotación Varimax

Los ítems «Actividades–Participación en el gobierno del centro» y «Con mi hijo–Hablar sobre su bienestar en la escuela» son los que obtienen las saturaciones más bajas con todos los procedimientos de factorización y rotación, y, en consecuencia, se han descartado para el estudio inicial (marcados en negrita en la tabla 5.6).

Pero estos no han sido los únicos ítems eliminados. Los análisis de covarianza llevados a cabo han mostrado falta de linealidad entre algunos de los ítems de escala Likert y la competencia matemática. Como puede verse en la figura 5.1, es el caso de los ítems «Con mi hijo–Hablar sobre su bienestar en la escuela», «Con mi hijo–Progreso en matemáticas» y «Con mi hijo–Aplicación de las matemáticas», y, en consecuencia se descartan también para el estudio, aunque, como se verá en el apartado de las conclusiones, esta falta de linealidad podría ser relevante a la hora de considerar el efecto de la implicación paterna en los resultados en competencia matemática.

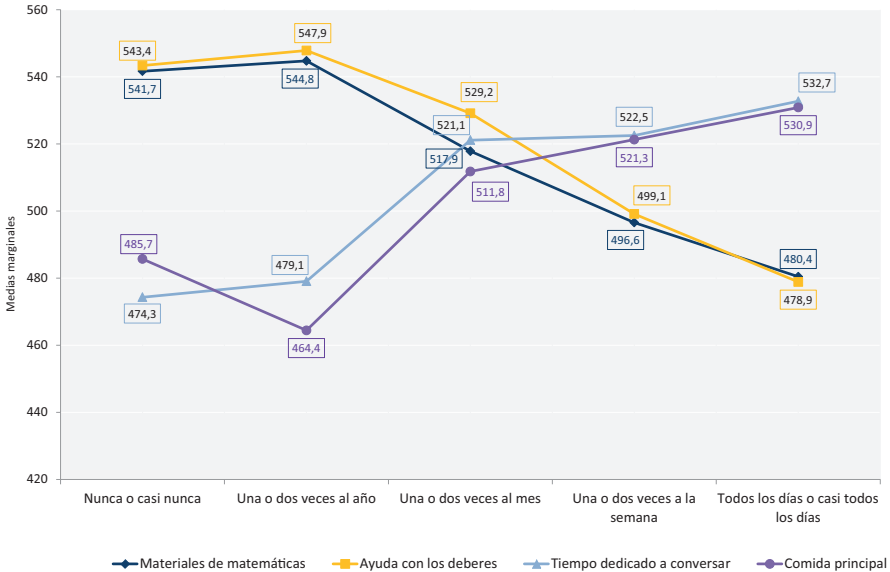
A este respecto, el caso del reactivo «hablar sobre el bienestar en la escuela» puede resultar ilustrativo: como se observa en la figura 5.1, aquellos estudiantes, en cuyas familias nunca o casi nunca se tratan estas cuestiones, son los que obtienen las medias más bajas. Para el segundo valor de este ítem (se habla de esto una o dos veces al año) la media sube por encima de los 540 puntos, y alcanza el máximo (casi 560) para las familias que declaran tratar de esta cuestión con una frecuencia de una o dos veces al mes. Pero a partir de ese valor, un incremento en la frecuencia lleva aparejada una notable disminución en las medias de matemáticas —540 para los que lo tratan una o dos veces a la semana— y llega a alrededor de 520 para quienes comentan esta cuestión casi diariamente. Parece, por tanto, que esta ausencia de linealidad indica que valores bajos o muy bajos de implicación paterna impactan negativamente en los resultados en matemáticas, que hay un valor medio que podría considerarse óptimo, y que, a partir del mismo, mayores niveles de implicación denotarían problemas o dificultades y, por tanto, tienden a asociarse con bajos resultados en la competencia matemática.

Figura 51.- Medias Marginales en el primer valor plausible para cada categoría de los ítems: «Hablar sobre su bienestar en la escuela», «Progreso en matemáticas» y «Aplicación de las matemáticas»



Los resultados del análisis de covarianza, siendo la covariable el nivel socio-económico y cultural de la familia, también muestran que no existen diferencias significativas en los resultados de matemáticas entre algunas categorías de los ítems politómicos, y, por tanto, es pertinente fusionarlas. Con «Materiales de matemáticas» y «Ayuda con los deberes», la relación es inversa y no hay diferencias significativas en los dos grupos inferiores. Y, con «Tiempo dedicado a conversar» y «Comida principal», la relación es directa, pero no hay diferencias entre las dos categorías inferiores (casi nunca y 1 o 2 al año) y las dos centrales (1 o 2 veces al mes y 1 o 2 veces a la semana). Véase figura 5.2.

Figura 5.2.- Medias Marginales en el primer valor plausible para cada categoría de los ítems: «Materiales de matemáticas», «Ayuda con los deberes», «Tiempo dedicado a conversar» y «Comida principal»



Una vez realizados todos estos ajustes y modificaciones en los ítems, se volvió a realizar el análisis factorial. Se presentan, a continuación, las saturaciones de los ítems en los cinco factores de implicación de los padres, tal y como han quedado finalmente conformados. El análisis de componentes principales consigue explicar el 62% de la varianza de las respuestas al cuestionario de familias, y los ítems resultantes saturan de la siguiente manera (tabla 5.7).

Como puede observarse en la tabla 5.7, el constructo de la implicación paterna, tal y como ha sido medido en PISA, tiene una configuración que se estructura sobre cinco dimensiones latentes que, como antes se ha señalado, son básicamente coincidentes con las agrupaciones de ítems apuntadas al describir el contenido del cuestionario.

La primera dimensión se configura en torno a actividades de carácter voluntario que los padres realizan en el centro escolar: trabajo en la biblioteca, en el comedor, en labores de mantenimiento, en actividades extraescolares, ayudando al profesor o actuando de conferenciante invitado.

La segunda se centra en las conversaciones con los docentes (a iniciativa de los mismos) sobre la conducta o el progreso académico, mientras que la tercera se refiere al mismo tipo de encuentros entre familias y docentes, pero a iniciativa de las primeras.

Por último, las dimensiones cuarta y quinta se refieren a la relación que se establece entre los padres y el estudiante para abordar cuestiones relacionadas con los materiales de matemáticas o las tareas escolares (cuarto factor), o al hecho de comer juntos y darse tiempo para charlar y comentar (quinto factor).

Tabla 5.7.- Estructura factorial final del cuestionario de familias (componentes principales)

	Componente				
	1	2	3	4	5
Actividades – Voluntariado en la biblioteca	,711				
Actividades – Asistencia al profesor	,665				
Actividades - Voluntariado en actividades extracurriculares	,650				
Actividades – Voluntariado en actividades de mantenimiento	,638				
Actividades - Participación como conferenciante invitado	,622				
Actividades - Voluntariado en el comedor	,610				
Actividades - Análisis de la conducta por iniciativa del profesor		,916			
Actividades - Análisis del progreso por iniciativa del profesor		,900			
Actividades - Análisis de la conducta por iniciativa propia			,906		
Actividades - Análisis del progreso por iniciativa propia			,901		
Con mi hijo - Materiales de matemáticas				,882	
Con mi hijo - Ayuda con los deberes				,822	
Con mi hijo - Comida principal					,864
Con mi hijo - Tiempo dedicado a conversar					,772

3.2.- Estimación de las puntuaciones en las dimensiones de implicación

118

Una vez definidas las cinco dimensiones subyacentes en el constructo de la implicación paterna, y como paso previo a la regresión multinivel, es preciso estimar las puntuaciones en cada una de dichas dimensiones. Para ello se ha utilizado Teoría Respuesta al Ítem para ítems politómicos⁶.

En las tablas 5.8 y 5.9 se muestra el parámetro b estimado bajo el modelo de Rasch, el error de estimación y los índices de ajuste ponderados y sin ponderar. Este parámetro señala el nivel del rasgo estimado que debe alcanzar un sujeto para cambiar de categoría en el ítem, es decir, para pasar del no al sí en los dicotómicos o avanzar en la escala de frecuencia en los politómicos.

El valor de ajuste perfecto se obtiene cuando los índices son iguales a 1, pero los valores son aceptables mientras no excedan los límites del intervalo de confianza o la prueba T de Student supere el valor 2. Si el valor se encuentra por encima, la categoría tiene más variabilidad que la esperada por el modelo de Rasch, y si se encuentra por debajo, entonces tiene menos variabilidad de la esperada. El grado de ajuste de los ítems puede visualizarse a través de los gráficos de la curva característica de los ítems, es decir, la distribución de probabilidad en cada categoría del ítem en función del nivel de rasgo estimado. Algunos de los ítems de las dimensiones 1 (participación directa en actividades escolares) y 3 (charla con el profesor por su petición) tienen un ajuste pobre, el resto se sitúan entre los intervalos de confianza.

6. Concretamente el modelo logístico simple de Rasch mediante el Modelo de Crédito Parcial (MCP) de Masters (1982). Este modelo estima un parámetro de «dificultad» (parámetro b) para cada paso dentro del ítem y puede ser distinto entre ítems. El modelo de Rasch asume que la puntuación del sujeto en el instrumento de medida, entendida como suma total de las respuestas de un sujeto al conjunto de ítems, y la puntuación en el ítem (dificultad), entendida como la suma de las respuestas de los sujetos en un ítem, son estadísticos suficientes para estimar los parámetros del modelo.

Tabla 5.8.- Estimación y ajuste en el primer paso de los ítems

	Estimación	Error	Ajuste sin ponderar			Ajuste ponderado		
			MNSQ	Intervalo	T	MNSQ	Intervalo	T
Voluntariado en la biblioteca	4,577	0,017	0,76	(0,99, 1,01)	-55,5	0,97	(0,97, 1,03)	-2
Asistencia al profesor	3,906	0,017	0,93	(0,99, 1,01)	-12,4	1,03	(0,98, 1,02)	2,4
Voluntariado en actividades extracurriculares	3,26	0,012	1,07	(0,99, 1,01)	14,5	1,04	(0,99, 1,01)	5,5
Voluntariado en actividades de mantenimiento	3,884	0,014	1,06	(0,99, 1,01)	12	1,07	(0,98, 1,02)	7,5
Participación como conferenciante invitado	4,748	0,018	1,03	(0,99, 1,01)	6,5	1,04	(0,97, 1,03)	3
Voluntariado en el comedor	4,876	0,022	1,06	(0,99, 1,01)	10,5	1,07	(0,97, 1,03)	4,1
Análisis de la conducta por iniciativa del profesor	1,316	0,005	1,01	(0,99, 1,01)	1,6	1,02	(0,99, 1,01)	4,5
Análisis del progreso por iniciativa del profesor	1,277	0,005	0,98	(0,99, 1,01)	-3,5	1,01	(0,99, 1,01)	1,8
Análisis de la conducta por iniciativa propia	0,949	0,011	1,09	(0,99, 1,01)	19,1	1,04	(0,99, 1,01)	6,1
Análisis del progreso por iniciativa propia	0,76	0,011	1,06	(0,99, 1,01)	11,8	1,03	(0,99, 1,01)	3,9
Materiales de matemáticas	0,043	0,011	1,01	(0,99, 1,01)	2,2	0,99	(0,99, 1,01)	-1,4
Ayuda con los deberes	-0,339	0,011	1,03	(0,99, 1,01)	7	0,99	(0,99, 1,01)	-2,7
Comida principal	-2,85	0,008	1,01	(0,99, 1,01)	3	1,02	(0,99, 1,01)	2,2
Tiempo dedicado a conversar	-2,126	0,007	0,99	(0,99, 1,01)	-1,9	0,99	(0,99, 1,01)	-2

Tabla 5.9.- Estimación y ajuste en los pasos de los ítems politómicos

	Paso	Estim.	Error	Ajuste sin ponderar			Ajuste ponderado		
				MNSQ	Intervalo	T	MNSQ	Intervalo	T
Con mi hijo. Materiales de matemáticas	0			0,94	(0,99, 1,01)	-13,5	0,97	(0,99, 1,01)	-7,5
	1	0,119	0,008	0,94	(0,99, 1,01)	-13,4	0,97	(0,99, 1,01)	-4,3
	2	-0,377	0,011	1,01	(0,99, 1,01)	1,8	0,99	(0,99, 1,01)	-1,3
	3	0,258*		1,58	(0,99, 1,01)	105,4	1,08	(0,98, 1,02)	8,2
Con mi hijo. Ayuda con los deberes	0			1,04	(0,99, 1,01)	7,5	1,02	(0,99, 1,01)	5,1
	1	-0,14	0,008	0,97	(0,99, 1,01)	-5,5	0,99	(0,99, 1,01)	-2,3
	2	-0,787	0,009	0,95	(0,99, 1,01)	-10,4	0,99	(0,99, 1,01)	-1,1
	3	0,927*		0,91	(0,99, 1,01)	-20,6	0,99	(0,98, 1,02)	-1,4
Con mi hijo. Comida principal	0			1,06	(0,99, 1,01)	12,1	1	(0,97, 1,03)	0,3
	1	-0,781	0,01	1,01	(0,99, 1,01)	2,9	1,02	(0,99, 1,01)	3
	2	0,781*		1,02	(0,99, 1,01)	3,7	1,02	(0,99, 1,01)	3,2
Con mi hijo. Tiempo dedicado a conversar	0			0,82	(0,99, 1,01)	-42,2	0,98	(0,97, 1,03)	-1,1
	1	-1,476	0,008	1	(0,99, 1,01)	0,3	1	(0,99, 1,01)	0,6
	2	1,476*		1	(0,99, 1,01)	-0,4	1	(0,99, 1,01)	-0,6

En conclusión, en la gran mayoría de los casos los ítems ajustan satisfactoriamente y, una vez verificado tal extremo, se procede a obtener las estimaciones de las puntuaciones en las cinco dimensiones definidas para, con las mismas, pasar a realizar la modelización multinivel.

3.3.- Modelos de regresión multinivel: efecto de las dimensiones de implicación en los resultados de matemáticas

Una vez estimadas las puntuaciones en las cinco dimensiones detectadas, la fase final del estudio consiste en la modelización mediante regresión multinivel con objeto de analizar el impacto de las mismas en la competencia matemática y tomando en cuenta el nivel socioeconómico y cultural de las familias.

La metodología de esta fase final del estudio está condicionada por el hecho de que se trata de un análisis secundario de los datos procedentes de la evaluación internacional PISA 2012. El diseño de PISA responde a un patrón complejo de medida, por lo que, como anteriormente se ha señalado, se ha hecho uso de la metodología de valores plausibles (Wu, 2005, 2010), de forma que, para la estimación, se han tenido en cuenta los cinco valores plausibles de la variable de resultados en matemáticas, el peso y las réplicas.

Para esta fase del análisis, las cinco dimensiones identificadas son ahora etiquetadas como sigue:

Factor 1: participación voluntaria de los padres en actividades de la escuela.

Factor 2: apoyo educativo a los hijos en matemáticas.

Factor 3: reuniones y conversaciones con el docente a iniciativa del mismo para discutir comportamiento y progreso.

Factor 4: reuniones y conversaciones pero a iniciativa de los padres.

Factor 5: actividades en familia. Se ha utilizado un modelo jerárquico lineal de dos niveles (alumnos (i) y centros (j)) para cada país (Snijders y Bosker, 1999; Gaviria y Castro, 2005), empleando los 5 valores plausibles de la competencia matemática como variable dependiente (y_{ij}). Este modelo incluye como predictores el nivel sociocultural de la familia (ESCS) y cada factor de implicación ($Factor_{1Pij}$).

$$y_{ij} = \beta_0 + \beta_1 ESCS_{ij} + \beta_2 Factor_{1Pij} + (\mu_{0j} + \varepsilon_{ij})$$

Los errores aleatorios de los alumnos y escuelas se distribuyen conforme a una distribución normal con media cero y varianzas constantes.

En la tabla 5.10 se incluyen los parámetros estimados con el análisis de regresión multinivel. Se muestran los parámetros aleatorios estimados, varianza total entre centros y entre estudiantes (residual) y los fijos, el efecto del nivel socioeconómico y cultural (ESCS), de cada factor de implicación y la media en competencia matemática (intercepto).

La tabla 5.10 presenta los resultados de los modelos estimados para cada uno de los países que han aplicado el Cuestionario de Familias en PISA 2012. El modelo se ha

estimado de forma independiente para cada país, e incluye los cinco factores de participación descritos. Este procedimiento de estimación permite apreciar el impacto relativo de cada uno de los cinco factores de participación dentro de cada país estudiado. El modelo contextualizado incluye también el indicador de nivel socioeconómico (ESCS) calculado en el estudio PISA.

El valor del intercepto nos sirve para describir el nivel de desempeño promedio de cada país en la competencia matemática en PISA 2012 una vez que el conjunto de las seis variables predictoras adoptan el valor cero. Este valor de intercepto no tiene necesariamente que coincidir con el valor promedio de cada país en el Informe PISA 2012, pues este dato no procede de un modelo contextualizado como el que se utiliza en este trabajo. Aún así, el valor de intercepto nos sirve para establecer la ordenación de los niveles de desempeño en la competencia matemática, apreciándose tres grandes bloques de rendimiento que han sido resaltados con sombreado en escala de gris. En el primer grupo, con un nivel de desempeño muy alto, se encuentran Hong-Kong, Corea y Macao. En un segundo grupo de desempeño se encuentran los países europeos como Bélgica, Alemania, Portugal e Italia. Y en el tercer grupo se encuentran Chile y México.

Tabla 5.10.- Modelos de regresión multinivel: efecto de las dimensiones de implicación en los resultados de matemáticas por país. Parte[1/2]

	Hong Kong-China		Corea		Macao-China	
	Estimación	Error	Estimación	Error	Estimación	Error
Intercepto	565,06	1,76	551,39	1,27	533,45	1,96
Factor 1	1,085*	1,34	0,618*	1,16	-0,258*	1,01
Factor 2	-16,28	2,84	-6,05	2,53	-12,32	2,04
Factor 3	0,518*	0,67	-0,221*	0,51	-2,49	0,43
Factor 4	-0,586*	0,75	0,861*	0,69	-0,582*	0,67
Factor 5	5,74	1,98	1,897*	1,64	5,67	1,51
ESCS	8,13	1,48	17,18	2,00	9,51	1,38
Varianza centros	3.571,64	171,07	3.281,70	145,22	3.005,12	234,63
Residual	5.191,65	149,37	5.859,54	205,55	5.768,39	109,25
Correlación Intraclase	0,41	0,01	0,36	0,01	0,34	0,02

	Bélgica		Alemania		Portugal		Italia	
	Estimación	Error	Estimación	Error	Estimación	Error	Estimación	Error
Intercepto	526,460	1,500	513,331	1,478	506,893	1,784	479,656	0,859
Factor 1	2,318*	1,639	3,665	1,218	1,116*	1,454	-0,697	0,546*
Factor 2	-28,485	2,379	-29,013	2,763	-19,180	2,228	-18,439	1,081
Factor 3	0,077*	0,486	-2,992	0,672	-3,435	0,424	-1,805	0,285
Factor 4	-1,791	0,628	-1,377*	0,733	-1,324	0,656	0,574*	0,337
Factor 5	11,780	2,061	8,736	2,390	9,921	2,611	2,763	0,965
ESCS	21,312	1,900	13,200	1,712	25,730	1,467	8,807	0,683
Varianza centros	3.455,841	207,088	3.305,860	311,547	1.237,002	123,147	3.573,860	123,670
Residual	4.488,751	155,547	3.856,979	184,653	5.053,249	221,819	3.811,074	79,067
Correlación Intraclase	0,435	0,018	0,461	0,026	0,197	0,018	0,484	0,010

Tabla 5.10.- Modelos de regresión multinivel: efecto de las dimensiones de implicación en los resultados de matemáticas por país. Parte[2/2]

	Chile		Mexico	
	Estimación	Error	Estimación	Error
Intercepto	442,178	1,450	424,278	0,719
Factor 1	1,07*	0,749	-1,544	0,406
Factor 2	-10,659	1,508	-6,836	0,820
Factor 3	-0,482*	0,359	-1,424	0,244
Factor 4	-0,525*	0,476	0,51*	0,265
Factor 5	1,725*	1,216	1,083*	0,731
ESCS	13,464	1,221	8,507	0,511
Varianza centros	2.755,494	220,771	1.425,264	64,426
Residual	3.471,510	122,706	5.859,54	205,55
Correlación Intraclase	0,442	0,023	0,36	0,01

Al estudiar el impacto de los distintos factores, se observa que en lo que se refiere al factor 1, «participación directa de los padres en actividades de la escuela», solo aparecen dos efectos significativos sobre el desempeño en matemáticas: en México con impacto negativo y bajo comparado con los otros factores significativos en dicho país, y en Alemania con un impacto positivo y moderado con respecto a los otros factores significativos en Alemania.

El factor 2, «apoyo educativo a los hijos en matemáticas», es, sin lugar a dudas, el factor más importante de todos los incluidos en el modelo, pues tiene un efecto significativo en los nueve países analizados. El efecto, además, es negativo con relación al rendimiento, pues representa la necesidad de ayuda del estudiante para alcanzar los niveles de desempeño en matemáticas, de forma que cuanto más ayuda precise menor será su nivel de logro en matemáticas. Además, hay que destacar que, dentro del modelo de cada uno de los nueve países analizados, es el factor que alcanza los valores más altos, representando el máximo nivel de impacto comparado con los otros cuatro factores incluidos en el modelo. La magnitud de este coeficiente es especialmente alta en los cuatro países europeos. El mayor impacto de este factor se encuentra en Alemania, seguido de Bélgica, Italia y Portugal.

Las «reuniones a instancia del profesor para discutir el comportamiento y progreso de los estudiantes» es la denominación del factor 3. El mismo muestra un impacto negativo en cinco de los nueve países estudiados: Portugal, Alemania, Macao, Italia y México. La magnitud negativa no es llamativa, pues parece lógico pensar que, cuantas más veces haya que tratar sobre la conducta del estudiante con la familia, peor desempeño tenderá a exhibir. Aún así, la magnitud en cada uno de los cinco países donde este factor es significativo no es muy alta, comparado con el factor 2 o con el ESCS del país.

El factor 4 representa a las «reuniones a instancia de la familia con el centro educativo», que solo muestra coeficientes significativos y negativos en Bélgica y Portugal, teniendo una magnitud baja comparativamente con los otros coeficientes en cada uno de estos dos países.

Por último, el factor 5, que representa las «actividades en familia», tiene una influencia positiva y de magnitud moderada o alta en Bélgica, Italia, Alemania, Hong-Kong, Macao e Italia.

4.- Conclusiones

La primera conclusión importante es que la estructura dimensional de la implicación y participación familiar es común para los nueve países estudiados, tras haberse estimado en cada país de forma independiente y comprobar la estructura factorial común. Estas cinco dimensiones identificadas son:

- Participación voluntaria de los padres en actividades de la escuela.
- Apoyo educativo a los hijos en matemáticas.
- Reuniones y conversaciones con el docente a iniciativa del mismo para discutir comportamiento y progreso.
- Reuniones y conversaciones, pero a iniciativa de los padres.
- Actividades en familia.

Estas cinco dimensiones, junto con el nivel socioeconómico y cultural, se han utilizado como factores predictores del desempeño en matemáticas en PISA 2012. Los resultados de ese proceso de modelización no dejan de ser ciertamente llamativos.

El único factor que tiene una influencia fuerte en todos los países analizados es el apoyo educativo a los hijos en matemáticas, que, lógicamente, tiene una influencia negativa importante en todos los países. Como se ha señalado, este factor representa la necesidad de ayuda del estudiante para alcanzar los niveles de desempeño en matemáticas. Una mayor necesidad de ayuda es un indicador de bajo nivel de desempeño en matemáticas.

El único factor que tiene una influencia positiva en el rendimiento en matemáticas en un conjunto amplio de países es la realización de actividades en familia, que muestra su impacto significativo en los cuatro países europeos y en todos los asiáticos salvo Corea.

Las reuniones familia-escuela, bien a instancia del profesor, bien a instancia de la familia, tienen un impacto negativo y moderado en magnitud, seguramente sean también un indicador indirecto del nivel de dificultad y de compromiso que representan las matemáticas para los alumnos.

Y por último, hay que señalar que la participación directa de los padres en las actividades de la escuela no está relacionado con el rendimiento en matemáticas, salvo en México y Alemania.

Estos resultados difieren de los apuntados por Borgonovi y Montt (2012), referidos a la competencia lectora tal y como fue evaluada en PISA 2009. Seguramente, esta diferencia en el impacto de la implicación y participación familiar en los resultados de PISA sea muy dependiente de la competencia evaluada. La competencia matemática que se ha de evaluar a los 15 años está muy vinculada al contenido curricular, altamente estructurado, de la materia, y puede resultar un contenido difícil para algunas familias. Además, es necesario señalar que, en PISA 2012, el cuestionario de las familias está estrechamente vinculado a la implicación y apoyo en matemáticas, y muy específicamente centrado en cuestiones del ámbito instructivo, lo que hace que los resultados no tengan por qué ser similares y, nos atreveríamos a decir, que ni siquiera comparables.

Por último, también conviene destacar aquí que el modelo desarrollado es un modelo lineal que relaciona las variables predictoras y el rendimiento. Al tratar todas las relaciones como lineales, es posible que se esté enmascarando alguna fuente importante de la varianza. Tal y como se ha apuntado en el apartado relativo al análisis de covarianza ilustrándolo con el ítem relativo a comentar con los hijos su bienestar en la escuela, quizá no sea descabellado pensar que para este constructo pueda darse un nivel «óptimo» de implicación paterna, que probablemente sea un valor que podría calificarse de «medio-bajo», pero en absoluto nulo o muy bajo. Si es nulo o muy bajo, se asocia con pobre desempeño, lo que afianzaría la hipótesis de que es necesario y conveniente un cierto nivel de implicación paterna. Pero si este es superior a ese óptimo local, la relación se invierte de forma que esos altos niveles de implicación pasan a asociarse con bajos niveles de desempeño, y estos bajos niveles serían los que explicarían la alta frecuencia de las reuniones con docentes o la alta dedicación y ayuda en las tareas y «deberes» de casa.

5.- Referencias bibliográficas

Borgonovi, F. y Montt, G. (2012). Parental Involvement in Selected PISA Countries and Economies. OECD Education Working Papers, 73, OECD Publishing. <<http://dx.doi.org/10.1787/5k990rk0jsj-en>>

Gaviria, J. L. y Castro, M. (2005). *Modelos Jerárquicos Lineales*. Madrid: La Muralla-Hespérides.

Masters, G.N. (1982). A Rasch Model for Partial Credit Scoring. *Psychometrika*, 47(2), pp. 149-174.

OCDE (2009). *PISA Data Analysis Manual*. SPSS Second Edition. París: OECD Publishing

Snijders, T.A.B. y Bosker, R.J. (1999). *Multilevel Analysis. An Introduction to basic and advanced multilevel modeling*. London: Sage Publications.

Wu, M. (2005). The Role of Plausible Values in Large-Scale Surveys. *Studies in Educational Evaluation*, 31, pp. 114-128.

Wu, M. (2010). *Measurement, Sampling, and Equating Errors in Large-Scale Assessments*. Educational Measurement: Issues and Practice, 29(4), 15-27.

6.- Adenda técnica

Tabla 5.11.- Descriptivos de los valores plausibles para la competencia matemática por país. Parte[1/2]

		Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.	Asimetría		Curtosis	
		Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Error Típico	Estadístico	Error Típico
Bélgica	PV 1MAT	213,748	832,926	545,536	97,625	-0,209	0,01	-0,224	0,021
	PV 2MAT	148,318	857,852	544,025	97,127	-0,208	0,01	-0,205	0,021
	PV 3MAT	145,202	865,563	544,71	97,032	-0,197	0,01	-0,207	0,021
	PV 4MAT	200,273	865,563	545,279	97,796	-0,204	0,01	-0,217	0,021
	PV 5MAT	206,738	845,545	544,499	97,827	-0,184	0,01	-0,247	0,021

Tabla 5.11.- Descriptivos de los valores plausibles para la competencia matemática por país. Parte[2/2]

		Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.	Asimetría		Curtosis	
		Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Error Típico	Estadístico	Error Típico
Chile	PV 1MAT	172,387	748,956	424,58	80,505	0,272	0,005	-0,147	0,011
	PV 2MAT	199,26	755,811	424,809	80,768	0,249	0,005	-0,174	0,011
	PV 3MAT	188,667	734,935	424,619	80,862	0,279	0,005	-0,129	0,011
	PV 4MAT	171,452	808,156	425,608	81,001	0,253	0,005	-0,19	0,011
	PV 5MAT	203,544	782,451	424,572	81,409	0,246	0,005	-0,201	0,011
Alemania	PV 1MAT	196,845	797,017	530,774	96,665	-0,304	0,004	-0,15	0,007
	PV 2MAT	186,719	827,473	530,34	95,681	-0,314	0,004	-0,07	0,007
	PV 3MAT	150,109	827,941	530,323	96,353	-0,305	0,004	-0,108	0,007
	PV 4MAT	171,14	802,703	531,411	96,285	-0,338	0,004	-0,051	0,007
	PV 5MAT	170,361	809,713	530,895	96,162	-0,294	0,004	-0,122	0,007
Hong Kong (China)	PV 1MAT	208,997	828,953	562,527	95,585	-0,332	0,009	-0,093	0,019
	PV 2MAT	194,275	830,667	561,745	96,303	-0,347	0,009	-0,029	0,019
	PV 3MAT	180,098	863,226	561,91	96,145	-0,348	0,009	0,077	0,019
	PV 4MAT	167,012	838,846	562,633	96,163	-0,301	0,009	-0,053	0,019
	PV 5MAT	192,561	830,589	562,926	96,084	-0,339	0,009	-0,074	0,019
Italia	PV 1MAT	108,514	811,817	489,548	91,718	-0,038	0,004	-0,179	0,007
	PV 2MAT	108,358	821,164	490,142	91,843	-0,024	0,004	-0,168	0,007
	PV 3MAT	103,061	813,374	489,81	92,148	-0,05	0,004	-0,176	0,007
	PV 4MAT	125,495	825,837	489,871	92,247	-0,062	0,004	-0,124	0,007
	PV 5MAT	60,921	808,078	490,096	92,066	-0,026	0,004	-0,18	0,007
Korea	PV 1MAT	113,11	891,346	554,383	98,527	-0,184	0,003	-0,064	0,006
	PV 2MAT	183,993	902,952	553,343	98,88	-0,193	0,003	-0,079	0,006
	PV 3MAT	170,829	871,873	553,751	98,829	-0,143	0,003	-0,161	0,006
	PV 4MAT	159,846	892,047	553,577	99,358	-0,16	0,003	-0,049	0,006
	PV 5MAT	177,761	885,893	554,227	99,392	-0,157	0,003	-0,076	0,006
Macao (China)	PV 1MAT	141,151	829,732	539,394	92,621	-0,187	0,034	-0,09	0,067
	PV 2MAT	166,856	810,025	539,438	92,203	-0,179	0,034	-0,165	0,067
	PV 3MAT	166,077	846,869	539,531	92,693	-0,158	0,034	-0,1	0,067
	PV 4MAT	199,572	801,846	539,18	92,214	-0,186	0,034	-0,18	0,067
	PV 5MAT	189,445	842,273	539,306	92,948	-0,188	0,034	-0,108	0,067
México	PV 1MAT	161,559	724,731	413,143	74,266	0,122	0,002	0,007	0,004
	PV 2MAT	131,882	740,933	413,276	74,305	0,135	0,002	0,027	0,004
	PV 3MAT	152,524	749,657	413,478	74,128	0,152	0,002	0,035	0,004
	PV 4MAT	123,392	738,752	413,127	74,112	0,13	0,002	0,034	0,004
	PV 5MAT	156,808	734,079	413,173	74,041	0,135	0,002	-0,012	0,004
Portugal	PV 1MAT	148,318	787,747	493,914	92,787	-0,062	0,009	-0,382	0,017
	PV 2MAT	145,202	781,516	494,666	92,952	-0,016	0,009	-0,396	0,017
	PV 3MAT	186,485	786,189	495,594	92,609	-0,058	0,009	-0,371	0,017
	PV 4MAT	199,65	808,000	495,191	92,619	-0,059	0,009	-0,352	0,017
	PV 5MAT	141,307	777,465	494,651	92,202	-0,037	0,009	-0,313	0,017

Capítulo 6. Perfiles de participación de las familias españolas en los centros educativos

Joaquín Parra Martínez, M^a Paz García Sanz, M^a Ángeles Gomariz Vicente y M^a Ángeles Hernández Prados

Universidad de Murcia

1.- Introducción

En la parte I de esta misma publicación se han considerado los aspectos conceptuales de la participación de las familias en la educación escolar y su contextualización normativa, tanto en el marco europeo como en el ámbito español, contribuyendo de este modo a la base teórica sobre la que se apoya el trabajo que a continuación se presenta. Por otra parte, en anteriores ocasiones (Gomariz, Parra, García, Hernández y Pérez, 2008) se han abordado los aspectos fundamentales de la participación de las familias en los centros escolares. Y en ellos están presentes las ideas que hacen referencia a la consideración de la participación de las familias como un derecho y un deber, las situaciones familiares condicionantes de esa relación con los centros escolares o las consecuencias de esa participación de las familias en la mejora de la calidad de la situación respecto al alumnado, el profesorado, las mismas familias o el propio sistema educativo.

En las distintas definiciones de participación recogidas en esta publicación, se ha dejado constancia de que, tal y como contemplan Martín y Gairín (2007), existen diversas formas de percibir la participación escolar dependiendo del colectivo implicado (asociaciones de padres y madres, partidos políticos, sindicatos, familias, docentes, alumnos) e incluso de la cultura de participación establecida en la correspondiente normativa y en los proyectos educativos de centro. La participación, como cualquier otro valor, encuentra distintas formas de manifestarse a lo largo del tiempo y del espacio. Los diversos tipos de participación oscilan desde modelos caracterizados por una acción menos activa de las familias hacia modelos de coimplicación de estas en la labor educativa.

En este trabajo hemos partido de una idea de participación que se puede entender como una relación de comunicación, coordinación y cooperación entre los agentes de la comunidad educativa, con la actitud de coincidir en y compartir objetivos educativos generales comunes (García y Sánchez, 2006). Se trata de un modelo de participación

superador de esa visión pasiva, generalmente unidireccional, limitada a informar y mantenerse informado, de la escuela a la familia. No obstante, coincidimos con Kñallinsky (1999) en que cualquier nivel de participación, por bajo que sea, siempre será a priori positivo y mejor que la no participación. Pero también es cierto, atendiendo a los resultados obtenidos por Martínez González et al. (2000), que existe la necesidad de promover y favorecer la implicación de la comunidad educativa, en general, y de las familias, en particular, como indicativo de mejora de la calidad educativa.

Al mismo tiempo, esta idea de participación de las familias en la educación escolar puede concretarse en la interacción, con intercambio de información y colaboración activa entre centro, profesores y familias, promoviendo el desarrollo de actitudes positivas para la coincidencia de objetivos educativos, con el fin de generar cierto sentido de pertenencia y promover la implicación de las familias en los aprendizajes. Tal y como se ha señalado en el capítulo 1, se requieren para ello competencias y conocimientos, actitudes y destrezas, tanto por parte de las familias como de los docentes, quienes, como señala Epstein (2013), no siempre la adquieren en su formación inicial. Así, y siguiendo a esta misma autora, los administradores de la formación inicial universitaria del profesorado deberían preocuparse, de manera específica, por la adquisición de competencias tales como: el trabajo en equipo para buscar objetivos comunes, la atención a las familias con mayor riesgo de alejamiento de dicha interacción con el centro y la capacidad para la evaluación de la propia actuación en los programas dirigidos a las familias.

Conscientes de la complejidad y fragilidad que envuelve los procesos de participación en cualquier contexto, y, especialmente, en el escolar, donde convergen distintos agentes con características e intereses particulares y, en ocasiones, aparentemente distintos, y sin negar las diferencias existentes entre estas dos instituciones educativas, consideramos que plantear la comunicación familia-escuela desde la contraposición es condenarla al fracaso. Los datos señalan que los «contactos entre padres y madres y profesorado se efectúan con más frecuencia cuando el motivo de acercamiento es una situación problemática que afecta a los hijos/as que cuando se trata de comentar aspectos positivos» (Martínez González et al., 2000, p.118). La práctica docente, desde el posicionamiento correctivo de la educación, centrada exclusivamente en la identificación de problemáticas, ha contribuido, junto a otros aspectos, al deterioro de las relaciones entre familia y escuela. Por ello, para que estas dos instituciones se conviertan en sistemas fundamentales en la vida del niño y de la niña, favoreciendo la construcción de su identidad y la preparación para la vida adulta, es requisito indispensable buscar objetivos comunes que permitan encaminar su acción educativa en la misma dirección (Cagigal, 2007).

Somos conocedores de la imposibilidad de igualar la participación de las familias, ya que son múltiples las variables que inciden en la misma. Según Garreta (2008), los niveles de participación familiar en los centros escolares son mayores en los primeros años de escolarización, pero disminuyen conforme los niños crecen, siendo fundamental revisar los canales de comunicación para conseguir que la participación perdure. Todo ello nos lleva a cuestionarnos ¿Qué modelo de familias presentan mayores niveles de participación en los centros escolares? ¿Qué les caracteriza? ¿Cuáles son las condiciones que favorecen dicha participación? ¿Cómo promover la coimplicación?

El comportamiento de las familias en relación con la participación en la educación escolar podría quedar definido por los elementos señalados anteriormente. Unido a

ello, el estudio de las posibles variables situacionales y sociodemográficas vinculadas a dicha participación ayudará a una mejor caracterización de los perfiles familiares en cuanto a su participación en la escuela. Entre estas variables asociadas a la participación de las familias se han considerado, con anterioridad, aspectos referidos al nivel socioeconómico y cultural (Bolívar, 2006; Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez, 2001). Las expectativas sociales familiares, ciertas actitudes referidas al sentido de pertenencia o al compromiso de las familias con la comunidad se constituyen, entre otros aspectos, como una parte de las variables explicativas de los aprendizajes, además de los recursos económicos y de los niveles de estudios de los miembros de las familias (Fullan y Stiegelbauer, 2003); en este sentido, dichos autores subrayan los antecedentes familiares y las situaciones del hogar como justificadores de diferencias en el desempeño de los hijos.

Otras variables que definen los perfiles de los grupos de familias y sus actitudes ante la participación en la educación escolar de sus hijos e hijas son la edad de los padres, la titularidad de los centros a los que acuden (Pérez-Díaz, Rodríguez & Sánchez, 2001) o el origen nacional de las familias (Hernández, Gomariz, Parra & García-Sanz, en prensa; Parra, Gomariz & Sánchez, 2011; Rodríguez, 2010a; Rodríguez, 2010b; Santos & Lorenzo, 2008). Y, tal vez, sea preciso «romper» esas dinámicas sociales que se retroalimentan, y que el propio sistema o las políticas educativas debería superar o corregir, evitando esos caminos de ida y vuelta (Escudero, 2006; Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa, 2011) que dificultan confluir en la inclusión.

En consonancia con lo antes expuesto, y rompiendo con la tendencia habitual de determinar los niveles globales de participación familiar en los centros escolares, este trabajo tiene como finalidad definir los perfiles o características esenciales de las familias en función de su implicación en la vida escolar, lo que permite conocer cuáles son las variables y condiciones que inciden directamente en dicha participación, atendiendo a los aspectos conceptuales antes mencionados. Así, en primer lugar, se ha contemplado la forma en que se materializa la comunicación y la participación, incorporando elementos valorativos de frecuencia y satisfacción que, en definitiva, pueden considerarse indicadores de su nivel de calidad. En segundo lugar, se han considerado las actitudes, el sentido de pertenencia y los objetivos compartidos entre los distintos agentes de la comunidad educativa. Por último, se ha centrado la atención en las implicaciones indirectas de las familias a través de las asociaciones o los órganos de consulta o decisión en los centros.

2.- Objetivos del estudio

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, la investigación que se describe el presente capítulo persigue dos objetivos generales: en primer lugar, se pretende describir los perfiles de participación de las familias de los alumnos de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria; y, en segundo lugar, analizar cuáles son las principales características culturales, socioeconómicas y sociodemográficas en general de las familias que se sitúan en cada uno de los niveles de participación establecidos.

3.- Metodología de la investigación

A continuación, se presenta la descripción de la muestra objeto del estudio, el proceso de recogida de información, las variables consideradas y las técnicas de análisis de datos.

3.1.- Participantes

La selección de la muestra de este estudio se llevó a cabo mediante un muestreo aleatorio estratificado en función de las siguientes variables: etapa educativa y titularidad del centro. Como resultado de este proceso de muestreo, el número total de familias que participaron en el estudio ascendió a 14.876. Atendiendo a la titularidad del centro, el 63,8% de las respuestas proceden de familias de centros públicos, el 33,1% a centros privados concertados y el 3,1% a centros privados.

Es importante señalar que, tras eliminar las respuestas de aquellas familias con valores atípicos y cuyos hijos cursaban Bachillerato o Formación Profesional, el número final de familias consideradas en este trabajo ha sido de 14.295. De estas respuestas, el 17,1% proceden de familias cuyos hijos están matriculados en Educación Infantil, el 48,1% de familias de alumnos de Educación Primaria, y el 34,8 de familias de estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria.

3.2.- Instrumento de recogida de información

La recogida de la información se ha llevado a cabo a partir de la aplicación a las familias de un cuestionario, administrado en formato de papel a través de los propios centros y remitidos por el Consejo Escolar del Estado por correo postal. El cuestionario estaba compuesto por un total de 141 ítems de distinta naturaleza: cuantitativos, ordinales o categóricos, dicotómicos o politómicos.

130

La validez de contenido del cuestionario fue garantizada a través de la participación de un grupo de expertos, compuesto por siete profesores universitarios. Del mismo modo, el instrumento fue sometido a una revisión exhaustiva por parte del grupo investigador, con el propósito de ajustar el contenido del cuestionario a los objetivos de la investigación.

La fiabilidad del instrumento aplicado a las familias, medida a través del coeficiente alpha de Cronbach, es igual a 0,867, por lo que se puede afirmar que el nivel de fiabilidad del instrumento es muy satisfactorio (De Vellis, 2003).

3.3.- Variables

En la definición de los perfiles de participación, se han considerado las siguientes dimensiones: calidad de la comunicación, participación en actividades del centro, sentimiento de pertenencia, implicación directa, implicación en la AMPA e implicación en el Consejo Escolar. La construcción de los factores asociados a dichas dimensiones se ha llevado a cabo a partir de la respuesta otorgada por las familias a las siguientes cuestiones:

- Calidad de la comunicación-Frecuencia de la comunicación: con qué frecuencia (1: Nunca - 4: Siempre) solicito tutorías a lo largo del curso académico; hablo con el tutor en contactos casuales a la entrada o salida del colegio; mantengo reuniones con el resto de profesores diferentes al tutor; y me entrevisto con el orientador del centro.

- Calidad de la comunicación-Satisfacción de la comunicación: con qué frecuencia (1: Nunca - 4: Siempre) asisto a las tutorías cuando me cita el tutor de mi hijo; acudo a las reuniones grupales de padres/madres con el tutor; considero satisfactorias las reuniones que mantengo con el centro; y apoyo y respeto las decisiones que se toman en el centro respecto a mi hijo.
- Participación en actividades del centro: grado de participación (1: Desconozco si el centro organiza - 4: Colaboro y participa) en actividades formativas para padres; en comisiones de trabajo creadas en el centro; en actividades de apoyo al centro realizadas dentro del mismo o en salidas; y en otras actividades.
- Sentimiento de pertenencia: grado de acuerdo (1: Desacuerdo absoluto - 10: Mayor acuerdo) con las afirmaciones me siento miembro del centro, lo considero como algo mío; si un equipo del centro participa en un deporte, concurso... ese es mi equipo; estoy satisfecho con la educación que recibe mi hijo en el centro; y considero que el futuro de mi hijo está condicionado por la educación que está recibiendo.
- Implicación directa-Información hijo/a: grado de frecuencia (1: Nunca - 4: Siempre) con la que hablo con mi hijo sobre sus estudios; conozco la organización de su tiempo de estudio; me mantengo informado de la asistencia de mi hijo a clase; conozco el tipo de actividades de ocio que realiza mi hijo; y apoyo la realización de actividades extracurriculares o complementarias de mi hijo.
- Implicación directa-Autonomía y responsabilidad: grado de frecuencia (1: Nunca - 4: Siempre) con la que promuevo la autonomía y responsabilidad de mi hijo en el estudio; fomento en mi hijo el uso responsable de los ordenadores y de los móviles; fomento el buen clima de estudio en casa; y comento con mi hijo las expectativas escolares que hemos puesto en él.
- Implicación directa- Actividades culturales y objetivos centro: grado de frecuencia (1: Nunca - 4: Siempre) comparto objetivos educativos comunes con el centro para desarrollarlos en casa; en mi familia vamos al cine, teatro, museos, viajes, conciertos, exposiciones, etc.; y participo en asociaciones diferentes a las que existen en el centro escolar.
- Implicación en la AMPA-Conocimiento/pertenencia AMPA: conteste (Sí; No) a las siguientes afirmaciones: soy o he sido socio de alguna AMPA en el centro educativo; conozco a la mayoría de los miembros de la Junta Directiva de la AMPA del centro; soy o he sido miembro de la Junta Directiva de la AMPA del centro; y estaría dispuesto a formar parte de la Junta Directiva de la AMPA del centro.
- Implicación en la AMPA-Participación AMPA: indique su nivel de participación (1: Desconozco - 4 Colaboro y participo) en Asambleas Generales o Reuniones; actividades de formación de padres y madres; actividades solidarias; y otras actividades.
- Implicación en el Consejo Escolar-Pertenencia CE: conteste (Sí; No) a las siguientes afirmaciones: soy o he sido miembro del Consejo Escolar del centro; y estaría dispuesto a ser miembro del Consejo Escolar del centro.
- Implicación en el Consejo Escolar-Conocimiento/participación CE: conteste (Sí; No) a las siguientes afirmaciones: suelo participar en las elecciones a Consejo Escolar del centro; conozco a los representantes de las familias del Consejo Escolar del centro; conozco al resto de miembros del Consejo escolar que no son representantes de las

familias; conozco las funciones de los representantes de los padres en los Consejos Escolares; suelo tener información suficiente sobre la celebración de las elecciones al Consejo Escolar; y la información que recibo sobre los candidatos en las elecciones de representantes en los Consejos Escolares suele ser adecuada.

Posteriormente, a la hora de establecer las principales características contextuales o socioeconómicas de las familias que se sitúan en cada uno de los perfiles de participación, se han considerado las siguientes variables:

- Estudios del padre y de la madre: (1: Primaria sin completar; 2: Primaria completada; 3: Secundaria obligatoria; 4: Secundaria postobligatoria; 5: Formación profesional de grado superior; 6: Diplomatura; 7: Licenciatura, arquitectura o ingeniería; 8: Doctorado; y 9: Otros estudios).
- Edad del padre y de la madre: (1: 20 años o menos; 2: De 21 años a 30 años; 3: De 31 años a 40 años; 4: De 41 años a 50 años; y 5: 50 años o más).
- Padre y/o madre nacida fuera de España: (1: No; 2: Sí).
- Recursos para el aprendizaje: indicador construido a partir de la posesión (0: No; 1: Sí) de los siguientes recursos: una mesa para estudiar; una habitación para su hijo; un lugar tranquilo para que pueda estudiar; un ordenador disponible para que su hijo pueda hacer las tareas escolares; software educativo; conexión a Internet; literatura clásica; libros de poesía; libros de arte; libros de ayuda para tareas escolares; y un diccionario. Tras calcular el factor, las puntuaciones han sido recodificadas en nivel de recursos bajo (1º tercio de la distribución), nivel del recursos medio (2º tercio de la distribución), y nivel de recursos alto (3º tercio de la distribución).
- Recursos materiales: indicador construido a partir del número de teléfonos, televisiones, ordenadores y coches en el hogar. Tras calcular el factor, las puntuaciones han sido recodificadas en nivel de recursos bajo (1º tercio de la distribución), nivel del recursos medio (2º tercio de la distribución), y nivel de recursos alto (3º tercio de la distribución).
- Número de libros: (1: 200 libros o menos; 2: Más de 200 libros).

3.4.- Técnicas de análisis de datos

Como paso previo a la definición de los perfiles de participación, se procedió a calcular las puntuaciones de las familias en cada uno de los factores detallados anteriormente. Para ello, la reducción de la información se llevó a cabo un análisis factorial de componentes principales y la estimación de las puntuaciones factoriales a partir del método de regresión.

Posteriormente, con el objetivo de establecer los perfiles de participación de las familias del alumnado en cada una de las tres etapas educativas consideradas (Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria), se ha efectuado un análisis Cluster en dos etapas, atendiendo a la naturaleza de las variables, el tamaño muestral y la falta de conocimiento a priori del número de conglomerados. El algoritmo que emplea este procedimiento permite el tratamiento simultáneo de variables categóricas y continuas, la selección automática del número óptimo de conglomerados y el análisis de archivos de datos de gran tamaño (Pérez López, 2009).

4.- Resultados

A continuación, se presentan los principales resultados de este estudio, de acuerdo con los dos objetivos planteados inicialmente. En primer lugar, se describen los perfiles de participación de las familias en cada una de las etapas educativas, y, posteriormente, se efectúa la caracterización de estos perfiles en función de las principales variables sociodemográficas de las familias.

4.1.- Perfiles de participación de las familias

Atendiendo a los perfiles de participación de las familias del alumnado de las diferentes etapas, la tabla 6.1 presenta los principales resultados empíricos derivados del análisis Cluster que se ha llevado a cabo. Dichos resultados muestran que, en las tres etapas educativas, las respuestas de las familias de la muestra se agrupan en dos conglomerados. Es importante señalar que en las tres etapas consideradas se ha excluido un porcentaje importante de las familias que formaban parte de la muestra inicial por falta de puntuación en uno o varios de los factores considerados en el análisis. Así, en Educación Infantil, no se consideran las respuestas del 27,66 % de las familias, y, en Educación Primaria y Secundaria Obligatoria, ese porcentaje toma valores cercanos al 20%.

Tabla 6.1.- Distribución de conglomerados. Perfiles de participación de las familias en función de la etapa

	Educación Infantil		Educación Primaria		Educación Secundaria Obligatoria	
	N	%	N	%	N	%
Conglomerado 1	671	37,91	2.839	52,21	1.303	32,97
Conglomerado 2	1.099	62,09	2.599	47,79	2.649	67,03
Combinados (Conglomerados 1 y 2)	1.770	100	5.438	100	3.952	100
Casos excluidos	677		1432		1.026	
Total	2.447		6.870		4.978	

En el caso de familias cuyos hijos e hijas cursaban Educación Infantil, el 37,91% se adscriben al conglomerado 1 (Perfil A) y el 62,09% al conglomerado 2 (Perfil B). En Educación Primaria, el 52,21% de las familias clasificadas se sitúan en el conglomerado 1 (Perfil A) y el 47,79% restante en el conglomerado 2 (Perfil B). Finalmente, en Educación Secundaria Obligatoria, el 31,97% de las familias consideradas en el análisis se adscriben al conglomerado 1 (Perfil A) y el 67,06% al conglomerado 2 (Perfil B).

Las figuras 6.1, 6.2 y 6.3 muestran la importancia de cada uno de los predictores considerados a la hora de definir los perfiles de participación, observándose algunas diferencias en función de la etapa educativa. En este sentido, la etapa de Educación Infantil se distingue con mayor claridad de las etapas de Primaria y Secundaria, etapas cuya similitud entre ellas es mayor. Concretamente, en el caso de Educación Infantil,

el predictor que cobra mayor importancia es la participación en actividades del centro, seguido de la implicación en la AMPA (participación) y la implicación en el Consejo Escolar-conocimiento y participación (ver figura 6.1).

En el caso de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, las dimensiones de mayor importancia a la hora de definir el Cluster son el conocimiento/participación en el Consejo Escolar, la implicación en la AMPA (participación, conocimiento y pertenencia) y la participación en actividades del centro. Si continuamos analizando los predictores que van cobrando menor importancia, se observa cómo la posición relativa (ordenación) de la implicación en actividades culturales y el sentimiento de pertenencia es la misma en ambas etapas, ocupando el quinto lugar en cuanto a su importancia, aunque su magnitud es mayor en el caso de Educación Primaria (ver figuras 6.2 y 6.3).

En las tres etapas, los predictores con menor importancia en la definición de los perfiles de participación han sido los relativos a la implicación directa, tanto en su dimensión de autonomía y responsabilidad como en la dimensión informativa (figuras 6.1, 6.2 y 6.3).

Las tablas 6.2, 6.3 y 6.4 presentan el valor de la media y la desviación típica de cada uno de los indicadores de participación considerados para cada uno de los dos perfiles obtenidos y según la etapa. Del mismo modo, las tablas recogen la media y la desviación típica para el total de las familias de cada etapa, es decir, los valores globales para los sujetos de cada uno de ambos grupos (perfil A y perfil B, combinados).

Figura 6.1.- Importancia de los predictores en la definición de los conglomerados. Educación Infantil

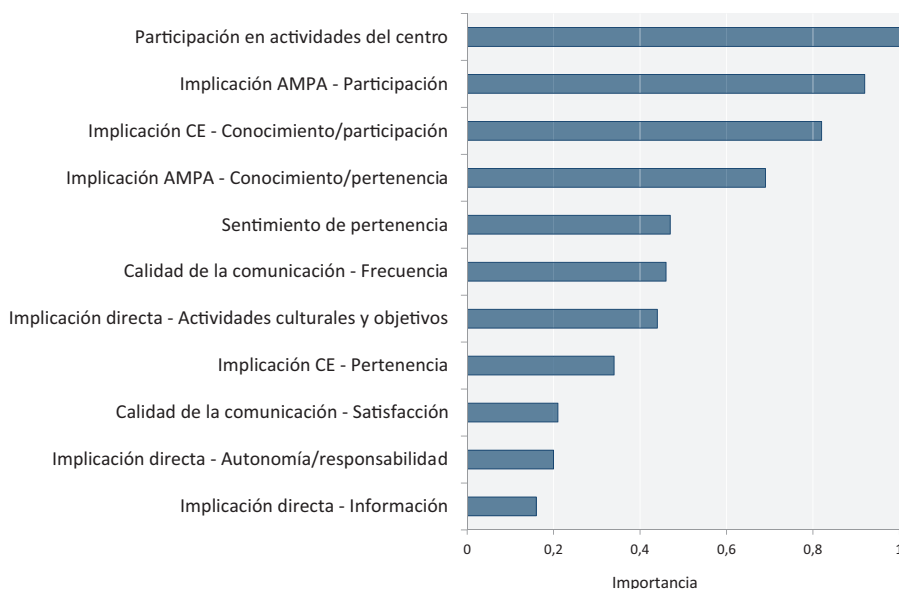


Figura 6.2.- Importancia de los predictores en la definición de los conglomerados. Educación Primaria

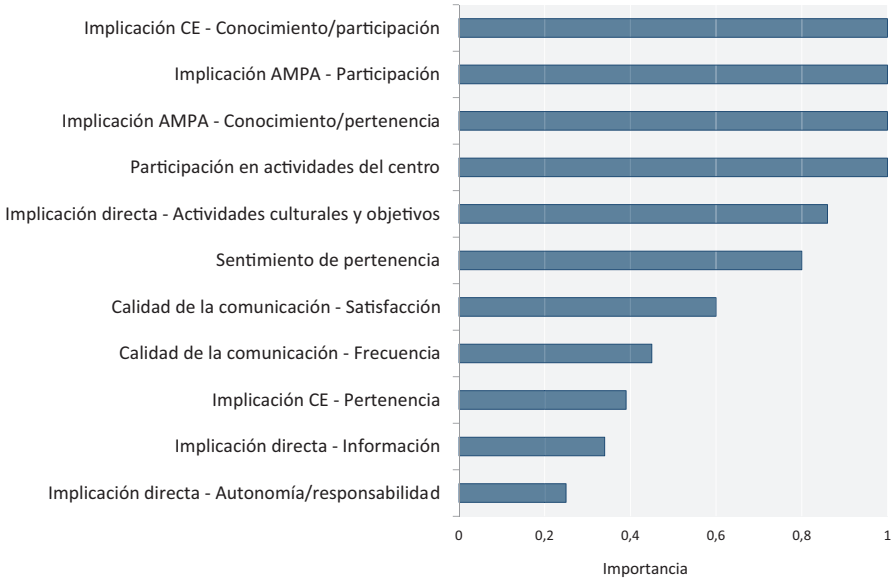


Figura 6.3.- Importancia de los predictores en la definición de los conglomerados. Educación Secundaria Obligatoria

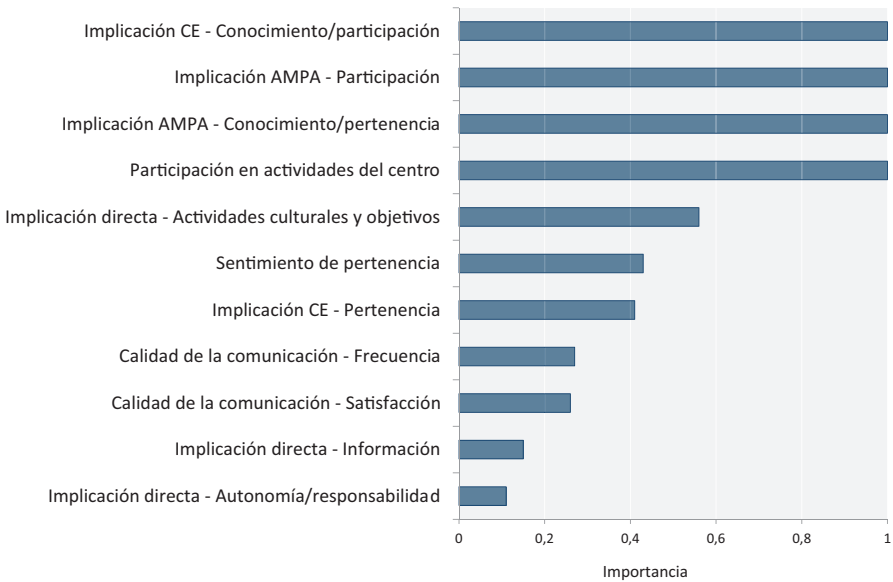


Tabla 6.2.- Distribución de conglomerados. Perfiles de participación de las familias en Educación Infantil

		Conglomerado 1	Conglomerado 2	Combinados
Calidad de la comunicación (frecuencia)	Media	0,63	-0,23	0,10
	Desviación típica	1,16	0,72	1,00
Calidad de la comunicación (satisfacción)	Media	0,51	-0,02	0,18
	Desviación típica	0,57	0,98	0,89
Participación en actividades del centro	Media	0,83	-0,37	0,08
	Desviación típica	0,95	0,70	0,99
Sentimiento de pertenencia	Media	0,65	-0,17	0,14
	Desviación típica	0,73	0,90	0,93
Implicación directa (información hijo/a)	Media	0,31	-0,20	-0,01
	Desviación típica	0,56	1,10	0,96
Implicación directa (autonomía y responsabilidad)	Media	0,25	-0,40	-0,15
	Desviación típica	0,74	1,21	1,10
Implicación directa (actividades culturales y objetivos centro)	Media	0,59	-0,23	0,08
	Desviación típica	0,89	0,88	0,97
Implicación en la AMPA (conocimiento / pertenencia)	Media	-0,55	0,43	0,06
	Desviación típica	1,05	0,64	0,95
Implicación en la AMPA (participación AMPA)	Media	0,70	-0,43	0,00
	Desviación típica	0,97	0,67	0,97
Implicación en el Consejo Escolar (Pertenencia CE)	Media	-0,49	0,22	-0,05
	Desviación típica	1,22	0,59	0,95
Implicación en el Consejo Escolar (Conocimiento/participación CE)	Media	-0,51	0,58	0,17
	Desviación típica	1,01	0,69	0,98

136

Tabla 6.3.- Distribución de conglomerados. Perfiles de participación de las familias en Educación Primaria. Parte[1/2]

		Conglomerado 1	Conglomerado 2	Combinados
Calidad de la comunicación (frecuencia)	Media	0,31	-0,33	0,00
	Desviación típica	1,04	0,74	0,97
Calidad de la comunicación (satisfacción)	Media	0,39	-0,30	0,06
	Desviación típica	0,62	1,04	0,92
Participación en actividades del centro	Media	0,68	-0,43	0,15
	Desviación típica	0,96	0,66	1,00
Sentimiento de pertenencia	Media	0,48	-0,36	0,08
	Desviación típica	0,78	0,97	0,97
Implicación directa (información hijo/a)	Media	0,40	-0,07	0,17
	Desviación típica	0,42	1,03	0,81
Implicación directa (autonomía y responsabilidad)	Media	0,26	-0,20	0,04
	Desviación típica	0,70	1,07	0,93

Tabla 6.3.- Distribución de conglomerados. Perfiles de participación de las familias en Educación Primaria. Parte[2/2]

		Conglomerado 1	Conglomerado 2	Combinados
Implicación directa (actividades culturales y objetivos centro)	Media	0,56	-0,32	0,14
	Desviación típica	0,92	0,84	0,98
Implicación en la AMPA (conocimiento / pertenencia)	Media	-0,66	0,36	-0,17
	Desviación típica	1,06	0,67	1,03
Implicación en la AMPA (participación AMPA)	Media	0,75	-0,45	0,17
	Desviación típica	0,91	0,66	1,00
Implicación en el Consejo Escolar (Pertenencia CE)	Media	-0,38	0,29	-0,06
	Desviación típica	1,31	0,56	1,08
Implicación en el Consejo Escolar(Conocimiento/participación CE)	Media	-0,70	0,46	-0,14
	Desviación típica	0,93	0,75	1,02

Tabla 6.4.- Distribución de conglomerados. Perfiles de participación de las familias en Educación Secundaria Obligatoria

		Conglomerado 1	Conglomerado 2	Combinados
Calidad de la comunicación (frecuencia)	Media	0,35	-0,30	-0,09
	Desviación típica	1,08	0,90	1,01
Calidad de la comunicación (satisfacción)	Media	0,30	-0,41	-0,18
	Desviación típica	0,67	1,22	1,12
Participación en actividades del centro	Media	0,46	-0,61	-0,26
	Desviación típica	0,91	0,67	0,91
Sentimiento de pertenencia	Media	0,30	-0,51	-0,25
	Desviación típica	0,87	0,98	1,02
Implicación directa (información hijo/a)	Media	0,19	-0,37	-0,19
	Desviación típica	0,63	1,31	1,16
Implicación directa (autonomía y responsabilidad)	Media	0,31	-0,10	0,04
	Desviación típica	0,69	1,11	1,01
Implicación directa (actividades culturales y objetivos centro)	Media	0,36	-0,53	-0,23
	Desviación típica	0,90	0,89	0,98
Implicación en la AMPA (conocimiento / pertenencia)	Media	-0,56	0,59	0,21
	Desviación típica	1,04	0,57	0,93
Implicación en la AMPA (participación AMPA)	Media	0,61	-0,66	-0,24
	Desviación típica	0,85	0,66	0,94
Implicación en el Consejo Escolar (Pertenencia CE)	Media	-0,38	0,33	0,10
	Desviación típica	1,29	0,48	0,90
Implicación en el Consejo Escolar(Conocimiento/participación CE)	Media	-0,72	0,53	0,12
	Desviación típica	0,86	0,68	0,95

A partir de la información facilitada por los encuestados, es posible caracterizar los perfiles de participación obtenidos tras la realización del análisis Cluster, perfiles que quedan definidos de manera similar en las tres etapas. De este modo, el conglomerado uno (Perfil A) presenta medias superiores al conglomerado dos (perfil B) en las dimensiones de calidad de la comunicación (frecuencia), calidad de la comunicación (satisfacción), participación en actividades del centro, sentimiento de pertenencia, implicación directa (información hijo/a), implicación directa (autonomía y responsabilidad), implicación directa (actividades culturales y objetivos centro) e implicación en la AMPA (participación en la AMPA). Dicho perfil A muestra, sin embargo, medias inferiores a las del perfil B en las dimensiones de implicación en la AMPA (conocimiento/pertenencia), implicación en el Consejo Escolar (pertenencia CE) e implicación en el Consejo Escolar (conocimiento/ participación).

En consecuencia, los perfiles de participación A y B para los tres niveles educativos analizados (Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria) podrían quedar definidos del siguiente modo:

- Perfil A: Alta implicación y participación efectiva. Caracterizado por una mayor frecuencia y calidad de la comunicación mantenida con la institución educativa, por la participación activa de las familias pertenecientes a este perfil en actividades organizadas por el centro, por un mayor sentimiento de pertenencia e identificación con el mismo, por su interés e implicación en la información acerca de sus hijos, intercambiando información acerca de actividades, horarios, programaciones, etc., así como por la promoción de la autonomía y responsabilidad del estudiante y la implicación directa en actividades culturales; compartiendo objetivos educativos comunes con el centro, participando al mismo tiempo en asociaciones diferentes a las que existen en el centro escolar, ampliando de este modo los horizontes educativos de sus hijos. La mayor implicación en la AMPA es otra de las notas características de este perfil, sin embargo el simple conocimiento o pertenencia a la asociación no es característico de este perfil.
- Perfil B: Baja implicación y participación formal. En el polo opuesto se situarían las familias pertenecientes al perfil B, caracterizado por mayor conocimiento y pertenencia al AMPA, así como por mayor pertenencia, conocimiento y participación en el Consejo Escolar, con puntuaciones medias inferiores en el resto de dimensiones que caracterizan el perfil. De este modo, son padres con cierta implicación formal pero escasa implicación efectiva o real, al no mantener cauces de comunicación satisfactorios o frecuentes con el centro, al presentar niveles inferiores de participación en actividades organizadas por el centro; están caracterizados por un menor sentimiento de pertenencia al mismo, por carecer de una comunicación fluida con sus hijos acerca de su actividad académica, por niveles inferiores en el fomento de la autonomía y responsabilidad del estudiante, así como por niveles inferiores en la realización de actividades culturales con sus hijos en apoyo a los objetivos perseguidos por el centro.

4.2.- Caracterización de las familias en función del tipo de participación

La tabla 6.5, presenta las principales características sociodemográficas de las familias que se sitúan en cada uno de los niveles de participación establecidos. Concretamente,

se considera el nivel de estudios de los padres, su edad, los recursos para el aprendizaje, los recursos materiales y el número de libros que poseen en el hogar, la condición de inmigrante de los progenitores, y la titularidad del centro educativo.

Junto con el porcentaje de padres y madres que se sitúan en cada una de las categorías de estas variables, se ofrecen los resultados del contraste efectuado, con el objetivo de analizar si las características de las familias se diferencian de forma estadísticamente significativa, en función del perfil de participación, A o B, que presentan.

Tabla 6.5.- Características sociodemográficas de las familias en función de los niveles de participación. Parte[1/2]

		Educación Infantil			Educación Primaria			Educación Secundaria Obligatoria		
		Perfil A	Perfil B	χ^2	Perfil A	Perfil B	χ^2	Perfil A	Perfil B	χ^2
Estudios del padre	Primaria sin completar	2,5%	3,8%	11,89	4,8%	6,5%	57,07**	5,1%	8,9%	63,06**
	Primaria completada	13,3%	14,4%		13,3%	16,7%		15,3%	17,1%	
	Secundaria Obligatoria (ESO o equivalente)	15,1%	17,9%		13,5%	16,9%		14,6%	19,0%	
	Secundaria postobligatoria (Bachillerato o Formación Profesional de grado medio)	23,0%	20,4%		22,3%	23,2%		20,5%	22,4%	
	Formación Profesional de Grado Superior	13,6%	14,7%		15,8%	13,1%		13,4%	10,8%	
	Diplomatura	10,7%	7,3%		8,9%	7,3%		10,0%	6,5%	
	Licenciatura, Arquitectura o Ingeniería	18,9%	17,8%		18,3%	13,9%		18,0%	12,4%	
	Doctorado	1,5%	1,8%		1,9%	1,2%		2,2%	1,9%	
	Otros estudios	1,4%	1,9%		1,2%	1,2%		,9%	1,0%	
Estudios de la madre	Primaria sin completar	1,5%	2,3%	23,17**	2,0%	4,1%	84,06**	2,7%	6,6%	113,49**
	Primaria completada	6,0%	9,8%		8,8%	12,5%		11,1%	15,9%	
	Secundaria Obligatoria (ESO o equivalente)	10,4%	13,5%		12,2%	14,4%		15,7%	18,1%	
	Secundaria postobligatoria (Bachillerato o Formación Profesional de grado medio)	19,9%	21,9%		21,3%	23,5%		20,1%	22,2%	
	Formación Profesional de Grado Superior	13,9%	14,5%		15,3%	14,4%		11,0%	10,5%	
	Diplomatura	22,5%	16,4%		18,5%	12,3%		16,0%	12,1%	
	Licenciatura, Arquitectura o Ingeniería	23,0%	19,2%		19,1%	16,2%		20,9%	11,6%	
	Doctorado	1,5%	1,3%		1,3%	1,0%		2,0%	1,3%	
	Otros estudios	1,2%	1,0%		1,5%	1,7%		,6%	1,7%	
Edad del padre	20 o menos	,3%	,3%	13,57**	,1%	,1%	21,99**	,2%	0,0%	33,01**
	21 a 30	7,7%	13,2%		3,3%	5,1%		,2%	,3%	
	31 a 40	74,7%	70,6%		47,8%	51,1%		15,8%	23,3%	
	41 a 50	17,3%	15,8%		47,9%	42,6%		74,6%	68,6%	
	50 o más	0,0%	,1%		1,0%	1,1%		9,1%	7,9%	

Tabla 6.5.- Características sociodemográficas de las familias en función de los niveles de participación. Parte[2/2]

		Educación Infantil			Educación Primaria			Educación Secundaria Obligatoria		
		Perfil A	Perfil B	χ^2	Perfil A	Perfil B	χ^2	Perfil A	Perfil B	χ^2
Edad de la madre	20 o menos	,2%	,2%	11,13*	,1%	,3%	14,54**	,2%	,1%	18,64**
	21 a 30	3,0%	6,4%		1,3%	2,2%		0,0%	,1%	
	31 a 40	62,5%	61,2%		33,6%	36,2%		8,6%	12,9%	
	41 a 50	33,5%	30,9%		59,4%	55,2%		71,4%	66,1%	
	50 o más	,8%	1,2%		5,5%	6,1%		19,8%	20,8%	
Recursos para el aprendizaje	Bajo	27,7%	40,6%	60,24**	20,3%	33,6%	178,40	13,5%	25,6%	135,86**
	Medio	34,1%	37,6%		37,2%	39,1%		35,8%	41,4%	
	Alto	38,2%	21,8%		42,4%	27,4%		50,7%	33,0%	
Recursos materiales	Bajo	42,2%	50,2%	10,43**	37,9%	38,2%	0,07	17,9%	20,4%	10,17**
	Medio	39,3%	34,1%		34,5%	34,1%		29,3%	32,3%	
	Alto	18,5%	15,7%		27,6%	27,7%		52,8%	47,3%	
Tipo de centro	Público	58,2%	59,4%	7,44*	63,9%	61,0%	4,42	50,6%	70,5%	121,40**
	Privado concertado	37,6%	38,7%		35,2%	38,1%		49,0%	29,0%	
	Privado no concertado	4,3%	1,9%		,9%	,8%		,4%	,5%	
Padre y/o madre nacido fuera de España	No	88,7%	80,9%	18,25**	91,1%	82,2%	91,32**	91,8%	81,4%	71,57**
	Sí	11,3%	19,1%		8,9%	17,8%		8,2%	18,6%	
Libros en el hogar	200 libros o menos	77,9%	86,0%	18,90**	71,5%	78,9%	39,66**	63,8%	75,2%	54,84**
	Más de 200 libros	22,1%	14,0%		28,5%	21,1%		36,2%	24,8%	

Nota: ** Significativo a un nivel de confianza del 99%; * Significativo a un nivel de confianza del 95%

Así, teniendo en cuenta el nivel de estudios de los progenitores, se observa cómo el nivel de estudios del padre de los alumnos de Educación Infantil se distribuye de manera similar en el caso de aquellos padres que muestran una alta implicación y ejercen una participación efectiva (perfil A), y en el de aquellos otros que presentan una baja implicación y ejercen una participación más formal (perfil B). No ocurre lo mismo, entre los padres de los estudiantes de Educación Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria, donde el porcentaje de padres que muestran una mayor implicación y ejercen una participación más efectiva se incrementa a medida que lo hace su nivel de estudios. En el caso del nivel de estudios de las madres, esta tendencia se observa en las tres etapas consideradas.

En lo que respecta a la edad de los padres y de las madres, se observa cómo los progenitores que manifiestan una mayor implicación y una participación más efectiva, en términos generales, se caracterizan por tener una edad más avanzada. En este sentido, en Educación Infantil, el porcentaje de padres y madres de menos de 40 años que se sitúan dentro del Perfil A es del 82,7% y del 65,7%, respectivamente, frente al 84,1% de padres y el 67,9% de madres situados en el Perfil B. En Educación Primaria y Educación Secundaria, esta distancia se mantiene o, incluso, llega a incrementarse.

Los recursos para el aprendizaje y el número de libros en casa también se presentan como un aspecto diferenciador de los padres y madres que muestran formas

dispar de participación. Los resultados ponen de manifiesto cómo, en las tres etapas educativas, el porcentaje de familias que poseen mayor cantidad de recursos para el aprendizaje y más de 200 libros en el hogar es superior en el Perfil A que en el Perfil B. Respecto al nivel de recursos materiales, en Educación Infantil y Educación Secundaria Obligatoria, se observa esta misma tendencia. Por el contrario, en Educación Primaria el nivel de recursos materiales que presentan las familias parece resultar independiente del tipo de participación que muestran.

La condición de inmigrante de los progenitores aparece como otra variable diferenciadora de las familias que presentan según su perfil de participación. En las tres etapas, el porcentaje de familias en las que el padre o la madre han nacido fuera de España es superior dentro del grupo de progenitores que muestran una menor implicación y una participación formal (perfil B).

Finalmente, atendiendo a la titularidad de los centros educativos, se observa cómo en Educación Infantil, en los colegios privados los padres y madres muestran una mayor participación y una implicación más efectiva. Este mismo comportamiento se pone de manifiesto en las familias de Educación Secundaria Obligatoria cuyos hijos asisten a centros concertados. Es importante señalar que en Educación Primaria no se ha encontrado asociación entre la mayor o menor participación e implicación de las familias y la titularidad del centro al que asiste su hijo.

5.- Discusión y conclusiones

De forma global, los datos obtenidos evidencian una participación de las familias en los centros escolares diversa, con distintas intensidades, dependiendo de sus características culturales, económicas y demográficas esenciales.

En un trabajo anterior, Navaridas y Raya (2012) afirman que «la realidad no refleja una participación activa y significativa de los padres en la vida de los centros» (p. 239). Tal vez la impresión que nos ofrecen los datos obtenidos en este trabajo no invite a expresiones tan drásticas. Con todo, a pesar de los avances legislativos en materia educativa y del reconocimiento de los derechos de participación de los padres en la educación de los hijos, el estudio realizado tiende a confirmar que la relación familia-escuela y, por lo tanto, la participación conjunta de ambas instituciones a partir de objetivos comunes no es uniforme, no se materializa siempre de una manera homogénea. Parece que los estudios sobre la relación familia y escuela todavía presentan entresijos que requieren de análisis que nos adentren en nuevas preguntas y planteamientos, que aporten claridad en la intervención de la mejora de la participación.

La comunicación entre progenitores y docentes es señal no solo de calidad, sino también de coherencia educativa. El diálogo entre ambos es fundamental si se quieren intervenciones educativas complementarias que apuesten por un mismo proyecto de persona. solo de este modo, el alumnado percibirá lo que es realmente importante en su vida. Por tanto, no puede limitarse a edades tempranas ni centrarse exclusivamente en transmitir información. Se hace cada día más necesario que fluya la comunicación (Redding, 2006) o, en palabras de Moreno (2010, p. 253), «reinventar la relación familia-escuela, pues la escuela no puede hacer realidad su proyecto educativo sin la colaboración de los padres, la comunicación es más eficaz cuando fluye en ambas direcciones

y las escuelas deben hacer esfuerzos no solo para informar a los padres sino también para ofrecerles verdaderas oportunidades de comunicación».

Junto con la dimensión general denominada participación, otra de las grandes variables contempladas en el estudio es el sentido de pertenencia y la implicación de los padres en la educación de sus hijos. Esta última contribuye de manera específica a generar un clima familiar positivo hacia la educación del que se impregnan todos sus miembros. Según Dabas (2005), existen diferencias entre las familias en función de la valoración que poseen sobre la escuela, de las expectativas que mantienen hacia el éxito de los hijos, de la ayuda que brindan a las demandas de la escuela, de la participación y relaciones que establecen con los docentes, así como de las estrategias que emplean ante el fracaso escolar de los descendientes. De ahí la importancia de que exista coherencia entre las expectativas que tiene los padres hacia los logros académicos de sus hijos y los comportamientos reales que se muestran en el contexto familiar («Me siento miembro del centro, lo considero como algo mío», «Si un equipo del centro participa en un deporte, concurso... ese es mi equipo», «Estoy satisfecho con la educación que recibe mi hijo en el centro», «Considero que el futuro de mi hijo está condicionado por la educación que está recibiendo», etc.).

Estas y otras formas generales de proceder las familias, como se ha detallado en epígrafes precedentes, nos han permitido localizar dos grandes grupos o perfiles de familias, con comportamientos de calidad decreciente en relación con la problemática que nos ocupa, con características distinguibles, que se van repitiendo a grandes rasgos en las tres etapas escolares estudiadas, aunque manteniendo comportamientos específicos.

142

El primer grupo lo constituyen aquellos padres que muestran una alta implicación y ejercen una participación efectiva. Estas familias se caracterizan por una comunicación frecuente y satisfactoria con el centro, por una participación activa en las actividades desarrolladas por el centro, por un mayor sentido de pertenencia e identificación con el mismo, por un mayor interés en la información sobre sus hijos, por promover la autonomía y responsabilidad, y por enriquecer el entorno del estudiante a través de la realización de actividades culturales en familias. En el polo opuesto, se situarían los padres que presentan una menor implicación y cuya participación es de tipo formal. Este colectivo presenta medias inferiores en las características citadas anteriormente y, por el contrario, niveles más altos de conocimiento y pertenencia en la AMPA y de conocimiento, pertenencia y participación en el Consejo Escolar de Centro.

Entre las características de carácter cultural, socioeconómicas y sociodemográficas que ayudan a describir a las familias que presentan estas diferentes formas de participación, encontramos el nivel de estudios y la edad de los progenitores, los recursos para el aprendizaje, recursos materiales y número de libros, la condición de inmigrante del padre o de la madre y la titularidad del centro al que llevan a sus hijos e hijas y el origen nacional los más definitorios. Así, por ejemplo, las familias con mayor nivel de formación encuentran la educación de sus hijos e hijas como algo en lo que se deben involucrar en cuanto a acompañamiento, seguimiento y colaboración. Y al contrario, las familias cuyo nivel de formación es más bajo interactúan en menor medida con los centros escolares. Martínez-González et al. (2000), basándose en estas variables, ya señalaban la «conveniencia de que los centros estimulen a los padres y madres que tienen menores niveles de estudios a que contacten con los profesores y a que se impliquen en las actividades de seguimiento de los progresos de sus hijos/as» (p. 119).

Por otra parte, conforme va aumentando la madurez de los padres y madres y su bagaje personal, se van reduciendo las inseguridades e incertidumbres con respecto a lo que es el desenvolvimiento de los hijos e hijas en los centros escolares. Pero aun siendo todos estos, y otros aspectos similares, observables en las relaciones de las familias con los centros, no deja de ser un hecho, en ocasiones preocupante, el distanciamiento, el cierto desapego y lejanía a los que tienden esas dos instituciones que comparten objetivos comunes en torno a la educación del alumnado o de los hijos e hijas, según la perspectiva de cada una de ellas (Bolívar, 2006). Especialmente, cuando investigaciones como la de Cox (2005) o como las descritas en otros capítulos de esta parte II del presente libro dan pie para afirmar que si en el centro escolar se potencian y estimulan las relaciones efectivas entre la familia y la escuela se beneficia la adquisición de habilidades académicas y sociales de los estudiantes, tanto de Primaria como de Secundaria.

En la línea apuntada por trabajos previos, los recursos familiares parecen estar relacionados con el nivel de participación de los padres. Con respecto al papel de los recursos económicos en las posibilidades de implicación y participación familiar en la escuela, los resultados que muestran las investigaciones son confusos. Por un lado, se encuentran numerosos estudios que coinciden en señalar la relación significativa que existe entre las posibilidades económicas de las familias —como uno de los condicionantes familiares fuertes— y los resultados de la escuela (Santín, 2001). En esta misma dirección, apunta Bolívar (2006), cuando reconoce que la participación de las familias suele brillar por su ausencia, precisamente en los contextos socioeconómicos depauperados que son los que requieren de una mayor implicación. La investigación a nivel escolar es reiterada en sus conclusiones, mostrando que las escuelas correspondientes a posiciones socioeconómicas elevadas tienen normalmente un rendimiento estudiantil más acusado; pero también hay una evidencia creciente de que ciertas características escolares pueden influir notablemente, independientemente de la clase social (Fullan, 2011).

Otros estudios más cautos señalan que lo económico es una variable más en la inmensa red de factores incidentes en la relación entre familia y escuela, factores que condicionan no solo la comunicación entre ambas, sino también las oportunidades de participación. Linares et al. (2012), como resultado de un estudio cualitativo en el que se implicaban adolescentes, familias, vecindario y centro escolar, hacen alusión a que la realidad de la generación «nini» —definida como aquellos jóvenes en edad escolar que ni estudian ni trabajan, que han vivido el fracaso y abandono escolar— no puede ser reducida a problemas de índole económica, ya que lo económico constituye solo una de múltiples presiones existentes. En estas condiciones de privación económica, son muchas las dificultades que presenta la familia para poder implicarse educativamente, como son: las maratónicas jornadas laborales que lleva a padres y madres a tener que ausentarse del núcleo familiar, la carencia de un modelo de educación familiar, la desconfianza en la educación como vía para un futuro mejor y las alternativas poco favorables que ofrece el contexto, entre otras. Los jóvenes entran en una espiral en la que parecen heredar la exclusión y vulnerabilidad de sus familias, y de la que es difícil salir (Hernández Prados, 2014).

Por su parte, el estudio realizado por Feito (2007) muestra que, aun cuando no se reconozcan diferencias significativas en lo que respecta a la participación en función de las posibilidades económicas de las familias según la ubicación del centro, sí que se

puede afirmar que las familias de aquellos centros situados en barrios de clase media-alta se implican mucho más en la educación de sus hijos e hijas que las familias de los centros de barrios desfavorecidos. En esta misma línea, Domínguez y Fernández (2007) reconocen desconocer si el nivel socioeconómico bajo de las familias influye en algún aspecto relativo a la participación. En cualquier caso, esto no hace más que evidenciar la necesaria alianza entre instituciones en los contextos de vulnerabilidad. Por otro lado, las familias en la que alguno de sus progenitores, o ambos, no es de nacionalidad española tienden a mantener comportamientos de distanciamiento con los centros escolares. Más específicamente, las familias inmigrantes acuden en menor medida que las autóctonas a las reuniones escolares, participación que desciende aún más en el caso de su implicación en las actividades de la AMPA. Asimismo, algo más de la mitad de los padres y madres de los alumnos inmigrantes afirman no conocer o conocer poco a los tutores y resto del profesorado de sus hijos e hijas (Santos Rego y Lorenzo, 2008). Si las vías de participación establecidas por el centro escolar se ofertan por igual a la totalidad de las familias del alumnado y las familias inmigrantes valoran positivamente la educación como mecanismo de superación, ¿cuáles son los factores que contribuyen a una escasa implicación de las mismas en las cuestiones educativas de sus hijos e hijas? Entre las causas de la escasa participación de las familias de origen inmigrante en los centros escolares, el trabajo de González y Romero (2011) señala que, además de las diferencias culturales y de las dificultades asociadas al idioma, existen una serie de prejuicios y estereotipos que dificultan la relación de la familia-escuela. Por lo tanto, situaciones como un nivel de formación bajo, bajos recursos económicos y situaciones de desapego sociocultural pueden favorecer el riesgo de una baja calidad en la relación de las familias y los centros escolares, incluida la comunicación, participación en actividades, implicación directa en los aprendizajes o indirecta en las AMPAs y/o en los Consejos Escolares. Lo que redundaría en un riesgo de mantenimiento de esa situación de tendencia a la exclusión (Escudero, 2006).

Junto a la participación de las familias en los centros escolares, cabe contemplar tanto la directa o efectiva, entendiéndola como las acciones llevadas a cabo desde el contexto familiar para favorecer el aprendizaje y la formación de los hijos, como la indirecta o formal, la implicación en las cuestiones educativas a través de los órganos colegiados de participación familiar: Consejo Escolar y AMPAs. Respecto a la implicación directa, Redding (2000) ha identificado una serie de factores familiares relacionados con las rutinas, expectativas y control de padres y madres, así como la relación interpersonal que mantienen padres e hijos y que contribuyen a formar el «currículum del hogar» —o lo que es lo mismo, el estilo de vida familiar que se corresponde con el éxito del niño o niña en el aprendizaje académico—. Por otro lado, aunque la implicación a través del Consejo Escolar y AMPAs se verá en el capítulo siguiente de manera más específica, cuando se le une la variable nacionalidad de origen, se observan —al igual que en otros trabajos (Baráibar, 2005; Bueno & Belda, 2005)— las distancias que presentan, con respecto a la posición española, aquellos grupos de familias cuya nacionalidad de origen es extranjera. A este respecto, el estudio de Martínez González, Rodríguez y Gimeno (2010) señala una elevada participación en lo que a inscripción se refiere (76% de familias pagan las cuotas de la AMPA), pero una escasa implicación en su organización (78% de las familias no colabora) y en la participación de las actividades que esta propone (tan solo participa el 49%), a pesar de que el 86% valora positivamente su funcionamiento.

Resulta paradójico, pero frecuente, constatar que, en las actividades programadas por los centros o las AMPAs en el contexto escolar —como podrían ser las charlas informativas, escuelas de padres, etc.—, suelen participar aquellas familias que, en cierto sentido, «menos lo necesitan». Aunque también pueden coincidir con esas otras situaciones profesionales familiares en las que disponer de un tiempo extra, añadido a las más largas jornadas laborales, no resulte siempre fácil de compatibilizar. Por lo tanto, parece razonable dirigir las acciones de mejora, de manera más intensa, sobre aquellos contextos familiares más desfavorecidos, con el fin de romper el círculo vicioso que encadenan familias con escasos niveles de formación y recursos materiales con bajos comportamientos de participación en la educación escolar de los hijos e hijas.

La cuestión es que las familias pueden estar desorientadas o presentar dudas respecto a lo que quieren de la educación y la institución escolar; pero lo extremadamente problemático es no considerar la educación escolar como una prioridad vital (Torío, Peña, y Rodríguez, 2008) y que se instaure una actitud global de apatía en relación con ella. Por lo tanto, en los programas de formación dirigidos a las familias, parece razonable que se atienda a los contenidos (psicología del desarrollo, consumo de tóxicos en adolescentes, la violencia escolar, el absentismo, etc.), pero fundamentalmente deberían apuntar a la modificación de actitudes. Urge incorporar a estos grupos de familias con dinámicas de baja implicación y participación meramente formal en la vida escolar. En definitiva, se necesitan propuestas y programas inclusivos que potencien la democratización efectiva y que propicien el compromiso de todas las familias con la educación escolar (Buarque, 2012; Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa, 2011).

6.- Referencias bibliográficas

- Baráibar, J.M. (2005). *Inmigración, familias y escuela en educación infantil*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia-Catarata.
- Bolívar, A. (2006). «Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común». *Revista de Educación*, 339, pp. 119-146.
- Buarque, M.B. (2012). «La participación de los consejos escolares para la gestión democrática de la escuela pública». *Educación*, 48(2), pp. 285-298.
- Bueno, J.R. & Belda, J.F. (2005). *Familias inmigrantes en la escuela. Discursos de los agentes educativos*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Cagigal, V. (2007). «La relación familia-escuela: un entramado de crecimiento hoy». En C. Benso & C. Pereira (Coords.). *Familia y escuela. El reto de educar en el siglo XXI* (pp. 71-90). Concello de Ourense, Concellería de Educación.
- Ceballos, E. (2014). «Coeducación en la familia: Una cuestión pendiente para mejora de la calidad de vida de las mujeres». *Revista Electrónica Universitaria de Formación del Profesorado*, 17(1), pp. 1-14.
- Collet, J. & Tort, A. (2008). «Espacios de participación». *Cuadernos de Pedagogía*, 378, pp. 57-60.
- Consejo Escolar de Estado (2012). *Informe 2012 sobre el estado del sistema educativo. Propuestas de mejora*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Cox, D. (2005). «Evidence-based interventions using homeschool collaboration». *School Psychology Quarterly*, 20, pp. 473-497.

Dabas, E. (2005). *Redes sociales, familias y escuela*. Buenos Aires: Paidós.

De Vellis, R.F. (2003). *Scale development: Theory and applications* (2ª ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Domínguez, E. & Fernández López, L. (2007). «Familia y escuela». En C. Benso y C. Pereira (Coords.), *Familia y escuela: El reto de educar en el siglo XXI* (pp. 109-144). Concello de Ourense, Concellería de Educación.

Epstein, J.L. (2013). «Ready or not? Preparing future educators for school, family, and community partnerships». *Teaching Education*, 24, pp. 115-118.

Escudero, J. M. (2006). «Realidades y respuestas a la exclusión educativa». En J. M. Escudero y J. Sáez (Coords.) *Exclusión Social, Exclusión Educativa* (pp. 69-121). Murcia: DM/ICE, Universidad de Murcia.

Feito, R. (2007). «Balance de la participación de los padres en los consejos escolares de centro». *Participación Educativa*, 4, pp. 4-15.

Fernández Enguita, M. (1993). *La profesión docente y la comunidad escolar: Crónica de un desencuentro*. Madrid: Morata.

Fullan, M. (2011). «Investigación sobre el cambio educativo: presente y futuro». *Revista digital de investigación lasaliana*, 3, pp. 31-35.

Fullan, M. & Stiegelbauer, S. (2003). *El cambio educativo. Guía de planeación para maestros*. México: Trillas.

García, A. & Sánchez, C. (2006). «La participación de los padres en los documentos institucionales de los centros educativos». En C. Sánchez (coord.) *Participación de las familias en la vida escolar: acciones y estrategias* (pp. 149-180). Madrid: Ministerio de Educación.

Garreta, J. (2008). *La participación de las familias en la escuela pública. Las Asociaciones de Madres y Padres del Alumnado*. Madrid: CEAPA.

Gomariz, M.A., Parra, J., García, M.P., Hernández, M.A. & Pérez, J. (2008). *La comunicación entre la familia y el centro educativo*. Murcia: Consejo Escolar de la Región de Murcia. Consejería de Educación, Ciencia e Investigación.

González, I. & Romero, A. (2011). «Prejuicios y estereotipos hacia las familias inmigrantes en la comunidad educativa. Repercusiones en la relación familia-escuela». En F. J. García Castaño y N. Kressova. (Coords.). *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía* (pp. 1565-1574). Granada: Instituto de Migraciones.

Hernández Prados, M.A. (2014). «La familia desde la Pedagogía de la Alteridad». En P. Ortega Ruiz (Ed.). *Educación en la alteridad* (pp. 173-193). Colombia: Redipe y Editum.

Hernández, M.A., Gomariz, M.A., Parra, J. & García-Sanz, M.P. (en prensa) «Familia, inmigración y comunicación con el centro escolar: un estudio comparativo». *Educación XXI*, Aceptado en prensa.

Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Colección Estudios Creade, n.º 9. Ministerio de Educación. Madrid: Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional.

- Kñallinsky, E. (1999). *La participación educativa: Familia y escuela*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Linares, L.E., Gárate, A. López, L. & González, C. (2012). «La generación nini. Los hijos de la precariedad». *Arquetipos*, 27, p. 59.
- Maestre, A. (2009). «Familia y Escuela. Los pilares de la educación». *Innovación y Experiencias Educativas*, 14.
Recuperado de: http://www.csi-csif.es/andalucia/mod_ense-csifrevistad_14.html
- Martín, M. & Gairín, J. (2007). «La participación de las familias en la educación: Un tema por resolver». *Bordón*, 59(1), pp. 113-152.
- Martínez González, R.A., Pereira, M., Rodríguez, B., Peña, A., Martínez, R., García González, M. P., Donaire, B., Álvarez, A.I. & Casielles, B. (2000). *Dinamización de las relaciones familia-centro escolar a través de la formación del profesorado en este campo de actuación*. REOP, 11(19), pp. 107-120.
- Martínez González R.A., Rodríguez, B. & Gimeno, J.L. (2010). «Áreas de cooperación entre los centros docentes y las familias, Estudio de caso». *Educatio Siglo XXI*, 28(1), pp. 127-156.
- Moreno, T. (2010). «La relación familia-escuela en secundaria: algunas razones del fracaso escolar». *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 14(2), pp. 241-255.
- Navaridas, N. & Raya, E. (2012). «Indicadores de participación de los padres en el sistema educativo: un nuevo enfoque para la calidad educativa». *Revista Española de Educación Comparada*, 20, pp. 223-248
- Núñez, J.C. (2009). *El clima escolar, clave para el aprendizaje* (entrevista, 27 de octubre de 2009).
Recuperado de: http://www.infocop.es/view_article.asp?id=2540
- Parra, J., Ceballos, E., Fontana, M. & Bartau, I. (2012). «Familia y Educación en una sociedad en red». En C. Jiménez, J.L. García, B. Álvarez y J. Quintanal (Coords). *Investigación y Educación en un mundo en red* (pp. 95-120). Madrid: McGraw-Hill.
- Parra, J., Gomariz, M.A., & Sánchez, C. (2011). «El análisis del contexto familiar en la educación». *Revista Electrónica Universitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), pp. 177-192.
- Pérez López, C. (2009). *Técnicas de análisis de datos con SPSS 15*. Madrid: Pearson Educación S.A.
- Pérez-Díaz, V., Rodríguez, J.C. & Sánchez, L. (2001). *La familia española ante la educación de sus hijos*. Barcelona: Fundación «La Caixa».
- Redding, S. (2000). *Parents and Learning*. Bruselas/Ginebra: IAE/IBE Unesco.
- Redding, S. (2006). «Qué piensan padres y profesores de la escuela y unos de otros». *Cultura y Educación*, 18 (3-4), pp. 267-281.
- Rodríguez, R.M. (2010a). «Éxito académico de la segunda generación de inmigrantes en EE.UU». *Revista Española de Educación Comparada*, 16, pp. 329-355.
- Rodríguez, R.M. (2010b). «Éxito académico de los estudiantes inmigrantes. Factores de riesgo y de protección». *Educatio Siglo XXI*, 13(1), pp. 101-123.

Santín, D. (2001). «Influencia de los factores socioeconómicos en el rendimiento escolar internacional: hacia la igualdad de oportunidades educativas». Madrid: *Documentos de trabajo de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales*. Universidad Complutense.

Santos, M. A. & Lorenzo, M. (2008). «La participación de las familias inmigrantes en la escuela. Un estudio centrado en la procedencia». *Revista de Educación*, 350, pp. 277-300.

Torío, S., Peña, J.V. & Rodríguez M.C. (2008). «Estilos educativos parentales. Revisión bibliográfica y reformulación teórica». *Teoría de la educación*, 20, pp. 151-178.

Capítulo 7.- Implicación de las familias en los Consejos Escolares de los centros

Joaquín Parra Martínez, M^a Paz García Sanz, M^a Ángeles Gomariz Vicente y M^a Ángeles Hernández Prados

Universidad de Murcia

1.- Introducción

Habida cuenta de las numerosas ventajas de la participación de las familias en los centros escolares —señaladas en ensayos e informes de investigación y abordadas en este estudio— el Consejo Escolar del Estado, en su Informe 2012, planteó como propuesta de mejora «que los centros incorporen en sus proyectos educativos compromisos entre las familias, el alumnado y el centro». La escuela no debe entenderse solo como un centro de transferencia de conocimientos y de saberes, sino también como un escenario intersubjetivo de construcción de ciudadanía, donde a través del diálogo se atiende a la diversidad de voces, interpretaciones, relatos y emociones de todos aquellos que conforman la comunidad educativa. En consonancia con ello, el clima escolar depende de toda la comunidad educativa, pero especialmente de las relaciones que se establecen entre docentes, alumnado y familias.

Aun cuando la educación familiar posee una naturaleza diferente a la de la educación escolar, de acuerdo con Comellas et al. (2013), ambas comparten como objetivos comunes la socialización de las nuevas generaciones, el desarrollo de la autonomía y el aprender a vivir. «Familia y escuela son las dos caras de una misma moneda (unos hablan del hijo y otros del alumno, pero todos hablan del mismo niño), y sin participación no puede existir ni la escuela ni la familia como agentes educativos» (Hernández y López, 2006, p. 6). Iniciativas acordes con esta visión contribuirán no solo a mejorar la eficacia de los centros escolares y la calidad de la educación que reciben los menores, sino también al enriquecimiento profesional de los profesores y a la satisfacción y mejora personal de las familias (Martínez González et al., 2000). Según Donati (2013), la familia es la raíz de la sociedad, y como tal implica reconocer que existen una serie de derechos y deberes inherentes en las relaciones de la familia con la escuela que trascienden lo meramente individual, personal y afectivo, para situarse en lo social y comunitario. Por ello, la participación de la familia en la educación escolar constituye un deber moral a la vez que un derecho.

Más allá de la vinculación habitual de la educación inclusiva con la atención a la diversidad del alumnado —especialmente el que presenta necesidades educativas especiales o se encuentra en riesgo de exclusión social—, la inclusión debería ser considerada como una filosofía de centro en la que todos los integrantes de la comunidad educativa perciban el sentimiento de pertenencia, es decir, sientan el centro como algo propio. Este sentimiento se despierta cuando se comparten objetivos e intereses y se colabora activamente en su consecución. Ello constituye uno de los argumentos para promover la participación de las familias en los centros escolares. En este sentido, la democratización de la escuela conlleva el desarrollo de iniciativas para promover la participación de familias en los procesos educativos.

Para favorecer una mayor implicación de las familias en la educación escolar, es preciso eliminar ciertos prejuicios, ciertas barreras de comunicación entre ambas instituciones y ciertas dificultades para reconocer los intereses que comparten y las posibilidades que se derivan de una colaboración franca entre ellas. Feito (2011) apunta a algunos de estos obstáculos cuando reconoce que la participación democrática de los profesores y los alumnos en los centros escolares en general, y en los Consejos Escolares en particular, es fácilmente justificable; sin embargo, señala que la participación de los padres y madres requiere más explicaciones, ya que estos son considerados «legos» en materia educativa, y eso limita severamente su capacidad de implicación.

En relación con las diferentes formas de participación parental, Maestre (2009) señala dos tipos: por un lado, aquellas que se vinculan directamente con el aula, y por otro, las de carácter más global y vinculadas con el centro educativo. Generalmente, las familias optan con mayor frecuencia por la primera vía de participación, mientras que su implicación indirecta, a través de los órganos de participación establecidos, es considerablemente menor. De conformidad con el objeto del estudio que se describe en este capítulo, la participación de las familias en los Consejos Escolares forma parte de esa vía de participación más global y menos frecuente.

El presente capítulo tiene como finalidad analizar la implicación indirecta de las familias en el proceso educativo de los hijos e hijas a través de los Consejos Escolares de los centros sostenidos con fondos públicos, procediendo por etapas educativas y en función de la titularidad del centro. Para ello, se ha realizado un estudio empírico en el que se ha procesado información de dos fuentes: la información oficial de participación en las elecciones a representantes de padres y madres en los Consejos Escolares de Centro —proporcionada por las diferentes comunidades autónomas, a través de sus respectivos Consejos Escolares Autonómicos—; y la información obtenida de los profesores tutores y de las familias, a través de un bloque específico de cuestiones que forman parte de la encuesta a la que se ha hecho referencia en el capítulo anterior.

2.- Objetivos

1. Analizar la participación familiar en las elecciones a representantes en los Consejos Escolares de Centro, partiendo de los datos oficiales proporcionados por la Junta de Participación de los Consejos Escolares Autonómicos.
2. Comparar las percepciones de las familias y de los profesores tutores sobre la participación de aquellas en las elecciones a representantes en los Consejos Escolares de los centros, considerando la etapa educativa y el tipo de centro.

3. Estudiar la percepción de las familias sobre aspectos más generales de su implicación en el Consejo Escolar del centro.

3.- Metodología

La investigación realizada se ubica dentro de los métodos cuantitativos de corte no experimental. Concretamente, se ha combinado un análisis documental de datos estadísticos con un estudio descriptivo tipo encuesta de carácter exploratorio.

3.1.- Participantes

En relación al objetivo 1

De conformidad con la información facilitada por los diferentes Consejos Escolares Autonómicos, de un censo inicial de 5.895.266 votantes (madres, padres o tutores legales) de las familias con posibilidad de participar en las elecciones a representantes en los Consejos Escolares de Centro, ejercieron su derecho a voto 717.831 personas, lo que representa un 12,2% del total de la correspondiente población.

En relación a los objetivos 2 y 3

Los análisis empíricos orientados a estos objetivos del estudio se basan en la encuesta efectuada sobre la muestra de centros ya referida en el capítulo anterior, que es estadísticamente representativa únicamente a nivel nacional.

En lo que se refiere a las familias, un total de 13.753 familias del alumnado escolarizado en las etapas de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria participaron en la citada encuesta; por otro lado, 758 profesores tutores participaron en la misma encuesta, cumplimentando un cuestionario específico *online*. La tabla 7.1 muestra la composición de la muestra de familias y de profesores tutores por etapa educativa.

Tabla 7.1.- Composición de la muestra de familias y de profesores tutores por etapa educativa

	Familias		Profesores tutores	
	N	%	N	%
Educación Infantil	1.834	13,3	156	20,6
Educación Primaria	6.914	50,3	365	48,1
Educación Secundaria Obligatoria	5.005	36,4	237	31,3
Total casos válidos	13.753	100,0	758	100,0

3.2.- Técnicas e instrumentos de recogida de información

En este estudio se han empleado dos tipos de técnicas de recogida de información. En primer lugar, y para dar respuesta al objetivo 1, se ha procedido a un análisis documental de los datos oficiales, procedentes de las aportaciones de los diferentes Consejos Escolares Autonómicos, sobre la participación de las familias en las elecciones a representantes en los Consejos Escolares de Centro en aquellas comunidades autónomas

que han colaborado en el estudio. Habida cuenta de que dichas elecciones tienen carácter bienal y no se realizan el mismo año en todas ellas, los datos que se recogen son los más actualizados de los que se dispone. Se refieren, en su mayor parte, al curso 2010-2011, a excepción de las comunidades autónomas de Andalucía, Comunidad Valenciana y de la Comunidad de Madrid, que proceden de las elecciones realizadas en el curso 2011-2012, y de La Rioja, que se refieren al curso 2012-2013. Se ha de señalar que no se incluyen datos ni de Cataluña ni de las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla.

En segundo lugar, y para dar respuesta a los objetivos 2 y 3, se ha utilizado la técnica de encuesta descrita en el capítulo anterior. Concretamente, se han aplicado, en este caso, dos cuestionarios diseñados ad hoc por el equipo investigador: uno destinado a las familias, que integra 141 cuestiones, y otro destinado a los docentes tutores, compuesto por 70 cuestiones. Tales cuestionarios experimentaron una revisión exhaustiva por el grupo de investigadores que han participado en este trabajo, todo ello con el fin de ajustar los objetivos de la investigación y los contenidos de los propios instrumentos. El cuestionario destinado a las familias fue remitido, desde el Consejo Escolar del Estado, en formato papel y por correo ordinario a los centros de la muestra seleccionada y aplicado directamente desde los propios centros. El cuestionario dirigido a los profesores tutores fue administrado vía *online*.

Entre las múltiples dimensiones que componen los cuestionarios, este capítulo se centra en la referida a «Implicación indirecta de las familias», concretamente en aquellas variables relacionadas con la «implicación de padres y madres en los Consejos Escolares». Dichas variables están representadas en los cuestionarios mediante preguntas que hacen referencia al conocimiento que las familias tienen sobre dichos Consejos Escolares, a las funciones que desempeñan, a quiénes son sus miembros, a su participación en las elecciones a representantes, así como a las dificultades que encuentran para participar en el centro educativo a través del Consejo Escolar.

La variable central de este análisis es la percepción de la participación de las familias en los Consejos Escolares de Centro, desde la perspectiva de la propia familia y desde la perspectiva de los profesores tutores. Esta percepción de la participación será contrastada con los resultados de la participación real en las últimas Elecciones a Consejos Escolares de Centro, ya considerados a propósito del objetivo 1. Los resultados de la percepción se analizan, de forma desagregada, en función de la etapa educativa y del tipo de centro.

3.3.- Técnicas de análisis de datos

La información procedente de los cuestionarios aplicados ha sido analizada con el paquete estadístico SPSS, versión 19, utilizando técnicas descriptivas.

4.- Resultados

En este apartado, se muestran los resultados de la investigación en función de los tres objetivos más arriba definidos. En primer lugar, se procede a la presentación de los análisis de la participación de las familias a representantes en los Consejos Escolares de Centro realizados a partir de los datos oficiales proporcionados por las administra-

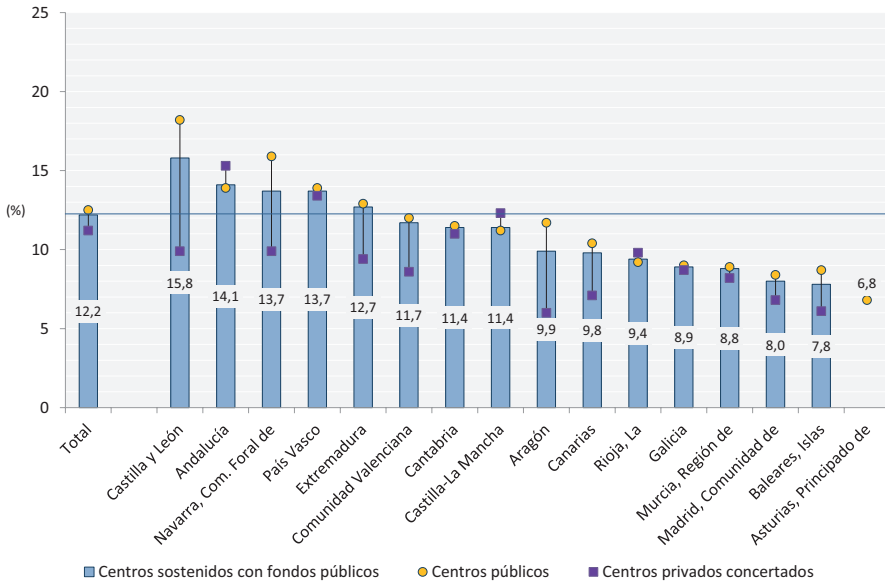
ciones educativas. En segundo lugar, se presentan los resultados de las percepciones de profesores tutores y de familias sobre la participación de estas en las elecciones a representantes en los Consejos Escolares de Centro, obtenidas a partir de las encuestas correspondientes. Finalmente, y desde una perspectiva de análisis más amplia, se muestran los resultados de las percepciones de las familias sobre aspectos más generales de su implicación en el Consejo Escolar de Centro, partiendo, asimismo, de la encuesta dirigida a las familias.

4.1.- Análisis documental de la participación de las familias en las elecciones a representantes en los Consejos Escolares de Centro

Una visión de conjunto

Con relación al análisis de la participación de las familias en las Elecciones a Representantes en los Consejos Escolares de los centros sostenidos con fondos públicos, efectuado a partir de los datos facilitados por la Junta de Participación de los Consejos Escolares Autonómicos del Consejo Escolar del Estado (objetivo 1), en la figura 7.1 se muestran los porcentajes de participación, por tipo de centro y comunidad autónoma, en aquellos centros que imparten enseñanzas de régimen general (Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Especial, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional).

Figura 7.1.- Participación de las familias en las Elecciones a Representantes en los Consejos Escolares de Centros sostenidos con fondos públicos que imparten enseñanzas de régimen general por tipo de centro y comunidad autónoma



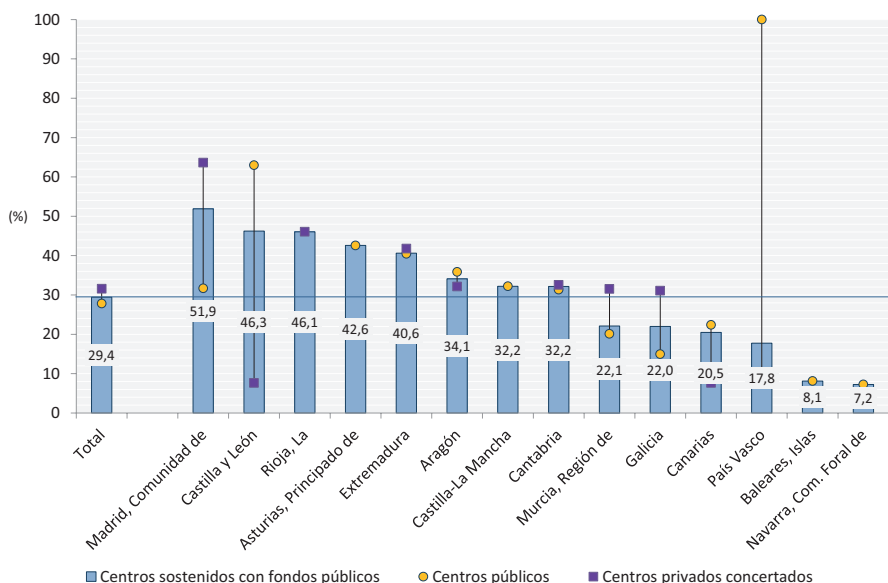
Nota: no se dispone de datos de participación de las familias en las elecciones a representantes en los Consejos Escolares de centros privados concertados del Principado de Asturias.

En el conjunto de las comunidades autónomas, la media de participación ha sido del 12,2%. Los porcentajes más altos de participación de las familias en las Elecciones a Representantes en los Consejos Escolares se dan en las comunidades de Castilla y León (15,8%), Andalucía (14,1%), la Comunidad Foral de Navarra (13,7%), País Vasco (13,7%) y Extremadura (12,7%). Por el contrario, las comunidades autónomas con menor porcentaje de participación fueron el Principado de Asturias (6,8% en centros públicos), Islas Baleares (7,8%), la Comunidad de Madrid (8,0%), la Región de Murcia (8,8%) y Galicia (8,9%).

Cuando se analizan estos datos de participación en función del tipo de centro, se observa que, excepto en Andalucía, Castilla-La Mancha y La Rioja, la participación de las familias en las Elecciones a Representantes en los Consejos Escolares en los centros públicos (12,5%) es mayor que en los centros privados concertados (11,2%). En los centros públicos los porcentajes de participación oscilan entre el 6,8% en el Principado de Asturias y el 18,2% de Castilla y León. En lo que respecta a los centros privados concertados, la participación varía entre el 6,0% de Aragón y el 15,3% de Andalucía. (Ver figura 7.1).

Al considerar los porcentajes de participación de las familias en las Elecciones a Representantes en los Consejos Escolares de los centros sostenidos con fondos públicos según la enseñanza, se aprecia que el mayor porcentaje de participación se da en

Figura 7.2. Participación de las familias en las Elecciones a Representantes en los Consejos Escolares de Centros específicos de Educación Especial sostenidos con fondos públicos por tipo de centro y comunidad autónoma

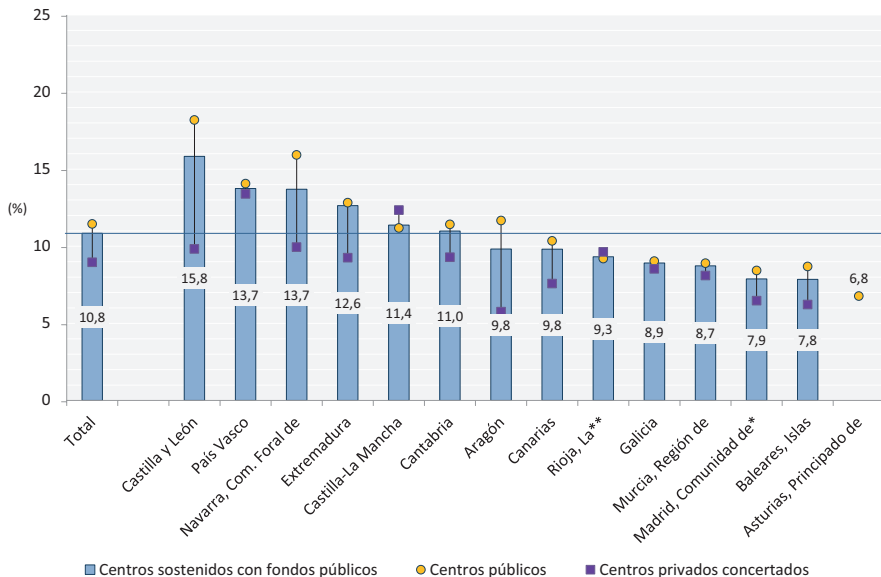


Nota: no se dispone de datos de participación de las familias en las elecciones a representantes en los Consejos Escolares de centros privados concertados, desagregados por nivel educativo, para Andalucía y la Comunidad Valenciana. Tampoco se dispone de datos de participación de las familias en las elecciones a representantes en los Consejos Escolares de centros privados concertados del Principado de Asturias.

los centros específicos de Educación Especial, en los que sobre un censo de 10.797 votantes de las catorce comunidades autónomas de las que se dispone de datos —en Andalucía y en la Comunidad Valenciana no se dispone de datos de participación desagregados por nivel educativo—, participaron en las elecciones a representantes en los Consejos Escolares 3.177 personas, lo que supone el 29,4% de participación y nos informa del nivel de compromiso con la vida de los centros de estas familias con hijos que presentan necesidades educativas especiales. Las comunidades autónomas con mayor porcentaje de participación de estas familias han resultado ser las de Madrid (51,9%), Castilla y León (46,3%), la Rioja (46,1%) y el Principado de Asturias (42,6%). Por el contrario, las comunidades en las que se da menor grado de participación de este tipo de familias son la Comunidad Foral de Navarra, con un 7,2% de participación, y las Islas Baleares, con un 8,1%. (Ver figura 7.2).

En cuanto a las familias cuyos hijos cursan Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato o Formación Profesional, el porcentaje de participación en los centros públicos es 11,4% y en los centros privados concertados 9,0%, resultando el 10,8% cuando se consideran el conjunto de todos los centros sostenidos con fondos públicos. Los mayores porcentajes de participación se encuentran en las comunidades autónomas de Castilla y León (15,8%), del País Vasco (13,7%), la Comunidad Foral de Navarra (13,7%) y Extremadura (12,6%). (Ver figura 7.3).

Figura 7.3.- Participación de las familias en las Elecciones a Representantes en los Consejos Escolares de Centros de sostenidos con fondos públicos que imparten Educación Infantil y Primaria o Educación Secundaria, por tipo de centro y comunidad autónoma



Nota: no se dispone de datos de participación de las familias en las elecciones a representantes en los Consejos Escolares de centros privados concertados del Principado de Asturias.

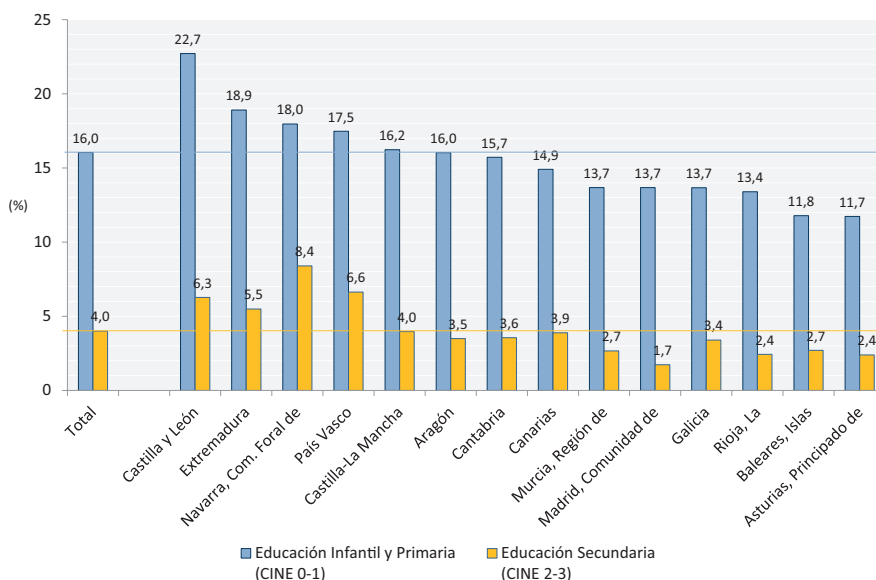
La participación en los centros públicos

En los centros públicos que imparten Educación Infantil y Primaria, 238.396 personas ejercieron su derecho al voto sobre un censo de 1.486.285, lo que supone una participación familiar del 16,0% en el total de las catorce comunidades autónomas de las que se dispone de datos. En lo que se refiere a los centros públicos que imparten Educación Secundaria, la participación global fue del 4,0% (42.413 personas ejercieron su derecho al voto sobre un censo de 1.059.945). Únicamente en Canarias, Castilla y León, Galicia y la Comunidad de Madrid se dispone de datos de participación en centros públicos en los que se imparte las tres etapas educativas (infantil, primaria y secundaria). En el grupo de las cuatro comunidades autónomas citadas anteriormente se registró una participación global en el conjunto de las tres etapas educativas del 29,0% (17.364 personas ejercieron su derecho al voto sobre un censo de 59.774).

En la figura 7.4 se presentan los datos de participación de las familias en las Elecciones a Representantes en los Consejos Escolares de los centros públicos con hijos en Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria en cada una de las catorce comunidades consideradas, desagregados, esta vez, por nivel educativo: por un lado, Educación Infantil y Primaria (CINE 0-1) y, por otro, Educación Secundaria (CINE 2-3).

Se puede observar, en dicha figura, que los porcentajes de participación de las familias en las etapas de Educación Infantil y Primaria superan en todos los casos el 10%,

Figura 7.4.- Participación de las familias en las Elecciones a Representantes en los Consejos Escolares de Centros públicos que imparten Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria por nivel educativo y comunidad autónoma



Nota: no se dispone de datos de participación de las familias en las elecciones a representantes en los Consejos Escolares de centros públicos, desagregados por nivel educativo, para Andalucía y la Comunidad Valenciana.

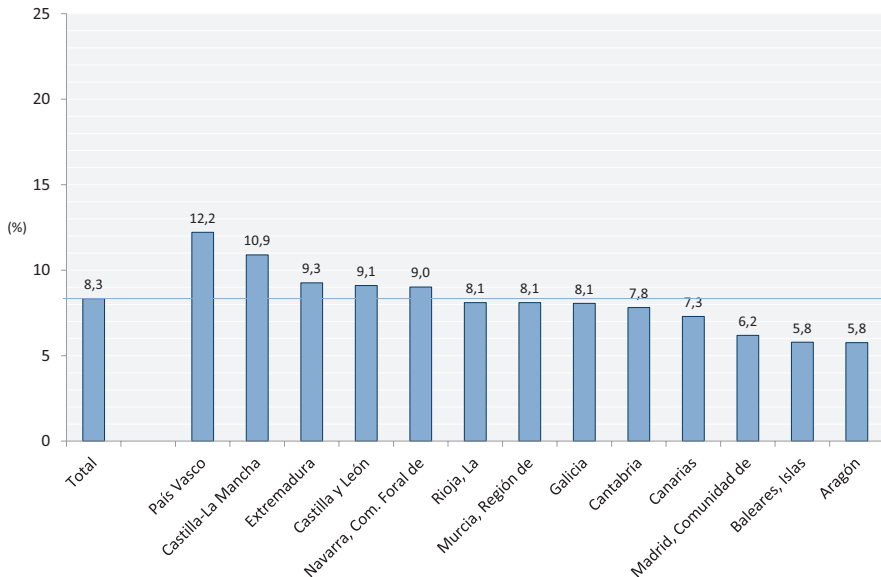
oscilando entre el 11,7% de participación en el Principado de Asturias y el 22,7% en Castilla y León. Entre las comunidades que presentan un porcentaje mayor de participación familiar, superior al porcentaje de participación en el conjunto de las comunidades autónomas (16,0%), se encuentran: Castilla y León, Extremadura (18,9%), Comunidad Foral de Navarra (18,0%), País Vasco (17,5%) y Castilla-La Mancha (16,2%).

En el nivel educativo correspondiente a Educación Secundaria —que incluye Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional— el porcentaje de participación de las familias en las elecciones a representantes en los Consejos Escolares se sitúa globalmente en el 4,0% —12 puntos por debajo del correspondiente a la etapa de Educación Infantil y Primaria—. Tan solo en cuatro comunidades autónomas los porcentajes de participación familiar en dicho nivel educativo (CINE 2-3) superan el 4,0%: Comunidad Foral de Navarra (8,4%), País Vasco (6,6%), Castilla y León (6,3%) y Extremadura (5,5%).

La participación en los centros privados concertados

En los centros privados concertados que imparten únicamente Educación Infantil y Primaria, de 36.357 padres y madres, 6.251 ejercieron su derecho a voto en las Elecciones a Representantes en el Consejo Escolar, lo que supone una participación del 17,2% en el total de las diez comunidades autónomas de las que se dispone de datos (Islas Baleares, Canarias, Cantabria, Castilla y León, Castilla-La Mancha, Galicia, Comunidad de Madrid, Comunidad Foral de Navarra, País Vasco y La Rioja).

Figura 75.- Participación de las familias en las Elecciones a Representantes en los Consejos Escolares de Centros privados concertados que imparten Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria por comunidad autónoma



Nota: no se dispone de datos de participación de las familias en las elecciones a representantes en los Consejos Escolares de centros públicos, desagregados por nivel educativo, para Andalucía y la Comunidad Valenciana.

En lo que respecta a los centros privados concertados que imparten únicamente Educación Secundaria, la participación global, referida, en este caso, a siete comunidades autónomas (Canarias, Castilla y León, Castilla-La Mancha, Galicia, Comunidad Foral de Navarra, País Vasco y La Rioja) fue del 20,3% (3.229 personas ejercieron su derecho al voto sobre un censo de 15.918).

Finalmente, en trece comunidades autónomas se recogieron datos de participación en centros privados concertados que imparten simultáneamente Infantil, Primaria y Secundaria, resultando que 64.351 personas ejercieron su derecho a voto sobre un censo de 772.195. Como se puede apreciar en la figura 7.5, en el conjunto de las trece comunidades autónomas de las que se dispone de datos, la participación de las familias con hijos en centros privados concertados que imparten las tres etapas educativas es del 8,3%. En este caso, el valor mínimo de participación registrado es del 5,8% en Aragón, y el máximo del 12,2% en el País Vasco.

4.2.- Percepciones de los profesores tutores y de las familias sobre la participación de estas en las Elecciones a los Consejos Escolares de Centro

El propósito de este epígrafe es describir las diferencias entre las percepciones de los profesores tutores y de las familias sobre la participación de estas en las Elecciones a Representantes en el Consejo Escolar de Centro (objetivo 2). Los datos que se presentan provienen de la encuesta realizada a las familias y a los profesores tutores y están desagregados por informante (tutor o familia), nivel educativo (agrupando Educación Infantil y Primaria y, por otro lado, Educación Secundaria Obligatoria) y tipo de centro (público, privado concertado, privado no concertado).

La tabla 7.2 muestra los resultados de las percepciones de tutores¹ y familias sobre la participación de estas en las Elecciones a Consejos Escolares de Centro en Educación Infantil y Primaria. Dichos resultados indican, por tanto, el porcentaje de familias que participan en las elecciones, según la percepción del tutor y de la propia familia. El patrón de participación percibido, que se recoge en la tabla 7.2, señala que, desde la percepción de los docentes, los padres y las madres participan más en las Elecciones a los Consejos Escolares de Centro que lo que se deriva de la percepción de las familias mismas; y ello sucede en los tres tipos de centros considerados. Al comparar estos resultados de las encuestas con los datos de la participación real en las últimas elecciones, descritos en el epígrafe anterior, se puede concluir que tanto tutores como familias sobreestiman la participación de estas en las Elecciones a Consejos Escolares de Centro. Por ejemplo, la tasa de participación en las elecciones en los centros sostenidos con fondos públicos en las últimas elecciones fue del orden del 16%, lo que contrasta sobremedida con el 40,4% percibido por las familias y con el 46,3% de participación informado por los tutores.

La tabla 7.3 muestra de forma análoga a la tabla 7.2 los resultados de las percepciones de tutores y de las familias sobre la participación de estas en las Elecciones a los Consejos Escolares de los centros en Educación Secundaria.

1. La variable de percepción de los tutores ha sido codificada originalmente en cuatro categorías: nunca, algunas veces, casi siempre y siempre. La categoría de participación subsume las dos últimas, es decir, supone la suma de los tutores que han contestado casi siempre o siempre a la pregunta 26 de su cuestionario.

Tabla 7.2.- Descripción de las percepciones de profesores tutores y de familias sobre la participación de estas en las Elecciones a Representantes en el Consejo Escolar del centro y los datos de las últimas elecciones en Educación Infantil y Primaria

	Percepción de las familias		Percepción de los tutores		Resultados elecciones
	N	%	N	%	%
Centros públicos	1.591	40,4	139	46,3	16,0
Centros privados concertados	585	29,1	77	44,0	17,2
Centros privados no concertados	7	13,0	4	36,4	

Tabla 7.3.- Descripción de las percepciones de profesores tutores y de familias sobre la participación de estas en las Elecciones a Representantes en el Consejo Escolar del centro y los datos de las últimas elecciones en Educación Secundaria Obligatoria

	Percepción de las familias		Percepción de los tutores		Resultados elecciones
	N	%	N	%	%
Centros públicos	749	30,5	42	33,9	4,0
Centros privados concertados	270	26,8	26	30,6	20,3
Centros privados no concertados	4	21,1	1	11,1	

Como en el caso de Educación Infantil y Primaria, las tasas de participación percibida que se recogen en la tabla 7.3, referidas, en este caso, a Educación Secundaria Obligatoria, muestran que los docentes informan de que los padres y las madres participan más en las Elecciones a los Consejos Escolares de Centro en todos los tipos de centro, salvo en los centros privados no concertados, de escasa presencia, por no ser preceptivas para ellos. Al comparar estos resultados de percepción con los resultados de participación en las últimas elecciones, sorprende la sobreestimación de las tasas de participación por parte de familias y de los tutores, siendo este dato especialmente llamativo en la enseñanza sostenida con fondos públicos (30,5% de las familias o 33,9% de los tutores frente al 4,0% de participación en las elecciones). Aquí es preciso señalar que los datos procedentes de las Elecciones a Consejos Escolares representan a toda la Educación Secundaria, incluyendo, por tanto, la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato y la Formación Profesional. Mientras que la encuesta a familias y tutores se realizó solo en Educación Secundaria Obligatoria.

Al comparar los dos segmentos educativos, se observa que la participación efectiva en las Elecciones al Consejo Escolar de Centro mostrada por las tasas de participación es siempre más baja en Secundaria que en Infantil y Primaria. De un modo análogo, los resultados de percepción muestran también esta tendencia, pues tanto tutores como familias declaran que hay una menor participación en Educación Secundaria.

Con relación al tipo de centro, se observa una mayor participación en los centros sostenidos con fondos públicos en cualquiera de los dos segmentos del sistema educativo estudiados, aunque la no obligatoriedad del Consejo Escolar en los centros privados no concertados se traduce en un número de respuestas muy inferior a la proporción de este tipo de centros en el sistema escolar. Por otra parte, se aprecia que las diferencias en cuanto a la participación percibida entre la enseñanza pública y la privada-concertada son pequeñas, salvo en Educación Infantil y Primaria.

4.3.- Percepciones de las familias sobre su implicación en el Consejo Escolar de Centro

Esta parte del estudio se basa, asimismo, en el análisis de los datos obtenidos a partir de la muestra y a través de los correspondientes cuestionarios que reflejan la percepción de las familias sobre su implicación en el Consejo Escolar del centro. Así pues, y en lo que se refiere al grado de participación de las madres y de los padres, medido por su implicación en el Consejo Escolar del centro (objetivo 3), se aprecia que las familias estiman que su implicación indirecta en el centro, a través de esta forma de participación, es escasa en ambas etapas, siendo más baja en Educación Secundaria Obligatoria.

La tabla 7.4 muestra los porcentajes obtenidos para cada una de las cuestiones relacionadas con la implicación de las familias en el centro a través del Consejo Escolar, según la etapa educativa en la que sus hijos están matriculados. Estas cuestiones se corresponden con las dimensiones denominadas «Conocimiento y participación en el Consejo Escolar» y «Pertenencia al Consejo Escolar»².

Como se puede apreciar en la tabla 7.4, los porcentajes más elevados de respuestas afirmativas se corresponden con las cuestiones relativas a la dimensión «Conocimiento y participación en el Consejo Escolar», tanto en los centros de Educación Infantil y Primaria como en los de Secundaria Obligatoria. En este sentido, destaca el

Tabla 7.4.- Percepción de las familias sobre su implicación en el Consejo Escolar del centro, reflejado en su conocimiento y participación y en su sentimiento de pertenencia según la etapa educativa

	Infantil y Primaria			Secundaria Obligatoria		
	Número de respuestas	Sí	%	Número de respuestas	Sí	%
Dimensión "Conocimiento y participación en el Consejo Escolar"						
Suelo participar en las elecciones al Consejo Escolar del centro	8.903	3.302	37,1	4.739	1.400	29,5
Conozco a los representantes de las familias del Consejo Escolar del centro	8.913	3.430	38,5	4.716	1.251	26,5
Conozco las funciones de los representantes de los padres en los Consejos Escolares	8.826	4.232	48,0	4.697	2.165	46,1
Suelo tener información suficiente sobre la celebración de las elecciones al Consejo Escolar	8.792	4.950	56,3	4.690	2.411	51,4
La información que recibo sobre los candidatos en las elecciones de representantes en los Consejos Escolares suele ser adecuada	8.530	4.448	52,2	4.556	2.239	49,1
Dimensión "Pertenencia al Consejo Escolar"						
Conozco al resto de miembros del Consejo Escolar del centro que no son representantes de las familias	8.818	2.415	27,4	4.668	845	18,1
Soy o he sido miembro del Consejo Escolar del centro	8.878	575	6,5	4.720	202	4,3
Estaría dispuesto a ser miembro del Consejo Escolar del centro	8.805	2.407	27,3	4.660	901	19,3

2. Estas dimensiones han sido obtenidas a partir de un análisis factorial de componentes principales realizado previamente.

hecho de que más de la mitad de las familias del alumnado de Educación Infantil y Primaria considera que recibe información suficiente sobre los procesos de Elecciones a Consejo Escolar (56,3%), los candidatos en las elecciones a dicho órgano (52,2%), y las funciones que desempeñan los representantes de padres en el Consejo Escolar (48,0%). Sin embargo, solo alrededor de la tercera parte de las familias declara conocer a sus representantes en el Consejo Escolar (38,5%) o muestra su disponibilidad para ser miembro del Consejo Escolar del centro (27,3%).

Con respecto a las familias con hijos en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, los porcentajes de respuestas afirmativas se reducen en todas las cuestiones, destacando que tan solo un 26,0% de las familias de estos centros manifiesta conocer a los representantes de los padres y madres en el Consejo Escolar del centro. Este porcentaje se reduce a un 19,3% cuando se trata de declarar su disponibilidad para ser miembro del Consejo Escolar.

En la tabla 7.5 se presentan, por etapa educativa, los resultados obtenidos en la encuesta para cada uno de las cuestiones relativas a las dificultades que perciben las familias para participar en las Elecciones a Representantes en el Consejo Escolar del centro. Estas cuestiones aparecen agrupadas en dos dimensiones: «Dificultades por falta de información» y «Dificultades por falta de interés o capacitación», que, como en el caso anterior, han sido obtenidas a partir de un análisis factorial previo.

Cuando se analiza dicha tabla fijando la atención en tres intervalos del rango de porcentajes observados (menos de 10%, entre el 10% y el 30%, y más del 30%), se aprecia que, en el intervalo inferior (menos del 10%), se sitúan las respuestas que se refieren a dificultades que tiene su origen en el comportamiento del equipo directivo (5,8% en Infantil y Primaria y 5,3% en Secundaria Obligatoria) y a las relacionadas con la intimidación que pueda suscitar en los encuestados la mera condición de candidato

Tabla 7.5.- Percepción de las familias que manifiestan tener dificultades para su implicación en el Consejo Escolar del centro, por falta de información o por falta de interés, según la etapa educativa

	Infantil y Primaria		Secundaria Obligatoria	
	Número de respuestas afirmativas	%	Número de respuestas afirmativas	%
Dimensión «Dificultades por falta de información»				
Desconozco qué es el Consejo Escolar del centro.	1.085	11,6	595	11,8
La falta de difusión de la información en general (fechas de celebración de las elecciones desconocimiento de los candidatos, su función real en el centro, etc.).	1.816	19,4	965	19,2
El equipo directivo del centro no promueve la participación (rigidez de los procedimientos, horarios de votación, etc.).	544	5,8	267	5,3
Dimensión «Dificultades por falta de interés o capacitación»				
No estoy especialmente interesado en participar en las elecciones a representantes en el Consejo Escolar del centro.	2.853	30,5	1.752	34,9
Me intimida, no me atrevo a presentarme como candidato a representantes en el Consejo Escolar del centro (porque no tengo facilidad de palabra, me cuesta comunicarme, resolver problemas, tomar decisiones y negociar, etc.).	789	8,4	406	8,1

(8,4% en Infantil y Primaria y 8,1% en Secundaria Obligatoria); por tanto, estos aspectos no resultan, en lo esencial, problemáticos. En el intervalo intermedio (entre el 10% y el 30%) se sitúan las dificultades relativas al desconocimiento del Consejo y a la falta de difusión de la información en general; no obstante, es preciso destacar que este órgano colegiado no es preceptivo en los centros privados no concertados. Finalmente, en el intervalo superior, un 30,5% de las familias de Educación Infantil y Primaria, y un 34,9% de las familias de Secundaria Obligatoria manifiestan falta de interés para participar en las Elecciones como representantes del Consejo Escolar.

5.- Discusión y conclusiones

La información empírica, relativa a la participación activa de las familias en las Elecciones a sus Representantes en los Consejos Escolares de los centros, que emerge de este trabajo dibuja una realidad de participación familiar que, en opinión de los autores, se sitúa por debajo de los límites de lo deseable.

El porcentaje obtenido a partir de los datos objetivos de participación apenas supera el 12%, teniendo en cuenta todas las enseñanzas de régimen general e incluyendo centros públicos (12,5%) y privados concertados (11,2%). Estos datos mejoran de forma notable, únicamente cuando se refieren a los centros específicos de Educación Especial (29,4%) o cuando se compara la etapa de Educación Secundaria (4,0%) con la de Infantil y Primaria (16,0%), particularmente en los centros públicos. Se corrobora así que la participación de los padres y madres en los Consejos Escolares, por esta vía indirecta, es precaria, aun cuando las percepciones de su participación se sitúen muy por encima de las realidades. A pesar del desarrollo en las leyes educativas del principio constitucional de participación de padres, profesores y, en su caso, alumnos —recogido en su artículo 27.7 de la Constitución Española de 1978—, y su plasmación en los Consejos Escolares de los centros, todo parece indicar que ese marco normativo, de carácter democrático y participativo, no ha calado en las familias a la altura de lo que de él se esperaba.

Por otra parte, las evidencias de percepción generadas mediante la encuesta a familias sobre su implicación en el Consejo Escolar del centro y sobre las dificultades que se les presentan para ello permiten abordar el problema de las causas de esa baja participación. Así, la imagen que emerge de las respuestas a las cuestiones relativas a aspectos generales de implicación en el centro, a través del Consejo Escolar, es compatible con el cuadro siguiente: un elevado conocimiento del Consejo Escolar y, en menor medida, de las funciones de los representantes de las madres y de los padres; una razonable información sobre la celebración de las elecciones y los candidatos; y una alta consideración de la implicación del equipo directivo a la hora de facilitar la participación de las familias en las elecciones. Entre las dificultades señaladas para la implicación de las familias en el Consejo Escolar destacan, en términos tanto cualitativos como cuantitativos, las debidas a falta de interés de las familias para participar en las Elecciones como Representantes del Consejo Escolar, lo que afecta a más del 30% de los encuestados.

A la vista de lo anterior, coincidimos con Naval (2003) en que la baja participación en las Elecciones a Representantes al Consejo Escolar no significa necesariamente su inutilidad, sino que apunta a un replanteamiento de fondo de los factores intervinientes

en la participación y de las políticas correspondientes, tanto a nivel del centro como del sistema educativo en su conjunto. Cabe en este punto traer a colación lo expuesto por Buarque (2012), quien sostiene que la baja participación de las familias a través de los Consejos Escolares es consecuencia de los cambios impulsados por una cultura de no participación en el espacio público; ello se justifica, frecuentemente, desde clichés de falta de disponibilidad de tiempo que aluden, a fin de cuentas, a una falta de compromiso cívico. En esta misma línea, el estudio realizado por Ramos, Pasarín, Artazcoz, Díez, Juárez y González (2013) detectó la dificultad de promover la participación y garantizar su permanencia, lo que atribuyen a una falta de cultura participativa en nuestra sociedad, así como a la delegación de responsabilidades educativas de las familias en los docentes.

La sobrevaloración de la función educativa de la escuela frente a la inseguridad y pérdida de confianza de la familia en sus propias posibilidades educativas han contribuido a dicha delegación. Asimismo, Pérez Gómez (2004) considera que la socialización secundaria, propia de la escuela, está asumiendo funciones y roles de la socialización primaria, propia de las familias. De igual modo, Ortega y Mínguez (2003) señalan, como efectos colaterales de los cambios familiares de las últimas décadas, la pérdida de poder socializador de la familia y su mayor dependencia de la institución escolar para la educación de la infancia y de la juventud.

Por su parte, Hernández y López (2006), tras enumerar diversos obstáculos de la participación familiar en los Consejos Escolares, concluyen que aún persiste la percepción de «que los padres, más que ayudar a resolver problemas, contribuyen a crearlos» (p. 19). Sin embargo, en el presente estudio se atisba una superación de este prejuicio entre el profesorado, pues se ha podido comprobar que los docentes tienen una percepción más positiva de la participación de las familias en las Elecciones a Consejo Escolar que la de las propias familias.

La participación de las familias en los Consejos Escolares no puede quedar condenada al fracaso o a una utopía imposible. Algunos estudios de índole cualitativa abren una puerta a la esperanza, ya que indican la existencia, por parte de ambos agentes educativos —profesorado y familias—, de interés y preocupación por mejorar sus actitudes y competencias de comunicación recíproca, y por alcanzar mayores niveles de colaboración y cooperación que redunden en una educación integral, coherente y satisfactoria para sus hijos e hijas (Álvarez González, Aguirre y Vaca, 2010).

Para finalizar, cabe señalar, a modo de conclusión, que nos encontramos ante una problemática educativa —la escasa participación de las familias en los centros escolares—, cuya solución no se reduce a la creación normativa de las posibles vías de participación, ni siquiera a la toma de conciencia de los beneficios que esta conlleva para toda la comunidad educativa. Se trata, además, de una cuestión cultural, y, como tal, comporta una transformación de modelo que es, cuanto menos, compleja, vivencial y a largo plazo.

- Compleja, porque requiere de diversidad de cauces de intervención destinados a distintos agentes, tales como estrategias de formación, nuevas vías de colaboración (grupos de discusión, comisiones de trabajo, trabajos por proyectos, grupos de investigación, análisis y estudio, etc.) y nuevos modelos de participación, superadores del enfoque ejecutivo unidireccional —según el cual las familias son agentes activos en la ejecución, pero pasivos en la toma de decisiones—, que apuesten por una ver-

dadera cooperación y trabajo conjunto. En esta misma línea se encuentran las aportaciones de Navaridas y Raya (2012) para mejorar la efectividad de la participación real —y no tanto legislativa— de las familias en los Consejos Escolares.

- Vivencial, porque la participación como valor no es algo que se adquiera con su mero conocimiento, sino a través de la experiencia participativa. Partir de una aproximación teórica sobre la participación no es suficiente. De acuerdo con Catalán (2010), la participación, en tanto que valor, es un logro experiencial, de manera que a participar se aprende participando.
- A largo plazo, porque los cambios en la cultura participativa requiere coherencia y continuidad en el tiempo hasta calar en el estilo de vida de las personas. Romper con una forma de hacer tradicional que se ha implantado en el sistema escolar y familiar durante décadas, en el que ambos han funcionado por separado, no es algo que pueda conseguirse de un día para otro. Si los componentes actitudinales en las personas no son fáciles de cambiar, modificar los comportamientos o dinámicas en las instituciones no lo es menos.

El trabajo aquí expuesto no ha sido elaborado para quedarse en el mero discurso, por el contrario, pretende contribuir a otra forma de vivir y hacer la educación, en la que la familia y el centro caminen de la mano. Para que ello sea posible, es requisito indispensable la implicación de toda la comunidad educativa, desde el compromiso y la responsabilidad asumida. Consideramos que los Consejos Escolares deben apostar por un modelo de centro que favorezca la inclusión, la participación y la atención a las necesidades educativas de toda la comunidad escolar.

6.- Referencias bibliográficas

Álvarez González, B., Aguirre, M.E. & Vaca, S. (2010). «Interacción familia escuela. Análisis de contenido sobre el discurso de docentes y familias». *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)*, 21(2), pp. 320-334.

Buarque, M.B. (2012). «La participación de los consejos escolares para la gestión democrática de la escuela pública». *Educación*, 48(2), pp. 285-298.

Catalán, M. J. (2010). «Participación». *Aula de Infantil*, 55, pp. 34-36.

Comellas, M.J., Missio, M., Sánchez, L., García, B., Bodner, N., Casals, I. & Lojo, M. (2013). *Familia, escuela y comunidad: un encuentro necesario*. Barcelona: Octaedro Recursos.

Consejo Escolar del Estado (2012). *Informe 2012 sobre el estado del sistema educativo. Propuestas de mejora*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Donati, P. (2013). *La familia como raíz de la sociedad*. Estudios y ensayos. Madrid: BAC. Pastoral.

Escudero, J.M. & Martínez, B. (2011). «Educación inclusiva y cambio escolar». *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, pp. 85-105.

Feito, R. (2011). *Los retos de la participación escolar. Elección, control y gestión de los Centros educativos*. Madrid: Morata.

Hernández, M.A. & López, H. (2006). «Análisis del enfoque actual de la cooperación familia-escuela». *Aula Abierta*, 87, pp. 2-36.

Instituto de Evaluación (2009). *Sistema estatal de indicadores de la educación*. Madrid: Ministerio de Educación.

Recuperado de: <http://www.institutodeevaluacion.educacion.es>

Larrosa Martínez, F. & García-Fernández, J.M. (2013). «Valoración de los deberes y derechos docentes y de la comunidad educativa por las familias». *Campo Abierto*, 32(1), pp. 59-72.

Maestre, A. (2009). «Familia y Escuela. Los pilares de la educación». *Innovación y Experiencias Educativas*, 14, pp. 1-11.

Martínez González, R.A., Pereira, M., Rodríguez, B., Peña, A., Martínez, R., García González, M. P., Donaire, B., Álvarez, A.I. & Casielles, B. (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 (REOP)*, 11(19), pp. 107-120.

Mínguez, R. (2011). *La responsabilidad como respuesta educativa*. México: CETYS.

Naval, C. (2003). «Democracia y participación en la escuela». *Anuario Filosófico*, 36(1), pp. 183-204.

Navaridas, F. & Raya, E. (2012). «Indicadores de participación de los padres en el sistema educativo: un nuevo enfoque para la calidad educativa». *Revista Española de Educación Comparada*, 20, pp. 223-248.

Ortega, P. y Mínguez, R. (2003). «Familia y transmisión de valores». *Teoría de la Educación*, 15, pp. 33-56.

Ortega, P., Mínguez, R. & Hernández, M. A. (2009). «Las difíciles relaciones de familia y escuela». *Revista Española de Pedagogía*, 243, pp. 231-243.

Pérez Gómez, A.I. (2004). *La cultura escolar en la sociedad Neoliberal*. Madrid: Morata.

Ramos, P., Pasarín, M.I., Artazcoz, L., Díez, E., Juárez, O. & González, I. (2013). «Escuelas saludables y participativas: evaluación de una estrategia de salud pública». *Gaceta sanitaria*, 27(2), pp. 104-110.

Capítulo 8.- Participación familiar y rendimiento académico de alumnos españoles de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria

María Castro (Universidad Complutense de Madrid)

Eva Expósito (Universidad Nacional de Educación a Distancia)

Luis Lizasoain (Universidad del País Vasco)

Esther López (Universidad Nacional de Educación a Distancia)

Enrique Navarro (Universidad Internacional de La Rioja)

1.- Introducción

El rendimiento académico es un fenómeno complejo, pues está influenciado por múltiples factores. Desde estudios clásicos, como el Informe Coleman (1966), hasta las recientes evaluaciones internacionales (por ejemplo, PISA) se dibuja un mapa complejo y extenso de los determinantes del rendimiento. El Informe Coleman puso de manifiesto, por primera vez, el papel fundamental del nivel socioeconómico y cultural de la familia. Y el resto de los estudios posteriores incorporan otros elementos como la formación y experiencia del profesor, el clima del aula, el tiempo dedicado a la tarea de aprender o la calidad del currículo.

Sin embargo, el papel y la influencia de la familia tienen en la literatura científica una posición fundamental. Está claramente acreditada la influencia sobre el rendimiento del nivel socioeconómico y cultural de la familia sobre el rendimiento escolar. Aunque no es esta la única influencia de la familia sobre el rendimiento. La hipótesis que subyace al trabajo que presentamos en el presente capítulo es que la implicación familiar en la educación de los hijos es absolutamente relevante para el nivel de desempeño exhibido en la escuela. Y uno de los indicadores que muestran esa implicación es la participación de la familia en la vida del centro escolar.

El presente trabajo evalúa el impacto de las diferentes formas de participación de las familias en la escuela sobre el desempeño académico de los estudiantes, medido a través del rendimiento medio calificado por los profesores.

Es importante hacer hincapié en la medida del rendimiento, pues en este estudio se trabaja con las notas dadas por los profesores. Y tiene todo su sentido, pues las cali-

ficaciones escolares son la información que sistemáticamente reciben las familias sobre el desempeño y evolución académica de sus hijos. Las notas son la comunicación más importante entre el centro y la familia, pues se refieren a la consecución de los objetivos académicos marcados y la posibilidad de intervención para la mejora por parte de profesores y padres.

En este capítulo se estudia el impacto de la participación familiar de manera diferenciada en cada uno de los segmentos del sistema educativo incluidos en este estudio (E. Infantil, E. Primaria y E. Secundaria Obligatoria). Tres son las preguntas que se responden con este trabajo referido a alumnos españoles:

- ¿Está asociada la participación familiar con el rendimiento académico?
- ¿Qué formas de participación familiar están asociadas a un mayor rendimiento académico de los estudiantes?
- ¿Varían las distintas formas de participación familiar vinculadas al rendimiento académico en función del nivel educativo considerado?

2.- Metodología

El diseño de esta investigación está basado en la explotación de los resultados de una amplia encuesta realizada a las familias a la que nos hemos referido en los capítulos 6 y 7. Técnicamente se califica como un diseño no experimental.

El «Cuestionario de participación de las familias en los centros educativos» está dirigido a los padres, madres o tutores y tutoras legales, e incluye cuestiones sobre las formas de participación y relación con la escuela y con los profesores y sobre las formas de interesarse y estimular el trabajo académico de sus hijos. Al final de este cuestionario se pregunta también a los padres por el rendimiento medio de su hijo en el curso académico pasado, el 2012-2013. Son entonces los padres quienes informan directamente del rendimiento de sus hijos.

Como se puede ver en el «Cuestionario de participación de las familias en los centros educativos» son muchas las cuestiones que buscan describir la participación de las familias. De ahí que el primer paso de la metodología de análisis sea la elaboración de factores de participación de las familias a partir de las respuestas recogidas en el cuestionario, pues algunas respuestas dadas por los padres, si son tratadas de forma directa e independiente de otras, no resultan informativas. Con ese conjunto de factores y otras variables relevantes se desarrolla un modelo explicativo que pone en relación los distintos patrones de participación con los niveles de rendimiento académico informado por las familias.

2.1.- Descripción de la muestra

En este trabajo solo se han considerado aquellos cuestionarios que han sido completamente respondidos en las preguntas de interés para este estudio. De esta forma, tal y como se recoge en la tabla 8.1, el número total de familias en los tres niveles educativos estudiados asciende a 8.344, de las cuales, un 5,5% de los hijos de estas familias asisten a centros de Educación Infantil, un 53% proceden de colegios de Educación Primaria, y un 41% cursan Educación Secundaria Obligatoria.

Al observar el tipo de centro educativo de esta muestra, se observa que, de los 81 centros de Educación Infantil, un 65,4% eran públicos, un 32,1% privados concertados y, tan solo, un 2,5% centros privados no concertados. En la etapa de Educación Primaria, el 64,2% de las familias llevaban a sus hijos a colegios públicos, un 33% a colegios concertados y un 2,8% a colegios privados. Finalmente, de los 94 centros de Educación Secundaria Obligatoria, un 57,4% eran públicos, un 39,4% concertados y un 3,2% privados.

Tabla 8.1.- Distribución de centros y familias por nivel educativo

Infantil		Primaria		Secundaria Obligatoria		Total	
Centros	Familias	Centros	Familias	Centros	Familias	Centros	Familias
81	461	109	4.552	94	3.534	284	8.344

2.2.- Variables

La variable de respuesta que se analiza en este estudio (variable dependiente) es el logro académico de los estudiantes, medido a partir de las calificaciones que asignan los profesores e informado por los padres a través de la cumplimentación del cuestionario de las familias, como ya se ha dicho. Esta medida del rendimiento académico tiene ciertas ventajas y también ciertos inconvenientes.

El rendimiento evaluado por los profesores tiene la virtud de monitorizar perfectamente el desempeño de los estudiantes a lo largo de un año; es la herramienta de comunicación entre el centro y las familias sobre los objetivos alcanzados por los estudiantes. Los padres y los profesores tienden a valorar las calificaciones escolares por encima de otro tipo de evaluaciones externas. Para los padres es una escala completamente comprensible, con la que están familiarizados y que les permite entender la situación escolar de sus hijos. Ahora bien, esta medida del rendimiento está influenciada por el grupo de clase al que pertenece el alumno, toda vez que el profesor tiende a ajustar la dispersión que se da entre sus alumnos de un mismo grupo, adaptando, de uno u otro modo, sus criterios de evaluación a un nivel medio que asigna a dicho grupo. Además, en este caso concreto, la medida del rendimiento está basada en el recuerdo que tienen las familias sobre las notas de sus hijos (se pide la nota media de los estudiantes al final del curso académico anterior, 2012-13) y en la información que aportan. No es, por tanto, una medida común para toda la muestra en cada nivel educativo, y, además, es autoinformada.

A las familias se les plantea la siguiente pregunta: ¿cuál fue la nota media que obtuvo su hijo al finalizar el curso pasado?

Y se ofrecen cinco categorías de respuesta: suspenso (de 0 a 4,9), aprobado (de 5 a 5,9), bien (de 6 a 6,9), notable (de 7 a 8,9), y sobresaliente (de 9 a 10).

Esta categorización de las clasificaciones las otorga otra característica, y es su naturaleza ordinal (no continua), lo que permite ordenar a los estudiantes en estas cinco categorías, aunque la amplitud de cada categoría no es la misma para todas ellas: el

cambio de una categoría a otra no siempre representa el mismo incremento en puntos de rendimiento.

Si se considera, además, la distribución de los porcentajes de alumnos en cada una de estas categorías, se observan importantes diferencias en función de la etapa escolar (tabla 8.2). Por ejemplo, en Educación Infantil, el 79,7% de los alumnos obtiene puntuaciones de notable o de sobresaliente. Esto supone, de hecho, que la fluctuación de las puntuaciones en esta etapa educativa es ciertamente muy pequeña. Al estudiar la distribución correspondiente a Educación Primaria, se observa un menor porcentaje que en Educación Infantil en la categoría de sobresaliente, donde solo se encuentran el 26,6% de los alumnos, aumenta el porcentaje de notables (47,1%) y comienza a aumentar el porcentaje de alumnos en las categorías de suspenso, aprobado y bien. Aún así, el 64,2% de los alumnos está concentrado en las categorías de bien y notable. En Educación Secundaria Obligatoria se amplifica la tendencia ya observada en Primaria: los suspensos ascienden al 7,9% y los sobresalientes bajan hasta el 15,7%, y en esta etapa se encuentran porcentajes significativos de alumnos en cada una de las cinco categorías.

Esta característica de la forma de medir el rendimiento, y la particular distribución de los alumnos en categorías de calificación en función de la etapa educativa analizada, hace necesario adoptar algunas transformaciones, de carácter matemático, de la variable rendimiento con el fin de mejorar la información. Así, para poder tratar estadísticamente a todos los niveles educativos de la misma manera, se ha procedido a transformar la variable de respuesta —que de acuerdo con sus valores de partida es una variable discreta— en una variable continua y con distribución normal. La variable rendimiento, después de la transformación¹, tendrá una media de 50 puntos y una desviación típica de 10.

Las variables explicativas del rendimiento escolar consideradas en este estudio provienen de las respuestas al cuestionario de las familias. Dichas variables, que nos van a ayudar a definir las formas de participación y su relación con el rendimiento, proceden de dos tipos de respuestas distintas. Por un lado, se han incluido respuestas

Tabla 8.2.- Porcentaje de alumnos por niveles de rendimiento en cada etapa de escolaridad

	Infantil	Primaria	Secundaria Obligatoria
Suspenso (de 0 a 4,9)	0,4%	2,5%	7,9%
Aprobado (de 5 a 5,9)	3,9%	6,8%	14,7%
Bien (de 6 a 6,9)	16,1%	17,1%	22,2%
Notable (de 7 a 8,9)	31,5%	47,1%	39,5%
Sobresaliente (de 9 a 10)	48,2%	26,6%	15,7%
Total	100%	100%	100%

1. Así se ha asignando a cada categoría de respuesta el valor de la inversa de la distribución normal tipificada (con media 0 y desviación típica 1) para la proporción de alumnos estimada a partir de la distribución de la respuesta de la variable de origen (Rasbash, Charlton, Browne, Healy, y Cameron, 2009). Posteriormente, la puntuación ha sido transformada a una escala de media 50 y desviación típica 10.

directas de las familias al cuestionario cuando estas respuestas, por sí solas, contienen información suficiente para poder relacionarlas con el rendimiento. Por otro lado, se han construido indicadores de participación a partir de la agrupación de un conjunto de respuestas que, para ser más informativas, pueden sintetizarse como conjunto².

Los indicadores concretos incluidos en este trabajo que describen la participación de las familias son:

- Ayuda con las tareas escolares. Indicador de respuesta directa que toma el valor 1 en aquellos casos en los que ningún miembro de la unidad familiar ayuda al estudiante con las tareas escolares, y 0 para aquellos estudiantes que sí reciben algún tipo de ayuda.
- Asistencia a reuniones en el centro. Indicador compuesto construido a partir de la respuesta otorgada (en una escala de 1: nunca a 4: siempre) por las familias a las siguientes variables: «Solicito tutorías a lo largo del curso académico», «Hablo con el tutor en contactos casuales a la entrada o salida del colegio», «Mantengo reuniones con el resto de profesores diferentes al tutor», «Me reúno o entrevisto con personas del equipo directivo del centro» y «Me entrevisto con el orientador del centro».
- Comunicación accesible. Indicador compuesto que informa de en qué medida los padres consideran que los siguientes miembros se muestran accesibles y dispuestos a la comunicación (en una escala de 1: nunca a 4: siempre), integrado por las variables que aluden al tutor, el resto de profesores distintos al tutor, el orientador y el equipo directivo.
- Participación en actividades del centro. Indicador compuesto que mide el grado de participación de los padres en las siguientes actividades que organiza el centro: actividades formativas para padres (escuelas de padres, charlas o conferencias divulgativas, etc.), comisiones de trabajo creadas en el centro (de ciclo, convivencia, de infraestructura, para recabar fondos, etc.), actividades de apoyo al centro realizadas dentro del mismo (como cuenta cuentos, apoyos en tareas de lectura, participación en tertulias, presentación de información profesional, organización de talleres específicos, etc.) o colaboración en salidas culturales (a museos, a obras de teatro, a exposiciones, excursiones, etc.) y otras actividades.
- Sentimiento de pertenencia al centro. Indicador compuesto, construido a partir del grado de acuerdo de las familias, en una escala de 1 a 10, con las siguientes afirmaciones: «Me siento miembro del centro, lo considero como algo mío»; «Si un equipo del centro participa en un deporte, concurso, etc., ese es mi equipo»; «Estoy satisfecho con la educación que recibe mi hijo en el centro» y «Considero que el futuro de mi hijo está condicionado con la educación que está recibiendo».
- Socio de la AMPA. Indicador de respuesta directa que toma el valor 1 en aquellos casos en los que la familia es o ha sido socio de alguna AMPA en el centro educativo en el que está escolarizado su hijo, y 0 en el caso contrario.

2. Estos indicadores comparten una estructura factorial común. Se ha procedido de dos formas distintas en función del tipo de respuesta. Para la construcción de indicadores en aquellos ítems de respuesta tipo Likert de 10 puntos, donde se presupone una naturaleza semicuantitativa de la variable, se ha aplicado el Modelo Logístico de Rasch (1960). En caso de que el factor esté compuesto por variables de naturaleza ordinal, se aplicó el Modelo de Crédito Parcial (Masters, 1982; Wright y Masters, 1982), que constituye una extensión del primero para ítems con más de dos categorías de respuesta ordenadas.

- Participación en elecciones del Consejo Escolar. Indicador de respuesta directa que toma el valor 1 para aquellas familias que suelen participar en las elecciones a Consejo Escolar del centro, y 0 cuando la familia no participa.
- Ambiente y supervisión. Indicador compuesto que informa de la frecuencia (medido de 1: nunca a 5: siempre) con la que las familias consideran que: «Fomentan en sus hijos el uso responsable de los ordenadores y los móviles» y «Fomentan el buen clima de estudio en casa (motivándole hacia el estudio, procurando ausencia de ruido, facilitándoles un lugar adecuado, etc.)».
- Temas tratados. Indicador de respuesta directa que informa de en qué medida (de 1: nunca a 4: siempre) las familias, en la comunicación con el centro, tratan temas de disciplina, de faltas de asistencia, o similares.

Junto con las diferentes formas de participación detalladas anteriormente, y con el objetivo de controlar el efecto que otras variables pueden ejercer sobre el rendimiento académico, se han considerado también las siguientes características individuales y familiares de los estudiantes, habituales en la literatura científica que estudia los determinantes del rendimiento académico:

- Nivel socioeconómico. Índice calculado a partir del máximo nivel educativo de los progenitores, el máximo nivel de ocupación de los progenitores y el nivel de posesiones en el hogar (dispone de un lugar tranquilo para que pueda estudiar, un ordenador para hacer las tareas escolares, software educativo, conexión a Internet, literatura clásica, libros de poesía, libros de arte, libros de ayuda para tareas escolares, un diccionario, libros técnicos de referencia, y lavaplatos, número de libros en el hogar, número de móviles por persona en el hogar, número de televisiones por persona, número de ordenadores por persona en el hogar y número de coches por persona en el hogar). A partir de un análisis factorial, se estima el nivel socioeconómico de los estudiantes. Posteriormente, las puntuaciones se transforman a una escala de media 0 y desviación típica 1.
- Inmigrante de primera generación. Indicador de respuesta directa que toma el valor 1 en aquellos casos en los que el alumno ha nacido fuera de España, y 0 en el caso de los estudiantes nativos.
- Aspiraciones académicas de los padres. Indicador de respuesta directa que refleja la percepción de los padres sobre el nivel máximo de estudios que alcanzará su hijo (Escolarización obligatoria; Bachillerato; Ciclo formativo de nivel medio; Ciclo formativo de nivel superior y estudios universitarios).

2.3.- Proceso de modelización

El análisis del efecto de los diferentes factores de participación familiar sobre el rendimiento académico de los estudiantes se ha realizado a partir de la construcción de un modelo que permite relacionar y cuantificar el impacto de estas variables explicativas sobre el rendimiento académico de los estudiantes.

El análisis de la relación entre estas variables se ha llevado a cabo a partir de la aplicación de los modelos multinivel o modelos jerárquicos lineales (Raudenbush & Bryk, 2002; Goldstein, 2006). La utilización de los modelos multinivel se justifica por la

naturaleza anidada de los datos de esta investigación, donde los alumnos y sus familias se encuentran naturalmente agrupados en centros de enseñanza. Esta agrupación natural hace que «aquellos (individuos) que pertenecen al mismo grupo reciben una serie de influencias comunes que reducen la variabilidad natural del grupo, haciéndolo en cierta medida más homogéneo» (Gaviria y Castro, 2005, p. 8). La no consideración de este grado de homogeneidad dentro del grupo tiene consecuencias estadísticas importantes.

En el caso que nos ocupa, las familias de los estudiantes (nivel 1) se agrupan en diferentes centros educativos (nivel 2). Los modelos multinivel permiten descomponer la variabilidad del rendimiento en cada uno de los niveles analizados, incorporando los predictores propios de cada nivel. De esta forma, el modelo más básico será aquel que permita conocer qué parte de la variabilidad en los resultados de rendimiento se puede atribuir a las diferencias entre las familias de los alumnos y qué proporción se atribuye a las diferencias entre las características de las escuelas. La formalización del proceso de modelización multinivel se encuentra descrito en la adenda técnica al final de este capítulo.

3.- Resultados

La tabla 8.3 presenta los resultados del modelo más sencillo (modelo nulo) estimado para cada una de las etapas educativas consideradas. El efecto fijo de este modelo para cada uno de ellas es el rendimiento medio estimado. El rendimiento medio se sitúa en aproximadamente 50 puntos para el conjunto de las escuelas³. Hay que señalar que aunque la media esté en torno a los 50 puntos, tanto en Educación Infantil como en Educación Primaria y en Educación Secundaria Obligatoria, ello no significa que no haya crecimiento de la media a lo largo de la escolaridad, sino que simplemente se ha utilizado la misma escala en cada una de las etapas educativas.

Sin embargo, la información que proporcionan los efectos aleatorios estimados mejora la que corresponde a la parte fija del modelo, pues estos coeficientes informan de la cantidad de variabilidad restante que se podría explicar con un modelo más completo que incluyera los predictores de la implicación familiar.

Así, se observa cómo en la etapa de Educación Infantil las diferencias en el rendimiento medio entre las escuelas no resulta estadísticamente significativa, lo que implica que las diferencias en el rendimiento se concentran en el nivel alumno⁴ y no entre las escuelas. En esta etapa, la diferencia del rendimiento de los alumnos es mayor y significativa estadísticamente comparada con la diferencia en el rendimiento medio de las escuelas.

3. En este sentido, debe recordarse que en el proceso de normalización de la variable de respuesta el rendimiento académico se transformó a una escala de media 50 y desviación típica 10.

4. Teniendo en cuenta que la varianza entre las escuelas ($\sigma^2_{\mu_0}$) no resulta significativa, los resultados proporcionados por los modelos de regresión multinivel resultarán similares a los que se obtendrían si estimase un modelo de regresión lineal simple. No obstante, con el objetivo de facilitar la comparación de los modelos estimados para las diferentes etapas la estimación de los modelos contextualizados se llevará a cabo en todos los casos aplicando técnicas de análisis multinivel, aunque en el caso de Educación Infantil no se introducirán en el modelo predictores de nivel 2.

Tabla 8.3.- Modelo nulo para cada nivel educativo

	Educación Infantil		Educación Primaria		Ed. Secundaria Obligatoria	
	Estimación	Error típico	Estimación	Error típico	Estimación	Error típico
EFFECTOS FIJOS						
Rendimiento medio (β_0)	50,344	0,428	50,151	0,263	50,142	0,336
EFFECTOS ALEATORIOS						
Varianza entre estudiantes (Nivel 1) (σ^2_{ϵ})	64,895	4,476	69,747	1,481	70,572	1,700
Varianza entre escuelas (Nivel 2) ($\sigma^2_{\mu 0}$)	2,065**	1,691	4,991	1,051	7,559	1,493
Razón de verosimilitud (Deviance)	3.244,663		32.376,746		25.209,429	
Número de parámetros	3		3		3	

** Parámetro no significativo

En Educación Primaria y en Educación Secundaria Obligatoria, más del 90% de la varianza total⁵ se sitúa en el nivel alumno, pues siempre la mayor variación se debe a las diferencias individuales entre estudiantes. Las diferencias en el rendimiento entre los centros suponen un 6,67% de las diferencias observadas en el caso de Primaria, y un 9,67% cuando se analizan los centros de Educación Secundaria. A pesar de su reducida magnitud, estas diferencias entre las medias de los centros de Primaria o de Secundaria son estadísticamente importantes y precisan, por ello, de un modelo más ajustado para explicarlas.

Ese modelo explicativo del rendimiento más ajustado, que incluye los factores de participación familiar, se muestra en la tabla 8.4. En este caso, la parte fija del modelo permite cuantificar el efecto que los diferentes predictores introducidos en el mismo ejercen sobre el rendimiento medio de los estudiantes.

En Educación Infantil se observa que las prácticas asociadas a la participación de las familias en la escuela que parecen tener un efecto positivo sobre el rendimiento académico, ordenadas de mayor a menor, son:

- El sentimiento de pertenencia al centro (3,860).
- Unas altas expectativas académicas por parte de los padres (2,100).
- Un buen ambiente y supervisión educativa por parte de los padres (1,685).
- La percepción de que la comunicación con los diferentes miembros del centro educativo es accesible (0,279).

En función de la magnitud del parámetro, el sentimiento de pertenencia y las expectativas académicas son los dos predictores que mayor impacto tienen sobre el rendimiento.

5. Suma de la varianza de Nivel 1 (estudiantes) y de Nivel 2 (escuelas).

Resulta también llamativo en esta primera etapa educativa el hecho de que los factores que no tienen una influencia estadísticamente significativa sobre el rendimiento sean aquellos que están asociados con el nivel sociocultural de la familia y que se revelan como no importantes en términos estadísticos (nivel socioeconómico, emigrante de primera generación o la asistencia a centros privados o concertados).

En Educación Primaria, los factores que se asocian de manera positiva y estadísticamente significativa con el desempeño de los estudiantes son:

- Las aspiraciones educativas que tienen los padres respecto a la educación de los hijos (4,352).
- El sentimiento de pertenencia al centro (1,724).
- Que el estudiante no necesite ayuda a la hora de realizar las tareas escolares (1,483).
- Ser socio de la AMPA (0,632).
- Participar en las elecciones del Consejo Escolar (0,597).
- Un buen ambiente de estudio y supervisión (0,503).
- La participación en las actividades que realiza el centro (0,383).

Al igual que en Educación Infantil, en Primaria destacan por su magnitud las aspiraciones académicas de los padres y el sentimiento de pertenencia al centro. Sin embargo, ahora, los factores relacionados con el nivel sociocultural de la familia, que tiene una influencia negativa sobre el rendimiento, pasan a ser estadísticamente significativos, tales como el nivel socioeconómico o la asistencia a centros concertados.

En Educación Secundaria Obligatoria se mantienen esos mismos factores con distintos coeficientes, a excepción de ser socio de la AMPA, que no resulta significativo, en términos estadísticos, en este nivel educativo. Las magnitudes de los coeficientes significativos en Educación Secundaria son las siguientes:

- Las aspiraciones educativas que tienen los padres respecto a la educación de los hijos (4,853).
- El sentimiento de pertenencia al centro (4,145).
- Que el estudiante no necesite ayuda a la hora de realizar las tareas escolares (2,437).
- Participar en las elecciones del Consejo Escolar (0,930).
- Un buen ambiente de estudio y supervisión (0,415).
- La participación en las actividades que realiza el centro (0,256).

En esta etapa siguen cobrando importancia estadística los factores relacionados con el nivel sociocultural, añadiéndose ahora el impacto negativo que tiene el ser inmigrante de primera generación (-2,548). Sin embargo, el tipo de centro no tiene influencia sobre el rendimiento académico.

Algunas variables vinculadas a la participación familiar se asocian de manera negativa con el rendimiento académico. Por ejemplo, en todas las etapas consideradas, la asistencia a reuniones en el centro tiene un impacto negativo (-1,416; -1,696 y -1,345 de Educación Infantil; Educación Primaria y Educación Secundaria, respectivamente). En Educación Secundaria Obligatoria, se añade el hecho de que en estas comunicaciones

Tabla 8.4.- Modelo explicativo del rendimiento académico y la participación familiar en la escuela por nivel educativo

		Educación Infantil		Educación Primaria		Ed. Secundaria Obligatoria	
		Estimación	Error típico	Estimación	Error típico	Estimación	Error típico
EFFECTOS FIJOS							
Rendimiento medio	β_0	35,547	2,428	35,072	0,761	33,520	0,742
Inmigrante 1ª Generación	β_1	5,211**	4,468	-1,191**	0,619	-2,548	0,469
Nivel socioeconómico	β_2	0,491**	0,392	1,173	0,132	0,737	0,145
Ausencia de necesidad de ayuda con las tareas escolares	β_3	0,285**	5,406	1,483	0,710	2,437	0,391
Asistencia a reuniones en el centro	β_4	-1,416	0,609	-1,696	0,178	-1,345	0,163
Comunicación accesible	β_5	0,279	0,137	0,015**	0,053	0,153	0,057
Participación en actividades del centro	β_6	0,453**	0,396	0,383	0,113	0,256	0,086
Sentimiento de pertenencia al centro	β_7	3,860	1,704	1,724	0,626	4,145	0,749
Socio del AMPA	β_8	1,069**	0,768	0,632	0,259	0,492**	0,268
Elecciones del Consejo Escolar	β_9	-0,608**	0,855	0,597	0,250	0,930	0,281
Ambiente y supervisión	β_{10}	1,685	0,441	0,503	0,161	0,415	0,117
Temas tratados	β_{11}	0,283**	0,306	-0,147**	0,091	-0,410	0,099
Aspiraciones educativas	β_{12}	2,100	0,651	4,352	0,176	4,853	0,177
Concertada	β_{13}	--	--	-1,653	0,450	-0,734**	0,518
Privada	β_{14}	--	--	0,968**	1,777	0,736**	1,620
EFFECTOS ALEATORIOS							
Varianza entre estudiantes (nivel 1) (σ^2_ϵ)		55,370	3,926	55,712	1,181	50,491	1,217
Varianza entre escuelas (nivel 2) ($\sigma^2_{\mu 0}$)		4,100**	2,300	2,808	0,623	3,552	0,810
Razón de verosimilitud (deviance)		3.184,717		31.329,905		23.999,374	
Número de parámetros		15		17		17	
Diferencia de deviance		59,947		1.046,841		1.210,055	
Diferencia de parámetros		12		14		14	
Significación del modelo (p-value)		0,000		0,000		0,000	

** Parámetro no significativo

con el centro se tratan generalmente temas de disciplina, faltas de asistencia o similares (-0,410). Todo ello no significa que la asistencia a las reuniones influya negativamente sobre el rendimiento. Como se ha señalado en capítulos precedentes, y se insistirá más

adelante, estas magnitudes negativas no son llamativas, dado que cuantas más veces haya que tratar sobre la conducta del estudiante con la familia, peor desempeño escolar tenderá a presentar.

Finalmente, atendiendo a la parte aleatoria del modelo, se observa cómo la introducción de los predictores ha contribuido a explicar las diferencias entre alumnos un 14,68% en Educación Infantil, un 20,12% en Educación Primaria, y un 28,45% en Educación Secundaria Obligatoria. Respecto a las diferencias entre escuelas, los modelos estimados han permitido reducir la varianza no explicada: un 43,74% en la etapa de Educación Primaria y un 53,01% en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria.

4.- Conclusiones

Los resultados más arriba descritos dan respuesta a las tres preguntas planteadas al inicio de este capítulo. Y muestran de forma efectiva que sí hay relación entre la participación familiar en la vida del centro y los resultados escolares de los alumnos; que existen distintas formas de participación vinculadas a patrones de rendimiento, y que la participación varía ligeramente en función del nivel educativo considerado.

Los resultados de los modelos para cada uno de las tres etapas del sistema educativo analizadas muestran algunas peculiaridades sobre las que conviene reflexionar:

En primer lugar se observa cómo la complejidad del modelo explicativo se incrementa conforme avanza la escolaridad, pues son más los factores explicativos significativos en Educación Secundaria Obligatoria que en Infantil o en Primaria.

El factor que tiene una gran influencia positiva sobre el rendimiento es el sentimiento de pertenencia al centro en cualquiera de los tres niveles educativos estudiados. En esta misma línea, opera la sensación de un clima educativo familiar supervisado, aunque con menor influencia que el sentimiento de pertenencia y con desigual impacto según el nivel educativo, siendo especialmente importante en Educación Infantil. Se puede también vincular a este ambiente familiar de supervisión la influencia claramente positiva de la ayuda en casa con las tareas escolares, que presenta un alto impacto en Educación Primaria y aún mayor en Educación Secundaria Obligatoria.

En el mismo sentido, destaca la gran influencia positiva de las aspiraciones académicas de las familias sobre el rendimiento de sus hijos. Esta influencia es claramente superior a la del nivel sociocultural de la familia (no significativa en Educación Infantil) o al peso negativo de ser inmigrante de primera generación en Primaria o Secundaria.

La participación reglada de las familias a través del AMPA y de las elecciones a Consejos Escolares, o la participación en actividades del centro tienen un impacto modesto en el rendimiento académico comparado con el de otros factores. La influencia positiva sobre el rendimiento de la pertenencia al AMPA solo se refleja en Educación Primaria, mientras que la participación en el Consejo Escolar o en actividades del centro solo se acusa en el tramo obligatorio de la enseñanza.

En cuanto a los factores con correlación negativa con el rendimiento de los alumnos, destaca, únicamente, la asistencia a las reuniones del centro, que tiene un impacto negativo en cualquiera de los tres niveles educativos. Este dato se complementa en Educación Secundaria Obligatoria con la especificación de que los temas tratados en

las reuniones con el centro están referidas a problemas de disciplina, asistencia e implicación escolar o falta de rendimiento de los alumnos. Este dato es un indicador de la preocupación e implicación de las familias ante situaciones problemáticas de los hijos. Como en el caso de los resultados encontrados en el capítulo 5 referentes al desempeño en matemáticas en PISA 2012, parece que hay un nivel óptimo de participación y asistencia a reuniones con el centro, y que cualquier «sobreparticipación» es un indicador de una situación problemática de los estudiantes ante la que los padres reaccionan.

La implicación familiar, que supone el apoyo y la supervisión de la actividad escolar de los hijos, es fundamental para lograr niveles positivos de desempeño académico, como lo es también la vinculación y pertenencia al centro —que supone una forma de compartir el modelo educativo desarrollado en la escuela— y las altas aspiraciones académicas para los hijos.

5.- Referencias bibliográficas

Coleman, J.S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F.D., & York, R. L. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

Gaviria, J.L. y Castro, M. (2005). *Modelos Jerárquicos Lineales*. Madrid: La Muralla-Hespérides.

Goldstein, H.I. (2003). *Multilevel statistical models (3rd Edition)*. London: Edward Arnold.

Masters, G.N. (1982). «A Rasch Model for Partial Credit Scoring». *Psychometrika*, 47(2), pp. 149-174.

Rasbash, J.; Charlton, C., Browne, W.J.; Healy, M. y Cameron, B. (2009). *A User's Guide to MLwiN*. Version 2.1. Bristol: Centre for Multilevel Modelling, University of Bristol.

Rasch, G. (1960). *Probabilistic models for some intelligence and attainment tests*. Copenhagen: Danish Institute for Educational Research.

Raudenbush, S.W. & Bryk, A.S. (2002). *Hierarchical Linear Models: Applications and Data Analysis Methods* (2nd Edition). Newbury Park, CA: Sage.

Wright, B.D., and Masters, G.N. (1982). *Rating Scale Analysis: Rasch Measurement*. Chicago: MESA Press.

6.- Adenda técnica

Proceso de modelización multinivel

Así, en el nivel 1, el rendimiento medio del sujeto i que asiste a la escuela j , queda definido en la ecuación 1:

$$y_{ij} = \beta_{0j} + \varepsilon_{ij}$$

donde β_{0j} hace referencia al rendimiento medio para los estudiantes que asisten a la escuela j , y ε_{ij} informa de la diferencia entre el rendimiento obtenido por el estudiante i y el rendimiento medio para su escuela. La media de este término aleatorio es cero y la varianza constante, $\varepsilon_{ij} \sim N(0, \sigma^2_{\varepsilon})$.

En el nivel 2, el modelo quedaría, tal y como se muestra en la ecuación 2:

$$\beta_{0j} = \beta_{00} + \mu_{0j}$$

donde β_{00} informa del rendimiento medio para el conjunto de alumnos que forman parte de la muestra, y μ_{0j} la diferencia entre dicho promedio y el rendimiento medio de para la escuela j . La media para ese término aleatorio es cero y la varianza constante, $\mu_{0j} \sim N(0, \sigma^2_{\mu})$.

Partiendo de este modelo básico, es posible construir modelos más complejos que incluyan predictores asociados a cada uno de los niveles establecidos. Estos modelos contextualizados permiten obtener información del efecto que las características familiares de los estudiantes ($X_{1ij}, X_{2ij}, \dots, X_{nij}$) o de los centros a los que asisten ($Z_{1j}, Z_{2j}, \dots, Z_{mj}$) sobre la variable de respuesta. Considerando el efecto fijo de dichos predictores de nivel 1 y de nivel 2 sobre el rendimiento académico, el rendimiento medio del alumno i que asiste a la escuela j vendría establecido por la siguiente relación:

$$y_{ij} = \beta_{00} + \sum_{k=1}^n \beta_{0k} X_{kij} + \sum_{s=n+1}^{n+m} \beta_{0s} Z_{sj} + \mu_{0j} + \varepsilon_{ij}$$

donde $\beta_{01}, \beta_{02}, \dots, \beta_{0n}$ informa del efecto de las características familiares sobre el rendimiento de los estudiantes, y $\beta_{0(n+1)}, \beta_{0(n+2)}, \dots, \beta_{0(n+m)}$ representa el efecto de las variables asociadas al centro educativo sobre el desempeño de sus estudiantes.

Capítulo 9.- Participación familiar y clima escolar en los centros de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria

María Castro (Universidad Complutense de Madrid)

Eva Expósito (Universidad Nacional de Educación a Distancia)

Luis Lizasoain (Universidad del País Vasco)

Esther López (Universidad Nacional de Educación a Distancia)

Enrique Navarro (Universidad Internacional de La Rioja)

1.- Introducción

181

La idea de clima de los centros educativos suele utilizarse en la literatura para describir el entramado de relaciones en las que está inmersa la actividad escolar. Santos (2000) define el clima como una red (visible e invisible) de relaciones interpersonales. El National School Climate Council (2007) considera que el clima escolar hace referencia a la calidad y el carácter de la vida del centro, basándose en los patrones experienciales de alumnos, padres y personal de la escuela, reflejando sus normas, objetivos, valores, relaciones interpersonales, prácticas de enseñanza-aprendizaje y estructuras organizativas.

De este modo, es preciso destacar que el clima del centro está constituido por un conjunto de fenómenos que trasciende a las experiencias particulares (Cohen, McCabe, Michelli, y Pickeral, 2009). El clima, frecuentemente, se considera un atributo relativamente estable del centro y que es experimentado por profesores, familias y estudiantes, influyendo en sus conductas y valores compartidos. La mayor parte de los investigadores, coinciden en señalar cuatro grandes áreas que configuran el clima escolar: seguridad, relaciones interpersonales, proceso de enseñanza-aprendizaje y entorno (externo) (Cohen, McCabe, Michelli, y Pickeral, 2009). Algunos elementos constitutivos del clima, como por ejemplo el sentimiento de pertenencia al centro, han sido tratados en el capítulo anterior como determinantes positivos del desempeño exhibido por los estudiantes.

En la última década, el reconocimiento de la importancia del clima en los centros educativos ha ido en aumento, valorándose su trascendencia como vía de mejora de diferentes dimensiones relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje. De este modo, se ha reconocido su papel como estrategia útil en la prevención del abandono

educativo (Dynarski, Clarke, Cobb, Finn, Rumberger, y Smink, 2008; Lee, Cornell, Gregory, y Fan, 2011), en el incremento de la motivación de los estudiantes (Quint, 2006), en aspectos relacionados con la salud mental y el bienestar psicológico (Shochet, Dadds, Ham, y Montague, 2006; Way, Reddy, y Rhodes, 2007; Virtanen, et al., 2009), así como en los logros académicos (Sherblom, Marshall, y Sherblom, 2006; Sterbinsky, Ross, y Redfield, 2006; Brand, Felner, Shim, Seitsinger, y Dumas, 2003; Stewart, 2008; MacNeil, Prater, y Busch, 2009; Ho, 2005).

Existen diversas aproximaciones a la medida del clima; al no encontrarse un consenso suficiente en la comunidad investigadora (Anderson, 1982; Lindelow, Mazzarella, Scott, Ellis, y Smith, 1989; Ho, 2005; Van Horn, 2003), son las variables más relacionadas con las conductas y moral de los profesores y alumnos las que se suelen utilizar en la composición de indicadores de clima, por ser las que más impacto tienen, por ejemplo, en los niveles de desempeño. Los resultados de la investigación indican que los centros en los que el aprendizaje transcurre en un ambiente seguro y ordenado se obtienen mejores resultados. Las conductas más relacionadas (negativamente) con ese clima seguro y ordenado suelen ser la existencia de conductas perturbadoras en el aula, el absentismo (de profesores y alumnos), la falta de respeto a los profesores, etc.

Generalmente, el clima suele utilizarse como variable predictora en estudios sobre eficacia escolar o en evaluaciones del desempeño de los estudiantes. A este respecto, De la Orden (1991) señala que los resultados de la investigación apuntan cinco variables con incidencia en el rendimiento académico, entre las que se encuentra el clima afectivo positivo en la escuela y en el aula.

En el presente estudio, el clima pasa a ser una variable de respuesta, siendo ésta una de las diferencias fundamentales del presente trabajo en relación con los existentes. Se entiende que el clima de los centros puede tener rasgos diferenciales en función de las características de la participación e implicación de las familias en la educación de sus hijos y en la vida del centro educativo. De este modo, tal y como apuntan Cohen, McCabe, Michelli, y Pickeral (2009), si la mayor parte de los estudiantes provienen de familias con una marcada opinión acerca de la escuela (ya sea positiva o negativa), indudablemente ello tendrá un efecto en la experiencia escolar de los estudiantes. En esta misma línea, Schueler, Capotosto, Bahena, McIntyre y Gehlbach (2013) señalan el impacto de largo alcance que las actitudes de los padres acerca de la escuela de sus hijos tienen en la actitud de estos últimos y, por tanto, en el clima y los resultados académicos.

En la definición de la variable clima se ha querido evitar la inclusión de variables de percepción del clima por parte de los distintos miembros de la comunidad educativa, reconociendo, tal y como apuntan Cohen, McCabe, Michelli y Pickeral (2009), que los fenómenos que configuran el clima del centro van más allá de las experiencias particulares. De ahí que se haya recurrido al director de cada centro para que aporte la información sobre la incidencia de los casos graves que ocurrieron en su centro durante el curso 2012-13 y que afectaron a ese ambiente seguro y ordenado de aprendizaje que describe la literatura. A partir de esta información, se ha construido una variable de clima que será el centro de interés de investigación. Las respuestas agregadas en cada centro de tutores y familias contribuirán a la exploración de los rasgos diferenciales de los centros con buen y no tan buen clima escolar.

En este capítulo se presenta un estudio novedoso sobre la relación entre el clima de centro y la participación de las familias, pues, como ya se ha señalado, la tesis que

subyace en este trabajo descriptivo es que la participación de las familias en la vida del centro ayuda a configurar distintos entornos escolares. Además, a la hora de medir el clima escolar, se han evitado las preguntas valorativas sobre la percepción del clima y se ha buscado una medida de los casos graves de falta de convivencia, pues representa una medida objetivada, informada por un informante clave, que es el director del centro, y que pone el acento en la descripción de los extremos de la dimensión clima, pues pensamos es donde mejor se pueden observar los diferentes patrones de participación relacionados con el clima del centro. Todos estos resultados provienen de la muestra representativa de centros del sistema educativo español a la que se ha aludido en capítulos anteriores.

2.- Metodología

El diseño de este trabajo responde a un patrón no experimental, al estar basado en la explotación de los resultados de una amplia encuesta. En este caso concreto, se explotan los resultados recogidos a través del cuestionario de participación de las familias en los centros educativos, del cuestionario dirigido a tutores y en del cuestionario dirigido a los directores de cada centro. Al ser el clima de centro y su vinculación con la participación de las familias el objeto de este análisis, los datos de cada uno de los cuestionarios se han utilizado de forma agregada por centro educativo.

El diseño del análisis de datos es de carácter exploratorio, pues no se establece ninguna hipótesis previa sobre cuáles son los elementos de la participación e implicación familiar que pueden establecer diferencias en cuanto al clima del centro. Al mismo tiempo, es de índole descriptiva, pues busca caracterizar los perfiles diferenciales de participación de los centros que maximizan las diferencias observadas en el clima escolar. Tal y como sucede en estudios precedentes, se han elaborado indicadores procedentes de las respuestas de los tres cuestionarios implicados en este estudio y citados más arriba.

2.1.- Descripción de la muestra

La muestra final está compuesta por 192 centros educativos de las etapas de Educación Infantil (30,2%), Educación Primaria (35,9%) y Educación Secundaria (33,9%), en centros públicos (69,5%), concertados (27,9%) y privados (2,6%) de diferentes regiones españolas. Estos centros agrupan las respuestas de 8.263 familias y 758 tutores.

2.2.- Variables

La variable de respuesta de este estudio es el clima de centro (variable dependiente), que ha sido estimado a partir de las respuestas del director a cinco cuestiones descriptivas (y no valorativas) de situaciones extremas acaecidas en su centro en el curso 2012-13. Así, el factor de clima escolar se ha realizado a partir de informaciones fácticas que proporcionan los directores sobre acontecimientos anómalos y generalmente disciplinarios que acontecen en su centro. Las preguntas que componen el indicador de clima son las siguientes:

- Número de expedientes disciplinarios abiertos a alumnos.
- Número de expedientes disciplinarios abiertos a profesores.
- Número de situaciones de acoso entre iguales.
- Número de de agresiones entre iguales.
- Número de agresiones a profesores.

Como se puede observar, las cuestiones planteadas son descriptivas de situaciones anómalas y no deseables en los centros de enseñanza. Cada una de ellas, por sí misma, no constituye un indicador de clima, pero sí pueden considerarse indicadores indirectos del ambiente seguro y ordenado en el que transcurre la vida del centro.

Para la definición de la variable de respuesta, se procedió a la construcción de un indicador complejo basado en la recodificación de cada una de estas variables en 10 categorías en función de la respuesta ofrecida por los directores:

- 0: Los centros que no registran la conducta especificada.
- 1: Los centros que reportan de 1 a 5 incidencias.
- 2: Los centros que reportan de 6 a 10.
- 3: Los centros que reportan de 11 a 15.
- 4: Los centros que reportan de 16 a 20.
- 5: Los centros que reportan de 21 a 25.
- 6: Los centros que reportan de 26 a 30.
- 7: Los centros que reportan de 31 a 35.
- 8: Los centros que reportan de 36 a 41.
- 9: Los centros que reportan de 42 ó más.

A partir de las variables recodificadas, bajo la perspectiva global de la Teoría de la Respuesta al Ítem (modelo de Rasch (Rasch, 1960)), se utiliza el Modelo de Crédito Parcial (Masters, 1982) para el cálculo de la variable «Clima de centro», utilizando el programa de ACER- Conquest 2.0 (Wu, Adams, Wilson y Haldane, 2007). Con el propósito de mejorar la interpretación de los valores de dicha variable, se procedió a una transformación a escala 0-100 utilizando la fórmula $((\text{Puntuación de Clima} - \text{Max})/(\text{Min}-\text{Max})) * 100$. Así, los centros con una puntuación de 100 puntos en dicha variable serán centros que destacan por su buen clima.

Como se puede observar en la tabla 9.1, que recoge los estadísticos descriptivos en la variable clima de los diferentes centros (en función de la etapa y el tipo de centro), el clima promedio estimado de los centros españoles es positivo, encontrándose el valor más bajo en los centros públicos de Educación Secundaria Obligatoria. La variabilidad en cada una de las muestras por nivel educativo y submuestras por tipo de centro no es muy alta, salvo en el caso de los centros públicos de Educación Secundaria, que muestran una variabilidad en el clima muy superior al resto de la muestra. Es importante destacar que el tamaño de la muestra en los centros privados no concertados, en cualquiera de los niveles educativos, es ciertamente muy pequeño.

Para las variables descriptivas se ha utilizado la información procedente del cuestionario aplicado a las familias, del cuestionario aplicado a los directores de centro y

Tabla 9.1.- Estadísticos descriptivos de la variable «clima» por etapa y tipo de centro

		Media	Des. típica	Mínimo	Máximo	N
Educación Infantil	Público	86,17	16,62	38,46	100,00	42
	Privado concertado	81,95	13,19	53,30	100,00	14
	Privado no concertado	92,86	10,10	85,71	100,00	2
Educación Primaria	Público	89,15	16,64	32,42	100,00	47
	Privado concertado	82,94	14,64	62,09	100,00	20
	Privado no concertado	85,71	0	85,71	85,71	2
Educación Secundaria Obligatoria	Público	62,14	29,86	,00	100,00	43
	Privado concertado	84,64	17,24	45,05	100,00	19
	Privado no concertado	85,71	0	85,71	85,71	1

Tabla 9.2.- Descripción de variables de centros en función del cuestionario de procedencia. Parte[1/2]

	VARIABLES DESCRIPTIVAS	DESCRIPCIÓN
Directores	Valoración positiva de los alumnos	Indicador construido a partir de la respuesta de los directores a 7 cuestiones relativas a la valoración positiva que los alumnos hacen del centro.
	Valoración negativa de los alumnos	Indicador construido a partir de la respuesta de los directores a 6 cuestiones relativas a la valoración negativa que los alumnos hacen del centro.
	Implicación escuela	Indicador construido a partir de la respuesta de los directores a 10 cuestiones relativas a la implicación de las familias en la escuela.
	Implicación en la educación de sus hijos	Indicador construido a partir de la respuesta de los directores a 5 cuestiones relativas a la implicación de las familias en la educación de sus hijos.
	Valoración positiva del profesorado del centro	Indicador construido a partir de la respuesta de los directores a 6 cuestiones relativas a la valoración positiva del profesorado del centro.
	Satisfacción con el centro	Indicador construido a partir de la respuesta de los directores a 6 cuestiones relativas a la valoración positiva del profesorado del centro.
	Ratio	Número de profesores/Número de alumnos.
Familias	Reuniones con el tutor	Indicador construido a partir de la respuesta de los tutores a 3 cuestiones relativas a la asistencia de las familias a tutoría.
	Reuniones con otros miembros	Indicador construido a partir de la respuesta de los tutores a 3 cuestiones relativas a la asistencia de las familias a reuniones con otros miembros del Equipo Educativo.
	Obstáculos personales	Indicador construido a partir de la respuesta de los tutores a 2 cuestiones relativas a los posibles obstáculos personales de las familias a la hora de acudir a tutoría.
	Obstáculos problemas con el centro	Indicador construido a partir de la respuesta de los tutores a 2 cuestiones relativas a los posibles obstáculos relacionados con problemas con el centro a la hora de acudir a tutoría.
	Participación en actividades	Indicador construido a partir de la respuesta de los tutores a 5 cuestiones relativas al grado de participación de las familias en actividades organizadas por el centro.
	Sentimiento de pertenencia	Indicador construido a partir de la respuesta de los tutores a 3 cuestiones relativas al sentimiento de pertenencia al centro por parte de las familias.
	Implicación tareas escolares	Indicador construido a partir de la respuesta de los tutores a 5 cuestiones relativas a la implicación de las familias en las tareas escolares de sus hijos.
	Implicación educación de sus hijos	Indicador construido a partir de la respuesta de los tutores a 4 cuestiones relativas a la participación de los padres en la educación, entendida de manera global, de sus hijos.
	Promoción colaboración familia-tutor	Indicador construido a partir de la respuesta de los tutores a 2 cuestiones relativas a los posibles obstáculos relacionados con problemas con el centro a la hora de acudir a tutoría.

Tabla 9.2.- Descripción de variables de centros en función del cuestionario de procedencia. Parte[2/2]

	Variables Descriptivas	Descripción
Familias (cont.)	Valoración positiva de los alumnos	Indicador construido a partir de la respuesta de los tutores a 6 cuestiones relativas al fomento de la participación de las familias por parte de los tutores.
	Valoración negativa de los alumnos del centro	Indicador construido a partir de la respuesta de los tutores a 6 cuestiones relativas a comportamientos/ actitudes negativos de los alumnos.
	Valoración positiva de los profesores del centro	Indicador construido a partir de la respuesta de los tutores a 6 cuestiones relativas a comportamientos/ actitudes positivas de los alumnos.
	Valoración negativa de los profesores del centro	Indicador construido a partir de la respuesta de los tutores a 7 cuestiones relativas a comportamientos/ actitudes negativos del resto de docentes.
	Satisfacción con el centro	Indicador construido a partir de la respuesta de los tutores a 6 cuestiones relativas a la valoración positiva del profesorado del centro.
	Inmigrante primera generación	Variable de respuesta directa que toma el valor de 1 en aquellos casos en los que el alumno ha nacido fuera de España, y 0 en el caso de los estudiantes nativos.
Tutores	Asistencia a reuniones con el centro	Indicador construido a partir de la respuesta de las familias a 5 cuestiones relativas a su asistencia a reuniones en el centro educativo de sus hijos.
	Comunicación accesible	Indicador construido a partir de la respuesta de las familias a 4 cuestiones relativas a la facilidad de acceso a los diferentes especialistas del centro.
	Participación en actividades del centro	Indicador construido a partir de la respuesta de las familias a cuestiones relativas a su propia participación en actividades organizadas por el centro.
	Sentimiento de pertenencia al centro	Indicador construido a partir de la respuesta de las familias a 4 cuestiones relativas al sentimiento de pertenencia al centro por parte de las familias.
	Socio del AMPA	Variable de respuesta directa que toma el valor de 1 en aquellos casos en los que la familia es o ha sido socio de alguna AMPA en el centro educativo en el que está escolarizado su hijo, y 0 en el caso contrario.
	Participación en elecciones del Consejo Escolar	Variable de respuesta directa que toma el valor de 1 para aquellas familias que suelen participar en las elecciones a Consejo Escolar del centro, y 0 cuando la familia no participa.
	Ambiente y supervisión	Indicador construido a partir de la respuesta de las familias a cuestiones relativas a la supervisión de los hijos y al ambiente en el hogar.
	Temas tratados en tutoría	Variable que informa de en qué medida (1: Nunca; 4: Siempre) en la comunicación con el centro las familias tratan temas de disciplina, faltas de asistencia, o similares.
	Aspiraciones educativas	Variable de respuesta directa sobre la percepción de los padres acerca del nivel máximo de estudios que alcanzará su hijo: Escolarización obligatoria; Ciclo formativo de nivel medio; Bachillerato o ciclo formativo de nivel superior; y estudios universitarios.

del cuestionario aplicado a los tutores de centro. Las variables de respuesta directa y los factores construidos utilizados se describen en la tabla 9.2.

También se han incluido en el análisis las variables el tipo del centro (centros públicos, centros privados concertados y centros privados no concertados) y nivel socioeconómico promedio del centro. El índice de nivel socioeconómico se ha calculado a partir del máximo nivel educativo de los progenitores, el máximo nivel de ocupación de los progenitores y del indicador compuesto de posesiones en el hogar¹. A partir de un análisis factorial se estima el nivel socioeconómico de los estudiantes. Posteriormente, las puntuaciones han sido transformadas a una escala de media 0 y desviación típica 1. Por último, dichas puntuaciones se agregan a nivel de centro.

1. Compuesto a partir de las variables: dispone de un lugar tranquilo para que pueda estudiar, un ordenador hacer las tareas escolares, software educativo, conexión a Internet, literatura clásica, libros de poesía, libros de arte, libros de ayuda para tareas escolares, un diccionario, libros técnicos de referencia, y lavaplatos, número de libros en el hogar; número de móviles por persona en el hogar; número de televisiones por persona; número de ordenadores por persona en el hogar; y número de coches por persona en el hogar.

2.3.- Plan de análisis de datos

Para el estudio de la variable clima escolar se han utilizado técnicas de segmentación de datos conocidas como «decision tree» o «árboles de decisión». Esta es una de las técnicas más populares dentro de la metodología Data Mining (Gervilla y Palmer, 2009). Se trata de procedimientos conceptualmente sencillos y potentes al mismo tiempo (Hsatie, Tibshirani y Friedman, 2009).

Como señalan Castro y Lizasoain (2012), el principio básico del modo de operar de los árboles de decisión consiste en dividir progresivamente un conjunto en clases disjuntas. El proceso se inicia tomando en consideración el total de casos de la muestra y todas las variables incluidas en el modelo. Sobre este conjunto inicial, denominado nodo raíz (Jiawei, Kamber, Pei, 2011), que representa el nodo de nivel superior en un árbol de decisión, se efectúa una partición del grupo original en dos, o más subgrupos atendiendo a los valores de la variable predictora que más fuertemente se asocian con la variable dependiente.

Una vez efectuada esta primera segmentación, el proceso se reinicia en cada uno de los subgrupos establecidos en el paso anterior de forma que estos subgrupos se siguen subdividiendo, hasta que el proceso de segmentación finaliza cuando se alcanza alguno de los criterios de parada establecidos a priori. El resultado se plasma en un «árbol de decisión» que muestra la estructura y las relaciones entre las variables para cada uno de los segmentos o subgrupos (nodos).

Los árboles de decisión o clasificación son diagramas de flujo, cuya estructura se asemeja a la de un árbol, donde cada nodo interno denota una prueba a la que se somete un atributo determinado, cada rama representa un resultado de la prueba y cada uno de los nodos terminales («nodos hoja») sostiene una «etiqueta de clase» que lo caracteriza y que está basada en la secuencia de respuestas a las diferentes pruebas sucesivas; dicha secuencia se corresponde con el camino que conecta el nodo raíz con el correspondiente nodo terminal. La utilización de árboles de decisión está especialmente indicada para el estudio exploratorio de los datos, como es el caso que nos ocupa².

3.- Resultados

Los resultados se muestran agrupados en función de la etapa educativa que describen. En primer lugar se presentan los resultados del conjunto de la muestra, considerando de forma global las tres etapas educativas objeto de estudio. A continuación, se muestran los resultados de forma independiente para cada una de las muestras definidas por etapa educativa.

2. Se ha seleccionado el procedimiento «Classification And Regresion Tree» (CART) (Breiman, Friedman, Olshen y Stoen, 1984) por la generación de soluciones dicotómicas para los análisis de la muestra en su conjunto y para el análisis en los niveles de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. En cambio, para el análisis de Educación Infantil se ha utilizado el procedimiento CHAID («CHi-squared Automatic Interaction Detector»), desarrollado por Kass (1980). Este método procura maximizar la homogeneidad interna de los nodos, de este modo la estimación de riesgo corresponde a la varianza dentro del nodo. Por otro lado, debido a las características muestrales del presente trabajo, se han reducido los nodos padre e hijo a 25 y 5 respectivamente.

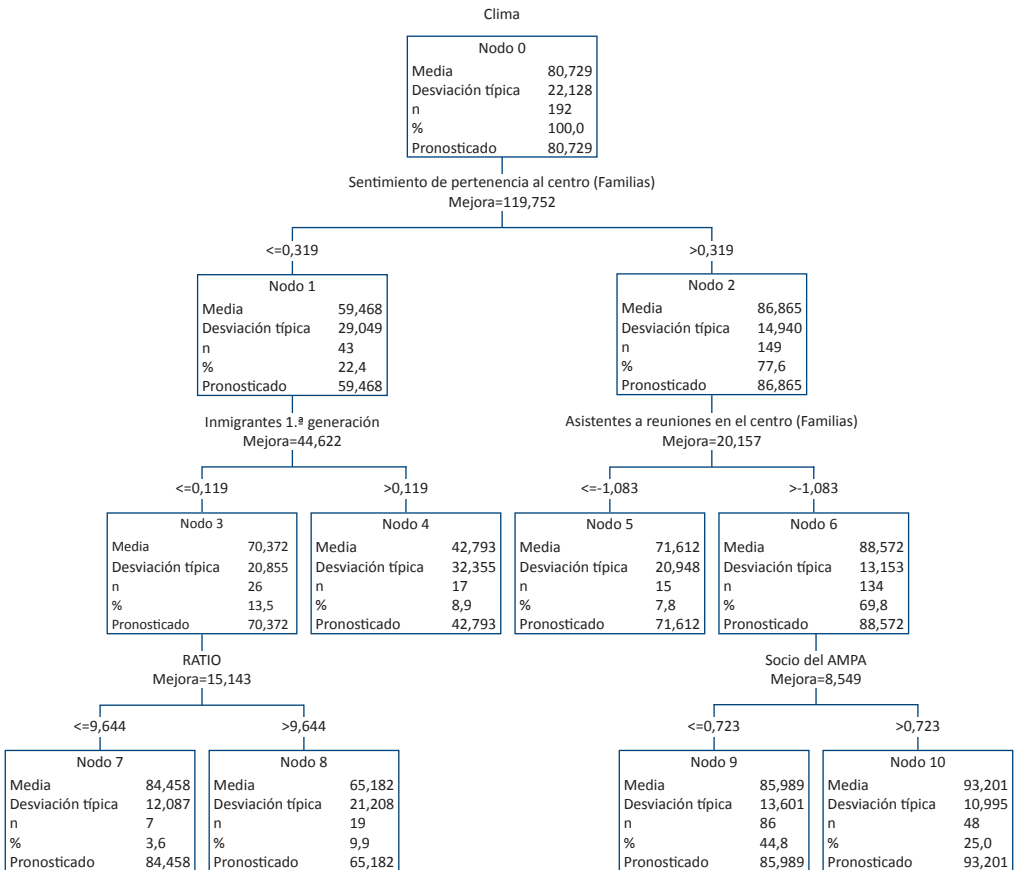
3.1.- Resultados para la muestra en su conjunto

La figura 9.1 muestra los resultados del estudio de segmentación para la variable clima escolar en el total de centros incluidos en la muestra, siendo un modelo sintético para los centros españoles de Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria.

Los resultados ponen de manifiesto que, para el conjunto de la muestra, los factores sentimiento de pertenencia al centro por parte de las familias, condición de inmigrante, asistencia a reuniones en el centro, ratio y ser miembro del AMPA, tienen una importancia destacada en el clima de centro.

De forma global, podemos afirmar que el sentimiento de pertenencia al centro por parte de las familias se sitúa como el factor más relevante en el modelo. Un sentimiento de pertenencia al centro alto (nodo 2) caracteriza a los 149 centros con un clima pro-

Figura 9.1.- Árbol de clasificación para la variable clima escolar a partir del total de la muestra de centros



Nota: La mejora hace referencia a la reducción de la incertidumbre asociada a la incorporación de la variable independiente que origina el nodo.

medio bueno (86,87). Mientras que un bajo sentimiento de pertenencia al centro (nodo 1) caracteriza a los 43 centros con un promedio de clima bajo (59,47). Tal y como se ha avanzado en la introducción del presente capítulo, de acuerdo con Cohen, Mccabe, Michelli y Pickeral (2009), la opinión que tienen los padres acerca de la escuela tiene importantes repercusiones en la vida escolar. De este modo, los resultados obtenidos parecen apoyar esta idea, al mostrar el sentimiento de pertenencia al centro por parte de las familias como uno de los elementos característicos de los centros con mejor clima.

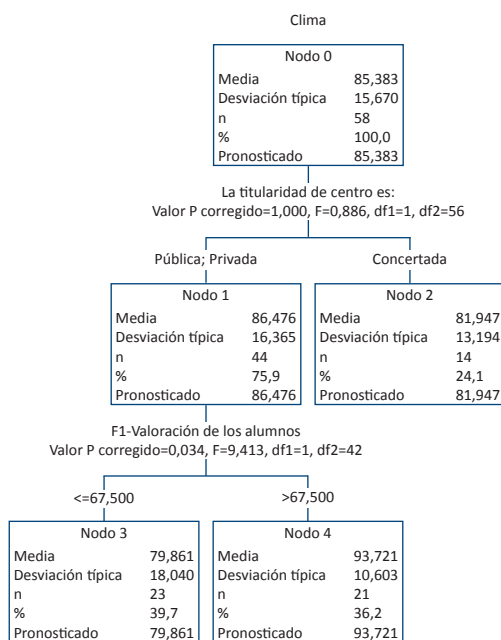
Si centramos ahora la atención sobre las características de los centros con un clima escolar malo, se llega al perfil de centros del nodo 4, que constituye el grupo con una media de clima escolar más baja (42,80). Estos 17 centros se caracterizan por mostrar un menor sentimiento de pertenencia al centro por parte de las familias y por la presencia de un mayor número de inmigrantes de primera generación.

En el extremo opuesto, destacan los resultados obtenidos en el nodo 10, con una puntuación media en clima de 93,20. Los 48 centros agrupados dentro de este nodo terminal se caracterizan por contar con un número elevado de socios del AMPA, por una mayor asistencia de las familias a las reuniones en el centro, así como por un alto sentimiento de pertenencia al centro por parte de las familias.

3.2.- Resultados para la muestra de centros de Educación Infantil

En el caso de Educación Infantil, los resultados del árbol de la figura 9.2 se han obtenido a partir del método CHAID, aunque la solución muestra claramente una solución dicotómica. Es importante destacar que, al no haber resultado significativa ninguna de

Figura 9.2.- Árbol de clasificación para la variable clima escolar a partir del total de la muestra de centros de Educación Infantil



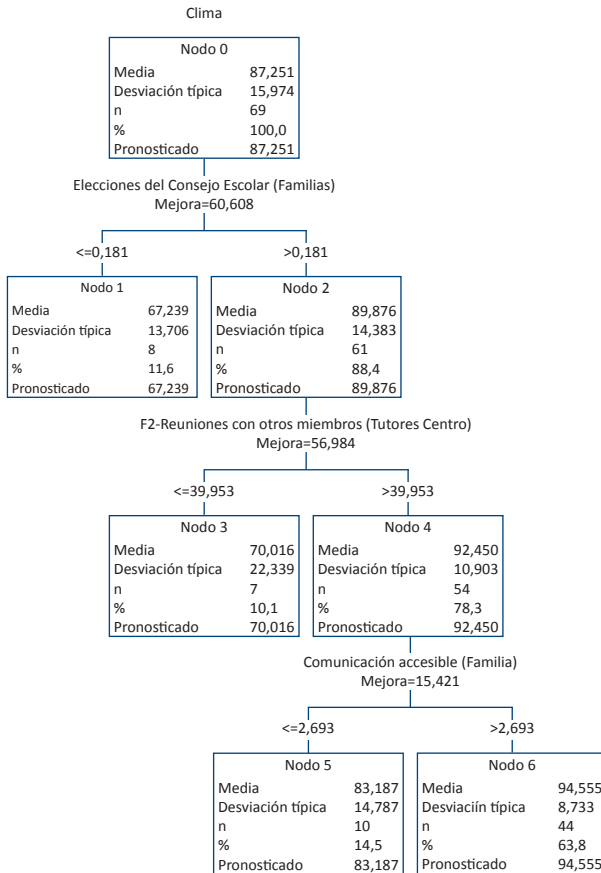
las variables procedentes del cuestionario de padres en los análisis previos realizados con el conjunto de variables, se procedió a analizar las variables del cuestionario del director y de los tutores, forzando como primera variable el tipo de centro.

El primer aspecto a destacar en relación al árbol de clasificación para Educación Infantil es la alta similitud en los promedios de clima obtenidos entre nodos, mostrando diferencias muy pequeñas entre sí. Este hecho ilustra que el buen clima de centro suele caracterizar a las escuelas de Educación Infantil.

Tal y como se señalaba anteriormente, la variable tipo de centro diferencia los promedios de clima escolar, observándose un clima más favorable en los 44 centros públicos o privados no concertados (nodo 1, con un promedio de 86,48) en relación a los 14 centros de titularidad privada concertada pertenecientes a la muestra (nodo 2, con un promedio de 81,95).

El nodo 4 describe los 21 centros con un clima más ordenado, que son centros de titularidad pública o privada, cuyos directores tienen una valoración muy positiva de los alumnos, mostrando un promedio de clima de 93,72 puntos.

Figura 9.3.- Árbol de clasificación para la variable clima escolar a partir del total de la muestra de centros de Educación Primaria



3.3.- Resultados para la muestra de centros de Educación Primaria

En el caso de Educación Primaria (figura 9.3), se observa cómo las variables de influencia han resultado ser la participación en las Elecciones al Consejo Escolar por parte de las familias, las reuniones con otros miembros del equipo docente valoradas por los tutores y la valoración de las familias acerca de la accesibilidad de comunicación.

Los 44 centros con mayor puntuación en la variable clima escolar son los agrupados en el nodo 6 (con un promedio en clima de 94,56). Están caracterizados por una mayor participación de las familias en las elecciones al Consejo Escolar, una mayor valoración de los tutores acerca de las reuniones que mantienen las familias con otros miembros del equipo, así como una mejor valoración por parte de las familias sobre la accesibilidad a la comunicación del centro educativo.

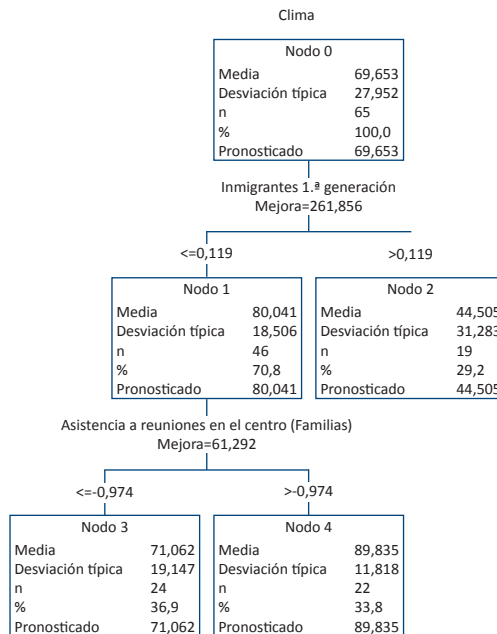
Los 8 centros con menor puntuación en la variable clima se concentran en el nodo 1 (con un promedio en clima de 67,24), y se caracterizan por tener poca participación de las familias en las Elecciones al Consejo Escolar.

3.4.- Resultados para la muestra de centros de Educación Secundaria Obligatoria

En el caso de Educación Secundaria Obligatoria (figura 9.4), las variables de influencia han resultado ser la presencia de alumnos inmigrantes de primera generación y la asistencia a reuniones en el centro educativo.

Los 22 centros con un mejor clima escolar (con un promedio en clima de 89,84) se encuentran descritos en el nodo 4 y se caracterizan por contar con menor número de

Figura 9.4.- Árbol de clasificación para la variable clima escolar a partir del total de la muestra de centros de Educación Secundaria Obligatoria



inmigrantes de primera generación, así como por una mayor asistencia de las familias a reuniones en el centro. En cambio, los 19 centros con un indicador más bajo de clima escolar se concentran en el nodo 2 (con un promedio en clima de 44,51), y se caracterizan por contar con un mayor número de alumnos inmigrantes de primera generación.

4.- Conclusiones

Antes de avanzar con las conclusiones de este trabajo, es preciso señalar nuevamente que el objeto de este estudio es exploratorio, los resultados obtenidos proceden de una técnica de análisis descriptivo que selecciona aquellas variables o factores que maximizan las diferencias en la variable clima de centro. Con ello queremos resaltar la imposibilidad de establecer relaciones de causalidad entre el clima y el resto de variables incluidas en los análisis. Es plausible esperar un patrón de condicionalidad múltiple en el estudio de este tipo de fenómenos.

De forma general, los resultados muestran que:

- Para el conjunto de los centros españoles, el sentimiento de pertenencia expresado por las familias marca un hito en la diferencia entre los centros con altos y positivos valores de clima y el resto.
- En los centros de Educación Infantil, más allá de la consideración del tipo de centro (público, privado concertado y privado no concertado), lo que caracteriza a los centros con clima positivo y ordenado es la alta valoración que el tutor manifiesta acerca de los alumnos.
- A la hora de analizar los centros de Educación Primaria, se observa cómo la participación de las familias en las Elecciones al Consejo Escolar es el principal factor que diferencia a los centros de mejor clima, unido a la valoración positiva, por parte de los tutores, de las reuniones que mantienen las familias con otros miembros del equipo educativo del centro y la sensación de accesibilidad al centro por parte de aquéllas.
- En Educación Secundaria Obligatoria, la baja concentración de alumnos inmigrantes de primera generación marca la diferencia entre los niveles de clima en los centros, uniéndose a este factor la asistencia de las familias a las reuniones del centro.
- Nos gustaría destacar que, variables como la titularidad del centro (salvo en Educación Infantil, que ha sido forzada su inclusión en el modelo) o el nivel socioeconómico de las familias no han resultado factores determinantes en ninguno de los análisis realizados. La condición de inmigrante de primera generación solo aparece como relevante en Educación Secundaria Obligatoria.

El resto de factores considerados (a excepción de la condición de inmigrante) ofrecen posibilidades de intervención para la mejora, como, por ejemplo, la importancia del sentimiento de pertenencia al centro, la valoración positiva de las reuniones con los padres en Educación Primaria o la asistencia a reuniones con los tutores en Educación Secundaria Obligatoria. Thapa, Cohen, Guffey y Higgins-D'Alessandro (2013), en su revisión sobre investigaciones de clima escolar, destacan que un clima de centro positivo sostenido en el tiempo se asocia con el desarrollo exitoso de niños y jóvenes, con la prevención efectiva de conductas riesgo, con la promoción de la salud, con el aprendi-

zaje de los alumnos y los logros académicos, con la estabilidad del profesorado, etc. De este modo, existe cierto consenso en la literatura al valorar el efecto positivo del clima en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En el presente estudio, el objetivo ha ido más allá, proponiendo vías de mejora del clima de centro a partir del análisis empírico del impacto de la participación de las familias en dicho clima.

5.- Referencias bibliográficas

- Anderson, C. S. (1982). «The search for school climate: a review of the research». *Review of Educational Research*, 52 (3), pp. 363-420.
- Borgonovi, F. y Montt, G. (2012). *Parental Involvement in Selected PISA Countries and Economies*. OECD Education Working Papers, No. 73, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/5k990rk0jsij-en>
- Brand, S., Felner, R., Shim, M., Seitsinger, A., y Dumas, T. (2003). «Middle school improvement and reform: Development and validation of a school-level assessment of climate, cultural pluralism, and school safety». *Journal of Educational Psychology*, 59, pp. 570-588.
- Breiman, L., J. H. Friedman, R. A. Olshen, y C. J. Stone. (1984). *Classification and regression trees*. Monterey, California: Wadsworth, Inc.
- Castro, M. y Lizasoain, L. (2012). «Las técnicas de modelización estadística en la investigación educativa: minería de datos, modelos de ecuaciones estructurales y modelos jerárquicos lineales». *Revista Española de Pedagogía*. Enero-Abril, pp. 131-48.
- Cohen, J., McCabe, E., Michelli, N., y Pickeral, T. (2009). «School Climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education». *Teachers College Record*, 111 (1), pp. 180-213.
- De la Orden, A. (1991). «El éxito escolar». *Revista Complutense de Educación*, pp. 13-25.
- Dynarski, M., Clarke, L., Cobb, B., Finn, J., Rumberger, R., y Smink, J. (2008). *Dropout Prevention. IES Practice Guide* (NCEE 2008-4025). Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- Retrieved from: <http://ies.ed.gov/ncee/wwc>, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance.
- Gervilla García, E., y Palmer Pol, A. (2009). «Predicción del consumo de cocaína en adolescentes mediante árboles de decisión». *Revista de Investigación en Educación*, 6, pp. 7-13.
- Ho, E. S. (2005). «Effect of School Decentralization and School Climate on Student Mathematics Performance: The Case of Hong Kong». *Educational Research for Policy and Practice* (4), pp. 47-64.
- Hsatie, T., Tibshirani, R., y Friedman, J. (2009). *The Elements of Statistical Learning*. New York: Springer.
- Jiawei, H., Kamber, M., y Pei, J. (2011). *Data mining: concepts and techniques*. Morgan Kaufmann Publishers.
- Kass, G. (1980). «An exploratory technique for investigating large quantities of categorical data». *Applied Statistics*. 29 (2), pp. 119-127.

Lee, T., Cornell, D., Gregory, A., y Fan, X. (2011). «High Suspension Schools and Dropout Rates for Black and White Students». *Education and treatment of children*, 34 (2), pp. 167-192.

Lindelow, J., Mazzarella, J. A., Scott, J. J., Ellis, T. J., y Smith, S. C. (1989). «School Climate». En S. C. Smith, & P. K. Piele, School Leadership: *Handbook for Excellence* (pp. 168-188). Washington, DC: US Department of Education.

MacNeil, A., Prater, D., y Busch, S. (2009). «The effects of school culture and climate on student achievement». *International Journal of Leadership in Education* (12), pp. 73-84.

Masters, G.N. (1982). «A Rasch Model for Partial Credit Scoring». *Psychometrika*, 47(2), pp. 149-174.

National School Climate Council (2007). *The School Climate Challenge: Narrowing the gap between school climate research and school climate policy, practice guidelines and teacher education policy*. National School Climate Center; Center for Social and Emotional Education; National Center for Learning and Citizenship y Education Commission of the States.

Retrieved from: <http://www.ecs.org/html/projectspartners/nclc/docs/school-climate-challenge-web.pdf>

Quint, J. (2006). *Meeting Five Critical Challenges of High School Reform*. New York: Manpower Demonstration Research Corporation (MDRC) Building Knowledge to improve social policy.

Rasch, G. (1960). *Probabilistic models for some intelligence and attainment tests*. Copenhagen: Danish Institute for Educational Research.

Santos Guerra, M. Á. (2000). *Entre Bastidores. El lado oculto de la organización escolar*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Schueler, B., Capotosto, L., Bahena, S., McIntyre, J y Gehlbach, H. (2013). «Measuring Parent Perceptions of School Climate». *Psychological Assessment*, 26(1), pp. 314-320.

Sherblom, S., Marshall, J., y Sherblom, J. (2006). «The relationship between school climate and math and reading achievement». *Journal of research in character education*, 4 (1&2), pp. 19-31.

Shochet, I. M., Dadds, M. R., Ham, D., & Montague, R. (2006). «School Connectedness Is an Underemphasized Parameter in Adolescent Mental Health: Results of a Community Prediction Study». *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 35 (2), pp. 170-179.

Sterbinsky, A., Ross, S., & Redfield, D. (2006). «Effects of comprehensive school reform on student achievement and school change: A longitudinal multi-site study». *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 17 (3), pp. 367-397.

Stewart, B. (2008). «School structural characteristics, student effort, peer associations, and parental involvement. The influence of school- and individual-level factors on academic achievement». *Education and Urban society*, 40, pp. 179-204.

Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., y Higgins-D'Alessandro, A. (2013). «A Review of School Climate Research». *Review of Educational Research*, 83 (3), pp. 357-385.

Van Horn, L. M. (2003). «Assessing the unit of measurement for school climate through psychometric and outcome analyses of the school climate survey». *Educational and Psychological Measurement*, pp. 1002-1019.

Virtanen, M., Kivimäki, M., Luopa, P., Vahtera, J., Elovainio, M., Jokela, J., *et al.* (2009). «Staff reports of psychosocial climate at school and adolescents' health, truancy and health education in Finland». *European Journal of Public Health* (19), pp. 554-560.

Way, N., Reddy, R., & Rhodes, J. (2007). «Students' Perceptions of School Climate During the Middle School Years: Associations with Trajectories of Psychological and Behavioral Adjustment». *American Journal of Community Psychology* (40), pp. 194-213.

Wu, M. L., Adams, R. J., Wilson, M. R. y Haldane, S. A. (2007). *ACER ConQuest Version 2.0: Generalised Item Response Modelling Software*. Camberwell (Australia): ACER Press.

Parte III. Mirando al futuro

Capítulo 10.- Conclusiones y recomendaciones

Junta de Participación de los Consejos Escolares Autonómicos
Consejo Escolar del Estado

Este capítulo es una síntesis de los elementos más significativos del presente estudio sobre la participación de las familias en la educación escolar. Dicha síntesis está orientada a facilitar a las administraciones educativas, a los diferentes componentes de la comunidad escolar y a la sociedad española en general, aquellos aspectos que, por su relevancia empírica, deben ser tomados en consideración por todas las partes implicadas en la mejora educativa y en el éxito escolar. La respuesta inteligente de las administraciones educativas y de los centros escolares, así como los comportamientos individuales de familias y de profesores —en términos de políticas y de estrategias— están concernidos por esta decantación de lo esencial de la investigación que se describe a continuación.

1.- Conclusiones

Sin perjuicio de las conclusiones parciales recogidas, de un modo sistemático, en los diferentes capítulos de este estudio —particularmente de su parte II—, bajo este epígrafe se recoge la mirada colegiada de la Junta de Participación Autonómica y la modulación de sus énfasis de acuerdo con una visión matizada, como corresponde al conjunto de los órganos de participación —del Estado y de sus diferentes Comunidades Autónomas— que dicha Junta representa. De conformidad con el contenido de esta investigación y con su estructura, se organizan estas conclusiones de conjunto en tres bloques diferenciados que corresponden a los tres tipos de análisis efectuados en el estudio: los de naturaleza conceptual y normativa, los empíricos de carácter internacional y los empíricos referidos al ámbito nacional.

1.1.- En relación con los análisis conceptuales y normativos

1. La participación de las madres y de los padres en las etapas escolares es un derecho y, a la vez, un deber básico en las sociedades democráticas. En el caso de nuestro país, este derecho a la participación está recogido expresamente en el artículo 27, apartados 5 y 7, de la Constitución Española. Por ello, debe ser garantizado por los poderes públicos, promovido por las administraciones educativas y ejercido por parte de las familias.
2. La manifestación de una cultura participativa y el desarrollo de sus positivos efectos sobre el ámbito educativo requieren un clima de confianza entre las personas que promueva el respeto mutuo, facilite la cooperación entre los diferentes protagonistas y motive la participación. Además, se precisan los conocimientos y las habilidades necesarias de los dos actores principales, profesorado y familias, para llevar dicha participación a la práctica de un modo eficaz.
3. El concepto de participación familiar que, de un modo general, ha asumido el presente estudio es el de implicación parental (*parent involvement*) que se refiere a una responsabilidad compartida entre familia y centro educativo, y comporta tres procesos básicos de colaboración:
 - Crianza de los hijos, que incluye actitudes, valores y prácticas, estilos parentales, tipo de control y relación con los adolescentes.
 - Relaciones entre hogar y centro educativo, que incluyen la comunicación con el profesorado, la participación en eventos, en voluntariado y en grupos de decisión del centro.
 - Corresponsabilidad ante los resultados del aprendizaje o ante aquellas actividades del hogar y de la comunidad que promueven el crecimiento social y académico. Ello supone controlar el progreso académico de los hijos y tener razonables expectativas de éxito.

En un sentido más restringido, cabe distinguir los cinco tipos de participación de las familias en el ámbito escolar que establece el proyecto «Includ-ed» de la Comisión Europea:

- La participación informativa, que supone la mera transmisión de la información desde el centro a las familias, que la reciben por diferentes vías sin más posibilidades de participar.
- La participación consultiva, que comporta un nivel superior de participación, ya que los padres pueden formar parte de los órganos de gobierno de los centros, aunque su papel es puramente consultivo.
- La participación decisoria, en la que los padres pueden participar en la toma de decisiones referentes a los contenidos de enseñanza y a la evaluación.
- La participación evaluativa, que incrementa la presencia de los padres en los procesos de evaluación del alumnado y del propio centro.
- La participación educativa, que supone la implicación de los padres en los procesos de aprendizaje de sus hijos y en su propia formación.

4. En los sistemas escolares prevalece todavía una visión muy tradicional de las relaciones entre los padres y el centro educativo, con una distinción precisa entre los roles de ambos y con una escasa atención a la interacción fructífera entre ellos. En el caso concreto de España, el derecho de participación de los padres ha experimentado históricamente una paulatina y positiva evolución en la legislación educativa, que se sustancia tanto en el reconocimiento del derecho de asociación como en su capacidad para intervenir en los Consejos Escolares de los centros educativos.
5. De acuerdo con sus marcos normativos, en la mayoría de los países de la Unión Europea, los Consejos de Centro suelen participar en la definición de los principios orientadores de los centros educativos y en lo que se refiere a las actividades extraescolares y complementarias. Sin embargo, no suelen tener capacidad de decisión en relación con el contenido y los métodos de enseñanza o en cuanto a la contratación de profesores o directores, por tratarse de ámbitos considerados técnico-profesionales. La situación es más variable en lo que se refiere al presupuesto del centro educativo, existiendo países en los que los Consejos Escolares toman parte en la aprobación del mismo, y otros en los que únicamente son informados de las cuestiones económicas.
6. Si padres y centros educativos desean colaborar más intensamente, no solo se necesitan disposiciones legales, sino también la creación de estructuras destinadas a ello. No obstante, en ese marco, cada centro educativo ha de poder desarrollar sus métodos y procedimientos específicos, de acuerdo con sus características sociogeográficas y su tipo de alumnado.
7. Aun cuando los planteamientos tradicionales de la participación han marcado la legislación en la mayoría de los países desarrollados, han gozado, sin embargo, de escaso éxito. No obstante, poco a poco, dichos planteamientos van dando paso a una visión más actualizada que enfatiza la importancia de la colaboración entre familias y centros educativos. A ello puede estar contribuyendo el creciente número de estudios que relacionan esta colaboración con la mejora de los resultados del alumnado.
8. Las disposiciones legales no crean por sí mismas la atmósfera de apertura y aceptación que es necesaria para la cooperación efectiva. Por tal motivo, resulta necesario generar en los sistemas educativos oportunidades que fomenten la participación. El diálogo, la transparencia y la consideración de los padres como socios imprescindibles para lograr el éxito escolar constituyen requisitos esenciales para ello.
9. La participación de los padres en el caso español, aunque se inicia en un plano normativo en el siglo XIX, no se asienta, con el carácter representativo de nuestros días, hasta la aprobación de la Constitución de 1978. Al abrigo del principio constitucional de participación de los ciudadanos en la vida política, económica, cultural y social, las familias acceden al sistema educativo con un carácter representativo, a través de su incorporación en órganos colegiados de consulta y participación en la programación general de la enseñanza, así como en los órganos de control y gestión de los centros escolares.

10. De acuerdo con el marco normativo español —considerado en un sentido amplio—, la participación de padres y madres en el sistema educativo no queda reducida a su presencia formal en los órganos específicos de carácter consultivo para la programación general de la enseñanza o de control y gestión de los centros. Esta participación se extiende a una pluralidad de aspectos, entre los que cabe citar: el ejercicio del derecho a la elección de centro y a que sus hijos reciban la formación religiosa y moral acorde con sus convicciones, el ámbito asociativo, el intercambio del flujo informativo entre la familia y la escuela, los servicios extraescolares, el apoyo académico en el entorno familiar o los compromisos educativos entre el centro y las familias.

1.2.- En relación con los análisis empíricos internacionales

Síntesis meta-analítica

11. De acuerdo con la revisión de los resultados de la investigación de naturaleza cuantitativa, que constituye la síntesis meta-analítica efectuada en el presente estudio, las relaciones positivas más fuertes entre participación parental y rendimiento escolar se articulan en torno a tres ejes básicos: altas expectativas académicas sobre sus hijos, comunicación fluida con ellos —centrada en las actividades y tareas académicas y en el desarrollo de hábitos de lectura— y acompañamiento y supervisión de las tareas relacionadas con la escuela que son, prioritariamente, las de estudiar y aprender.
12. A medida que se avanza a lo largo de las distintas etapas del sistema educativo se diversifican las formas de la participación familiar y sus efectos sobre los resultados escolares: la participación no aparece relacionada con el rendimiento en Educación Infantil, pero demuestra su importancia en Educación Primaria y, aún más, en Educación Secundaria Obligatoria.
13. La participación parental que tiene más éxito, con respecto al rendimiento de sus hijos, responde a un patrón de implicación familiar que está orientado al logro académico, busca el desarrollo de competencias básicas como la lectura y está caracterizado por las altas expectativas académicas que las familias proyectan sobre sus hijos.

Estudio sobre los datos de PISA 2012

14. De acuerdo con la investigación realizada para este estudio sobre los datos de PISA 2012, los factores que, de forma consistente en los países analizados, tienen una influencia fuerte y positiva sobre el rendimiento en matemáticas son el apoyo educativo a los hijos en esta materia y la realización de actividades en familia, en particular, dedicar casi todos los días tiempo a conversar y realizar juntos habitualmente la comida principal.
15. Existe un valor intermedio de implicación paterna, en relación con su impacto en los resultados en matemáticas, que podría considerarse óptimo. Es decir, valores bajos o muy bajos, que se alejen de ese punto intermedio, inciden negativamente

sobre el rendimiento en matemáticas. Por otra parte, cuando los niveles son superiores a ese óptimo, la relación se invierte de forma que esos altos niveles de implicación pueden asociarse con bajos niveles de rendimiento, lo que explicaría la alta frecuencia de las reuniones con docentes o la alta dedicación y ayuda en las tareas y «deberes» de casa. Ello sería debido a las mayores necesidades educativas que presentan los alumnos con dificultades en esta materia.

1.3.- En relación con los análisis empíricos nacionales

Perfiles de la participación parental

16. El análisis de los dos perfiles de la participación parental, obtenidos empíricamente en el presente estudio a través de una amplia muestra de familias y de centros educativos españoles, evidencia una participación de las familias diversa y con distintas intensidades, dependiendo de características culturales, socioeconómicas y sociodemográficas básicas de las propias familias.
17. El primero de los perfiles que emergen del análisis empírico se corresponde con el siguiente patrón: familias que muestran una alta implicación y ejercen una participación efectiva en el ámbito escolar; que mantienen una comunicación frecuente y satisfactoria con el centro; que participan activamente en las actividades desarrolladas por el centro; que presentan un mayor sentido de pertenencia y de identificación con el mismo; que muestran un mayor interés en la información sobre sus hijos; y que enriquecen el entorno familiar a través de la realización de actividades culturales.
18. El segundo de los perfiles de la participación se sitúa en el polo opuesto: una menor implicación y una participación de tipo meramente formal, con niveles más altos de conocimiento y de pertenencia al AMPA y pertenencia y participación en el Consejo Escolar del centro. Las familias que se corresponden con este perfil muestran un menor sentimiento de pertenencia al centro, una comunicación menos fluida con sus hijos acerca de su actividad académica y niveles inferiores en la realización de actividades culturales en apoyo a los objetivos del centro.
19. Los rasgos culturales y socioeconómicos que caracterizan a las familias con el primero de los perfiles de participación parental son los siguientes: mayor nivel de estudios de los progenitores, particularmente de la madre; mayor número de libros en casa y de recursos que favorecen el aprendizaje escolar; y mayores medios económicos que destinan a la educación de sus hijos.
20. Los rasgos sociodemográficos de las familias que presentan ese mismo perfil de participación parental más intensa y efectiva son los siguientes: edad más avanzada y nacionalidad de origen española.
21. El perfil de participación parental más débil está definido por aquellas familias que presentan un menor nivel de estudios; que poseen un nivel económico más bajo y que destinan menos recursos a la educación de sus hijos, con los padres más jóvenes y de nacionalidad de origen extranjera.

22. Sin ser un rasgo exclusivo de ellas, las familias con mayor nivel de formación suelen entender la educación de sus hijos como algo en lo que se deben involucrar, en cuanto a acompañamiento, seguimiento y colaboración. Y al contrario, las familias cuyo nivel de formación es más bajo interactúan en menor medida con los centros educativos.
23. La frecuencia de la participación parental varía en función de la etapa educativa de los hijos. Así, la interacción de las familias con el centro educativo y con su profesorado desciende notablemente en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Los padres se muestran menos participativos en esta etapa educativa en la cual los hijos son menos dependientes y tienden a delegar en los profesionales.

Participación en las elecciones a los Consejos Escolares de los centros

24. El análisis empírico de las cifras oficiales revela una baja o muy baja tasa de participación de las familias en las elecciones a representantes en los Consejos Escolares de los centros. Los centros específicos de Educación Especial son los que muestran los valores más elevados; les siguen los centros de Educación Infantil y Primaria, y ocupan la última posición, a bastante distancia, los de Educación Secundaria. Las cifras disponibles de los centros privados concertados son similares a las de los centros públicos.
25. Cuando los anteriores análisis se refieren no a la información procedente de las administraciones educativas, sino a la percepción de las propias familias sobre su participación en el Consejo Escolar del centro se advierte que padres y madres reconocen una escasa relación con sus representantes en este órgano y, en consecuencia, una escasa implicación en el funcionamiento del centro a través de su Consejo Escolar. Ello es así, tanto en Educación Infantil y Primaria como en Educación Secundaria Obligatoria, donde dicha implicación es aún más baja.
26. Cuando las familias son preguntadas sobre su participación en las elecciones de sus representantes en el Consejo Escolar, las respuestas de los encuestados, tanto en Infantil y Primaria como en Secundaria Obligatoria, sobrestiman ampliamente su participación con respecto a las cifras oficiales, aun cuando coinciden con aquéllas en cuanto al orden de prelación por etapas.
27. En Educación Infantil y Primaria, aproximadamente la mitad de las familias considera que recibe información suficiente sobre los procesos de elecciones al Consejo Escolar, sobre los candidatos a dicho órgano y sobre las funciones que desempeñan los representantes de padres en el Consejo. Sin embargo, tan solo un poco más de la tercera parte de las familias declara conocer a sus representantes en el Consejo Escolar, y solo una cuarta parte muestra su disponibilidad para ser miembro de dicho órgano de participación.
28. En Educación Secundaria Obligatoria, aunque las familias reciben una información similar a las de Infantil y Primaria, sus opiniones empeoran significativamente en el resto de las variables analizadas. Así, tan solo la cuarta parte de las

familias de estos centros manifiesta conocer a los representantes de los padres y madres en el Consejo Escolar del centro. La proporción se reduce a menos de la quinta parte cuando se trata de declarar su disponibilidad para ser miembro del Consejo Escolar.

29. En cuanto a las dificultades que las familias de Infantil y Primaria perciben para su implicación en el centro a través de su Consejo Escolar —que pudieran explicar las bajas cifras de participación—, alrededor de la tercera parte de los encuestados manifiesta una falta de interés para participar en las elecciones como representante del Consejo Escolar. Un porcentaje menor —alrededor de la quinta parte— atribuye sus problemas de implicación a la falta de difusión de la información en general (fechas de celebración de las elecciones, desconocimiento de los candidatos, etc.).
30. En Educación Secundaria Obligatoria, las opiniones de las familias son, a este respecto, similares a las manifestadas en Educación Infantil y Primaria. Solo cabe destacar el incremento de 4,4 puntos porcentuales en el porcentaje de familias de Educación Secundaria Obligatoria (34,9%) que manifiestan falta de interés para participar en las elecciones como representante en el Consejo Escolar del centro.
31. La imagen que emerge de la anterior información empírica muestra que la implicación indirecta de las familias en los centros, a través de su participación en el Consejo Escolar, es muy escasa en las diferentes etapas educativas analizadas. Destaca la baja participación de las familias en las elecciones a representantes en el Consejo Escolar y su falta de disponibilidad para ser candidato. Ello denota, en la práctica, un reducido sentido de identificación con este órgano de participación del centro.

Relación entre participación familiar y rendimiento escolar

32. Los análisis empíricos sobre la relación entre participación familiar y rendimiento escolar, realizados para este estudio sobre alumnos españoles de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, revelan la existencia de una conexión efectiva entre la participación familiar en la vida del centro y los resultados escolares del alumnado.
33. En Educación Infantil, los factores asociados a la implicación de las familias en el centro educativo que parecen tener un efecto positivo sobre el rendimiento académico son, en orden decreciente de intensidad, los siguientes:
 - El sentimiento de pertenencia al centro.
 - Unas altas expectativas académicas por parte de los padres.
 - Un buen ambiente y supervisión educativa por parte de los padres.
 - La percepción de que la comunicación con los diferentes miembros del centro educativo es accesible.

Es decir, el sentimiento de pertenencia y las expectativas académicas son, pues, los dos predictores que más impacto tienen sobre el rendimiento en esta etapa.

34. En Educación Primaria, los factores de implicación de las familias que se asocian de manera positiva con el rendimiento escolar de los estudiantes son, en orden decreciente de intensidad, los siguientes:
- Las aspiraciones educativas que tienen los padres respecto a la educación de los hijos.
 - El sentimiento de pertenencia al centro.
 - La ausencia de necesidad de ayuda a los hijos a la hora de realizar las tareas escolares.
 - La pertenencia como socio de la AMPA.
 - La participación en las elecciones al Consejo Escolar del centro.
 - Un buen ambiente de estudio y supervisión familiar.
 - La participación en las actividades que realiza el centro.

Al igual que en Educación Infantil, destacan en Educación Primaria, por su magnitud, las aspiraciones académicas de los padres y el sentimiento de pertenencia al centro. Los factores relacionados con el nivel socio-cultural de la familia pasan, en este caso, a ser estadísticamente significativos.

35. En Educación Secundaria Obligatoria, se mantienen esos mismos factores, aunque con distintos coeficientes, a excepción de ser socio de la AMPA que no resulta significativo en esta etapa. Los factores que se asocian de manera positiva con el rendimiento escolar son, en orden decreciente de intensidad, los siguientes:
- Las aspiraciones educativas que tienen los padres respecto a sus hijos.
 - El sentimiento de pertenencia al centro.
 - La ausencia de necesidad de ayuda a la hora de realizar las tareas escolares.
 - La participación en las elecciones al Consejo Escolar del centro.
 - Un buen ambiente de estudio y supervisión familiar.
 - La participación en las actividades que realiza el centro.
36. En Educación Secundaria Obligatoria siguen cobrando importancia estadística los factores relacionados con el nivel socio-cultural, cuyo impacto sobre el rendimiento aumenta conforme se avanza en la escolaridad. A lo anterior se añade en esta etapa el impacto negativo que aparece asociado a ser inmigrante de primera generación.
37. La intensidad de la relación entre la implicación parental y el rendimiento escolar aumenta con el nivel educativo considerado, alcanzando el valor más alto en Educación Secundaria Obligatoria.
38. Asimismo, la complejidad del modelo explicativo y el número de factores relacionados con el rendimiento académico se incrementan conforme avanza la escolaridad; es decir, son más los factores explicativos significativos en Educación Secundaria Obligatoria que en Educación Infantil o en Educación Primaria.

39. En cualquiera de las tres etapas educativas analizadas, el factor que muestra una gran influencia positiva sobre el rendimiento es el sentimiento de pertenencia al centro. En esta misma línea opera la percepción de un clima educativo familiar supervisado, aunque con menor influencia que el sentimiento de pertenencia y con desigual impacto según el nivel educativo, siendo especialmente importante en Educación Infantil. Se puede también vincular a este ambiente familiar de supervisión la influencia claramente positiva de la ayuda en casa con las tareas escolares, cuyo impacto en Educación Primaria es alto, y lo es aún más en Educación Secundaria Obligatoria.
40. También destaca la notable influencia positiva que ejercen las aspiraciones académicas de las familias sobre el rendimiento de sus hijos. Esta influencia es claramente superior a la del nivel sociocultural de la familia (no significativo en Educación Infantil) o al peso negativo de ser inmigrante de primera generación en Educación Primaria o Educación Secundaria.
41. A luz de las evidencias generadas en este estudio, parece claro que las aspiraciones educativas de los padres con respecto a la educación de sus hijos y la implicación familiar que supone el apoyo y supervisión de su actividad escolar resultan fundamentales para lograr niveles positivos de desempeño académico. Todo ello unido a la vinculación y sentimiento de pertenencia al centro, lo que supone una forma de compartir el modelo educativo que se desarrolla en la escuela. Se aprecia, pues, una elevada consistencia entre estos resultados y los derivados de la síntesis meta-analítica a los que alude la conclusión número 11.

Relación entre participación familiar y clima escolar

42. Los análisis empíricos realizados sobre la relación entre participación familiar y clima escolar, en el alumnado de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, revelan que el clima promedio de los centros españoles es positivo. Los centros públicos de Educación Secundaria Obligatoria son los que presentan un valor más bajo.
43. Los resultados obtenidos para la muestra completa —Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria— ponen de manifiesto que los factores «sentimiento de pertenencia al centro por parte de las familias», «condición de inmigrante», «asistencia a reuniones en el centro», «ratio» y «ser miembro del AMPA» tienen una importancia destacada en el clima escolar; pero es el sentimiento de pertenencia al centro, por parte de las familias, el factor más relevante.
44. En Educación Infantil, el primer aspecto a destacar es el buen clima que suele caracterizar a esta etapa. Los centros con un clima más ordenado, sean de titularidad pública o privada, coinciden con aquellos cuyos directores tienen una valoración muy positiva de los alumnos.
45. En Educación Primaria, las variables de influencia sobre el clima escolar han resultado ser, en orden de importancia, las siguientes: la participación de las familias en las elecciones al Consejo Escolar, las reuniones con miembros del equipo docente y la valoración de las familias sobre la accesibilidad de comunicación.

46. En Educación Secundaria Obligatoria, los centros con un mejor clima escolar se caracterizan por contar con un menor número de inmigrantes de primera generación, así como por una mayor asistencia de las familias a reuniones en el centro.
47. Desde una visión de conjunto, en relación con el clima escolar, variables tales como «titularidad del centro» o «nivel socioeconómico de las familias» no han resultado ser factores determinantes en ninguno de los análisis realizados. La condición de inmigrante de primera generación solo aparece como relevante en Educación Secundaria Obligatoria.
48. Existe un cierto consenso en la literatura internacional a la hora de valorar el efecto positivo del clima escolar en el proceso de enseñanza y aprendizaje. No obstante, en este estudio, además de poner a prueba ese consenso para el caso español, se abren vías de mejora del clima del centro a partir del análisis de aquellas variables de impacto que son susceptibles de intervención. Así, la mayor parte de los factores considerados ofrecen posibilidades de actuación para la mejora del clima escolar. Tal es el caso, por ejemplo, del sentimiento de pertenencia al centro, de las reuniones del profesorado con los padres en Educación Primaria o de la asistencia a reuniones con los tutores en Educación Secundaria Obligatoria.

2.- Recomendaciones

208

A pesar de los avances legislativos y del reconocimiento de los derechos de participación de los padres en la educación de los hijos —establecido en la Declaración Universal de los Derechos Humanos y en las normativas nacionales de los países desarrollados— el presente estudio tiende a confirmar que las relaciones entre las familias y los centros educativos se caracterizan, en no pocas ocasiones, por el distanciamiento entre ambas instituciones, por una búsqueda de objetivos, en cierta medida, divergentes, así como por una comunicación precaria. De otro lado, la participación de las familias, entendida en el sentido amplio de «implicación parental», se ha revelado en esta investigación como un factor complejo pero que incide, de forma significativa, sobre la calidad de la vida escolar y de sus resultados, tanto en términos estrictamente académicos como propiamente educativos. Todo ello apunta a considerar la mejora de dicha relación como un reto educativo relevante.

En el anterior epígrafe de conclusiones, se ha centrado la atención, preferentemente, en aquellos hallazgos que, por su naturaleza, aluden a aspectos de la realidad educativa sobre los que se puede operar. Esta base empírica nos permite abordar, fundadamente, las recomendaciones que a continuación se formulan. Las siguientes propuestas están dirigidas, de un modo diferenciado, a los tres grupos de actores principales de cuyas actuaciones respectivas dependerá la magnitud y el grado de acierto de la participación de las familias como un elemento de avance de nuestro sistema educativo.

2.1.- A las familias

1. La idea de participación de las familias va mucho más allá de lo puramente formal o del ejercicio de los derechos garantizados en las disposiciones legales

vigentes; incluye, además, una serie de elementos que aluden a determinados aspectos, tanto de la vida familiar como de la vida escolar, y, sobre todo, a sus interacciones. Por tal motivo, se recomienda a las familias que profundicen en lo que significa la implicación parental, de modo que puedan actuar deliberada y sistemáticamente sobre todos sus componentes.

2. Los datos procedentes de los análisis de PISA 2012 nos advierten de la importancia de las actividades en familia por su influencia positiva sobre el rendimiento, en particular, dedicar casi todos los días tiempo a conversar y realizar juntos de forma habitual una comida principal. Estos hábitos familiares tienen la ventaja de que no dependen necesariamente del nivel socioeconómico o cultural y, sin embargo, resultan efectivos. Por ello, se recomienda a las familias que no descuiden este tipo de actividades sencillas y de bajo costo.
3. La comunicación entre familias y docentes es señal no solo de calidad, sino también de coherencia educativa. El diálogo entre ambos es fundamental si se quieren intervenciones educativas complementarias que apuesten por un mismo proyecto de persona. Solo de este modo el alumnado percibirá lo que es realmente importante en su vida. Por tanto, el diálogo no debería limitarse a edades tempranas ni centrarse exclusivamente en transmitir información de un actor al otro. Se hace cada día más necesario que fluya entre ellos la comunicación.
4. De acuerdo con lo anterior, un desarrollo eficaz de la participación familiar requiere de actividades de formación por parte de profesionales solventes o de padres experimentados, que aseguren una transferencia efectiva a las familias de conocimientos, actitudes y competencias. Por tal motivo, se recomienda a las AMPAs que al organizar este tipo de actividades se aseguren de la calidad probada de los formadores. Se dispone de suficiente conocimiento elaborado, basado en evidencias, como para poder elegir a formadores suficientemente preparados.
5. La evidencia empírica generada en esta investigación pone de manifiesto reiteradamente el importante papel que desempeña el sentimiento de pertenencia de las familias con respecto al centro educativo en el que se escolarizan sus hijos. Al tratarse del elemento de la implicación parental de mayor impacto, las familias deberían prestarle la máxima atención. El sentimiento de pertenencia estimula la participación, y esta, a su vez, tiende a promover el sentimiento de pertenencia. Este círculo virtuoso debe ser alimentado, principalmente, por las familias mediante una disposición personal favorable, la implicación en el proyecto educativo del centro y, cuando sea posible, una elección de centro meditada.
6. Los resultados de los análisis de ámbito internacional coinciden con los propiamente nacionales a la hora de destacar el papel relevante que, en la obtención de un buen rendimiento escolar, desempeña la importancia que atribuye la familia al logro académico. Esto se expresa mediante las altas expectativas de los padres y mediante las actuaciones de apoyo y de ayuda en casa, de acompañamiento y de supervisión de la vida escolar de sus hijos. Por tal motivo, todas las familias, sea cual fuere su nivel socioeconómico y sociocultural, deberían situar las aspiraciones académicas para sus hijos en un lugar elevado. Esa tensión «hacia arriba», con respecto a las posibilidades escolares de los hijos —quien quiere puede—, ha de formar parte de las convicciones de las familias, de sus prácticas educativas

y de las actividades de formación promovidas por las AMPAs, particularmente en los entornos familiares menos favorecidos.

7. La contribución a un clima escolar positivo constituye un deber cívico de las familias, pero también un modo de incidir sobre los aspectos educativos de los hijos y una forma de favorecer el éxito de los aprendizajes escolares. De acuerdo con los resultados de esta investigación, las familias, independientemente de su nivel socioeconómico o de la titularidad de los centros de sus hijos, deberían implicarse más en la vida escolar, particularmente en lo concerniente a las reuniones con el equipo docente y a los mecanismos existentes de representación y de influencia en el desarrollo de las actividades del centro.
8. Habida cuenta del importante papel que desempeña un clima de confianza entre las partes para la creación de una cultura efectiva de participación parental en los centros educativos, las familias deberían contribuir a la generación de dicho clima mediante actitudes de consideración hacia el profesorado, así como con la voluntad de asumir objetivos educativos comunes y con el propósito de llegar a acuerdos. Ello supone compartir información, responsabilidades, decisiones y resultados.
9. Otro de los aspectos que emerge de la investigación es el incremento de la importancia de la participación conforme se avanza en las diferentes etapas educativas consideradas. Así, cuando se alcanza la Educación Secundaria Obligatoria, disminuye sensiblemente la participación parental y, sin embargo, es en esta etapa donde su impacto sobre el rendimiento escolar es mayor. Este hecho aconseja a las familias adaptar las formas de participación en los centros de sus hijos y no reducir su intensidad en la Educación Secundaria Obligatoria bajo la creencia errónea de que, como consecuencia de la edad, aquella es menos necesaria. Es cierto que en muchas ocasiones lo que sucede es que la implicación parental cambia de forma, pero resulta necesario estar atento por si esa adaptación, que comporta con frecuencia un alejamiento, no fuera eficaz.

2.2.- A los centros escolares

10. Considerando el importante papel que puede desempeñar una formación de calidad, por parte de las familias, en el desarrollo de los conocimientos y actitudes favorables a la implicación parental, los centros educativos deberían favorecer este tipo de actuaciones facilitando a las AMPAs los espacios, el apoyo y el asesoramiento adecuados para ello.
11. Una formación de calidad en materia de participación familiar dirigida al profesorado tiene tanta importancia como en el caso de las familias. El desarrollo de actitudes y de conocimientos relativos al impacto de la participación en el rendimiento académico y en el clima escolar deberían formar parte del programa formativo del profesorado en los centros. En consecuencia, los resultados de dicha formación deberían ser tenidos en cuenta en la elaboración de sus proyectos educativos.
12. Los centros educativos y su personal docente y no docente –como contraparte de las familias en la implicación parental– deberían contribuir a la creación de

un clima cooperativo que alimente un compromiso efectivo de asociación entre familia y centro. Todo ello desde un conocimiento fundado, una actitud profesional abierta y generosa y la convicción de su utilidad en beneficio del alumnado.

13. Si la investigación empírica ha revelado la considerable importancia del sentimiento de pertenencia como la práctica asociada a la participación parental que mayor impacto tiene sobre el rendimiento escolar, los centros deberían idear y aplicar estrategias destinadas a estimular el desarrollo de ese sentimiento en las familias.
14. Más allá del carácter general de las recomendaciones dirigidas a los centros educativos, estos deberían adaptarlas a su contexto específico, pues el profesorado y su dirección son los que mejor conocen las características de las familias, sus condicionantes socioeconómicos y socioculturales y su disposición a participar. De conformidad con los resultados de la presente investigación, los centros educativos situados en entornos socialmente desfavorecidos deberían prestar una especial atención a la implicación parental para contribuir, de un modo significativo, a la mejora del clima escolar y del rendimiento de todo el alumnado.
15. La regulación tradicional de la participación parental a través del mecanismo de los Consejos Escolares del Centro no basta para promover una participación efectiva de las familias, generadora de los resultados educativos y académicos que dicha participación puede producir. Por ello, los centros escolares no pueden conformarse con un enfoque burocrático o puramente formalista y han de ser capaces de aprovechar todo el potencial de mejora que se alberga bajo una adecuada implicación parental.
16. El creciente número de variables vinculadas a la participación de las familias y la evolución de los perfiles y de la intensidad de la implicación parental, desde la Educación Infantil hasta la Secundaria Obligatoria, conciernen también a los centros escolares. Habida cuenta de que sus efectos sobre el rendimiento educativo aumentan sobre todo en esta última etapa, los Centros de Educación Secundaria deberían considerar este hecho e impulsar la implicación familiar mediante estrategias e instrumentos adecuados.
17. Por su utilidad demostrada y en aras de conseguir lo anteriormente recomendado, cabe destacar las siguientes líneas de acción: establecer unos mecanismos ágiles de información, facilitar las consultas de las familias y las reuniones con los tutores en una atmósfera de confianza mutua e incluso suscribir formalmente contratos entre la familia y el centro educativo en los que se reflejen, por escrito, los compromisos de ambas partes en beneficio del progreso escolar de los alumnos.

2.3.- A las administraciones educativas

18. A la vista de los resultados obtenidos en la investigación empírica, las administraciones educativas deberían enriquecer la legislación sobre participación de las familias en la educación escolar y diseñar políticas que favorezcan una auténtica implicación parental mediante actuaciones basadas en los centros educativos.

- Esas necesidades de implicación escolar de las familias deberían ser, asimismo, contempladas por las administraciones de carácter laboral y por las propias empresas.
19. La baja intensidad de la participación social lleva consigo la escasa utilización por las familias de los mecanismos de participación representativa legalmente establecidos. Por ello, las administraciones educativas deberían adoptar enfoques orientados a estimular la implicación de las familias en la educación escolar que tomen en consideración el conjunto de los principales factores intervinientes y sus relaciones.
 20. Las políticas de formación en materia de participación, destinadas tanto a las familias como a los docentes, deberían ser promovidas por las administraciones educativas. En lo que respecta al profesorado y a los equipos directivos, incidiendo de un modo sistemático, tanto en la formación inicial como en la permanente. En lo que concierne a las familias, apoyando económicamente a sus organizaciones en materia de formación. Y, en todos los casos, promoviendo la evaluación de su grado de eficacia.
 21. Las administraciones educativas deberían impulsar la investigación sobre la participación de las familias. Asimismo, deberían promover el desarrollo de «buenas prácticas» por parte de los centros en materia de implicación parental, facilitar su sistematización y asegurar su evaluación y la posterior difusión de las mejores, desde el punto de vista de su fundamentación, de su relevancia práctica, de su impacto y de su replicabilidad.
 22. Las administraciones educativas deberían incidir, desde el ámbito que les corresponda, sobre todos los aspectos inmateriales que configuran una atmósfera de colaboración entre el centro educativo y las familias; atmósfera que se basa en una relación de confianza y que, a su vez, la genera. Los premios y las diferentes formas de reconocimiento dirigidos específicamente a valorar la calidad de las relaciones entre familia y centro educativo constituyen algunos elementos esenciales de las correspondientes políticas.
 23. La evidencia disponible en materia de gestión del cambio y de la innovación institucional nos advierte que, sin una implicación fundada y entusiasta de la dirección, esta reorientación no será posible. Por ello, para lograr un clima de cooperación entre las familias y los centros educativos, las administraciones educativas deberían proporcionar a los directores y directoras escolares el apoyo y el estímulo necesarios.
 24. De acuerdo con la información empírica que aporta la presente investigación, los centros escolares situados en entornos socialmente desfavorecidos que, además, escolarizan a alumnos inmigrantes en proporciones elevadas y con riesgo de exclusión social, deberían gozar, a este respecto, de un apoyo prioritario por las administraciones educativas.
 25. Si las actuaciones, por parte de las familias, de apoyo y de ayuda en casa, de acompañamiento y de supervisión de la vida escolar de sus hijos se han revelado en esta investigación como una dimensión de la implicación parental francamen-

te relevante, se ha de reconocer que, conforme los alumnos progresan a lo largo de sus cursos académicos, son cada vez más numerosas las familias que no están en condiciones de prestarles ese apoyo y ayuda. Por tal motivo, las administraciones educativas han de concebir, aplicar y mantener, de forma continuada, políticas y programas que compensen este *handicap* de los sectores con menos posibilidades económicas y menor nivel de preparación.

Capítulo 11.- El futuro de la participación

Junta de Participación de los Consejos Escolares Autonómicos
Consejo Escolar del Estado

1.- Introducción

Durante la segunda mitad del siglo xx se ha producido la consolidación de los sistemas educativos regulados y financiados por los poderes públicos en cumplimiento de marcos normativos que han insistido en la obligatoriedad y gratuidad de la educación durante la infancia y la adolescencia, lo que ha dado lugar a su universalización. Esta apuesta reposa sobre la visión de que solo el ejercicio efectivo del derecho a la educación en el conjunto de la población permitirá el ejercicio de todos los demás derechos y libertades fundamentales. El futuro político, social y económico de un país depende de la eficacia de su sistema educativo. La educación es la base de la igualdad social y un instrumento indispensable para combatir las desigualdades de origen. Asimismo, la educación constituye un instrumento indispensable para progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social.

Las rápidas transformaciones sociales, económicas y tecnológicas plantean nuevos retos y metas más ambiciosas a la sociedad, y, en consecuencia, nuevas y mayores exigencias a su sistema educativo. La educación como servicio de interés público se debe a la formación de las personas, capaces de aprender a lo largo de toda la vida y de intervenir activamente en una sociedad democrática, con espíritu crítico y valores sólidos. Desde esta perspectiva, la participación de las familias en el ámbito escolar constituye un indiscutible factor de calidad, toda vez que, de conformidad con los resultados del presente estudio, incide positivamente sobre el rendimiento académico y sobre la mejora del clima escolar.

Son muchos los retos que en este siglo xxi se han de abordar desde la educación, ante los cuales la implicación de los distintos sectores de la comunidad educativa resulta necesaria. En lo que respecta concretamente a las familias, son elementos relevantes la influencia que supone el estilo de crianza, cuidado y educación de las hijas e hijos en el entorno del hogar, y la conexión que se establece con el centro escolar y otros ámbitos educativos no formales. Este «estilo de crianza» se ve afectado por las características socioeconómicas y culturales de la población.

Los distintos estudios e investigaciones contenidos en la presente publicación sitúan en el primer plano del debate educativo un tema de capital importancia en la gestión de los sistemas escolares para la mejora de su calidad: la participación familiar en la educación escolar. En este capítulo final se pretende, en un ejercicio prospectivo, reflexionar sobre el futuro de la participación. Para ello, se consideran algunos de los cambios del contexto y de las transformaciones de las principales instituciones concernidas que condicionarán, en términos tanto positivos como negativos, dicho futuro. Además, se destacan las políticas relativas a la implicación de las familias como una contribución indispensable para la mejora escolar. Finalmente, se postula la cooperación entre las familias y los centros educativos como la auténtica estrategia de futuro para la participación en el ámbito escolar.

2.- Los cambios en el contexto y el futuro de la participación

Cualquier análisis sobre el futuro de la participación familiar en la educación remite a una reflexión sobre los cambios en el contexto. Estos cambios incidirán —y, de uno u otro modo, han comenzado a incidir ya— sobre los actores fundamentales que se dan cita en torno a la educación escolar, y afectarán a las relaciones recíprocas entre ellos; la participación familiar se entiende aquí en ese sentido moderno que se ha venido considerando a lo largo de la presente investigación y que equivale a «implicación parental». Más allá de los detalles o de los elementos que caracterizan esta noción, lo cierto es que, como han señalado Morgan et al. (1992), lo esencial reposa sobre el hecho de que «padres y profesores tienen algo que aprender los unos de los otros».

2.1.- Cambios en el contexto

La dinámica de progreso social que, en términos generales, comparten los países desarrollados se traduce en un aumento sostenido en las tasas de población que accede a la educación superior (OCDE, 2014). Esa dinámica se basa, en parte, en una transmisión, de padres a hijos, de un impulso de avance formativo y de movilidad social ascendente, y se ve reforzada por las exigencias que una economía, cada vez más basada en el conocimiento, traslada a la formación y a la cualificación de los futuros empleados. Este movimiento compuesto dará lugar a sucesivas generaciones de padres y madres mejor formados, preparados para entender las positivas consecuencias de la implicación parental sobre la educación de sus hijos y sobre su rendimiento escolar, y con mayores expectativas con respecto a su futuro académico.

Procede, en este punto, hacer una referencia especial al muy notable despegue, en términos estadísticos, de las mujeres, con respecto a los hombres, en cuanto a su nivel formativo, tal y como revelan los estudios disponibles basados en indicadores de resultados (Consejo Escolar del Estado, 2014). Por otro lado, cabe recurrir a ese aserto, procedente de la sociología de la educación, sobre el papel relevante de la mujer en materia educativa —que afirma que «los mejores ministros de educación son los padres, por lo general las madres» (Ballion, 1991)— para comprender la naturaleza del incremento del nivel formativo de los padres y de las madres y de su impacto sobre la implicación familiar.

Todo ello generará una nueva disposición para establecer relaciones constructivas de las familias con los centros docentes, más abiertas y, a la vez, más exigentes; apo-

yadas sobre fundamentos renovados que se alejen tanto de la minusvaloración de los centros como de su prevención frente a ellos.

Ese cambio progresivo en el contexto social, que afectará directamente al carácter de la participación de las familias en la educación escolar y a su propia intensidad, alcanzará asimismo al contexto político, hasta al punto de que las fuerzas políticas se verán en la necesidad de concebir y desarrollar actuaciones tendentes a satisfacer las expectativas parentales en materia de participación. El incremento en el nivel formativo de los padres irá acompañado de una mayor capacidad de influencia, de una proclividad al asociacionismo con un objetivo bien definido y de una participación indirecta en el juego político —en defensa de sus intereses—, en un contexto en el que el papel social y económico de la educación y de sus resultados será cada vez más relevante. La sensibilidad de las formaciones políticas, con visión de futuro, hacia la problemática de la implicación parental es probable que crezca en las próximas décadas, y ello constituirá un potente factor vertical de cambio —desde los poderes públicos— que estimulará otros de naturaleza más horizontal —en el seno de la propia sociedad— para dotar, en todo caso, de un mayor protagonismo a las familias en el ámbito escolar.

Las tecnologías de la información y la comunicación han alcanzado una relevancia fundamental en la adquisición y reformulación del conocimiento, y, por tanto, tendrán una influencia cada vez mayor en el desarrollo de los procesos educativos, tanto desde el centro como en el ámbito familiar. Además, el cambio tecnológico y su incidencia en la facilidad de la comunicación personalizada constituye otro de los elementos de evolución contextual, con impacto sobre las relaciones entre la familia y el centro educativo y, por tanto, con repercusiones en la implicación parental. La revolución digital de los *smartphones*, que tanto está incidiendo sobre los comportamientos sociales, es un indicio de cómo las tecnologías digitales afectarán, con una mayor fuerza, al modo de implementar dicha implicación. El desarrollo de aplicaciones de comunicación específicas no hará más que fortalecer la interacción familia-centro educativo, de un lado, de otro y, finalmente, de ambos.

Por todo ello, el cambio del contexto social —en el sentido de una mayor preparación de los padres y, sobre todo, de las madres—, el cambio del contexto político, en lo que respecta a una mayor sensibilidad de las fuerzas políticas hacia la participación familiar, y el cambio tecnológico —que potencia la comunicación y facilita la información— estimularán, directa o indirectamente, el conocimiento sobre los efectos positivos de la implicación parental. Estas tres modalidades de evolución contextual convergerán a la hora de promover la formación de los padres sobre la educación de sus hijos y el conocimiento sobre sus factores de influencia: la primera y la tercera como elementos posibilitadores de la comprensión y el acceso a información especializada sobre la implicación parental; y la segunda, como elemento impulsor y motivador de ese movimiento de formación del lado de las familias. Investigaciones como la presente seguirán profundizando en las claves del impacto educativo de la participación y proporcionarán las bases empíricas necesarias para movilizar voluntades y convencer de su importancia. Este flujo complejo de influencias acelerará el proceso de la implicación parental, a poco que cada una de ellas sobrepase su nivel crítico.

Junto con estos elementos contextuales positivos, tendentes a intensificar la implicación parental, operarán otros que pondrán de manifiesto, con una mayor nitidez —si cabe—, la necesidad de reforzar la participación de las familias, en el sentido de apoyarla desde las instituciones escolares, autonómicas y del Estado, de forma que se

compensen, al menos en parte, otros elementos negativos. Así, por ejemplo, las dificultades económicas de los padres —vinculadas a los efectos tardíos, pero duraderos, de la crisis y al paro de larga duración— incrementarán los riesgos de marginación y de exclusión social, lo que afectará notablemente a la vida familiar y tenderá a debilitar, a través de mecanismos diversos, las relaciones entre familia y centro educativo. Asimismo, la prolongación de jornadas de trabajo, particularmente en la población inmigrante, se seguirá traduciendo en dificultades severas de conciliación entre la vida laboral y la vida familiar, de forma que la relación con la escuela se verá resentida, debilitándose por esta vía la participación parental.

No existen indicios en el horizonte que nos permitan concluir que, en el futuro, estos elementos contextuales de naturaleza económica vayan a atenuarse, sino que la opción más realista será la de tomarlos en consideración a la hora de definir políticas tendentes a estimular —tanto desde el plano macro, característico de los poderes públicos y de las administraciones educativas, como desde el micro, propio de los centros escolares— aquellas políticas de apoyo a la participación familiar entendida como cooperación y también como ayuda.

2.2.- Cambios en la institución familiar

Además de los cambios de contexto —o precisamente por ellos—, la familia, en tanto que institución directamente concernida por la participación escolar, está protagonizando en nuestro país cambios acelerados que, sin ninguna duda, se proyectarán sobre el futuro y tendrán consecuencias en ese ámbito que es preciso prever.

218

En las últimas décadas, la progresiva incorporación de la mujer al mundo laboral está incidiendo, de manera significativa, en las funciones y los roles que madres y padres venían desarrollando en relación con la educación de sus hijos. Ello plantea nuevos retos para la intensificación de la participación familiar en el ámbito escolar, que no solo alcanzan a las familias, a su reparto equilibrado de tareas y a su coordinación interna con el fin de hacer aquella efectiva, sino que se extiende también a las instituciones, en tanto que responsables de facilitar dicha participación.

Por otra parte, la OCDE, sobre la base de la experiencia de países más desarrollados, ya advertía, a finales del pasado siglo, lo siguiente (OCDE, 1995): «La aparición de familias «compuestas» o «recompuestas», con hijos de matrimonios anteriores, crea situaciones complejas que no pueden ser gestionadas más que si se dispone de los recursos financieros y de las competencias psicológica y afectiva adecuadas. Cuando la familia no dispone de los recursos necesarios para soportar los ajustes indispensables (visitas, alojamiento adecuado por ambas partes, etc.) los niños se ven afectados por esta situación de inseguridad incapaz de ofrecerles la estabilidad y la regularidad que precisan».

Junto con este tipo de situaciones, otras formas diversas de evolución de la familia afectarán de diferentes maneras a la participación; tal es el caso de las familias monoparentales o de las vinculadas a uniones temporales. En muchas de estas situaciones, sobre todo cuando se trata de familias monoparentales, aparecerán dificultades económicas, y, en otras, todo el peso de la implicación parental recaerá sobre uno de los dos progenitores, por lo general sobre la madre. Datos recientes estiman en cerca de un

noventa por ciento el porcentaje de familias monoparentales encabezadas por la figura materna (Fundación ADECCO, 2014).

La diversidad de la población procedente de otros entornos y culturas, junto con la atención a las dificultades asociadas a las familias que provienen de medios desfavorecidos, constituyen otros factores que afectan, y seguirán afectando, en nuestro país a la institución familiar y a su relación con la institución escolar. No en vano, a partir del 2008, el porcentaje de la población en riesgo de pobreza o de exclusión social no ha dejado de crecer.

Por otro lado, el debilitamiento de los consensos sociales sobre determinados valores de indudable interés formativo, unido a la pérdida de relevancia educativa de otras instituciones sociales, dejará cada vez más solas a la familia y a la escuela en su tarea de educar a las nuevas generaciones.

Este cúmulo de circunstancias revalorizará el papel de la implicación parental y, muy frecuentemente, aumentará su dificultad. Ello acentuará la responsabilidad de todos los actores implicados —poderes públicos, familia y centro escolar— a la hora de facilitar apoyos, promover acuerdos y sellar compromisos —de forma tácita o expresa— que permitan aprovechar todo el potencial de mejora escolar que se esconde tras el concepto de participación familiar y su adecuada aplicación práctica.

2.3.- Cambios en los centros educativos

Esa suerte de mandamiento, formulado por McClure (1988), que reza: «Dejarás la escuela como ha estado siempre» ha perdido su vigencia, excepción hecha de esa posible interpretación metafórica que alude al núcleo esencial de los fines de la educación escolar. Los centros educativos constituyen sistemas abiertos en interacción permanente con las sociedades en las que se incardinan; son, de hecho, subsistemas sociales que no pueden permanecer a espaldas de aquellas, de su evolución, de sus necesidades y de sus requerimientos. Inversamente, y en el ámbito de sus competencias, los centros educativos operan sobre la sociedad, le prestan un servicio de valor incalculable y contribuyen a preparar su futuro. Esa interacción está en la base de su dinamismo y pone de manifiesto, en la práctica, su capacidad de adaptación.

Particularmente en España, los centros escolares han sufrido cambios significativos, asociados, entre otros factores, a un incremento muy rápido y de notables dimensiones de la población escolar perteneciente a la inmigración de origen económico. Más allá de los esfuerzos que puedan realizar sobre esa población los servicios sociales, la escuela es un entorno privilegiado de integración. Además, por su cercanía y por la cotidianeidad de sus funciones, constituye una referencia absoluta en materia de supervisión y control infantil y, por tanto, de detección de las necesidades de los niños. Es y seguirá siendo en el futuro, sin ningún género de dudas, la principal «institución social de proximidad».

Los esfuerzos de adaptación a otros cambios del contexto han sido, asimismo, meritorios. Tal es el caso, por ejemplo, de la respuesta ante el necesario uso de las tecnologías de la información y la comunicación, la cual, aunque en algunos casos pueda considerarse insuficiente —habida cuenta de la rapidez con la que se producen los

cambios en este ámbito—, en otros la adaptación no puede por menos que calificarse de sorprendente.

Algo similar puede decirse de los avances logrados en muchos centros escolares en el campo de la calidad en la gestión adaptada al mundo escolar, que han propiciado una mayor orientación hacia los destinatarios del servicio educativo, y el asentamiento y la mejora de la calidad de sus Proyectos Educativos como la referencia principal para la definición del modelo de centro. Para el establecimiento de dicho modelo, se han recogido decisiones y deseos consensuados mediante la participación de los diferentes agentes, y se ha buscado el compromiso de estos para garantizar la coherencia en su desarrollo. Todo ello ha promovido una actitud de confianza y de colaboración entre todas las partes para la mejora continua del centro.

Cabe, por tanto, invocar con fundamento esa flexibilidad de la institución escolar, demostrada en nuestro país a lo largo de las dos últimas décadas, para esperar de ella una colaboración activa en materia de impulso y de avance de la participación de las familias en la educación escolar, como un medio de contribuir a la mejora de la calidad de la educación española. La disponibilidad de más de doscientos centros para colaborar en el desarrollo de esta investigación y su implicación en ella constituyen otro ejemplo de esta buena disposición.

3.- La implicación de las familias. Una contribución ineludible a la mejora escolar

220

Las investigaciones académicas y los estudios de los organismos internacionales con responsabilidades en materia educativa han puesto de manifiesto la complejidad de factores que contribuyen, junto con sus interacciones, al éxito educativo y a la mejora escolar. En razón de esa complejidad de la educación, procede adoptar un enfoque sistémico a la hora de concebir las actuaciones y de desarrollarlas (López Rupérez, F., 2001). Esto supone disponer de una visión global o integrada de buena parte de ellas y de sus relaciones mutuas, otorgando, no obstante, la prioridad a ese grupo relativamente reducido de variables cuyo impacto sobre la mejora es sustantivo.

Las investigaciones que se han descrito en el presente estudio, junto con otras que se citan en él, advierten que uno de esos factores relevantes —que inciden tanto en los resultados académicos de la institución escolar como en los de carácter estrictamente educativo— es la implicación parental. La amplísima revisión bibliográfica que, con ocasión de la síntesis meta-analítica efectuada, se recoge en el capítulo 4 muestra hasta qué punto la evidencia empírica disponible, a nivel internacional, sobre el impacto de la implicación parental en el rendimiento escolar es reiterada y, por tanto, consistente. Por ello, operar sobre esta variable constituye una actuación o conjunto de actuaciones ineludibles en esa tarea colectiva que tiene por delante la sociedad española: atender las nuevas exigencias del contexto y mejorar la calidad de su educación.

Para asumir con mayores posibilidades de éxito este importante desafío, resulta imprescindible que los tres actores principales —familia, centro educativo y administración— remen juntos y en la misma dirección. No cabe duda de que la implicación parental concierne *prima facie* a la familia, pero los otros dos actores principales han de contribuir a facilitar su tarea, a estimularla, a apoyarla y a eliminar las barreras existentes para una comunicación efectiva entre todos ellos.

Si a mayor conocimiento, mayor comprensión, los avances futuros en la sociedad del conocimiento y de la información hacen prever que una mejor comprensión del fenómeno de la implicación parental, de sus claves y de su influencia sobre la calidad de la educación escolar, movilizará la acción de los agentes afectados, verá reforzados sus efectos individuales y promoverá útiles sinergias. El acierto en la orientación de este esfuerzo colectivo y en su desarrollo contribuirá, con plena seguridad, a la mejora escolar y al deseado avance de nuestra educación.

4.- La participación de las familias como cooperación

El concepto de participación de las familias, además de incorporar esa idea actualizada de implicación parental —que ha sido desarrollada a lo largo del presente estudio en los planos tanto conceptual como empírico—, para ser efectivo, resulta inseparable de la realidad de una cooperación madura entre familia y escuela. La OCDE, a través del CERI (Centre for Educational Research and Innovation), ha hecho una apuesta decidida por una relación de asociación o de alianza entre ambas instituciones sociales seculares en beneficio de los niños, de los jóvenes y de los adolescentes; y, por ende, en favor del futuro de nuestra sociedad. Esa misma perspectiva es asumida en esta aproximación.

Con vistas a iluminar las relaciones entre familia y centro educativo, la Asociación Europea de Padres (AEP, 1992) estableció una carta de los derechos y de los correspondientes deberes de los padres que se resume en el cuadro 11.1. Pero, como ha destacado el CERI (1997), hay una obligación señalada por la AEP que carece de su correspondiente derecho. Es, precisamente, la que concierne al enfoque de la participación de las familias en la educación escolar como cooperación: «Los padres tienen el deber de ayudarse mutuamente para mejorar sus competencias en tanto que primeros educadores de sus hijos y como socios de la relación familia-escuela».

La relación entre familia y escuela será cooperativa y complementaria siempre y cuando exista un reconocimiento mutuo de las competencias educativas de cada una de ellas, estableciendo límites de actuación y valorando y respetando el trabajo del otro; una comunicación entre ambas a partir del diálogo y la implicación en la educación, vista como un proceso continuo que no depende solo de la escuela o de la familia, sino de ambas.

Las familias y sus obligaciones básicas son el principal referente en cuestiones de salud y seguridad; supervisión, disciplina y orientación y condiciones positivas del hogar, que apoyen la conducta apropiada para cada nivel escolar. Es indudable que el profesorado necesita la colaboración de la familia en estos ámbitos para que su intervención sea efectiva. La confianza mutua, el intercambio de información y el contraste de puntos de vista configuran la base para el diseño de un marco común en el que se comprendan los objetivos y se compartan las responsabilidades.

No obstante, la colaboración requiere algo más; requiere conocer y a priori compartir lo esencial: el centro elegido, su Proyecto Educativo y las estructuras y oportunidades que favorecen el sentimiento de pertenencia y la construcción de unas relaciones que fomenten un clima positivo.

Por consiguiente, no se puede obviar que la colaboración es un fin educativo en sí mismo. El desarrollo integral del alumnado contempla su evolución en aspectos

Cuadro 1.- Derechos y obligaciones de los padres en materia educativa según la Asociación Europea de Padres

Los padres tienen derecho a:	Los padres tienen la obligación de:
<ul style="list-style-type: none"> - Que se les reconozca una primacía en materia de educación de sus hijos. - Que sus hijos tengan libre acceso al sistema educativo formal de acuerdo con sus necesidades, sus méritos y sus capacidades. - Acceder a la totalidad de la información escolar concerniente a sus hijos. - Efectuar, en materia de educación, las elecciones que mejor correspondan a sus convicciones y a los valores que las inspiran para educar a sus hijos. - Influir sobre las opciones estratégicas del centro en el que se escolarizan sus hijos. - Ser consultados activamente, junto con sus asociaciones, sobre la política educativa desarrollada por los poderes públicos a todos los niveles. 	<ul style="list-style-type: none"> - Educar a sus hijos de manera responsable y no ignorarlos. - Comprometerse a ser socios o aliados de la escuela para la educación de sus hijos. - Comunicar al centro la totalidad de la información necesaria para alcanzar los objetivos educativos a cuyo logro cooperan. - Informarse y reflexionar con madurez antes de decidir el tipo de educación que consideren han de dar a sus hijos. - Comprometerse al lado de la escuela en tanto que componente esencial de la comunidad local. - Hacerse representar y que se representen sus intereses, a todos los niveles, por organizaciones democráticas.

Fuente: Elaboración propia a partir de CERI (1997).

relacionales, tales como el trabajo en equipo, la implicación y la colaboración, tanto en las aulas como en otros espacios del centro o fuera de él. La sociedad democrática requiere fomentar la participación ciudadana en la toma de decisiones a diferentes niveles. La colaboración de la familia en el nivel del centro supone, sin duda, un modelo no solo para sus hijos e hijas, sino también para el resto de la comunidad educativa.

Esa relación de asociación, de «partenariado» o de cooperación debe marcar —y, finalmente, marcará— el futuro de la participación en las sociedades avanzadas. Debe marcarlo por diversos motivos; primero, porque la labor de la escuela está aumentando progresivamente en dificultad y no se la puede dejar sola ante la tarea de educar en un contexto social y económico cada vez más complejo; segundo, porque el incremento del nivel formativo de las familias añade nuevas posibilidades de apoyo, de comunicación y de asunción de responsabilidades compartidas y acordadas; tercero, porque los centros educativos han dado muestras de capacidad de adaptación a los cambios de contexto, y advertirán, tanto de un modo espontáneo como inducido a través de la formación, las ventajas de esa relación de asociación con las familias; y cuarto, porque, en el futuro, las expectativas familiares, sociales y económicas sobre la eficacia educativa de los centros no hará más que crecer. Todas estas circunstancias favorables a la implicación parental convergerán para impulsar la participación familiar como cooperación entre familia y escuela.

Junto con este movimiento, en lo esencial espontáneo, de aproximación creciente entre familia y escuela, resulta imprescindible una acción complementaria de los poderes públicos orientada a sostener, apoyar y, si fuera necesario, promover la evolución de las relaciones entre ambas instituciones en la dirección de la cooperación. Por lo

general, en las últimas décadas, las administraciones educativas de los países desarrollados han apoyado la implicación de las familias mediante una acción regulatoria que ha puesto el acento en asegurar la representación formal en los Consejos Escolares o en ampliar la libertad de elección de centro por parte de los padres. Sin embargo, en un futuro que se está haciendo ya presente, resultará imprescindible avanzar, más allá de las retóricas formalistas, en el apoyo y en la ayuda a familias y centros. Sin perjuicio de las anteriores, esas otras formas de participación, más centradas en las personas —madres, padres y docentes— y en sus relaciones de cooperación, han de desarrollarse para el logro del objetivo común consistente en mejorar la educación.

Desde una visión racional de la concepción y la implementación de las políticas, cabe afirmar que, a medida que se difundan más las evidencias disponibles y se estimulen, sobre esta base, los procesos individuales y colectivos de reflexión, muy probablemente los poderes públicos complementarán la legislación existente y adoptarán iniciativas que permitirán reforzar esos mecanismos espontáneos de cooperación.

5.- Conclusión: la participación, un proyecto de futuro

El aplazamiento en la comprobación de la efectividad de las decisiones adoptadas constituye una de las mayores dificultades a la hora de encarar la definición de líneas estratégicas en materia de políticas educativas. Los efectos de nuestro trabajo de hoy, en el mejor de los casos, serán visibles en las próximas décadas, y las previsiones derivadas de la evolución del contexto social podrían no cumplirse, entre otras razones, porque las consecuencias que produzcan las políticas educativas adoptadas pudieran no ser las esperadas. Hoy, más que nunca, es necesario pensar en un escenario social cambiante; ese nuevo marco social exigirá de la educación y de los sectores que intervienen en ella unas respuestas adaptadas a sus demandas.

En el escenario anteriormente descrito, en el que se han de desenvolver las relaciones entre familia y centro educativo, ambas instituciones deberán entender que la implicación de los padres y madres en el ámbito escolar es no solo deseable, sino también necesaria y, en fin de cuentas, ineludible.

La implicación parental en la educación escolar constituye, a la vista del análisis del contexto, de la evidencia empírica disponible, de los resultados de este estudio y de las recomendaciones de los organismos internacionales, uno de los factores de calidad educativa verdaderamente relevantes sobre el que es oportuno, posible y relativamente asequible operar.

El futuro de la participación de las familias pasa, con toda probabilidad, por avanzar en los modelos de cooperación entre familia y centro educativo con el apoyo, la ayuda y el estímulo de los poderes públicos. Cabe concluir este capítulo trayendo a colación la reflexión que al respecto efectúa J. Bastiani (1993) y que la expresa en los siguientes términos:

«No se puede dejar evolucionar sin ayuda y a su propio ritmo la asociación entre familia y escuela. Tampoco se debería autorizar a los profesores y a los padres a desarrollarla ellos mismos sin ser apoyados. Hay en ello una tarea esencial que requiere no solamente imaginación, sino también organización, comprensión y ayuda».

6.- Referencias bibliográficas

- AEP (1992). *Charte des droits et des responsabilités des parents en Europe*. Bruselas.
- Ballion, R. (1991). *La bonne école. Evaluation et choix du college et du lycée*. Hatier. París.
- Bastiani, J. (1993). «Parents as partners: genuine progres sor empty rhetoric?», in P. Munn (dir.pub). *Parents and Schools – Customers, Managers or Partners?* Routledge. Londres.
- Carbonell Sebarroja, J. (2014). «Carles Parellada, maestro, impulsor de la pedagogía sistémica: cómo nos miramos». *Cuadernos de Pedagogía*. 444, pp. 40-46.
- CERI (1997). *Les parents partenaires de l'école*. OCDE. París.
- Consejo Escolar del Estado (2014). *Informe 2014 sobre el estado del sistema educativo*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO. París.
- Fundación ADECCO (2014). *III Informe. Mujeres con responsabilidades familiares no compartidas y empleo*.
<http://www.fundacionadecco.es/_data/Noticias/Pdf/130.pdf>
- García Gómez, R. J.; Gómez García, J. (2009). «Las redes comunitarias. Un proyecto apasionante de compromiso docente». *Aula de innovación educativa*. 185, pp. 64-69.
- López Rupérez, F. (2001). *Preparar el futuro. La educación ante los desafíos de la globalización*. Ed. La Muralla. Madrid.
- Martín, E. (2011). «La estructura organizativa como estrategia de intervención. Sistema Amara Berri». *Organización y gestión educativa*. Vol.19, 4, pp. 25-28.
- Martínez Pérez, S. (2014). «En busca de relaciones: encuentros compartidos». *Cuadernos de Pedagogía*. 444, pp. 50-52.
- Martínez, C. (2013). «Los consejos escolares. ¿Cómo deberían ser?». *Padres y Madres*. 114, pp. 18-21.
- McClure, R.M. (1988). *Stages and Phases of School Based Renewal Efforts*. American Educational Association. Nueva Orleans.
- Morgan, V. *et al.* (1992). «Parental Involvement in Education: how do parents want to become involved?». *Educational studies*. Vol. 18.
- OCDE (1995). *Les enfants à risque*. París.
- OECD (2014). *Education at a Glance. OECD Indicators 2014*. París.
- Parellada, C. (2008). «Familia y escuela: ¿se invaden, se necesitan...?». *Cuadernos de Pedagogía*. 378, pp. 46-51.
- San Fabián, J.L. (2011). «Es posible otra organización de los centros?». *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*. Vol. 19, 4, pág. 16.
- Silva, B.P. y Antúnez, S. (2014). «El papel de las AMPA en la prevención de la violencia escolar». *Aula de Innovación Educativa*. 230, pp. 31-35.

Junta de Participación de los Consejos Escolares Autonómicos

Francisco López Rupérez, presidente del Consejo Escolar del Estado.

Ernesto Gómez Rodríguez, presidente del Consejo Escolar de Andalucía.

Marino Andrés García, presidente del Consejo Escolar de Aragón.

Alberto Muñoz González, presidente del Consejo Escolar del Principado de Asturias.

Jordi Llabrés Palmer, presidente del Consejo Escolar de las Islas Baleares.

M.^a Dolores Berriel Martínez, presidenta del Consejo Escolar de Canarias.

Marino Arranz Boal, presidente del Consejo Escolar de Castilla y León.

Rosa M.^a Rodríguez Grande, presidenta del Consejo Escolar de Castilla-La Mancha.

Raúl Fernández Ortega, presidente del Consejo Escolar de Cantabria.

Ferran Ruiz Tarragó, presidente del Consejo Escolar de Cataluña.

Francisco Baila Herrera, presidente del Consejo Escolar de la Comunidad Valenciana.

Juan Carlos González Méndez, presidente del Consejo Escolar de Extremadura.

Fernando del Pozo Andrés, presidente del Consejo Escolar de Galicia.

Gabriel Fernández Rojas, presidente del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid.

Luis Navarro Candel, presidente del Consejo Escolar de la Región de Murcia.

Pedro J. González Felipe, presidente del Consejo Escolar de la Comunidad Foral de Navarra.

Miren Maite Alonso Arana, presidenta del Consejo Escolar del País Vasco.

Luis Torres Sáez-Benito, presidente del Consejo Escolar de La Rioja.

Equipo de investigación

José Luis Gaviria Soto, Universidad Complutense de Madrid. (Coordinador).

María Castro Morera, Universidad Complutense de Madrid.

Inmaculada Egido Gálvez, Universidad Complutense de Madrid.

Eva Expósito Casas, Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Antonio-Salvador Frías del Val, Consejo Escolar del Estado.

M.^a Paz García Sanz, Universidad de Murcia.

M.^a Ángeles Gomariz Vicente, Universidad de Murcia.

M.^a Ángeles Hernández Prados, Universidad de Murcia.

Luis Lizasoain Hernández, Universidad del País Vasco.

Esther López Martín, Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Enrique Navarro Asensio, Universidad Internacional de La Rioja.

Concepción Naval Durán, Universidad de Navarra.

228

Joaquín Parra Martínez, Universidad de Murcia.

Rosario Reparaz Abaitua, Universidad de Navarra.



En un contexto en el que la mejora de la calidad de nuestra educación es tan necesaria como compleja, cuando los factores de influencia son tan variados y se corre el riesgo de perderse en suposiciones y en conjeturas escasamente fundadas, adquiere pleno sentido generar evidencias empíricas, explorar a partir de ellas la importancia de la participación familiar y recomendar su atinado fortalecimiento como una forma de contribuir sustantivamente al éxito educativo y a la mejora escolar. Participación familiar entendida, en un sentido moderno, como sinónimo de implicación parental que puede manifestarse de distintas maneras y ejercerse con diferente intensidad.

El estudio LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LA EDUCACIÓN ESCOLAR está organizado en tres partes bien diferenciadas. La parte I —de carácter introductorio— se centra en distintos aspectos teóricos de la participación familiar que cubren tanto la dimensión conceptual como la aproximación normativa. La parte II alberga los análisis empíricos apoyados en investigaciones que han sido efectuadas ex profeso para este estudio. La parte III resume lo esencial de las dos partes anteriores, formula sus conclusiones mayores y efectúa recomendaciones dirigidas a los actores principales de la participación de las familias en el ámbito escolar: las administraciones educativas, los centros docentes y las propias familias. Finalmente, se concluye con un conjunto de reflexiones que miran hacia el futuro de la participación.