

## Perfiles de participación familiar en Educación Secundaria Obligatoria

María-Ángeles Hernández-Prados, Mari-Paz García-Sanz, Joaquín Parra\* y María-Ángeles Gomariz

Universidad de Murcia (España)

**Resumen:** Se analiza la participación de las familias en la educación de los hijos e hijas que cursan Educación Secundaria Obligatoria (ESO) mediante la aplicación de un cuestionario. La muestra inicial estuvo constituida por 5022 familias residentes en 16 comunidades autónomas de España, si bien la muestra real fue de 3982 progenitores, cuyos hijos e hijas cursaban ESO en 96 centros educativos. Tras identificar las características de estos padres y madres, considerando una serie de variables sociodemográficas y de participación familiar, se describen los perfiles de participación parentales mediante un análisis cluster bietápico que conforma tres modelos de participación familiar diferenciados: familias españolas con moderada participación y bajo sentimiento de pertenencia; familias de origen no español con baja participación y moderado sentimiento de pertenencia; y por último, familias españolas con alta participación y elevado sentimiento de pertenencia. El interés de la investigación radica fundamentalmente en dos realidades: en primer lugar, la elección de la ESO, por ser la etapa menos tratada en estudios de participación familiar dentro de la escolarización obligatoria en España. Y en segundo lugar porque se rompe con la existencia de una única bifurcación bipolar que se reduce a la existencia o no de participación. Hay múltiples variables que inciden en las formas de participar en el proceso educativo de los hijos y que conllevan la configuración de los perfiles obtenidos en este estudio.

**Palabras clave:** Perfiles de participación; Implicación; Familias; Educación Secundaria Obligatoria; Sentimiento de pertenencia.

**Title:** Profiles of family participation in Compulsory Secondary Education.

**Abstract:** The participation of families in the education of children who attend Compulsory Secondary Education (ESO) through the application of a questionnaire is analyzed. The initial sample consisted of 5022 families residing in 16 autonomous communities of Spain, although the actual sample consisted of 3982 parents whose children attended ESO in 96 schools. After identifying the characteristics of these fathers and mothers, considering a series of sociodemographic variables and family participation, the parental participation profiles are described through a two-stage cluster analysis that makes up three different models of family participation: Spanish families with moderate participation and low sentiment of belonging; families of non-Spanish origin with low participation and moderate feeling of belonging; and finally, Spanish families with high participation and a high feeling of belonging. The interest of the research lies fundamentally in two realities: firstly, the choice of ESO, since it is the stage least treated in studies of family participation within compulsory schooling in Spain. And secondly because it breaks with the existence of a single bipolar bifurcation that is reduced to the existence or not of participation. There are multiple variables that affect the ways of participating in the educational process of the children and that involve the configuration of the profiles obtained in this study.

**Keywords:** Participation Profiles; Implication; Families; Compulsory Secondary Education; Sense of belonging.

### Introducción

Los centros de secundaria se describen como espacios en los que el comportamiento disruptivo, trastornos de conducta y el acoso escolar se agudizan tanto en frecuencia como en gravedad, alterando las posibilidades convivenciales e incrementando el abandono y fracaso escolar (Lozano, 2003; Strohmeier y Noam, 2012; Valdés y Martínez, 2014). En ocasiones, la desmotivación y el aburrimiento, unido a la inestabilidad y las personalidades desdibujadas asociadas a las crisis de identidad adolescente (Bolívar, 2004), potencian la falta de sentimiento de pertenencia y la desconexión de la vida escolar entre los miembros de la comunidad educativa, especialmente en familias y alumnado (Johnson, 2009; Mena, Fernández y Riviére, 2010), afectando negativamente a los índices de participación.

La participación de las familias en infantil se encuentra justificada naturalmente por la edad del niño, en primaria se considera recomendable, mientras que en secundaria se encuentra sometida a una crítica constante acompañada por la apatía y falta de propuestas de mejora. Esta decadencia de la participación familiar en secundaria frente a otras etapas

(Deslandes y Bertrand, 2005; Gomariz, Parra, García-Sanz, Hernández-Prados y Pérez-Cobacho, 2008; Rodríguez-Ruiz, Martínez-González y Rodrigo, 2016) conlleva importantes repercusiones en el rendimiento académico (Epstein, 2011; Jeynes, 2011), desarrollo sociopersonal (Álvarez-Blanco y Martínez-González, 2016; Rodrigo, Martínez-González y Rodríguez-Ruiz, 2018) y en la convivencia escolar (Castro, Expósito, Lizasoain, López y Navarro, 2014; Chang-Hun y Juyoung Song, 2012). De ahí la necesidad de que proliferen estudios sobre perfiles de participación familiar en la ESO que puedan ser considerados en el diseño de programas, pues como señalan Hernández y Sancho (2004, p.55) “se cambió el nombre –de institutos de bachillerato se pasó a institutos de enseñanza secundaria–, pero se mantuvo todo lo demás: la formación y la mentalidad del profesorado, los espacios, los tiempos”, cuando el alumnado y sus familias eran diferentes y demandaban un mayor acompañamiento y atención educativa a sus necesidades.

Por otra parte, la consideración epistémica de variables sujeto (adolescencia) y variables contexto (familia, centro educativo y comunidad) requiere sistematizar por dimensiones los objetos de estudio. De los factores escolares que inciden en la participación de las familias, la titularidad del centro resulta significativa independientemente de la etapa, mostrando mayor incidencia en los centros concertados (Gomariz et al., 2008; Ros, 2009) que se presentan como la opción más deseable para el alumnado y sus familias (Olmedo y Santa Cruz, 2008). La elección del centro se hace atendiendo a la

**\* Correspondence address [Dirección para correspondencia]:**

Joaquín Parra. Universidad de Murcia. Facultad de Educación. Departamento Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Campus de Espinardo. 30100 Murcia (España). E-mail: [iparra@um.es](mailto:iparra@um.es)  
(Artículo recibido: 28-3-2018; revisado: 23-7-2018; aceptado: 27-7-2018)

proximidad física, reputación, calidad, resultados, recomendación, proyecto educativo y equipo docente y directivo, entre otros motivos (Pérez, 2014) y constituye el momento estelar de la participación familiar, pues “aquellos que yerran al elegir deben cargar con la responsabilidad de sus errores” (Viñao, 2012, p.84). Ante esta realidad, la educación pública ha de incrementar las iniciativas para involucrar a las familias en la vida escolar como indicador de calidad educativa.

Centrándonos en los factores familiares, se han hallado diferencias en el nivel de participación familiar en función de diversas variables sociodemográficas. Respecto a la nacionalidad, nos encontramos ante una comunicación deseada pero no alcanzada, en la que familias de procedencia no española presentan niveles de participación menores que familias autóctonas (Arnaiz, Giménez, y López, 2017; Garreta, 2009; Hernández-Prados, Gomariz, Parra, y García-Sanz, 2016; Turney y Kao, 2009). Con niveles inferiores a las españolas, las familias inmigrantes participan más en los procesos formales, como las reuniones y tutorías, que afectan directamente a la educación del hijo o hija, y en menor medida en las actividades culturales del centro, así como en Consejo Escolar y AMPA (Santos-Rego y Lorenzo, 2009). De modo que, la representación social de las familias inmigrantes en base a los niveles de participación se aleja de lo normativo-deseable, para situarse en el déficit (García, Antolínez-Domínguez y Márquez-Lepe, 2015).

Estrechamente vinculada a la nacionalidad se encuentran las diferencias de participación “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” (Egido, 2014, p.50). Aunque la participación y comunicación con el centro depende más de la implicación en el hogar, existen estudios en los que también resultaron significativas la práctica de un segundo idioma en el hogar y la posición económica de las familias, entendida como la variable resultante del nivel de estudios, ocupación laboral e ingreso familiar en función del número de miembros en el hogar (Murray, MacFarland-Piazza y Harrison, 2015; Santos-Rego, Ferraces, Godas y Lorenzo, 2018). Sin embargo, no es fácil obtener información directa de las familias sobre sus ingresos, por lo que siguiendo el último informe PISA 2015 (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2016), el índice de estatus socio-económico y cultural (ISEC), además del nivel educativo de las familias y de su ocupación profesional, toma como situación económica familiar, los recursos disponibles en el hogar, por ejemplo, el número de libros; otros recursos de aprendizaje como son habitación para estudiar, ordenador, conexión a internet, etc.; y diferentes recursos materiales como coches, teléfonos móviles, grandes electrodomésticos, etc. Dentro de los dos últimos tipos de recursos mencionados, se aprecia la consideración de una gran variedad de materiales tecnológicos, ya que como señalan Eisminger et al. (2000), los indicadores utilizados para establecer el nivel socioeconómico han de ser relevantes para el momento en el que van a ser empleados.

Lamentablemente, las familias con bajos índices econó-

micos están menos involucradas en la educación de sus descendientes directos, lo que condiciona negativamente la forma en que los docentes se comunican con aquellas y afecta a los resultados educativos de los estudiantes (Ankrum, 2016). Si niveles socioeconómicos bajos merman la participación familiar, en contraposición, al referirnos a la variable del nivel de estudios alcanzados por padres y madres, los trabajos de investigación exploratorios confirman que niveles de participación altos se encuentran asociados a un alto nivel de estudios (Fantuzzo, Tighe y Childs, 2000).

El concepto de participación se ha venido presentando unívoco, cuando es multidimensional y aún, según Chen y Gregory (2010), aspectos comportamentales y psicológicos. De las dimensiones de la participación la comunicación con el profesorado, especialmente con el tutor, es la más contemplada en las investigaciones. Ésta se percibe necesaria, regulada y altamente valorada por las familias, aunque suele proponerse a iniciativa del tutor y especialmente cuando aparecen problemas de rendimiento o comportamiento (García-Sanz, Gomariz, Hernández-Prados y Parra, 2010). En contraposición, la implicación en los órganos de representación se ha burocratizado de tal manera que la participación de las familias en los Consejos Escolares está siendo, como apunta Silveira (2016), mal aplicada, poco efectiva y en condiciones de desigualdad entre docentes y familia, y en la AMPA se caracteriza por la falta de interés, el desconocimiento del centro y el distanciamiento con el profesorado (Garreta, 2008).

Por otra parte, en la implicación en el hogar los niveles de participación suelen ser elevados, reflejo de sus buenas intenciones, pero no siempre el querer va asociado al saber o al poder, de ahí la importancia de la formación familiar pese a la escasa tradición que existe en España. No obstante, los efectos de la implicación en el rendimiento escolar disminuyen cuando la ayuda se limita a las tareas escolares (Wilder, 2014), pues la responsabilidad educativa de padres y madres abarca otros aspectos que inciden en el desarrollo de fortalezas y habilidades sociales.

De las dimensiones de participación contempladas, el sentimiento de pertenencia es la más novedosa, pero también la más potente, actuando como causa y efecto de la participación. Según el estudio de Castro et al. (2014) el sentido de pertenencia al centro, junto al clima educativo familiar y las expectativas de las familias sobre el rendimiento, condicionan los niveles de participación en mayor medida que las variables socio-económicas, la nacionalidad o el nivel de estudios. Para algunos autores este sentimiento integra la satisfacción con la educación que recibe su hijo o hija, con el ambiente del centro, con tutor o tutora, y con el resto de familias (Reparaz, Sanz y González, 2018). En este trabajo lo vinculamos a la identificación con el centro y a las expectativas.

Ante el poliédrico problema de la participación de las familias en los centros escolares el propósito de esta investigación se centra en conocer cuáles son y cómo se concretan los perfiles familiares de participación en el proceso educativo del alumnado que cursa la etapa de ESO. Este objetivo

general se concreta en los siguientes específicos:

1. Identificar las características de las familias participantes, considerando las variables sociodemográficas y de participación familiar incluidas en la investigación.
2. Conocer el número de perfiles de participación familiar, así como algunos estadísticos descriptivos de los mismos, en función de las variables sociodemográficas y de participación consideradas.
3. Describir las características de cada uno de los perfiles de participación familiar obtenidos, nominándolos en función de las mismas y analizando la significación estadística de las variables que conforman dichos perfiles.
4. Estudiar la significación estadística y magnitud del efecto entre los perfiles de participación familiar obtenidos.

## Método

### Diseño

Atendiendo a la clasificación establecida por Ato, López y Benavente (2013), este trabajo se integra en la investigación empírica, dentro de la cual se utiliza una estrategia asociativa. Se trata de un estudio predictivo en el que se pretende la clasificación de grupos mediante lo que los autores mencionados denominan un “DPT: diseño predictivo transversal” (p. 1051).

### Participantes

Considerando la población como las familias residentes en España cuyos hijos e hijas cursaban ESO en todo el territorio nacional, excepto Cataluña (por autoexclusión), se realizó un muestreo aleatorio estratificado, partiendo de la comunidad autónoma en la que vivían y del tipo de centro al que asistían sus descendientes directos. Así pues, los criterios de selección de la muestra fueron: ser progenitor de alumnado de ESO, pertenecer a cualquier comunidad autónoma menos Cataluña, incluir proporcionalmente centros públicos, concertados y privados y aceptación voluntaria de la participación.

Las familias que participaron en la investigación pertenecían a 16 comunidades autónomas y a 96 centros educativos. La muestra inicial fue de 5022 padres y madres, pero se produjo una alta muerte muestral debido a la exclusión de 1040 familias atípicas en la realización de los análisis estadísticos. Al continuar existiendo un número muy elevado de casos, se decidió eliminar los atípicos, quedando la muestra real conformada por 3982 familias. De ellas, accedieron a participar en la investigación, de forma individual, el 11,2% de padres y el 59,5% de madres y, conjuntamente, el 26,4%, lo que demuestra que siguen siendo las madres las que se ocupan fundamentalmente de las tareas escolares de los hijos e hijas. Las características del total de familias se muestran en los resultados de esta aportación, como respuesta al primer objetivo del estudio.

### Variables

En la investigación se han contemplado variables sociodemográficas y variables de participación familiar. Las variables sociodemográficas con sus consiguientes opciones de respuesta, son las siguientes:

- Titularidad del centro: público, privado, concertado.
- Nacionalidad de la familia: España, otro país.
- Edad del padre: menos de 20 años, entre 20 y 30, entre 31 y 40, entre 41 y 50, más de 50 años.
- Edad de la madre: menos de 20 años, entre 20 y 30, entre 31 y 40, entre 41 y 50, más de 50 años.
- Estudios del padre: primaria sin completar, primaria, secundaria obligatoria, bachillerato/FP grado medio, FP grado superior, diplomatura, licenciatura/grado o similar, doctorado.
- Estudios de la madre: primaria sin completar, primaria, secundaria obligatoria, bachillerato/FP grado medio, FP grado superior, diplomatura, licenciatura/grado o similar, doctorado.
- Número de libros: entre 0 y 10 libros, entre 11 y 25, entre 26 y 100, entre 101 y 200, entre 201 y 500, más de 500 libros.
- Otros recursos para el aprendizaje (habitación para estudiar, mesa de estudio, ordenador personal, software educativo, conexión a internet, material escolar, etc.): menos de 3 recursos, de 3 a 6 recursos, de 7 a 10 recursos, más de 10 recursos.
- Recursos económicos (teléfonos móviles -1 punto-, grandes electrodomésticos -1 punto-, ordenadores -2 puntos-, televisores -2 puntos-, coches -10 puntos-): menos de 10 puntos, de 10 a 20 puntos, de 21 a 30 puntos, más de 30 puntos.

La titularidad del centro y la nacionalidad de las familias son variables categóricas y el resto numéricas.

Las variables de participación familiar con sus correspondientes opciones de respuesta, son las siguientes:

- Comunicación familia-centro (frecuencia con la que se realiza la comunicación -p.e. “asisto a las tutorías cuando me cita el tutor”- y adecuación de la misma -p.e. “estoy satisfecho con las reuniones mantenidas con el centro”-): nunca, a veces, frecuentemente, siempre.
- Actividades del centro (implicación de las familias en las actividades organizadas por la escuela -p.e. “participo en actividades formativas para familias, como escuelas de padres/madres, charlas divulgativas, etc.”-): nunca, a veces, frecuentemente, siempre.
- Sentimiento de pertenencia (grado en que las familias se sienten parte de la comunidad educativa -p.e. “me siento parte del centro, lo considero algo mío”-): nada, poco, bastante, mucho (y expectativas académicas -¿hasta qué nivel de estudios cree que alcanzará su hijo/a? -): escolarización obligatoria, ciclo formativo de grado medio, bachillerato/ciclo formativo de grado superior, universitarios
- Colaboración desde el hogar (acompañamiento y apoyo

educativo que realizan las familias desde casa -p.e. “fomento en mi hijo/a el uso responsable de ordenadores y móviles”-): nunca, a veces, frecuentemente, siempre.

- Implicación en la AMPA (conocimiento y participación de las familias en esta asociación -p.e. “soy o he sido socio de la junta directiva de la AMPA del centro”-): no, sí.
- Implicación en el Consejo Escolar [CE] (conocimiento que poseen los padres y madres del CE del centro y su grado de participación -p.e. “conozco a los representantes de las familias del Consejo Escolar del centro”-): no, sí.

Todas las variables de participación familiar han sido entendidas como numéricas, ya que en las referidas a la implicación en la AMPA y en el Consejo Escolar del centro, lo que se ha considerado ha sido el sumatorio de síes.

### Instrumento

El cuestionario empleado para la recogida de información se compone de 141 ítems (Consejo Escolar del Estado, 2014), de los cuales se tomaron para este estudio 67 cuestiones; 21 de ellas aportan información sobre las variables sociodemográficas a las que se ha aludido en el apartado anterior y 46 informan sobre el grado de participación familiar de los padres y madres en la educación de los hijos e hijas.

Además de la revisión bibliográfica realizada, la validez de contenido del instrumento se llevó a cabo cualitativamente mediante el procedimiento interjueces, concretamente por 7 profesores universitarios de 5 universidades españolas, expertos en investigación en la temática de familia y/o metodología de la investigación educativa. Por otra parte, el cuestionario considerado globalmente posee muy buena consistencia interna ( $\alpha = .865$ ). Por variables de participación, la fiabilidad oscila entre aceptable y alta (De Vellis, 2003).

### Procedimiento

La investigación más amplia de la que parte este estudio (Consejo Escolar del Estado, 2014), se llevó a cabo por encargo del Consejo Escolar del Estado (España). En la misma participamos investigadores de cinco universidades españolas. Tras varias reuniones con la junta directiva de este órgano, se establecieron los objetivos de la investigación y las áreas de trabajo, para, posteriormente, construir los cuestionarios de recogida de información (en la investigación más amplia también se aplicaron cuestionarios a los docentes y a los directores y directoras de los centros educativos). Dichos cuestionarios se elaboraron en continua coordinación con los otros grupos de investigación procedentes del resto de universidades.

El cuestionario utilizado en este estudio se aplicó a los progenitores en formato papel. Dicha aplicación fue canalizada a través de los consejos escolares de las distintas comunidades, quienes se pusieron en contacto con los equipos directivos de los centros, les enviaron los cuestionarios y se les dijo que los remitieran cumplimentados a la sede de los res-

pectivos consejos escolares regionales. Éstos, de nuevo, los enviaron al Consejo Escolar del Estado para ser analizados.

### Análisis de datos

El análisis de los datos se ha realizado utilizando el paquete estadístico SPSS, versión 15 (por ser la que proporciona los gráficos requeridos para la investigación). Se ha recurrido tanto a la estadística descriptiva (cálculo de medias, desviaciones típicas, frecuencias y porcentajes) como a la inferencial. Así, para obtener los perfiles de participación de las familias del alumnado en la etapa de ES se ha efectuado un análisis cluster en dos fases, ya que constituye “un procedimiento automático del número óptimo de conglomerados y permite la posibilidad de crear modelos de conglomerados con variables tanto categóricas como continuas y la opción de trabajar con archivos de datos de gran tamaño” (Rubio-Hurtado y Vilà-Baños, 2017, p. 118). Para comprobar la importancia significativa en la formación de los diferentes cluster se utilizó la prueba Chi cuadrado para las variables categóricas y la *t* de Student para las variables numéricas.

Somos conscientes que para la realización de un análisis cluster es conveniente comprobar las siguientes condiciones:

1. La independencia entre variables continuas, entre categóricas y entre ambas.
2. Distribución normal de variables continuas.
3. Distribución multinomial de variables categóricas.

Tras aplicar las correspondientes pruebas (para la primera condición: coeficiente de correlación de Spearman, coeficiente de contingencia y prueba de medias, respectivamente; para la segunda condición: prueba de Kolmogorov-Smirnov; para la tercera condición: prueba Chi cuadrado), se comprobó el incumplimiento de dichas condiciones, sin embargo, “las comprobaciones empíricas internas indican que este procedimiento (análisis cluster) es bastante robusto incluso cuando no se cumplen estas condiciones” (Rubio-Hurtado y Vilà-Baños, 2017, p.120).

Para el cálculo de diferencias significativas entre conglomerados, se aplicó la prueba Chi cuadrado para las categóricas y la prueba Kruskal-Wallis para las numéricas (al no cumplirse los supuestos de normalidad y homocedasticidad). En todos los casos se utilizó un nivel de significación estadística de  $\alpha = .05$ . La magnitud de la relación entre perfiles se obtuvo mediante el coeficiente de contingencia en las variables categóricas y, para las variables numéricas, el tamaño de las diferencias se calculó a través de la *d* de Cohen (Cohen, 1988).

### Resultados

*Objetivo 1.* Identificar las características de las familias participantes, considerando las variables sociodemográficas y de participación familiar incluidas en la investigación.

En la Tabla 1 se indican las frecuencias y porcentajes de las variables titularidad del centro y nacionalidad de las fami-

lias. Como se aprecia, las familias participantes han matriculado a sus hijos e hijas mayoritariamente en centros públicos, seguidos de los concertados y de los privados. Asimismo, se trata de padres y madres fundamentalmente de origen español.

**Tabla 1.** Frecuencias y porcentajes de las variables sociodemográficas categóricas.

Titularidad del centro	Pública		Privada		Concertada	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
	2548	63.99%	1272	31.94%	162	4.07%
Nacionalidad de la familia	España				Otro país	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%		
	3417	85.81%	565	14.19%		

La Tabla 2 muestra la media y desviación típica de las variables sociodemográficas numéricas determinadas en la investigación. Se observa que los padres cuyos hijos e hijas cursaban en el momento de la investigación ESO, tenían una edad media de entre 41 y 50 años, mientras que las madres eran algo más jóvenes. La media de estudios de los padres se sitúa en el bachillerato o formación profesional de grado medio, alcanzando las madres un nivel algo superior. Asimismo, la muestra de familias participantes en el estudio tenía en casa entre 80 y 150 libros de media, bastantes recursos de aprendizaje y suficientes medios económicos.

**Tabla 2.** Medias y desviaciones típicas de las variables sociodemográficas numéricas.

	<i>M</i>	<i>DT</i>
Edad del padre	4.09	4.09
Edad de la madre	3.88	3.88
Estudios del padre	4.05	4.05
Estudios de la madre	4.25	4.25
Número de libros	3.72	3.72
Otros recursos de aprendizaje	3.15	3.15
Recursos económicos	2.81	2.81

**Tabla 3.** Medias y desviaciones típicas de las variables de participación familiar.

	<i>M</i>	<i>DT</i>
Comunicación familia-centro	2.69	.389
Actividades del centro	1.92	.695
Sentimiento de pertenencia	3.08	.581
Colaboración desde el hogar	3.31	.360
Implicación en la AMPA	1.92	1.987
Implicación en el CE	2.45	2.101

Respecto a las variables de participación familiar, en la Tabla 3 se explicitan las medias y desviaciones típicas de las mismas. Se aprecia que las familias percibieron que se comunicaban regularmente con el centro educativo, baja participación en las actividades organizadas por el mismo, alto sentimiento de pertenencia hacia la institución en la que cursaban estudios sus hijos, colaboración educativa relevante desde el hogar, implicación en la AMPA bastante baja, así como también escasa implicación relacionada con el CE del centro.

*Objetivo 2.* Conocer el número de perfiles de participación

familiar, así como algunos estadísticos descriptivos de los mismos, en función de las variables sociodemográficas y de participación consideradas

Como ya se mencionó en el apartado de participantes, de las 5022 familias que respondieron el cuestionario, el análisis cluster realizado excluyó 1040 casos. Se trata de valores que, tras la conglomeración final no se pueden asignar a ninguno de los cluster, por lo que se consideran valores atípicos. A pesar de conllevar una elevada muerte muestral, se optó por no contemplar dichos casos en los análisis realizados, ya que la muestra continuaba siendo suficientemente amplia (Tabla 4).

**Tabla 4.** Distribución de perfiles familiares en la etapa de ESO.

	N	Porcentaje de combinados	Porcentaje del total
Perfil	1	2069	52%
	2	563	14.1%
	3	1350	33.9%
	Combinados	3982	100%
Excluidos			20.7%
Total			100%

En la Tabla 4 se aprecia la configuración de tres perfiles familiares. El primero, constituido por más de la mitad de los padres y madres (52%); el segundo, por solo el 14.1% de las familias; y el tercero, por algo más de la tercera parte de la muestra real (33.9%).

En las Tablas 5 y 6 se presentan, respectivamente, las frecuencias y porcentajes de cada una de las categorías de las variables sociodemográficas categóricas titularidad del centro y nacionalidad de las familias, para cada uno de los perfiles de participación.

**Tabla 5.** Descriptivos de la variable titularidad del centro por perfiles familiares.

Categorías	Descriptivos	Perfil		
		1	2	3
Pública	Frecuencia	2069	439	40
	Porcentaje	81.2%	17.2%	1.6%
Concertada	Frecuencia	0	102	1170
	Porcentaje	0%	8.0%	92%
Privada	Frecuencia	0	22	140
	Porcentaje	0%	13.6%	86.4%

**Tabla 6.** Descriptores of family nationality variable by family profiles.

Categorías	Descriptivos	Perfiles		
		1	2	3
España	Frecuencia	2069	0	1348
	Porcentaje	60.6%	0%	39.4%
Otro país	Frecuencia	0	563	2
	Porcentaje	0%	99.6%	.4%

Seguidamente, en la Tabla 7 se indica la media y desviación típica de las variables sociodemográficas numéricas consideradas en la investigación, en función de los perfiles de participación familiar obtenidos.

**Tabla 7.** Descriptivos de las variables sociodemográficas numéricas por perfiles de familias.

Variables	Descriptivos	Perfil		
		1	2	3
Edad padre	M	4.10	3.96	4.15
	DT	.556	.655	.534
Edad madre	M	3.88	3.65	3.96
	DT	.524	.612	.503
Estudios padre	M	3.60	4.08	4.72
	DT	1.815	1.724	1.830
Estudios madre	M	3.84	4.19	4.89
	DT	1.828	1.692	1.754
Número de libros	M	3.65	3.13	4.08
	DT	1.228	1.419	1.180
Otros recursos de aprendizaje	M	3.09	2.97	3.32
	DT	.657	.720	.632
Recursos económicos	M	2.80	2.62	2.91
	DT	.638	.654	.637

Finalmente, la Tabla 8 muestra, para cada perfil, la media y desviación típica de las variables de participación familiar incluidas en el estudio.

**Tabla 8.** Descriptivos de las variables de participación por perfiles de familias.

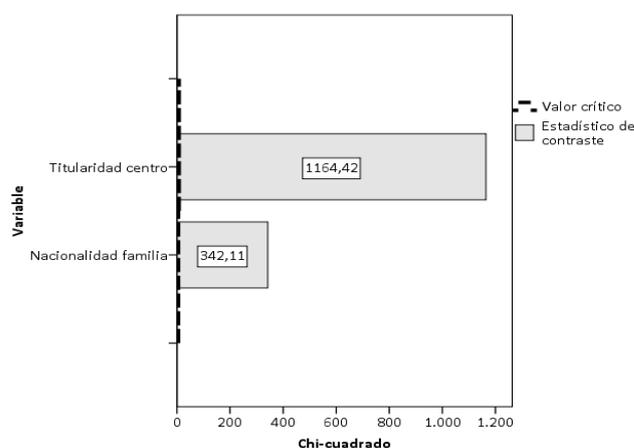
Variables	Descriptivos	Perfil		
		1	2	3
Comunicación familia-centro	M	2.68	2.54	2.75
	DT	.367	.431	.388
Actividades del centro	M	1.77	1.74	2.22
	DT	.638	.644	.704
Sentimiento de pertenencia	M	2.99	3.05	3.24
	DT	.569	.608	.555
Colaboración desde el hogar	M	3.28	3.18	3.41
	DT	.343	.435	.324
Implicación AMPA	M	1.74	1.34	2.44
	DT	1.866	1.648	2.172
Implicación CE	M	2.50	1.59	2.74
	DT	2.009	1.736	2.277
Media participación		2.50	2.24	2.80

*Objetivo 3.* Describir las características de cada uno de los perfiles de participación familiar obtenidos, nominándolos en función de las mismas y analizando la significación estadística de las variables que conforman dichos perfiles

El perfil 1 constituye el grupo de progenitores más numeroso (Tabla 4), conformado por algo más de la mitad de las familias participantes, todas ellas de nacionalidad española (Tabla 6), y con hijos que acuden a centros educativos públicos (Tabla 5). Son padres y madres con una edad intermedia, pero con el nivel de estudios más bajo en ambos progenitores. Ocupan el segundo lugar en lo que respecta al nivel adquisitivo de las familias y a los recursos de aprendizaje, incluido el número de libros (Tabla 7). Presentan un nivel de participación intermedio, respecto a los otros dos perfiles, lo cual se aprecia en la comunicación con el centro escolar, la colaboración desde el hogar, la participación en las actividades organizadas por el centro y la implicación tanto en la

AMPA como en el CE. Sin embargo, las familias integradas en este primer perfil poseen el más bajo sentimiento de pertenencia hacia el centro educativo (Tabla 8).

Respecto a la significación estadística de las variables categóricas, en la Figura 1 se aprecia que, tanto la titularidad del centro como la nacionalidad parental resultaron significativas para configurar este primer perfil de participación familiar (valores críticos de Chi-cuadrado de 7.38 y 5.02, respectivamente).



**Figura 1.** Importancia de variables categóricas en perfil 1

En cuanto a las variables numéricas, la Figura 2 muestra que, la edad del padre y de la madre, el número de libros y los recursos materiales que poseen las familias no han alcanzado significación estadística. Igualmente, las variables referidas a la comunicación familia-centro y a la implicación familiar en el CE tampoco han tenido importancia significativa en la configuración de dicho perfil (valores críticos de t de Student de -2.89 y 2.89). Indistintamente de su significación estadística, a excepción de la edad parental y de la implicación en el CE, el resto de variables numéricas se sitúa por debajo de la media.

Por las características de este primer perfil, lo hemos denominado “Perfil de familias españolas con moderada participación y bajo sentimiento de pertenencia”.

El perfil 2 cuenta con el menor número de familias, conformado por tan solo el 14.1% de la muestra (Tabla 4). Se trata de progenitores de origen no español (Tabla 6), que han elegido para sus hijos e hijas centros tanto públicos, como privados y concertados (Tabla 5), en este orden porcentual. Son los padres y madres más jóvenes de los tres grupos configurados, con un nivel de estudios intermedio. Poseen recursos económicos y de aprendizaje inferiores al resto, incluido el número de libros (Tabla 7).

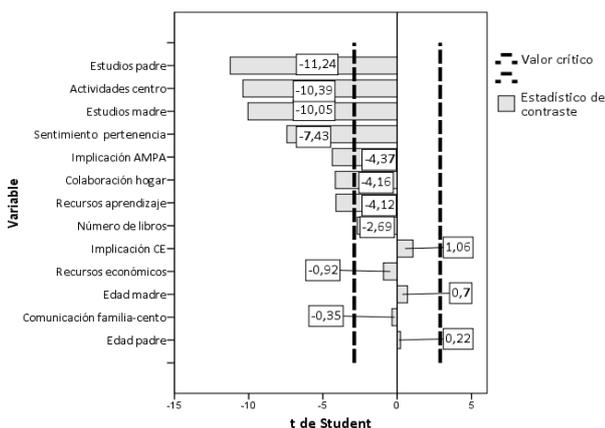


Figura 2. Importancia de variables numéricas en perfil 1

Respecto al nivel de participación es el menos elevado de los tres perfiles. Son las familias que perciben de forma más baja la comunicación familia-centro centro, se implican menos desde el hogar, en la AMPA y en el CE, también participan en inferior grado en las actividades organizadas por el centro. Sin embargo, en lo que concierne al sentimiento de pertenencia hacia el centro ocupan el segundo lugar (Tabla 8).

Con relación a la importancia de las variables categóricas, de nuevo se pone de manifiesto (Figura 3) que, tanto la nacionalidad de las familias, como la titularidad del centro al que acuden sus hijos obtuvieron significación estadística para conformar este segundo perfil familiar (valores críticos de Chi-cuadrado de 5.02 y 7.38, respectivamente).

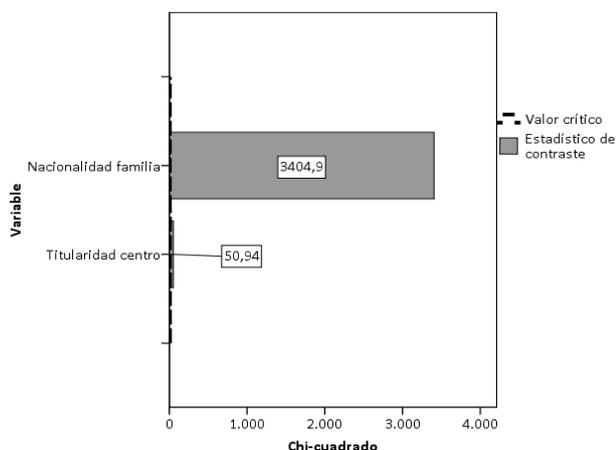


Figura 3. Importancia de variables categóricas en perfil 2

Respecto a las variables numéricas, la Figura 4 muestra que todas las sociodemográficas contempladas tienen importancia significativa para configurar el segundo perfil familiar, excepto los estudios del padre y de la madre. Asimismo, de las variables de participación, sólo el sentimiento de pertenencia de las familias hacia el centro educativo de los hijos e hijas no ha alcanzado la significación estadística en la consti-

tución del perfil (valores críticos de t de Student de -2.9 y 2.9). A excepción de los estudios del padre, el resto de variables numéricas ha obtenido valores inferiores a la media (Figura 4).

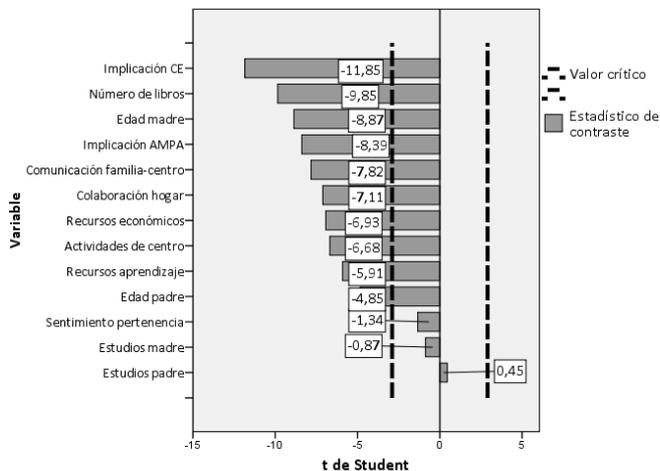


Figura 4. Importancia de variables numéricas en perfil 2.

Dadas las peculiaridades de este segundo perfil de padres y madres, lo hemos denominado “Perfil de familias de origen no español con baja participación y moderado sentimiento de pertenencia”

El tercer perfil familiar constituye la tercera parte de los progenitores participantes (Tabla 4). Se trata de familias prácticamente todas españolas (Tabla 6), cuyos hijos e hijas estudian ESO principalmente en centros concertados y privados (Tabla 5). Son los padres y madres de mayor edad y con más nivel de estudios, que cuentan con recursos económicos y de aprendizaje superiores al resto de familias, incluido el número de libros (Tabla 7).

Presentan el mayor nivel de participación en el proceso educativo de sus hijos e hijas, percibiendo mejor comunicación con el centro educativo, mayor colaboración desde el hogar, el más alto grado de participación en las actividades programadas por el centro, elevado sentimiento de pertenencia y más implicación tanto en la AMPA como en el CE (Tabla 8).

En la Figura 5 se observa que, al igual que en los otros dos perfiles, las variables categóricas titularidad del centro y nacionalidad de las familias fueron estadísticamente significativas para constituir este tercer perfil de participación familiar (valores críticos de Chi-cuadrado de 7.38 y 5.02, respectivamente).

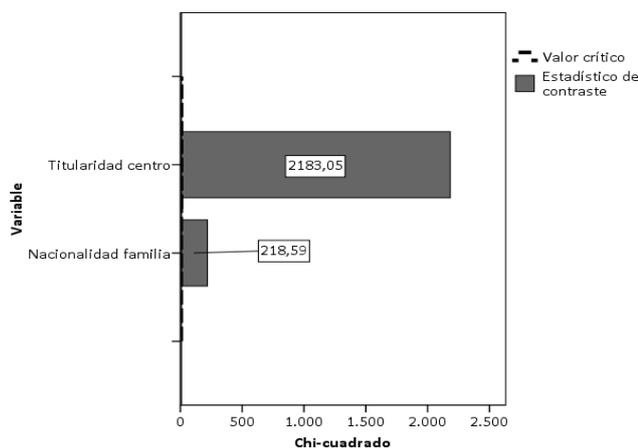


Figura 5. Importancia de variables categóricas en perfil 3.

En cuanto a las variables numéricas seleccionadas, la Figura 6 indica que todas ellas (sociodemográficas y de participación) fueron significativamente importantes para conformar este tercer perfil de participación familiar (valores críticos de t de Student de -2.9 y 2.9). Asimismo, la totalidad de las mismas alcanzaron puntuaciones superiores a la media.

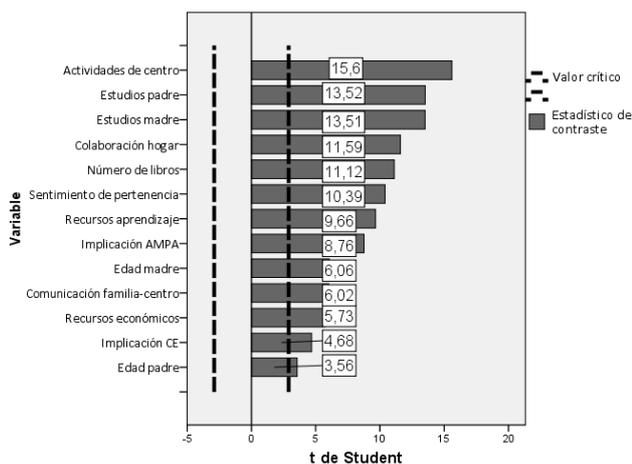


Figura 6. Importancia de variables numéricas en perfil 3.

Las cualidades que caracterizan a este tercer perfil familiar nos ha suscitado la denominación de: “Perfil de familias españolas con alta participación y elevado sentimiento de pertenencia”.

*Objetivo 4.* Estudiar la significación estadística y magnitud del efecto entre los perfiles de participación familiar obtenidos

Con relación a las dos variables categóricas consideradas para la configuración de los conglomerados, en lo que concierne a la titularidad del centro, tras aplicar la prueba Chi Cuadrado, se apreciaron diferencias significativas entre todos los perfiles conformados ( $p < .05$ ), así como un valor del

coeficiente de contingencia (tamaño del efecto) superior al típico ( $R_c \geq .30$ ) (Cohen, 1988). Respecto a la nacionalidad de las familias, se da la misma casuística, excepto entre los perfiles familiares 1 y 3 ( $p = .080$ ;  $R_c = .030$ ).

Respecto a las variables numéricas sociodemográficas, la prueba Kruskal-Wallis puso de manifiesto la existencia de diferencias significativas entre todos los pares de conglomerados configurados ( $p < .05$ ). Sin embargo, la  $d$  de Cohen únicamente alcanzó el valor típico al contrastar las variables estudios del padre y estudios de la madre entre los perfiles 1 y 3; así como también entre los perfiles 2 y 3, al comparar las variables edad de la madre, número de libros, otros recursos de aprendizaje y recursos económicos.

En cuanto a las variables de participación familiar, la prueba Kruskal-Wallis mostró la presencia de diferencias significativas entre perfiles ( $p < .05$ ), a excepción de la variable actividades del centro entre los perfiles 1 y 2 ( $p = .766$ ). En lo que concierne a la magnitud de las diferencias (tamaño del efecto), la  $d$  de Cohen indicó que se alcanzó o superó el valor típico ( $d \geq .50$ ) en los siguientes casos: entre los perfiles 1 y 2, en la variable implicación en el Consejo Escolar; entre los perfiles 1 y 3, en las variables actividades del centro y sentimiento de pertenencia; y entre los perfiles 2 y 3, en las variables comunicación familia-centro, actividades del centro, colaboración desde el hogar, implicación en AMPA e implicación en CE.

## Discusión y conclusiones

Atendiendo a las características de los padres y madres participantes reflejadas en los resultados de la investigación, podemos concluir que se ratifica el perfil clientelar-consumidor de las familias en la relación con los centros en los que cursan estudios de ESO sus hijos e hijas (Egido, 2015). La participación familiar muestra niveles aceptables únicamente en dos de las seis dimensiones exploradas (sentimiento de pertenencia y colaboración desde el hogar), a pesar de que los progenitores son cada vez más exigentes y críticos con el centro educativo.

El análisis de conglomerados llevado a cabo identificó tres perfiles distintos: un grupo con un nivel de participación moderada y un bajo sentimiento de pertenencia (perfil 1), un segundo grupo con perfil de baja participación y moderado sentimiento de pertenencia (perfil 2) y, por último, un grupo con perfil alto de participación en todas sus dimensiones incluido el sentimiento de pertenencia (perfil 3). De este modo se rompe con planteamientos unilaterales en la relación familia-escuela que conciben una única forma de participar, pues no se trata (como contexto con capacidad predictiva en desarrollo de los adolescentes) de universos homogéneos (Garreta, 2013).

En lo que respecta a las variables categóricas, la titularidad del centro marca una clara diferencia entre los tres perfiles, no ocurriendo así con la nacionalidad de las familias entre los perfiles 1 y 3, ya que en ambos grupos se integran familias españolas. Asimismo, con relación a las variables de

participación, las diferencias significativas entre los cluster son bastante evidentes, siendo la magnitud de las diferencias mucho más consistente entre los perfiles 2 y 3. Finalmente, en cuanto a las variables numéricas sociodemográficas, se encontró significación estadística entre todos los grupos, hallándose de nuevo mayor tamaño del efecto entre los conglomerados 2 y 3.

El perfil de participación familiar 3 muestra el importante papel que el sentimiento de pertenencia al centro escolar desempeña en los niveles de participación, en consonancia con las investigaciones previas que desvelan que dicho sentimiento, junto al interés subjetivo-ideológico y el pragmatismo-utilitarismo constituyen los ejes motivacionales de la participación (De la Guardia, 2002), relacionándose también este sentido de pertenencia con el rendimiento y el clima escolar (Castro et al., 2014). De todo ello se puede concluir que favorecer esta dimensión aumenta la probabilidad de participación de las familias, lo que requiere estudios que permitan indagar en los aspectos que determinan el sentimiento de pertenencia para poder desarrollar actuaciones al respecto.

Sin embargo, los resultados obtenidos revelan una tendencia cada vez mayor entre las familias de nacionalidad española al desapego hacia los centros escolares (perfil 1), mostrando bajos niveles de sentimiento de pertenencia a la institución escolar. Debido, quizás, a la agudización de las diferencias entre ambos contextos: por un lado “un espacio plenamente postmoderno, desinstitucionalizado e individualizado (familia), y por el otro, una institución fuerte, plenamente moderna y colectiva (escuela)” (Collet y Tort, 2008, p. 58). Parece que la confianza se ha perdido, y los padres y madres pueden estar interesados en la educación de sus hijos e hijas, pero sus roles y esfuerzos pueden no ser tan evidentes (Galindo y Sheldon, 2012). Por ello, lo que mueve a las familias a participar no es el bienestar o calidad del centro, sino el interés particular de su hijo o hija (De Torres, 2010).

Si la participación de las familias es importante para la educación de sus descendientes directos, asociándose a múltiples aspectos relacionados con el éxito escolar, actitudinales, motivacionales y emocionales, en el caso de las familias inmigrantes se torna imprescindible para mejorar la inclusión y una mayor permanencia del alumnado extranjero en el sistema escolar. Pero los resultados obtenidos evidencian que las familias inmigrantes presentan un sentimiento de pertenencia intermedio y bajos niveles de participación (perfil 2), ratificando que éstos en las familias de origen inmigrante son inferiores a los de las familias autóctonas (Arnaiz et al., 2017; Turney y Kao, 2009). En familias desfavorecidas la participación resulta un factor clave para lograr el éxito escolar de los estudiantes (Crozier, 2012), lo que requiere ofertar formación, generar mecanismos de participación y promover políticas generales para las familias y específicas para este colec-

tivo (Egido, 2014; Reparaz y Naval, 2014). De este modo, se posibilita el acercamiento y el sentimiento de pertenencia de las familias al centro, sacando del anonimato a las mismas y posibilitando una relación más personalizada.

En lo que respecta a los niveles de participación, los hallazgos confirman una menor presencia de las familias en las cuestiones educativas de sus hijos e hijas conforme transitan por el sistema escolar, de manera que los niveles más altos de participación se sitúan en Educación Infantil y los más bajos, casi residuales, en Secundaria (Collet y Tort, 2008; Rodríguez-Ruiz et al., 2016). Tan solo el perfil 3, que representan un tercio de la muestra, presenta índices de participación altos y, resultados comparables al 31.97% de las familias que conforman el conglomerado 1, definido por Parra, García-Sanz, Gomariz y Hernández-Prados (2014) como el perfil que evidencia alta implicación en el hogar, comunicación, participación en el centro y un elevado sentimiento de pertenencia.

Se pone de manifiesto que continúan existiendo barreras que dificultan la participación, asociadas a variables sociodemográficas, ya que las familias con menos recursos (perfil 2), presentan menos niveles de participación (Van Velsor y Orozco, 2007), mientras que aquellas con mayor nivel de estudios (perfil 3), muestran una mayor implicación, ejerciendo una participación más efectiva (Valdés, Martín y Sánchez, 2009). Respecto a la edad, las familias más jóvenes participan en menor medida (perfil 2) que las familias de mayor edad (perfil 3). Además de estas barreras, las escuelas y los docentes necesitan abordar conjuntamente otras de tipo emocional, físicas y culturales para aumentar la participación de los progenitores en todas las familias, y en particular en las familias inmigrantes (Galindo y Sheldon, 2012).

Son estas últimas afirmaciones y contenidos, como el valor retroalimentador del sentido de pertenencia de las familias a los centros educativo o la atención a la diversidad derivada del origen cultural, lo que nos invita a tener en cuenta una práctica psicoeducativa inclusiva de reconocimiento de la alteridad.

Metodológicamente, como prospectiva de investigación, en próximos estudios se realizará un análisis factorial confirmatorio para obtener la validez de constructo del cuestionario, incluyendo el cálculo de la fiabilidad compuesta y la varianza media extractada. Si bien este tipo de trabajos presentan las limitaciones de cualquier estudio exploratorio, en el sentido de que en sí mismo no mejora la realidad, sí ayuda a sistematizarla y abre perspectivas para el desarrollo de investigaciones colaborativas, participativas, de auténtico impacto social en el que la comunidad educativa, familias, profesorado y alumnado sean agentes de la propia mejora de los procesos.

## Referencias

Álvarez-Blanco, L., & Martínez-González, R.A. (2016). Cooperación entre las Familias y los Centros Escolares como Medida Preventiva del Fra-

caso y del Riesgo de Abandono Escolar en Adolescentes. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 175-192.

- <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100009>
- Ankrum, R.J. (2016). Socioeconomic status and its effect on teacher/parental communication in schools. *Journal of Education and Learning*, 5(1), 167-175. <http://dx.doi.org/10.5539/jel.v5n1p167>
- Arnaiz, P., Giménez, A.M., & López, G. (2017). Participación de las familias migrantes en una escuela inclusiva. *Interações*, 13(43), 53-74. Recuperado de <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/>
- Ato, M., López, J.J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Bolívar, A. (2004). La educación secundaria obligatoria en España. En la búsqueda de una inestable identidad. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(1), 1-22. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/>
- Castro, M., Expósito, E., Lizasoain, L., López, E., & Navarro, E. (2014). Participación familiar y clima escolar en los centros de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. En Consejo Escolar del Estado (Coord.), *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 181-193). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Chang-Hun, C.H., & Juyoung Song, J. (2012). Functions of parental involvement and effects of school climate on bullying behaviors among South Korean middle school students. *Journal of interpersonal violence*, 27(12), 2437-2464. DOI: <https://doi.org/10.1177/0886260511433508>.
- 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), 53-62. <https://doi.org/10.1080/00220670903231250>
- Cohen, J. (1988) (2ª. ed.). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. New York: Academic Press.
- Collet, J., & Tort, A. (2008). Espacios de participación. *Cuadernos de pedagogía*, 378, 57-60.
- Consejo Escolar del Estado (2014). *Participación de las familias en los centros educativos. Cuestionario para familias*. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dam/jcr:0b904c3a-86f7-4afa-ad01-8d2f84c3969f/estudioparticipacion05cuestionariofamiliascastellano.pdf>
- Crozier, G. (2012). *Researching parent-school relationships*. London: British Educational Research Association. Recuperado de <http://www.bera.ac.uk/resources/researching-parent-school-relationships>
- De la Guardia, R.M. (2002). *Variables que mediatizan la participación educativa de las familias*. Tesis doctoral, Universidad de La Laguna. Recuperado de: <ftp://tesis.bbt.ull.es/ccsyh/ulm/cs139.pdf>
- Deslandes, R., & Bertrand, R. (2005). Motivation of parent involvement in secondary-level schooling. *The Journal of Educational Research*, 98(3), 164-175. DOI: <https://doi.org/10.3200/JOER.98.3.164-175>
- De Torres, M. (2010). Investigating parental involvement. *Rising TIDE*, 3(1), 1-15. Recuperado de <http://www.smc.edu/mat/educational-studies-journal/a-rising-tide-volume-3-summer-2010/>
- De Vellis, R.F. (2003) (2ª. ed.). *Scale development: Theory and applications*. Thousand Oaks CA: Sage.
- Egido, I. (2014). Marcos normativos de la participación de las familias en los sistemas educativos europeos. Una visión comparada. En Consejo Escolar del Estado (Coord.), *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 35-56). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Egido, I. (2015). Las relaciones entre familia y escuela. Una visión general. *Participación Educativa*, 7, 11-17. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/educacion/mc/cee/publicaciones/revista-participacion-educativa.html>
- Einsminger, M.E., Forrest, Ch.B., Riley, A.W., Kang, M., Green, B.F., Starfield, B., & Ryan, S. (2000). The validity of measures of socioeconomic status of adolescents. *Journal of Adolescent Research*, 15(3), 392-419.
- Epstein, J.L. (2011). *School, Family and Community Partnerships. Preparing Educators and Improving Schools*. Philadelphia: WESTVIEW Press.
- Fantuzzo, J., Tighe, E., & Childs, S. (2000). Family Involvement Questionnaire: A multivariate assessment of family participation in early childhood education. *Journal of educational psychology*, 92(2), 367. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.92.2.367>
- Galindo, C., & Sheldon, S.B. (2012). School and home connections and children's kindergarten achievement gains: The mediating role of family involvement. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(1), 90-103. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.05.004>
- García, M., Antolínez-Domínguez, I., & Márquez-Lepe, E. (2015). Del déficit a la norma: representaciones sociales sobre familias y participación escolar. *Convergencia*, 22(69), 181-211. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_serial&pid=1405-1435&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_serial&pid=1405-1435&lng=es&nrm=iso)
- García-Sanz, M.P., Gomariz, M.A., Hernández-Prados, M.A., & Parra, J. (2010). La comunicación entre la familia y el centro educativo desde la percepción de los padres y madres de los alumnos. *Educatio Siglo XXI*, 28(1), 157-190.
- Garreta, J. (2008). Escuela, familia de origen inmigrante y participación. *Revista de Educación*, 345, 133-155. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/>
- Garreta, J. (2009). Escuela y familias inmigradas: Relaciones complejas. *Revista Complutense de Educación*, 20(2), 275-291. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCEd>
- Garreta, J. (2013). La participación de las familias en la escuela: una cuestión pendiente. *Documentación social*, 7, 101-124. Recuperado de <https://repositori.udl.cat/handle/10459.1/59797>
- Gomariz, M.A., Parra, J., García-Sanz, M.P., Hernández-Prados, M.A., & Pérez-Cobacho, J. (2008). *La comunicación entre la familia y el centro educativo*. Murcia: Consejo Escolar de la Región de Murcia.
- Hernández, F. & Sancho, J. M. (2004). *El clima escolar en los centros de secundaria: más allá de los tópicos*. Madrid: CIDE.
- Hernández-Prados, M.A., Gomariz, M.A., Parra, J., & García-Sanz, M.P. (2016b). Familia, inmigración y comunicación con el centro escolar: Un estudio comparativo. *Educación XXI*, 19(2), 127-151. Doi: 10.5944/educXX1.14229
- Jeynes, W.H. (2011). *Parental Involvement and Academic Success*. New York: Routledge.
- Johnson, L.S. (2009). School contexts and student belonging: A mixed methods study of an innovative high school. *School Community Journal*, 19(1), 99. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ847431.pdf>
- Lozano, A. (2003). Factores personales, familiares y académicos que afectan al fracaso escolar en la Educación Secundaria. *Electronic journal of research in educational psychology*, 1(1), 43-66. Recuperado de <http://ojs.ual.es/ojs/index.php/EJREP/index>
- Mena, L., Fernández, M., & Riviére, J. (2010). Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. *Revista de Educación*, número extraordinario, 119-145. DOI: <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-0034-8082-RE>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016). *Pisa 2015. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. Informe Español*. Madrid: INEE. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/inee/dam/jcr:e4224d22-f7ac-41ff-a0cf-876ee5d9114f/pisa2015preliminarok.pdf>
- Murray, E., McFarland-Piazza, L., & Harrison, L.J. (2015). Changing patterns of parent-teacher communication and parent involvement from preschool to school. *Early child development and care*, 185(7), 1031-1052. <https://doi.org/10.1080/03004430.2014.975223>
- Olmedo, A., & Santa Cruz, E. (2008). Las familias de clase media y elección de centro: el orden instrumental como condición necesaria pero no suficiente. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(2), 31. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado>
- Parra, J., García-Sanz, M.P., Gomariz, M.A., & Hernández-Prados, M.A. (2014). Perfiles de participación de las familias españolas en los centros educativos. En Consejo Escolar del Estado (Ed.). *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 127-148). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Pérez, S.M. (2014). Familias y escuelas en tres centros educativos: en busca de relaciones compartidas. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 18(2), 117-133. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado>
- Reparaz, R., & Naval, C. (2014). Bases conceptuales de la participación de las familias. En Consejo Escolar del Estado (Coord.). *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 21-34). Madrid: MECED.

- Reparaz, R., Sanz, A., & González, P. (2018). *La participación de las familias en el sistema educativo de Navarra. Influencia de los factores socioeconómicos y culturales*. Gobierno de Navarra. Fondo de Publicaciones
- Rodríguez-Ruiz, B., Martínez-González, R.A., & Rodrigo, M.J. (2016). Dificultades de las Familias para Participar en los Centros Escolares. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 79-98. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100005>
- Rodrigo, M.J., Martínez-González, R.A., & Rodríguez-Ruiz, B. (2018). La relación centro escolar-familia como factor protector de conductas transgresoras en la adolescencia. *Aula Abierta*, 47(2), 149-158. DOI: <https://doi.org/10.17811/rifie.47.2.2018.149-158>
- Ros, I. (2009). La implicación del estudiante con la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 14(1), 79-92. Recuperado de <http://www.ehu.eus/ojs/index.php/psicodidactica/>
- Rubio-Hurtado, M.J., & Vilà-Baños, R. (2017). El análisis de conglomerados bietápico o en dos fases con SPSS. *REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 10(1), 118-126. DOI: <http://doi.org/10.1344/reire2017.10.11017>
- Santos-Rego, M.A., & Lorenzo, M.M. (2009). La participación de las familias inmigrantes en la escuela. Un estudio centrado en la procedencia. *Revista de Educación*, 350, 277-300. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/>
- Santos-Rego, M.A., Ferraces, M.J., Godas, A., & Lorenzo, M.M. (2018). Do cooperative learning and family involvement improve variables linked to academic performance?. *Psicothema*, 30(2), 212-217. DOI: <http://dx.doi.org/10.7334/psicothema2017.311>
- Silveira, H. (2016). La participación de las familias en los centros educativos. Un derecho en construcción. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 17-29. Recuperado de <http://revistas.um.es/reifop/index>
- Strohmeier, D., & Noam, G. (2012). Bullying in schools: What is the problem, and how can educators solve it?. *New Directions for Youth Development*, 133, 7-13. DOI: <http://doi.org/10.1002/yd.20003>
- Turney, K., & Kao, G. (2009). Barriers to school involvement: Are immigrant parents disadvantaged? *The Journal of Educational Research*, 102(4), 257-271. DOI: <http://doi.org/10.3200/JOER.102.4.257-271>
- Valdés, A.A., Martín, M.J., & Sánchez, P.A. (2009). Participación de los padres de alumnos de educación primaria en las actividades académicas de sus hijos. *Revista electrónica de investigación educativa*, 11(1), 1-17. Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie>
- Valdés, A.A., & Martínez, E.A. C. (2014). Relación entre el autoconcepto social, el clima familiar y el clima escolar con el bullying en estudiantes de secundaria. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(3) 447-457. DOI: <http://dx.doi.org/10.12804/apl32.03.2014.07>
- Van Velsor, P., & Orozco, G.L. (2007). Involving low-income parents in the schools: Community centric strategies for school counselors. *Professional School Counseling*, 11(1), 17-24. Recuperado de <https://www.schoolcounselor.org/school-counselors/publications-position-statements/professional-school-counseling-journal>
- Viñao, A. (2012). El asalto a la educación: privatizaciones y conservadurismo. *Cuadernos de pedagogía*, 421, 81-85. Recuperado de <http://www.cuadernosdepedagogia.com/content/Inicio.aspx>
- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: a meta-synthesis. *Educational Review*, 66(3), 377-397. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/00131911.2013.780009>