

DISEÑO Y VALIDACIÓN DE UN INSTRUMENTO PARA EVALUAR LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

DESIGN AND VALIDATION OF AN INSTRUMENT FOR ASSESSMENT THE INVOLVEMENT OF FAMILIES IN SCHOOLS

Víctor León Carrascosa¹
María José Fernández Díaz
Universidad Complutense de Madrid, España

RESUMEN

El objetivo de este estudio ha sido diseñar y validar un instrumento para evaluar la participación de las familias en los centros educativos. El estudio se ha realizado con una muestra de 271 representantes legales de estudiantes en edad escolar de las distintas Direcciones de Área territorial de la Comunidad Autónoma de Madrid (CAM) (padres, madres y tutores). Se propuso un modelo teórico compuesto por cuatro dimensiones donde se analizó la fiabilidad, la validez de contenido y de constructo.

La validez de contenido fue sustentada a través de la fundamentación teórica y la validez de expertos. Se realizó un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) mediante la aplicación de metodología S.E.M. (Structural Equation Modeling) para la validación del constructo del instrumento obteniendo un ajuste adecuado (CMIN/DF=2.066, CFI=0.900, RMSEA=0.063, PRATIO=0.916). Por todo ello, se puede afirmar que el instrumento reúne las características técnicas exigidas para ser considerado un recurso de evaluación válido y fiable para el estudio de la participación de las familias en los centros educativos y su aplicación en investigación y evaluación.

Palabras clave: evaluación, participación familiar, análisis factorial confirmatorio

¹Correspondencia: Víctor León Carrascosa. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación. 28040 Madrid. Correo-e: victorleoncarrascosa@ucm.es

ABSTRACT

The aim of this study is to design and validate an instrument to evaluate family involvement in schools. The study was conducted with a sample of 271 legal guardians of school-age students of the different Territorial Area Directions of the Autonomous Community of Madrid (parents and custodians). We set up a theoretical model consisting of four dimensions where the reliability, the validity of content and the construct is analyzed.

The overall reliability of the instrument is very satisfactory scoring 0.928 (Cronbach's alpha) and quite acceptable giving the ratio of 0.896, Learning Support of 0.855, Participation of 0.913 and Training of 0.910. The validity of the content is supported by the theoretical foundation and the validity of experts. One Confirmatory Factor Analysis (CFA) is performed by applying S.E.M. (Structural Equation Modeling) methodology for validation of the instrument constructed obtaining an appropriate adjustment (CMIN / DF = 2.066, CFI = 0.900, RMSEA = 0.063, PRATIO = 0.916).

Therefore, we can say that the instrument gets the technical characteristics required to be considered a valid and reliable approach for the study of family involvement in schools and its application in research and evaluation assessment.

Key Words: evaluation, family involvement, confirmatory factor analysis

Introducción

Es evidente que en la actualidad la educación supone un compromiso del conjunto de miembros que conforman cada comunidad educativa y que, generalmente, se incluye en el Proyecto Educativo del centro, proporcionando identidad y autonomía personal al mismo. A pesar de que cada uno de los grupos que componen dicha comunidad difiere del resto, todos ellos se caracterizan por su coherencia y continuidad para promover el desarrollo integral de las personas y, en concreto, de los estudiantes. Por esta razón, cuando hablamos de comunidad educativa nos referimos al conjunto de personas que influyen y son afectadas por un determinado entorno educativo. Así, familia y escuela deben aunar sus esfuerzos en una misma dirección para lograr el objetivo de la formación de los hijos o estudiantes porque “la educación no es exclusiva de ninguno de ellos, ni se puede articular con coherencia sin una adecuada integración de esfuerzos y responsabilidades entre los mismos” (Domingo, Martos y Domingo, 2010, p.112). Esta unión entre ambos subsistemas “familia-escuela” debe ser la razón para trabajar conjuntamente y facilitar de este modo la armonía entre todos los miembros de la comunidad educativa.

López, Ridaó y Sánchez (2004) manifiestan la vinculación tan cercana de las primeras escuelas con la comunidad hasta el punto de que eran los propios padres, además de la iglesia, quienes tomaban decisiones relativas al currículo académico, la organización o la contratación de los maestros. Sin embargo, según iba avanzando la teoría y la especialización en la labor pedagógica, familia y escuela se distanciaban más entre sí. Algunos autores caracterizaron ambas instituciones a través del modelo de influencias separadas (Connors y Epstein, 1995), produciéndose, a pesar de la buena voluntad de ambas instituciones, un alto grado de desencuentros (Martínez Cerón, 2005). No obstante, García-Bacete (2006) apunta que el adecuado desarrollo y progreso escolar va a depender, entre otros factores, del tipo de relaciones y participación que se establezcan entre la familia y la escuela. Con ello, se exige tener objetivos comunes y unas relaciones fluidas que converjan en una continua mejora educativa (Martínez

Cer3n, 2005). Asimismo, no hay nada m1s dinamizador de las relaciones familia-escuela que los proyectos que van naciendo en los propios centros (Intxausti, 2002) y que satisfacen las propias y especıficas necesidades de cada comunidad educativa (Serdio, 2008), contribuyendo en el proceso educativo del discente.

En este sentido, la Asamblea General del Consejo Europeo de Padres y Madres de la Escuela P1blica (CEPEP), celebrada en Parıs en diciembre de 2006, proclam3 que todos debemos esforzarnos para transmitir a la sociedad la idea de coparticipaci3n y la necesidad de colaboraci3n entre la familia y la escuela. Dicho enunciado refleja la necesidad de participaci3n e igualdad de toda la comunidad educativa en un escenario educativo en constante cambio y con la presencia de grandes desafıos que juntos debemos solucionar. Esta idea es recogida tambi3n por Domingo et al. (2010) "Debemos esforzarnos todos por transmitir la idea de la coparticipaci3n, la necesidad de promover la colaboraci3n entre la familia y la escuela, para afrontar juntos los retos educativos que nos plantea el futuro" (p.114).

Del mismo modo, la Comisi3n Europea public3 en el a1o 2000 el informe sobre Calidad de la Educaci3n Escolar en el que estableci3 diecısıs indicadores, agrupados en varias dimensiones. En una de ellas, denominada "seguimiento de la educaci3n", se recogi3 la participaci3n de los padres, formando parte sustancial del entorno educativo de sus hijos. Asimismo, en los principios fundamentales sobre la educaci3n, se se1ala que la responsabilidad natural para educar a los hijos recae en sus padres, por lo que 3stos son sus primeros y principales educadores (Declaraci3n Universal de los Derechos Humanos, 1948; Declaraci3n de los Derechos del Ni1o, 1959, principio n.º 7). En la legislaci3n espa1ola la participaci3n de los padres en la educaci3n de sus hijos se encuentra regulada desde la Constituci3n de 1978 (art. 27, apartado 5 y 7) y en las distintas leyes educativas que reflejan la importancia de avanzar, profundizar y consolidar los cauces de comunicaci3n, relaci3n y participaci3n entre la familia y la escuela.

En esta lınea, la mayorıa de las producciones cientıficas en relaci3n con la participaci3n familiar en los centros educativos son de car1cter cualitativo, como expresa L3pez (2009), "existe un n1mero importante de publicaciones que estudian la familia, la escuela y la conexi3n entre ambas instituciones desde una perspectiva b1sicamente te3rica, con abundancia de citas y referencias a modelos explicativos y a autores relevante en este campo" (p.10). No obstante, en los 1ltimos a1os han comenzado a aparecer estudios que utilizan instrumentos que eval1an la participaci3n de las familias en la escuela, aunque son escasos los que se centran en analizar su validez y fiabilidad (Dıaz y Hern1ndez, 2007; Montoya, Urıas, Urıas, Vald3s y Carlos, 2009; S1nchez, Vald3s, Reyes y Carlos, 2010; Vald3s, Martın y S1nchez, 2009; Vald3s, Carlos y Arreola, 2013). Por ello, en esta investigaci3n tratamos de aportar un instrumento de medida relevante para evaluar la participaci3n familiar en los centros educativos con la finalidad de ser utilizado como herramienta por los agentes interesados sobre el tema para ofrecer posibles estrategias que fomenten la participaci3n de toda la comunidad educativa, adem1s de valorar la eficacia de los centros sobre la participaci3n de las familias.

La fundamentaci3n te3rica sobre la que se configura el dise1o de nuestro instrumento se basa en las necesidades planteadas en el modelo te3rico Bipiramidal de Hornby (1990, en Rivas, 2007). Este modelo examina las necesidades que tienen los padres a la hora de participar e implicarse en la educaci3n, distinguiendo cuatro aspectos: comunicaci3n (entendido como la necesidad de ser informados), coordinaci3n padre-profesor (la necesidad de coordinarse para mejorar la coherencia educativa entre estos dos entornos), educaci3n familiar (orientaci3n en la labor educativa) y apoyo institucional (apreciaci3n de la importancia de participar m1s en la educaci3n de sus hijos). Adem1s, es importante conocer las caracterısticas de otros instrumentos utilizados en la literatura cientıfica que puedan sustentar nuestro estudio. De este modo, nuestro instrumento para evaluar e investigar sobre la participaci3n parte de cuatro grandes dimensiones: *Relaci3n*

familia-escuela, *Apoyo Pedagógico*, *Participación* de las familias y necesidades de *Formación* de las familias, cuya justificación se presenta a continuación.

En cuanto a la *Relación* de las familias con el centro educativo, son diversas las investigaciones que remarcan la importancia de las diferentes formas de comunicación que se desarrollan en los centros, configurando las relaciones interpersonales entre profesores, padres y comunidad educativa (Díaz y Hernández 2007; Ordóñez, 2008). En esta misma línea, Armas (2012), Castro y García (2013); Martínez, Rodríguez y Gimeno (2010), entre otros, señalan la necesidad de conocer las diferentes formas de interactuar que tienen las familias, los profesores y otros agentes del centro educativo, destacando los beneficios de una adecuada relación entre ellos. Por otro lado, autores como García, Gomariz, Hernández y Parra (2010) destacan la relevancia del uso de diferentes recursos que faciliten la comunicación, en especial el compromiso y el contenido de la misma.

En el campo del *Apoyo Pedagógico* resulta necesario orientar a las familias desde el compromiso del profesorado y la dirección, a través de las inquietudes y las necesidades de las familias con respecto a la educación de sus hijos (Ordóñez, 2008). De igual modo, desde el centro educativo se han de promover actividades que aumenten la cooperación con las familias (Martínez et al., 2010), la oferta de charlas-talleres informativos (Díaz y Hernández, 2007), el apoyo en las actividades de la escuela, la supervisión y apoyo en el aprendizaje y el fomento en las actividades en el aula (Armas, 2012; Sánchez et al., 2010; Valdés et al., 2013).

El nivel y la forma de *Participación* de las familias en la vida del centro educativo es otro factor a tener en cuenta. Resulta necesario evaluar aspectos como la asistencia de las familias a tutorías, reuniones, la participación en actividades del centro, en la toma de decisiones, así como aquellos intereses personales que pueden ser entendidos como obstáculos en la participación (Armas, 2012; Díaz y Hernández, 2007; García et al. 2010; Ordóñez, 2008; Sánchez et al., 2010). Igualmente, el conocimiento de la escuela, de la vida del centro y de la documentación del mismo son sinónimos de implicación, que se traduce en un clima favorable de participación (Álvarez, Aguirre y Vaca, 2010; García et al. 2010; Ranson, 2011; Raty, Kasanen y Laine, 2009; Valdés et al., 2009). No obstante, estudios autoperceptivos de las familias, como el de Vallespir, Rincón, y Morey (2016), destacan los bajos niveles de participación, debido a la falta de motivación de las mismas y los problemas de compatibilidad de horarios. Otros estudios también muestran factores que contribuyen a un bajo nivel de participación de las familias: las características sociodemográficas y culturales (Parra, García, Gomariz y Hernández, 2014), la falta de conocimiento de mecanismos que propicien la participación en el centro, los derechos y el funcionamiento y gestión de los consejos escolares (Egido, 2014; Reparaz y Naval, 2014; Vallespir et al., 2016).

Con respecto a las necesidades de *Formación* de las familias, Sánchez et al. (2010) inciden en la importancia de conocer las expectativas de las familias respecto al aprendizaje y formación de sus hijos, y el conocimiento que tienen sobre las condiciones del centro necesarias para la mejora continua del aprendizaje de los discentes. Ordóñez (2008) indica que cuanto mayor es la formación del progenitor, mayor es la asistencia de los hijos a la escuela. Álvarez et al. (2010), Boethel (2004), Delgado-Gaitan (2001), Epstein (2001), Fernández (2008), Grant y Ray, (2013), Henderson y Mapp (2002), Raccanello, Garduño, Herrera y Uribe (2011) y Siles (2003), por otro lado, encuentran que una mayor participación de las familias, contribuye a un mayor rendimiento escolar de los alumnos. En este sentido, García-Bacete (2006) incide en la importancia de la formación e implicación de la familia en el centro desde la infancia, contribuyendo así a un favorable desarrollo personal y social de la persona a lo largo de su vida.

Además de lo señalado, la relación positiva entre la familia y la escuela han demostrado tener un impacto en: el desarrollo social-emocional y motivacional de los estudiantes (García-Bacete, 2003; Powell, Son, File y San Juan, 2010), y en el aumento de sus sentimientos (López, Dubra y

Barr3s, 2011; Seitsinger, Felner, Brand y Burns, 2008), adem1s de beneficios para la familias, para el cuerpo docente (García-Bacete, 2003) y para la comunidad escolar (Laforet y M3ndez, 2010). Como defiende Flecha (2006) el aprendizaje depende cada vez menos de lo que ocurre en el centro y el aula y cada vez m1s de la correlaci3n entre lo que ocurre en el aula, en el domicilio y en la calle. Con ello, se aprecia lo que Ortega y M3nguez (2001) denominan paso de una escuela de corte intelectualista, centrada en el rendimiento, a otra inclusiva, m1s centrada en la dimensi3n integral de la persona, demandando a la familia m1s participaci3n. No obstante, es dif3cil contentar a toda la comunidad, pero podemos conocer qu3 tipo de interacciones se han ido configurando hasta ahora, proporcionando distintas ideas que permitan trabajar a ra3z de este laberinto de demandas, necesidades, miedos y dudas que encierran estos dos grandes contextos dentro de la educaci3n. Henderson y Berla (1994) y G3mez (2004) recogen una serie de beneficios sobre las relaciones entre familia y escuela centradas en el alumnado, el centro educativo y la familia que nos han guiado en nuestra pr1ctica (citado en S1nchez y Garc3a, 2009).

De igual modo, la participaci3n de las familias en la escuela evidencia la falta de estrategias para lograr una educaci3n de calidad. La participaci3n debe tener un car1cter propio dentro del sistema educativo, como indican Vallespir et al. (2016) tiene que estar "Planificada, estructurada e implementada" (p.43), se1alando la importancia que la familia representa en la educaci3n, adem1s de contar con el personal adecuado para ejercer dicha formaci3n y orientaci3n. Ord3ñez (2008) recoge en su estudio la opini3n de los padres en torno a la figura del profesor de sus hijos como los profesionales m1s adecuados para dar respuesta a esa necesidad formativa, aunque siguen contemplando la posibilidad de que les puedan orientar psic3logos/pedagogos, mientras que el profesorado del mismo estudio considera que ellos no son los indicados para la preparaci3n y orientaci3n formativa de los padres. En este sentido, la orientaci3n es clave para normalizar la participaci3n familiar dentro de los centros educativos:

Una buena relaci3n de los padres con la escuela en el marco de la orientaci3n tutorial puede ayudar a muchas familias a encauzar sus pr1cticas educativas, a asumir sus responsabilidades, a colaborar en la orientaci3n de sus hijos y, adem1s, a confiar en el sistema. (Forner, 2006, p.136)

Ante esta realidad y la dificultad de establecer estrategias de trabajo en torno a la participaci3n de las familias en los centros educativos, el presente trabajo tiene como principal objetivo dise1ar y validar un instrumento para evaluar la participaci3n de las familias en los centros educativos, fundamentado te3ricamente, que re1na las caracter3sticas psicom3tricas exigidas, fundamentalmente validez y fiabilidad. Tras la fundamentaci3n te3rica nuestro estudio se define a trav3s de cuatro grandes dimensiones: *Relaci3n, Apoyo Pedag3gico, Participaci3n y Formaci3n*.

M3todo

Muestra

La poblaci3n de estudio est1 configurada por los representantes legales de estudiantes de los centros educativos de la Comunidad Aut3noma de Madrid (CAM). El muestreo fue no probabil3stico incidental, tratando de garantizar la representatividad de los centros educativos. De este modo, el 48,5% pertenecen a la zona centro de la CAM, el 14,2 % la zona sur, el 11,4% la zona norte, el 17.14% zona oeste y el 8.5% zona este. Esta distribuci3n se ajusta en gran medida a la poblaci3n de centros de la CAM: 41,8% zona centro, 23.1% zona sur, 9.2% zona norte, 12.1% zona oeste, 13.9% zona este (Consejer3a de Educaci3n, Juventud y Deporte de Madrid, 2016) y, en consecuencia a la distribuci3n de la muestra. Sin embargo, la participaci3n de los sujetos ha

sido voluntaria, obteniendo una muestra de 271 participantes (221 madres, 49 padres y 1 tutora legal). Debido a la naturaleza de nuestro estudio se ha trabajado procurando que el tamaño de la muestra fuera adecuado para los tipos de análisis previstos, contando como mínimo, con un número de observaciones cinco veces mayor que el número de variables a estudiar (según Hair, Anderson, Tatham y Black, 2009). La muestra final está formada por 271 observaciones y el instrumento de medida está compuesto por 52 ítems, obteniendo un ratio de observaciones/variables de 5.21.

Instrumento

Este epígrafe es importante dado que el objetivo del estudio es evaluar la participación de la familia en la escuela a través de un instrumento elaborado expresamente para este estudio, formado por ítems que responden a las *Relaciones* dadas en el centro, el *Apoyo Pedagógico* recibido, las características de la *Participación* y el interés por su *Formación*. De este modo, el cuestionario quedó configurado por 52 ítems (ver tabla 1) a los que las familias debían responder atendiendo a una escala de 1 a 5 tipo Likert, donde 1 indica Nada/Casi Nada y 5 Totalmente/Mucho.

Elaboración del cuestionario

La elaboración de la escala para evaluar la participación de las familias en los centros educativos se realizó a través de una tabla de dimensiones, subdimensiones e indicadores que recoge la fundamentación teórica de nuestro estudio. El instrumento quedó configurado en torno a cuatro dimensiones: *Relación*, *Apoyo Pedagógico*, *Participación* y *Formación*.

La dimensión *Relación* quedó compuesta de las subdimensiones *Comunicación* (comprende la necesidad de ser informados y las diferentes formas y modo de comunicarse entre familia-escuela) y *Familia-Profesor-Centro educativo* (modo de interactuar entre todos los miembros de la comunidad educativa), la dimensión *Apoyo Pedagógico* está formada por las subdimensiones *Orientación* (entendida como la atención realizada por el centro educativo) y *Promoción* (modo de establecer cauces que fomenten la implicación de las familias). La dimensión *Participación* contiene las siguientes subdimensiones *Formas de Participar* (recoge aspectos educativos, de gestión y personales que caracteriza diferentes roles de participación de los padres en la educación), *Interés Personal* (actitud y convencimiento de su participación) y *Conocimiento* (funcionamiento del centro y órganos de participación). Por último, en la dimensión *Formación* se incluyeron las subdimensiones *Aspectos Conductuales* (aspecto de la educación familiar en casa) y *Aspectos Académicos* (comprende aquellos ámbitos para dar respuestas a sus necesidades y la de sus hijos) (Tabla 1).

A continuación, a través del juicio de expertos se pretendió obtener evidencias que complementasen la validez del contenido del instrumento en relación con la definición teórica de estas dimensiones. Por ello, atendiendo a la experiencia profesional en el campo del tema de estudio y con el propósito de que su contenido sea válido y que los resultados obtenidos a partir de estos sean utilizados eficientemente, se seleccionaron, por un lado, expertos en investigación educativa con conocimientos sobre la materia y elaboración de cuestionarios, con el fin de considerar de manera global e individual los ítems del instrumento; y, por otro, padres y madres con hijos en edad escolar, para conocer la opinión de los propios participantes y garantizar el contexto y adecuación del contenido a la realidad. El grupo de jueces quedó finalmente compuesto por dos expertos, dos madres y un padre. Para facilitar la valoración se elaboró una plantilla que recogía los elementos que integra el instrumento agrupados según la dimensión a la

que pretende representar y queremos mostrar. En ella, se solicita valorar en una escala de 1 a 5 la *claridad* de los ítems (comprensión fácil, sintáctica y semántica adecuada) y la *relevancia* de los mismos (su importancia para el estudio, si debe ser incluido o no). Asimismo, también se incluía algunas preguntas abiertas sobre la pertinencia de añadir, eliminar o modificar alguno de los ítems presentados.

Una vez recogidas las escalas de valoración por el grupo de jueces, se procedió al análisis de los resultados, teniendo en cuenta como criterio de aceptación los que obtuvieron una puntuación media superior a 4 puntos en claridad como en relevancia, y los que mayor diferencias entre las puntuaciones altas y bajas en función de una desviación típica de 1.5 (Cortada de Kohan, 1999). No obstante, se tuvo especial atención al análisis cualitativo de las respuestas abiertas recogidas en los cuestionarios de validación de cada uno de los ítems. Los resultados mostraron una gran relevancia de los ítems del instrumento, por lo que los cambios y correcciones que se hicieron fueron, en su gran mayoría, correcciones ortográficas y gramaticales, aspectos formales del cuestionario, así como expresiones más adecuadas a la muestra del estudio con la intención de mejorar la claridad de algunos ítems. El conjunto de ítems incluidos en el instrumento se muestran en la tabla 1.

Tabla 1. Dimensiones, subdimensiones e ítems

DIM	SUBDIMENSIÓN	ÍTEMS
Relación	Comunicación	<ol style="list-style-type: none"> 1. Las familias recibimos información sobre las actividades del centro educativo. 2. Estoy informado del calendario escolar y horarios del centro educativo. 3. El centro educativo facilita la comunicación. 4. Recibo información sobre los avances de mi hijo. 5. Informo al profesorado sobre las cuestiones que afectan a mi hijo (cuestiones médicas, gustos, aficiones, aprendizaje en casa). 6. El centro educativo utiliza las nuevas tecnologías para contactar con las familias (plataforma virtual de uso privado, correo...) 7. Utilizo la agenda escolar para comunicarme con los profesores. 8. La comunicación con el tutor de mi hijo es frecuente. 9. La comunicación con el centro educativo es fluida.
	Familia – Profesor – Centro educativo	<ol style="list-style-type: none"> 10. El lenguaje empleado por el centro es complicado. 11. El profesor es responsable de favorecer las relaciones con los padres. 12. La relación con el centro educativo es buena. 13. Son positivas las relaciones con las demás familias del centro educativo. 14. Los intereses del centro coinciden con los míos. 15. Considero importante el contacto con el profesor.
Apoyo Pedagógico	Orientación	<ol style="list-style-type: none"> 16. El orientador del centro responde a tus dudas. 17. La dirección y los maestros están comprometidos para trabajar con los padres. 18. El centro está abierto a todas las familias. 19. Conozco el lugar donde aprende mi hijo. 20. Existen espacios de participación para las familias.
	Promoción	<ol style="list-style-type: none"> 21. El centro educativo ofrece pautas sobre la supervisión y la forma de abordar las tareas en el hogar. 22. En el centro dispongo de espacios de intercambio y reflexión educativa, como grupos de apoyo, talleres, etc. 23. El centro educativo promueve charlas, talleres y otras actividades puntuales dirigidas para padres. 24. El centro educativo promueve programas de educación para padres de temas específicos (prevención de drogas, educación para la salud...)

DIM	SUBDIMENSIÓN	ÍTEMS
Participación	Formas de Participar	25. Participo solo para conocer el aprendizaje de mi hijo. 26. Participo cuando mi hijo baja su rendimiento escolar (suspensos). 27. Participo voluntariamente en el centro educativo. 28. Participo cuando piden voluntarios. 29. Participo en aquello que me siento seguro. 30. Colaboro en los procesos de gestión del centro (decisiones financieras, equipamiento...). 31. Colaboro en la realización de actividades en el centro (asistir a clase, carnaval, decoración...). 32. Participo en las actividades promovidas por la Asociación de Madres y Padres de Alumnos (AMPA) del centro educativo. 33. He formado parte del consejo escolar del centro.
	Interés Personal	34. Pienso que mi participación es necesaria. 35. Mi participación en el centro sirve de ejemplo en la educación de mi hijo. 36. Estoy motivado para participar en el centro. 37. La participación de las familias mejora el trabajo del profesorado. 38. La falta de compatibilidad de horarios o trabajo impide que participe en el centro educativo.
	Conocimiento	39. Conozco los derechos y deberes de participación en el centro educativo. 40. Conozco los órganos de participación que existen en el centro (Consejo escolar, Asociación de Madres y Padres de Alumnos...). 41. Conozco al Equipo Directivo del centro (Director, Jefe de Estudios y Secretario). 42. Conozco el reglamento de organización y funcionamiento del centro. 43. Conozco las normas de convivencia del centro. 44. Conozco el plan educativo del centro (el proyecto educativo).
Formación	Aspectos Conductuales	45. Dedico tiempo en formarme en temas relacionados con la educación de mi hijo. <i>(Tengo interés en formarme sobre:)</i> 46. Normas de comportamiento en casa. 47. La adquisición de hábitos y conductas. 48. Alimentación adecuada y saludable.
	Aspectos Académicos	49. Temas concretos que afecten en la educación de mi hijo. 50. Las tecnologías de la información y la comunicación 51. Técnicas de estudio/trabajo intelectual. 52. Relaciones con su compañeros/amigos.

Fuente: elaboración propia

Procedimiento de aplicación y recogida de datos

En primer lugar, se realizó una búsqueda de las direcciones web de las diferentes Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos (AMPAs) de los centros educativos de la CAM con la finalidad de llegar a la mayoría de la población de estudio en un periodo corto de tiempo (mayo – junio). El contacto con las AMPAs se llevó a cabo a través del envío de un correo electrónico informativo sobre el objeto de estudio, además de invitar a las asociaciones a participar en el mismo, asegurando el anonimato de los participantes. De igual modo, se aseguró a los responsables de las asociaciones que participaban la recepción de la información y resultados obtenidos en los análisis, con el objeto de mantener su interés y consciencia de la utilidad de su participación, y así, conocer la realidad de la participación de las familias en la escuela. Aquellas asociaciones que aceptaron participar recibían el cuestionario en formato online para ser enviado a todos sus miembros.

Análisis de datos

Para llevar a cabo el análisis de los resultados, se realizó un estudio inicial descriptivo de las respuestas, donde no se encontró ningún comportamiento irregular en la variabilidad y tendencia central de los ítems con medias entre 1.59 y 4.56, correspondientes a los ítems 10 y 35, respectivamente, y desviaciones típicas entre 0.62 y 1.43. Se estudió la fiabilidad del instrumento calculando el alfa de Cronbach con el programa informático estadístico SPSS versión 21, para el cuestionario en total y analizando los índices de homogeneidad de los ítems con el fin de determinar la eliminación de algunos de ellos, como indica Hair et al. (2009) con valores inferiores a 0.2 se suprime el ítem.

De igual modo, con la ayuda de la herramienta informática IBM SPSS AMOS versión 21, se especificó el modelo inicial propuesto a nivel teórico, a través de las dimensiones y subdimensiones anteriormente expuestas. Se determinó la bondad de ajuste mediante un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) siguiendo los criterios marcado por Bollen (1989), Byrne (2010) y Kline (2010) (CMIN/DF entre 2 y 5, CFI e IFI > 0.9, PRATIO, PNFI y PCFI > 0.7, RMSEA entre 0.05 y 0.08 o <0.6, y HOELTER > 200) (ver tabla 2).

Resultados

Fiabilidad y análisis de ítems

La fiabilidad se ha obtenido a través de la consistencia interna del instrumento, calculando el Coeficiente de Alfa (α) de Cronbach, cuyo valor inicial fue altamente satisfactorio de 0.922. Se eliminaron los ítems 7, 10, 25, 26 y 38 por presentar índices de homogeneidad inferiores a 0.2 (Hair et al., 2009), obteniendo un α de 0.936. Se analizó también la fiabilidad final y por dimensiones, obteniendo valores altos (α global: 0.928, α dimensión *Relación*: 0.896, α dimensión *Apoyo Pedagógico*: 0.855, α dimensión *Participación*: 0.913, α dimensión *Formación*: 0.910).

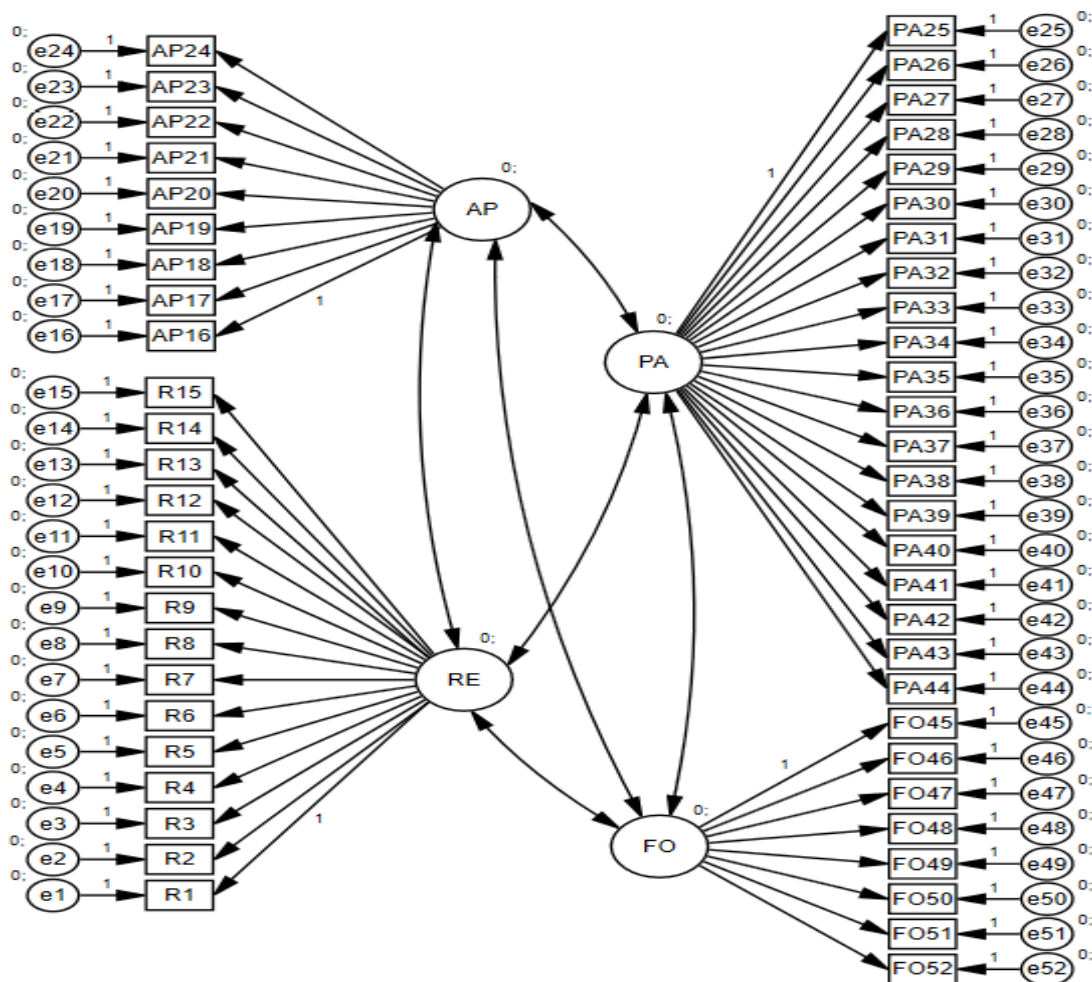
Validez de Constructo (Análisis Factorial Confirmatorio)

En base a la fundamentación teórica de la literatura consultada para la elaboración de la estructura del instrumento (tabla 1), se realizó un AFC mediante la aplicación de metodología S.E.M. (Structural Equation Modeling) para la validación del constructo del instrumento, con la intención de verificar el modelo teórico propuesto, incluyendo todas las variables del estudio. El AFC permite explicar cómo variables observadas o medidas reflejan variables latentes.

Para ello, mostramos los resultados obtenidos a través de las fases del proceso de modelización estructural que se inicia con la definición del modelo teórico y la especificación de las reglas de correspondencia entre las variables latentes y observables de nuestro instrumento. Se utiliza el análisis de estructuras de covarianza para comprobar si los ítems incluidos en el cuestionario explican el factor al que pertenecen. De este modo, se propuso el Modelo inicial de medida (Figura 1) en el que se incluyeron todos los ítems previstos en la teoría a fin de valorar nuestro constructo. Dicho modelo consta de 4 variables latentes (RE: *Relación*; AP: *Apoyo Pedagógico*; PA: *Participación*; y FO: *Formación*) y 52 variables observadas (de R1 a FO52) y 60 términos de error (de e1 a e52). Asimismo, se definieron 60 cargas factoriales y 60 pesos de

regresión entre los términos de error y sus variables asociadas. Se incluyeron las cuatro correlaciones entre los factores latentes principales y se consideraron incorrelacionados todos los términos de error.

FIGURA 1. Modelo estructural inicial de medida de la participación familiar en la escuela



Fuente: elaboración propia

Una vez especificado el modelo, se procedió a la estimación de los parámetros para obtener unos coeficientes que representen las relaciones que propone el modelo y que se ajusten a los datos. Se optó por el procedimiento de Máxima Verosimilitud (Maximun Likelihood, «ML») debido a su coherencia, eficiencia, no sesgado, invariable al tipo de escala y normalmente distribuido si las variables observables responden a las condiciones de normalidad (Lévy, y Valera, 2003; Rodríguez y Fernández, 2015). Entre los resultados de este modelo (Tabla 2), encontramos cómo los índices de ajuste del modelo CFI= 0.657 y de IFI= 0.659 se sitúan por debajo del 0.90 requerido, según Kline (2010), debido, en parte, a cargas factoriales insatisfactorias de los ítems 5, 6, 13, 15, 16, 30, 33, 41, 45 (por debajo del valor 0.5 señalado por Byrne, 2010), por lo que dichos ítems fueron eliminados. Igualmente, encontramos cargas factoriales por debajo 0.5 en los ítems 7, 10, 25, 26, y 38, los cuales presentaron valores inferiores a 0.2 en el índice de homogeneidad, como se ha señalado anteriormente.

Tabla 2. Resumen de los índices de ajuste: modelo inicial y final de medida

Medida	Nivel de ajuste recomendado	Valor modelo inicial	Valor modelo final
CMIN/DF	2–5	3.308	2.066
IFI	>0.9	0.659	0.900
CFI		0.657	0.900
PRATIO	>0.7	0.956	0.916
PNFI		0.549	0.754
PCFI		0.628	0.824
RMSEA	<0.6 (Bueno) 0.5–0.8 (Aceptable)	0.92	0.63
HOELTER .05	>200	88	143
HOELTER .01		90	149

Fuente: elaboración propia

Por otro lado, analizando los índices de modificación de los resultados, se encontraron correlaciones entre los términos de error de diversas variables, que de acuerdo a nuestra fundamentación teórica configuran las subdimensiones más representativas de nuestro estudio. Por ello, se decidió incluir 6 variables latentes: los factores *Información* (IN) y *Comunicación con el Tutor* (CT) (en la dimensión *Relación*), *Promoción* (PR) (en la dimensión *Apoyo Pedagógico*), *Formas de Participar* (FP) y *Conocimiento* (CO) (en la dimensión *Participación*) y *Formación Académica* (FA) (en la dimensión *Formación*) con el fin de comprobar si se producía una mejora en el ajuste del modelo.

Una vez incluidos los nuevos factores en el modelo, los índices de modificación (Tabla 3) desvelaron la conveniencia de algunas covariaciones entre términos de error que reducirían ostensiblemente el estadístico chi-cuadrado, siendo algunas de ellas justificables desde un punto de vista teórico. Concretamente, fueron factibles las correlaciones entre los términos de error e39 y e40 (se refieren a los conocimientos necesarios para participar en los centros), entre e32 y e40 (referidos a conexión de la participación en el AMPA y el conocimiento de los diferentes órganos de participación existentes en el centro), entre e32 y e35 (aluden a una mejor educación de sus hijos), entre e3 y e9 (hacen referencia a aspectos comunicativos del centro educativo), entre e34 y e37 (señalan el perfeccionamiento del profesorado debido a su participación), entre e1 y e2 y entre e2 y e19 (aluden a la información que proporcionan los centros educativos), entre e8 y e11 (indican aspectos que favorecen la relaciones del profesor-tutor y la familia), y entre e21 y e22 (relacionados con la vida familiar y el centro educativo). Además, cabe señalar que ningún ítem saturaba en múltiples dimensiones por lo que no se eliminó ninguno al no encontrar indicios de multidimensionalidad.

Tabla 3. Índices de modificación

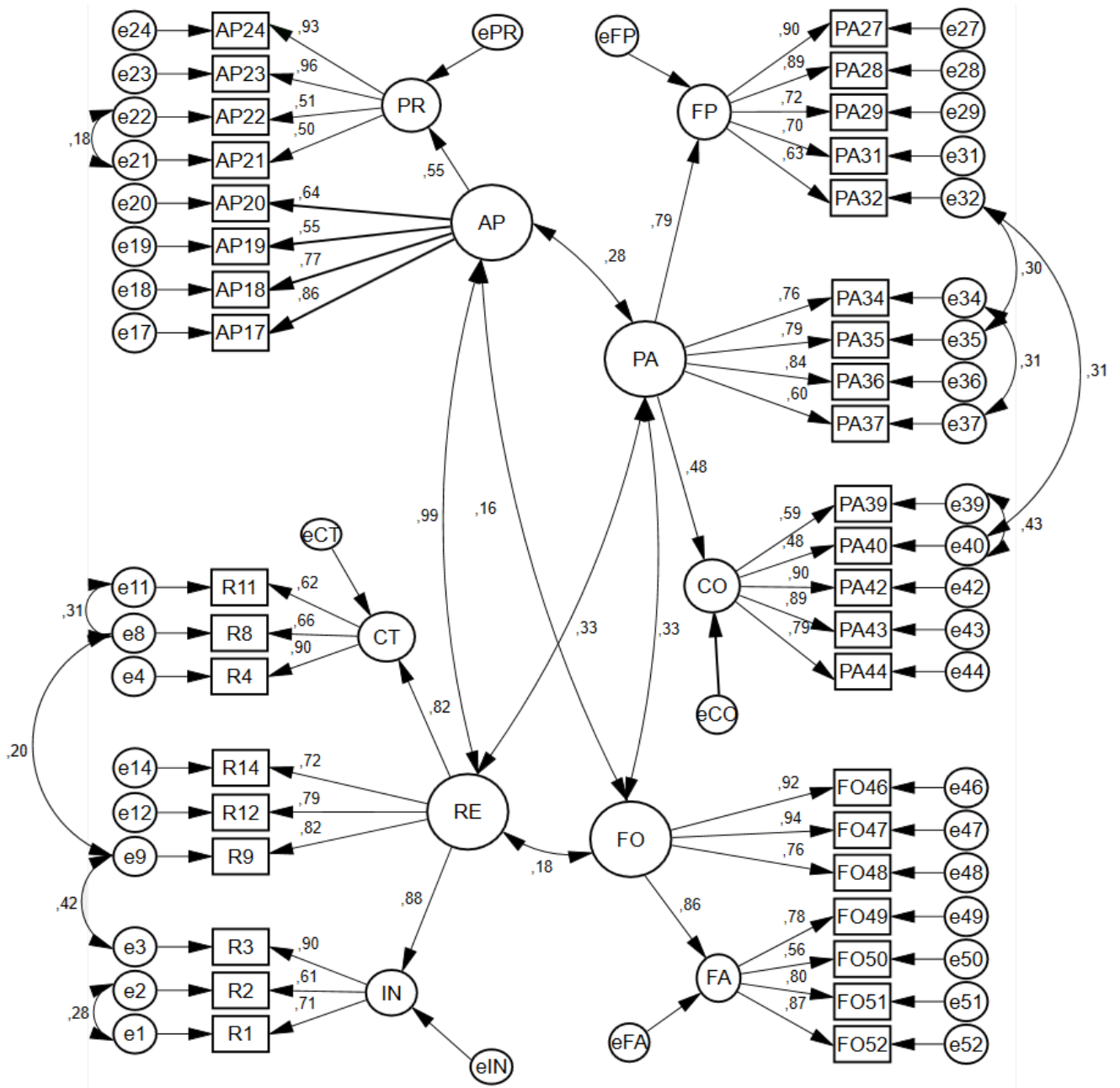
			M.I.	Par Change
e39	<-->	e40	48.444	0.362
e32	<-->	e40	21.948	0.243
e32	<-->	e35	19.770	0.21
e3	<-->	e9	18.178	0.108
e34	<-->	e37	16.922	0.124
e1	<-->	e2	15.947	0.109
e8	<-->	e11	15.865	0.133
e2	<-->	e19	13.188	0.095
e21	<-->	e22	8.559	0.165

Fuente: elaboración propia

Una vez realizadas todas las modificaciones señaladas, se obtuvo un modelo final recursivo (Figura 2) estimado sobre una muestra de 271 sujetos, con 92 variables: 38 variables observadas (correspondientes a los ítems) y 54 variables latentes (10 son factores, 38 son términos de error y 6 términos de perturbación). De esas 92 variables, 50 son exógenas (38 términos de error, 6 términos de perturbación y 6 factores), y 42 son endógenas (38 variables observadas y 4 factores). Por otro lado, el chi-cuadrado 1330.316 mostró un nivel de probabilidad significativo (.000), con 644 grados de libertad, resultando un modelo sobreidentificado y con posibilidad de ser estimado. De este modo, se procedió a estimar de nuevo los parámetros a través del procedimiento de Máxima Verosimilitud alcanzándose resultados de estimación aceptables (Tabla 2). Los resultados obtenidos en la bondad de ajuste global del modelo destaca un CFI=0.900, un IFI=0.900 y un CMIN/DF de 2.066. Con respecto a las medidas de ajuste de parsimonia son razonables (PRATIO=0.916, PNFI=0.754 y PCFI=0.824) por lo que nos encontramos ante un modelo de medida de parsimonia aceptable. En la medida de los residuos, obtenemos un RMSEA de 0.063. El índice de Hoelter hace referencia al tamaño de la muestra más que al ajuste del modelo aunque Hoelter (1983) no especifica un nivel determinado de ajuste para ser empleado, no obstante sugiere niveles superiores de 200, alcanzando en nuestro modelo un resultado menor (143 en .05; 149 en .01). Por tanto, el modelo final presenta en los índices más relevantes unos ajustes adecuados.

En la tabla de índices de modificación no se encontraron valores plausibles para tomar en consideración. Por otro lado, se constata la buena calidad de los indicadores con cargas superiores a 0.5, salvo el factor *Conocimiento* y la variable observable *PA40*, ambos con una carga reducida de 0.48 debido a la covarianza entre términos de error realizada en las modificaciones expuestas anteriormente.

Figura 2. Modelo estructural final de medida de la participación familiar en la escuela



Fuente: elaboración propia

Por último, destacar la correlación alta y positiva entre las dimensiones *Relación* y *Apoyo Pedagógico* (0.99), posiblemente por la relevancia de las dimensiones en torno a características comunicativas y de apoyo en el contexto escolar.

Conclusiones

Los resultados atienden al objeto de estudio, que fue el diseño y validación de un instrumento de medida para evaluar la participación de las familias en los centros educativos, fundamentado teóricamente y definido operativamente. Se puede afirmar que el modelo propuesto formado por las dimensiones *Relación*, *Apoyo Académico*, *Participación* y *Formación*, es lo suficiente relevante empíricamente para ser empleado como una herramienta que evalúe de manera válida y confiable este constructo. También para los agentes vinculados al contexto educativo representa una herramienta en su desempeño profesional y educativo, aportando un recurso que desarrolle medidas de intervención específicas y diferenciadas según las características individuales de los miembros de cada comunidad educativa.

La consistencia interna ha demostrado ser satisfactoria, presentando características técnicas de fiabilidad global y por dimensiones muy altas, lo que facilita su aplicabilidad en diferentes contextos. De este modo, las cuatro dimensiones propuestas permiten medir diferentes aspectos de la participación familiar en la escuela con el mismo instrumento en estrecha relación con su planteamiento teórico, fortalecido por estudios previos, mostrando una muy buena validez de contenido, avalada por el rigor del modelo teórico y en las valoraciones que la selección de expertos en investigación y miembros familiares aportaron durante el diseño del instrumento.

La validez de constructo muestra una calidad métrica adecuada, explicada en el AFC, mostrando un ajuste aceptable del modelo y, en consecuencia, la adecuación de los ítems que componen el cuestionario, estableciendo la unión entre la teoría estudiada y los ítems que derivaron de ella.

No obstante, creemos que nuestro estudio aporta, no sólo evidencia empírica, sino también un instrumento que permite establecer estrategias para llevar a cabo programas de intervención que fomenten la participación de las familias en los centros educativos. En este sentido, el instrumento puede ser utilizado por profesores, tutores, orientadores, equipos directivos para obtener información de las necesidades de las familias, y la posibilidad de establecer un estudio longitudinal de la participación de las mismas con el objetivo de plantear nuevas estrategias o mecanismos para dar solución a la participación de las familias en los centros.

Por otro lado, los estudios realizados a través del AFC, confirmaron la configuración multidimensional del instrumento y el valor de poder medir diferentes aspectos correlacionados entre sí, pero que miden características diferentes del constructo. En este caso, las dimensiones y subdimensiones que subyacen del estudio: la *Relación* (compuesta por *Información* e interacciones *Familia – Profesor – Centro Educativo*), el *Apoyo Pedagógico* (a través de la *Orientación* y la *Promoción*), la *Participación* (configurado por las Formas de Participar, el *Interés Personal* y el *Conocimiento*), y la *Formación* (compuesta por *Aspectos Conductuales* y *Aspectos Académicos*). No obstante, sería interesante incluir elementos que consideramos pertinentes de señalar como la comunicación y participación en la educación de su hijo fuera del centro educativo (Valdés et al., 2009, 2013), la relación del clima escolar y la participación familiar (García et al., 2010), la existencia de mecanismos que propicien la mejora de la participación en los centros (Egido, 2014; Reparaz y Naval, 2014; Vallespir et al., 2016) o la toma de decisiones de las familias en el contexto escolar (López et al. 2004). Por ello, es necesario continuar investigando en torno a este campo de estudio y las nuevas ventanas que quedan aún por abrir.

En síntesis, el instrumento propuesto contribuye al estudio de la evaluación de la participación de manera relevante, tanto desde un punto de vista teórico (la robustez y solidez proporcionada a

través de la elaboración basada en dimensiones), como por sus características psicométricas relativas a su fiabilidad y validez. Además, la consistencia del instrumento obtenida a través de la validez de constructo y la estructura dimensional propuesta, y acorde a nuestro objetivo de estudio, se puede afirmar que se ha contribuido al campo científico del estudio de la medida de la evaluación de la participación familiar en los centros educativos con un instrumento de medida multidimensional, válido y fiable.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, B., Aguirre M.E. y Vaca, S. (2010). Interacción familia-escuela. Análisis de contenido sobre el discurso de docentes y familias. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 320-334.
- Armas, C. (2012). Percepción del profesorado sobre la participación de las familias en la escuela, especialmente de aquellas en riesgo psicosocial. *IPSE-DS*, 5, 9-23.
- Boethel, M. (2004). *Readiness: School, family, and community connections*. Austin: Southwest Educational Development Laboratory.
- Bollen, K. A. (1989). *Structural Equations with Latent Variables*. New York: Wiley.
- Byrne, B. (2010). *Structural equation modelling with AMOS* (2nd ed.). New York: Taylor and Francis Group.
- Calvo, I.M., Verdugo, M.A. y Amor, A.M. (2016). La Participación Familiar es un Requisito Imprescindible para la Inclusión Educativa. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 99-113.
- Castro, A., y García, R. (2013). La visión del profesorado de Educación Infantil y Primaria de Cantabria sobre la participación y las relaciones interpersonales entre los miembros de la comunidad escolar. *Aula Abierta*, 41 (1), 73-84.
- CE (1978) Constitución Española (Boletín Oficial del Estado del 29 de Diciembre de 1978).
- Ceapa (2006). Hacia un modelo de escuela pública para el siglo XXI. Documento Base del IV Encuentro Estatal de Ceapa. Recuperado de <http://www.ceapa.es>.
- Comisión Europea (2000). *Informe Europeo sobre la Calidad de la Educación Escolar. Dieciséis Indicadores de Calidad*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Connors L.J. y Epstein J.L. (1995). Parent and school partnerships. En M. Bornstein. (Ed.) *Handbook of parenting*, 4. Applied and practical parenting (pp.437-458). Hillsdale: Erlbaum.
- Consejería de Educación, Juventud y Deporte de Madrid (2016). *Informe 2015 sobre el sistema educativo de la Comunidad de Madrid. Curso 2013-2014*. Madrid: Consejo Escolar.
- Cortada de Kohan, N. (1999). *Teorías psicométricas y construcción de tests*. Buenos Aires: Editorial Lugar.
- Declaración de los Derechos del Niño (1959). Proclamada por la Asamblea General en su resolución 1386 (XIV), de 20 de noviembre (Ginebra, Suiza, Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos).

- Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948). Adoptada y proclamada por la Resolución de la Asamblea General 217 A (III) de 10 de diciembre. (Ginebra, Suiza, Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos).
- Delgado-Gaitan, C. (2001). *The Power of Community. Mobilizing for Family and Schooling*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Diez, S. y Hernández, V. (2007). *Evaluación y medida de la participación de los padres en el centro* (San Sebastián, Actas del XII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa), 83-299.
- Domingo J., Martos, M. A., y Domingo, L. (2010). Colaboración familia – escuela en España: retos y realidades. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18 (9), 111-133.
- Egido, I. (2014). Marcos normativos de la participación de las familias en los sistemas educativos europeos. Una visión comparada. En Consejo Escolar del Estado, *La Participación de las familias en la educación Escolar* (pp.35-56). Madrid: Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: preparing educators and improving schools*. Boulder, Colorado: Westview Press.
- Fernández, I. (2008). Los programas de ayuda para la mejora de la convivencia en instituciones educativas. *Bordón*, 60(4), 137-150.
- Flecha, R. (2006). Entrevista. *Escuela*, 3718, 1074–1075.
- Forner, A. (2006). Familia-escuela. Entradas y salidas del Sistema Educativo. Momentos clave de la tutoría. En M. Álvarez (Ed.), *La acción tutorial: su concepción y su práctica* (pp.133-154). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- García, M.P., Gomariz, M.A., Hernández, M.A. y 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), 157-188.
- García-Bacete, F.J. (2003). Las relaciones escuela – familia: un reto educativo. *Infancia y aprendizaje*, 26 (4), 425-437.
- García-Bacete, F.J. (2006). Cómo son y cómo podrían ser las relaciones entre escuelas y familias en opinión del profesorado. *Cultura y Educación*, 18 (3-4), 247-265.
- Grant, B.K. y Ray, J.A. (2013). *Home, School, and Community Collaboration*. Sage: Londres.
- Hair, J., Anderson, R., Tatham, R. y Black, W. (2009). *Análisis multivariante*. Madrid: Pearson.
- Henderson, A. T., y Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. Austin: Southwest Educational Development Laboratory.
- Hoelter, J.W. (1983). The analysis of covariance structures: Goodness-of-fit indices. *Sociological Methods and Research*, 11, 325-344.
- Intxausti, M.J. (2002). ¿Podemos reflexionar sobre las relaciones familia-escuela? *Aula de Infantil*, 2002, 10, 40-43.
- Kline, R.B. (2010). *Principles and practice of structural equation modelling (3rd ed.)*. New York: The Guilford Press.
- Laforet, D.R. y Méndez, J.L. (2010). Parent Involvement, Parental Depression, and Program Satisfaction among Low-Income Parents Participating in a Two-Generation Early Childhood Education Program. *Early Education and Development*, 21(4), 517-535.

- Lévy, J.P. y Valera, J. (2003). *Análisis Multivariable para las Ciencias Sociales*. Madrid: Pearson Educación.
- López, I. Ridao, P y Sánchez, J. (2004). Las familias y las escuelas: una reflexión acerca de entornos educativos compartidos. *Revista de Educación*, 334, 143-163.
- López, S. (2009). *La relación familia-escuela: guía práctica para profesionales*. Madrid: CCS.
- López, S., Dubra, M. y Barrós, C. (2011). Impacto de las relaciones familia-escuela en las percepciones de los adolescentes: diferencias según la edad, el sexo y las calificaciones escolares. En A. Barca, M. Peralbo, A. Porto, J.C. Brenlla, B. Duarte y L.S. Almeida (Eds.), *Libro de Actas do XI Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía* (pp.1138-1663). A Coruña: Universidade da Coruña.
- Martínez Cerón, G. (2005). "Sombras y luces de la relación familia y escuela". En J.M. Escudero (Ed.), *Sistema educativo y democracia: alternativas para un sistema escolar democrático* (pp. 99-150). Barcelona: Octaedro.
- Martínez, R.A., Rodríguez, B. y Gimeno, J.L. (2010). Áreas de cooperación entre los centros docentes y las familias. Estudio de caso. *Educatio Siglo XXI*, 28 (1), 127-156.
- Montoya, G., Urías, L., Urías, M., Valdés, A.A. y Carlos, E. (2009). Propiedades psicométricas de un instrumento para medir la participación de los padres en la educación de los hijos. *Revista Educando para el Nuevo Milenio*, XVII (6), 58-67.
- Ordóñez, R. (2008). Evaluación de los intereses participativos y necesidades formativas de profesores y padres en los centros escolares de educación primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 19 (2), 149-162.
- Ortega, P. y Mínguez, R. (2001). *Los valores en la educación*. Barcelona: Ariel.
- Parra, J., García, M.P., Gomariz, M.Á., y Hernández, M.Á. (2014). Perfiles de la participación de las familias españolas en los centros educativos. En Consejo Escolar del Estado, *La participación de las familias en la educación escolar* (pp.127-148). Madrid: Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- Powell, D.R., Son, S.H., File, N. y San Juan, R. R. (2010). Parent-school relationships and children's academic and social outcomes in public school pre-kindergarten. *Journal of School Psychology*, 48(4), 269-292.
- Raccanello, K., Garduño, L., Herrera, A. y Uribe, G. (2011). Asistencia escolar y padres con capacidades diferentes. *Revista de Investigación Educativa*, 29 (1), 219-233.
- Ranson, S. (2011). School governance and the mediation of engagement. *Educational Management Administration & Leadership*, 39(4), 398-413.
- Raty, H., Kasanen, K., y Laine, N. (2009). Parents' participation in their child's schooling. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(3), 277-293.
- Reparaz, C. y Naval, C. (2014). Bases conceptuales de la participación de las familias. En Consejo Escolar del Estado, *La participación de las familias en la educación escolar* (pp.21-34). Madrid: Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- Rivas, S. (2007). La participación de las familias en la escuela. *Revista española de pedagogía*, 238, 559-574.
- Rodríguez, J. M. y Fernández, M. J. (2015). Diseño y validación de un instrumento de medida del clima en centros de educación secundaria. *Educación XX1*, 18(1), 71-98.
- Sánchez, C.A. y García, A. (2009). Implicación de las familias en una escuela intercultural. *Revista Educación Inclusiva*, 2(2), 11-29.

- Sánchez, P.A., Valdés, A.A., Reyes, N. y Carlos, E. (2010). Participación de padres de estudiantes de educación primaria en la educación de sus hijos en México. *Liberabit*, 16 (1), 71-80.
- Seitsinger, A.M., Felner, R.D., Brand, S. y Burns, A. (2008). A large-scale examination of the nature and efficacy of teachers' practices to engage parents: Assessment, parental contact, and student-level impact. *Journal of School Psychology*. 46, 477-505.
- Serdio, C. (2008). Familia y escuela: del desencuentro a la relación colaborativa. *Papeles Salmantinos de Educación*, 10, 85-100.
- Siles, C. (2003). La colaboración de los padres con la escuela. *Padres y Maestros*, 279, 10-14.
- Valdés, A.A., Carlos, E., Arreola, C. (2013). Desarrollo de un instrumento para medir la participación de los padres en la educación escolar de los hijos. *Revista de evaluación educativa*, 2(1), 92-109.
- Valdés, A.A., Martín, M. y Sánchez, P.A. (2009). Participación de padres de alumnos de educación primaria en las actividades académicas de sus hijos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(1), 1-17.
- Vallespir, J., Rincón, J.C. y Morey, M. (2016). La participación de las familias en el Consejo Escolar y la formación del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de formación del Profesorado*, 19(1), 31-45.

Fecha de entrada: 8 Septiembre 2016
Fecha de revisión: 7 Diciembre 2016
Fecha de aceptación: 16 Diciembre 2016