

Perfiles de participación familiar en los centros educativos españoles

José Alexis Alonso SánchezUniversidad de Las Palmas de Gran Canaria (España) **Arminda Álamo Bolaños**Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (España) **Paula Rodríguez Chirino**Universidad de Granada (España) <https://dx.doi.org/10.5209/rced.93699>

Recibido: Septiembre 2023 • Evaluado: Marzo 2024 • Aceptado: Abril 2024

ES Resumen: Introducción: La implicación de las familias en los centros es un factor fundamental para el desarrollo de los menores, aportando numerosos beneficios a todos los miembros de la comunidad educativa. En este estudio se examinaron los perfiles de las familias que participan en los colegios. Método: Se utilizó el cuestionario validado «Participación de las Familias en los Centros Educativos». Contestado por 1433 familias de alumnado de Infantil, Primaria y Secundaria, está compuesto por 37 ítems organizados en cuatro dimensiones: relación familia-escuela, apoyo pedagógico, participación y necesidades formativas. Se realizó tanto un estudio estadístico descriptivo como inferencial, llevando a cabo un análisis de clúster bietápico, el cálculo de Chi Cuadrado, del tamaño del efecto a través de la prueba d de Cohen, la prueba de Kolmogorov-Smirnov y la de Kruskal-Wallis. Resultados: Sugieren que hay un espacio para mejorar la percepción en cuanto a la participación. Las variables predictoras más importantes para los perfiles identificados son la etapa educativa, la edad y el número de hijos. Se identificaron tres perfiles: el perfil 1 conformado en su mayoría por encuestados entre 36 y 45 años, con hijos en Educación Primaria y con un promedio de 2 hijos; el 2 con edades entre 36 y 45 años, con hijos en Infantil y un promedio de 1 hijo; el 3 (el más numeroso) conformado principalmente por edades entre 46 y 55 años, hijos en etapa de Secundaria y un promedio de 2 hijos. DISCUSIÓN: Aunque, según los resultados obtenidos en las cuatro dimensiones, el perfil con mayor participación familiar aparente sería el 1, teniendo en cuenta la desviación típica, el perfil 2 muestra una mayor consistencia y menor variabilidad en las distintas dimensiones. Este estudio contribuye significativamente a la comprensión de las dinámicas de participación familiar en el contexto escolar. Los perfiles identificados ofrecen información valiosa para diseñar estrategias de intervención más precisas y personalizadas.

Palabras clave: padres y madres, colaboración, implicación, educación, colegios.

ENG Family participation profiles in Spanish educational centers

Abstract: Introduction: The involvement of families in educational institutions is a fundamental factor for the development of minors, contributing numerous benefits to all members of the educational community. This study examined the profiles of families participating in schools. Method: The validated questionnaire «Family Involvement in Educational Centers» was used. Answered by 1433 families of students in Early Childhood, Primary, and Secondary Education, it consists of 37 items organized into four dimensions: family-school relationship, pedagogical support, participation, and training needs. Both descriptive and inferential statistical analyses were conducted, carrying out a two-step cluster analysis, calculating Chi-Square, effect size through Cohen's d test, Kolmogorov-Smirnov test, and Kruskal-Wallis test. Results: The results suggest that there is room for improvement in perception regarding participation. The most important predictor variables for the identified profiles are educational stage, age, and the number of children. Three profiles were identified: Profile 1, mostly consisting of respondents aged between 36 and 45, with children in primary education and an average of 2 children; Profile 2, with ages between 36 and 45, children in early childhood, and an average of 1 child; and Profile 3 (the most numerous), mainly composed of ages between 46 and 55, children in secondary education, and an average of 2 children. Discussion: Although, according to the results obtained in the four dimensions, Profile 1 would seemingly have the highest family participation, considering the standard deviation, Profile 2 shows greater consistency and less variability in the different dimensions. This study significantly contributes to the understanding of family participation dynamics in the school context. The identified profiles provide valuable information for designing more precise and personalized intervention strategies.

Keywords: mothers and fathers, collaboration, involvement, education, schools.

Sumario: 1. Introducción. 2. Método. 2.1. Procedimiento y Muestra. 2.2. Instrumento. 2.3. Análisis de datos. 3. Resultados. 4. Discusión y conclusiones. 5. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Alonso Sánchez, J. A.; Álamo Bolaños, A. y Rodríguez Chirino, P. (2025). Perfiles de participación familiar en los centros educativos españoles. *Revista Complutense de Educación*, 36(2), 215-224. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.93699>

1. Introducción

La colaboración entre la familia y la escuela es esencial para el desarrollo integral de los niños y niñas, donde la participación e implicación mutua desempeñan un papel especialmente importante (Muñoz & Cárcamo, 2023). Desde una perspectiva sistémica y ecológica, se observa que las funciones educativas de la familia son más efectivas cuando se establecen conexiones diversas y enriquecedoras con otros sistemas sociales y educativos (Plazarte et al., 2022). Juntos, forman un equipo que logra llevar a cabo con éxito el proceso educativo (Narváez & Yépez, 2021) y, aunque tienen roles diferentes, coexisten con un objetivo común (Pire & Rojas, 2020).

La participación de las familias en las instituciones educativas cumple una función crucial en la calidad de los sistemas educativos (Parody et al., 2019). Según el marco propuesto por Epstein et al. (2018), la participación familiar abarca diversas facetas, que van desde actividades en el hogar o en la escuela hasta la interacción con los docentes y la comunidad (Yulianti et al., 2022). Para Carmona et al. (2021), la participación familiar en la escuela se refiere a la forma en que los diferentes actores involucrados en el proceso de aprendizaje de los niños interactúan para comunicarse, coordinarse y colaborar en beneficio de estos. Cárcamo-Vásquez y Gubbins-Foxley (2023) señalan que la participación de las familias es valorada en la medida en que contribuye a alcanzar objetivos académicos, a partir de esto, se acepta ampliamente la idea de que la participación es un indicador del compromiso parental, siempre y cuando no interfiera con el trabajo de los docentes.

En España, la participación de los padres y madres en las escuelas está reconocida como un derecho constitucional. El artículo 27.5 de la Constitución establece que «los poderes públicos garantizan el derecho a todos a la educación mediante una programación general de la enseñanza con participación efectiva de todos los sectores afectados» (Constitución Española, 1978; Macia, 2019). Además, en el artículo 27.7, también se establece que «los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca». Se recoge así, específicamente, la participación de las familias en los centros educativos no solo en términos de información, sino también en la gestión y control de estos.

Como resultado de lo anterior, en España se han regulado los derechos y deberes de las familias en relación con la educación de sus hijos, incluyendo la participación de manera activa, entre otros aspectos (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, 2020). En esta modificación, se recoge el derecho de las familias no solo a estar informadas sobre el proceso de aprendizaje de sus hijos, sino también a participar en dicho proceso y en la organización, funcionamiento, gobierno y evaluación del centro educativo, de acuerdo con lo establecido por las leyes (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, 2020). Al tiempo, se modifica el artículo cuarto de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, que establece los deberes de las familias, entre los que se destaca «la participación de manera activa en las actividades que se establezcan en virtud de los compromisos educativos que los centros establezcan con las familias, para mejorar el rendimiento de sus hijos e hijas», «conocer, participar y apoyar la evolución de su proceso educativo, en colaboración con el profesorado y los centros» y «participar de forma cooperativa en aquellos proyectos y tareas que se les propongan desde el centro educativo».

Al analizar las diversas variables que predicen la participación educativa de las familias en las escuelas, se aprecia la inclusión de la edad del personal docente, la promoción de actividades culturales por parte del profesorado, el ser miembro del equipo directivo, un mayor grado de participación de los profesionales en la escuela, la organización de actividades por parte de la asociación de padres y madres y la percepción positiva del personal docente sobre el nivel de participación de las familias (Alemán et al., 2023). En cuanto a las diferencias entre los profesores de escuelas públicas y privadas, los de escuelas públicas perciben una mayor participación de las familias en la toma de decisiones escolares, así como un mayor nivel de apertura de la escuela hacia la comunidad. Además, se ha encontrado que, a menor nivel escolar de los niños, mayor es el grado de participación de las familias, como también señala Gálvez (2020). El género del progenitor también es una variable relevante, ya que las madres suelen estar más involucradas en la educación de sus hijos y en la participación (Alonso-Carmona, 2019). Sin embargo, es importante destacar que la colaboración con las familias debe mantenerse de manera igualitaria, sin importar el género, poniendo fin a la idea de una supuesta feminización del cuidado familiar (Machancoses, 2021). Asimismo, la confianza que las familias tienen en la institución educativa es un factor determinante (Adamczyk, 2021).

Por otro lado, múltiples investigaciones han categorizado los niveles de participación familiar en la escuela siguiendo los modelos de Epstein, así, estas clasificaciones identifican seis niveles de participación familiar, que van desde niveles de menor a mayor grado de implicación: crianza de los hijos, comunicación,

voluntariado, apoyo al aprendizaje en casa, toma de decisiones y participación comunitaria (Ihmeideh et al., 2020; Yulianti et al., 2022). Tzankova et al. (2022) describen dos tipos de participación. El primero es la participación política, donde las familias intervienen en las decisiones de gobierno. En el segundo las familias se involucran voluntariamente en las actividades realizadas por la escuela. Yamamoto et al. (2022) proponen una clasificación más sencilla, basada en determinar si las familias participan o no en diferentes actividades, como eventos escolares, asistencia a reuniones, iniciativa para promover la comunicación familia-profesor, voluntariado en diversas actividades escolares y participación en organizaciones de padres y madres de la escuela.

La insistencia y apuesta por la participación de las familias tienen que ver con los múltiples beneficios derivados de esta (Gomariz et al., 2022; Prados & Muñoz, 2021; Martins et al., 2020; Rigo & Donolo, 2019). Se destaca el aumento del rendimiento académico en el alumnado (Jabar, 2021; Liu & Leighton, 2021; Smith & Sheridan, 2018), una mejor salud mental y ajuste psicosocial (Smith et al., 2022; Álvarez, 2019), la prevención del abandono temprano, del absentismo y del fracaso escolar (Méndez & Cerezo, 2018), una mejora en el bienestar del profesorado (McMullen & Walton-Fisette, 2022), un mejor clima en la comunidad educativa (Pourrajab et al., 2018), la disminución de las malas conductas y de los casos de violencia escolar e intimidación (Duan et al., 2018) y la mejora de la relación entre los distintos agentes (Barrios et al., 2020). Se aprecia que la participación de las familias es un componente relevante para conseguir el éxito de los estudiantes (Henderson et al., 2020).

Pese a todo lo descrito, son muchas las investigaciones que señalan y estudian la considerable brecha existente entre la teoría y la práctica de la participación familiar en las escuelas (Beatson et al., 2022; Gonçalves, 2021; Susman-Stillman et al., 2018; Vallespir et al., 2017). Se da un nutrido número de obstáculos que dificultan la participación, como las creencias de los padres y madres sobre su papel en la educación de sus hijos y la falta de comunicación entre las familias y las escuelas (Sylaj & Sylaj, 2020), la falta de diálogo, que requiere la participación activa de ambas partes (Saltmarsh & McPherson, 2019), la falta de tiempo y la incompatibilidad de horarios entre las familias (Tan et al., 2019; González & Rivadulla, 2022), las limitaciones económicas (Beatson et al., 2022), algunos docentes que no facilitan la participación y pueden considerar intrusos a quienes desean involucrarse en su trabajo, sintiéndose amenazados por ello (Gibbs et al., 2021; Beneyto et al., 2019; Fregoso-Borrego et al., 2021). Sin embargo, la mayoría de los profesores se esfuerzan por establecer una relación de confianza con las familias (Leenders et al., 2019). Otro obstáculo importante para la participación es la precariedad formativa, laboral y social que enfrentan algunas familias (Palaudàrias, 2017). La lengua, la discriminación por parte de los docentes hacia las familias inmigrantes y las diferencias culturales entre ellos y los estudiantes también son elementos para tener en cuenta (Jahreie, 2022).

En ocasiones, surge una tensión entre las familias y el profesorado, ya que ambos se responsabilizan mutuamente por la falta de participación en el centro educativo (Mínguez et al., 2019; Gálvez, 2020). Es esencial establecer un clima de comunicación efectiva entre ambas partes (Henderson et al., 2020). Las familias demandan que el profesorado cuente con un protocolo o plan establecido para involucrarlas de manera activa en las actividades escolares (Lusse et al., 2019).

Las escuelas eficaces dan prioridad al trabajo en comunidad educativa, considerando la participación de las familias como una oportunidad en lugar de verla como una intrusión (Ceballos & Saiz, 2021). En la actualidad, existen numerosas formas de compartir la educación con las familias, que van desde la comunicación hasta la formación, y es el profesorado quien impulsa los diversos roles que las familias pueden asumir (Galián et al., 2023).

Frente al complejo problema de la participación de las familias, el objetivo de esta investigación se enfoca en comprender cuáles son los perfiles de participación familiar. Este objetivo general se desglosa en los siguientes objetivos específicos:

1. Identificar las características de las familias que participan, tomando en cuenta las variables sociodemográficas y de participación familiar contempladas en el estudio.
2. Determinar el número de perfiles de participación familiar y obtener estadísticas descriptivas sobre ellos, considerando las variables sociodemográficas y de participación analizadas.
3. Describir las características de cada perfil de participación familiar identificado, asignándoles nombres según esas características y analizando la relevancia estadística de las variables que conforman dichos perfiles.
4. Investigar la relevancia estadística y el impacto de los perfiles de participación familiar identificados.

2. Método

2.1. Procedimiento y Muestra

El procedimiento de recogida de datos se diseñó cuidadosamente para garantizar la integridad ética y la calidad de los datos recopilados, así como para proteger la privacidad y confidencialidad de los participantes.

Los centros escolares colaboraron en la difusión del cuestionario entre los posibles participantes, facilitando así el acceso a la muestra. Se utilizó la herramienta Google Formularios para recoger los datos, lo que permitió una recolección eficiente y segura de la información. El acceso a la muestra se realizó mediante un muestreo no probabilístico, seleccionando participantes basados en criterios específicos de relevancia para el estudio. Se procuró alcanzar una diversidad representativa dentro de los grupos seleccionados. La recopilación de datos se llevó a cabo a lo largo de un período de cinco meses, con fechas claramente definidas

para la recolección de información. Esto permitió una recopilación exhaustiva de datos durante un período de tiempo significativo, asegurando la consistencia en la recopilación de datos. Se recogieron datos de acuerdo con los siguientes criterios de participación: padres y madres de alumnado escolarizado en cualquiera de las etapas educativas (desde Educación Infantil hasta Bachillerato) residentes en España. Los y las participantes que tuvieran más de un hijo/a fueron instruidos para completar el cuestionario de acuerdo con cada uno de sus hijos/as, especificando en el formulario la etapa educativa del hijo/a al que correspondía las respuestas. Esta medida se implementó para garantizar que las respuestas fueran específicas y centradas en la experiencia con un solo hijo/a, evitando sesgos o confusiones que podrían surgir al intentar generalizar la participación familiar a través de múltiples hijos/as. De esta manera, se procuró obtener información precisa y detallada sobre la participación de cada familia en el contexto escolar, permitiendo una evaluación más precisa de las percepciones y prácticas familiares. La muestra real fue de 1433 casos. A continuación, se detallan los descriptivos de los participantes que configuran la muestra. Los datos obtenidos señalan que el 87,1 % de los encuestados son mujeres (ver Tabla 1). En cuanto al nivel educativo, se puede observar que el 58,6 % de los participantes tienen estudios universitarios, lo que indica una mayor representación de madres con niveles de educación más altos. Además, el grupo de edad más común en la muestra es de 36 a 45 años (57,9 %), lo que sugiere que este grupo de edad podría ser especialmente importante para la participación familiar en las escuelas.

Respecto a la situación laboral de los encuestados, el 86,3 % trabajan actualmente. El 67,4 % se perciben con un nivel socioeconómico medio. Por último, en cuanto al número de hijos de los encuestados, se observa un porcentaje más elevado de familias con dos hijos (61,9 %).

En relación con la etapa educativa de los hijos e hijas, la mayoría de los escolares corresponden a la etapa de Educación Primaria, representando el 43,9 % de la muestra, seguida por la etapa de Educación Secundaria con un 26,8 %, mientras que la etapa de Educación Infantil y de Bachillerato representan un 23 % y 6,1 % respectivamente (ver Tabla 2).

Por otro lado, en cuanto al tipo de centro educativo, se observa que la gran mayoría asisten a centros educativos públicos, lo que representa el 95,2 % de la muestra, mientras que los centros educativos privados (3,6 %) o concertados (1,3 %) obtienen porcentajes más bajos.

Tabla 1. Datos descriptivos de las variables sociodemográficas de los progenitores

Sexo	Femenino		Masculino		
n (%)	1248 (87,1 %)		185 (12,9 %)		
Trabaja	Sí		No		
n (%)	1236 (86,3 %)		197 (13,7 %)		
Estudios Finalizados	Primarios	Primarios Incompletos	Formación Profesional	Secundarios/ Bachillerato	Universitarios
n (%)	53 (3,7 %)	6 (0,4 %)	264 (18,4 %)	270 (18,8 %)	840 (58,6 %)
Edad	< 25 años	26 - 35	36 - 45	46 - 55	56 <
n (%)	2 (0,1 %)	81 (5,7 %)	830 (57,9 %)	497 (34,7 %)	23 (1,6 %)
Nivel Socioeconómico	Bajo	Medio/Bajo	Medio	Medio/Alto	Alto
n (%)	35 (2,4 %)	203 (14,2 %)	966 (67,4 %)	220 (15,4 %)	9 (0,6 %)
Número de Hijos	1		2	3 o más	
n (%)	386 (26,9 %)		887 (61,9 %)	160 (11,2 %)	
Etapa educativa	Infantil	Primaria	Secundaria		Bachillerato
n (%)	330 (23 %)	629 (43,9 %)	384 (26,8 %)		87 (6,1 %)
Centro Educativo	Público		Privado	Concertado	
n (%)	1364 (95,2 %)		51 (3,6 %)	18 (1,3 %)	

2.2. Instrumento

Los datos recogidos para esta investigación se recopilaron mediante el cuestionario «Participación de las Familias en los Centros Educativos», elaborado y validado por León y Fernández (2017). El cuestionario está compuesto por 37 ítems organizados en cuatro dimensiones: relación familia-escuela, apoyo pedagógico, participación de las familias y necesidades de formación de las familias. Se utilizó una escala Likert de cinco puntos para medir las respuestas. A continuación, se definen cada una de las dimensiones (León y Fernández, 2017):

- Relación familia-escuela (nueve ítems): esta dimensión se refiere a las relaciones interpersonales entre docente, progenitores y comunidad educativa.
- Apoyo Pedagógico (ocho ítems): se define como la orientación que reciben las familias desde el compromiso del centro, de acuerdo con las necesidades de las familias para promover la educación de los menores.
- Implicación de las familias (trece ítems): en cuanto a esta categoría se tiene en cuenta la participación en la vida del centro (tutorías, toma de decisiones, conocimiento de la escuela, etc.).
- Necesidades de formación (siete ítems): esta dimensión se relaciona con la formación de las familias, tanto aspectos conductuales en el hogar, como académicos que puedan dar respuesta a sus necesidades y la de sus hijos.

A pesar de que este instrumento de evaluación ya fue sometido a los análisis estadísticos pertinentes para determinar su fiabilidad y validez, se calculó el alfa de Cronbach para determinar la consistencia interna del cuestionario. Se obtuvo un valor de 0,95, siendo un índice de fiabilidad excelente. Asimismo, se calculó el índice de fiabilidad para cada una de las dimensiones: relación (0,93), apoyo pedagógico (0,92), implicación (0,94) y formación (0,91). El valor obtenido para cada una de las dimensiones muestra un nivel de validez muy alto.

2.3. Análisis de datos

En este estudio exploratorio se ha utilizado el paquete estadístico de análisis SPSS (versión 21). Se ha llevado a cabo tanto un estudio estadístico descriptivo como inferencial para conocer cómo se comportan los datos. Con el objetivo de determinar el número de perfiles de participación y sus características se llevó a cabo un análisis de clúster bietápico que determinó el número de conglomerados. Además, se calculó la Chi Cuadrado para evaluar la asociación entre variables categóricas y la asignación de los individuos a los grupos, lo que ayuda a validar y mejorar la calidad del análisis de clúster realizado.

Por otro lado, para el cálculo de las diferencias significativas, en primer lugar, se llevó a cabo la prueba de Kolmogorov-Smirnov para determinar la homogeneidad de la muestra. De acuerdo con los resultados se aplicó la prueba de Kruskal-Wallis para las variables numéricas. Por último, se calculó el tamaño del efecto a través de la prueba *d* de Cohen.

3. Resultados

La Tabla 2 muestra los estadísticos descriptivos de las dimensiones de participación familiar. La media (M) y la desviación típica (DT) aportan información sobre la tendencia central y la variabilidad de las respuestas en cada dimensión. Estos resultados proporcionan una visión general de las percepciones de participación familiar en cada dimensión, destacando los niveles moderados en general. Los resultados muestran que la dimensión de Formación obtuvo la puntuación media más alta ($M = 3,84$), indicando un nivel relativamente alto en esta dimensión. Por otro lado, la dimensión de Apoyo Pedagógico recibió la puntuación media más baja ($M = 3,20$), sugiriendo una percepción ligeramente peor en este aspecto. En cuanto a la dispersión de las respuestas, las desviaciones típicas (DT) oscilaron entre 0,89 y 1,02, lo que indica variaciones moderadas en las percepciones de participación familiar en diferentes dimensiones. Respecto a las medianas (Mdn) y rangos (R), se observa que la dimensión de Relación tuvo la mediana más alta ($Mdn = 3,56$) con un rango de mediana de 3,78, lo que sugiere una distribución relativamente estrecha de las respuestas en esta dimensión. Por el contrario, la dimensión de Implicación mostró una mediana ligeramente más baja ($Mdn = 3,23$) con un rango de mediana de 3,92, lo que indica una distribución más amplia y sesgada hacia valores más bajos en comparación con otras dimensiones.

Las variaciones en las respuestas indican que existe cierta diversidad en la forma en que las familias perciben y participan en las diferentes dimensiones. En general, los datos sugieren que hay un espacio para mejorar la percepción de los participantes en cuanto a la participación familiar en el contexto escolar.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos de las dimensiones de participación familiar.

	M (DT)	Mdn (R)
Relación	3,48 (,97)	3,56 (3,78)
Apoyo Pedagógico	3,20 (,97)	3,16 (3,88)
Implicación	3,30 (1,02)	3,23 (3,92)
Formación	3,84 (0,89)	3,85 (4,00)

Además de los análisis previos, se realizó una comparación de medias según el sexo como respuesta a su importancia en la participación de las familias en el entorno escolar (Tabla 3). Se observa que, en promedio, las madres reportaron puntuaciones ligeramente más altas en todas las dimensiones evaluadas en comparación con los padres. En cuanto al apoyo pedagógico, las diferencias fueron mínimas. Sin embargo, en las dimensiones de relación, implicación y formación, las madres también obtuvieron puntuaciones más altas en promedio que los padres. En resumen, estos resultados sugieren que las madres tienden a reportar una participación familiar ligeramente mayor en comparación con los padres en diversas dimensiones evaluadas.

Tabla 3. Comparación de medias según la variable sexo.

	Madre	Padre
	M (DT)	M (DT)
Relación	3,62 (0,83)	3,48 (0,85)
Apoyo Pedagógico	3,23 (0,90)	3,20 (0,89)
Implicación	3,40 (0,91)	3,17 (0,94)
Formación	3,94 (0,79)	3,71 (0,74)

Con el objetivo de conocer los perfiles de participación familiar se realizó un análisis de clúster bietápico y se identificaron tres perfiles. El primer perfil incluye 315 casos, lo que representa el 25,9 % de la muestra total. El segundo perfil incluye a 388 casos, lo que equivale al 32 % de la muestra. El tercer perfil es el más numeroso, con 511 casos, lo que representa el 42,1 % de la muestra. Se obtuvo un total de 216 casos excluidos.

Los resultados obtenidos para el análisis de clúster indican que las variables predictoras más importantes para los perfiles identificados son la etapa educativa, la edad y el número de hijos. En la Tabla 4 se representan los datos para cada una de estas variables en los tres perfiles:

- El perfil 1 está conformado en su mayoría por encuestados con edades entre 36 y 45 años, con hijos en etapa de Educación Primaria y con un promedio de 2 hijos.
- El perfil 2 incluye principalmente encuestados con edades entre 36 y 45 años, con hijos en etapa de Educación Infantil y un promedio de 1 hijo.
- El perfil 3 está conformado principalmente por encuestados con edades entre 46 y 55 años, hijos en etapa de Educación Secundaria y un promedio de 2 hijos.

Tabla 4. Porcentaje de las variables categóricas predictoras de los perfiles

Perfil	Categorías y Porcentajes		
	Edad	Etapa Educativa	Número de Hijos
Perfil 1	36 - 45	Primaria	2
	94,9 %	98,1 %	90,2 %
Perfil 2	Edad	Etapa Educativa	Número de Hijos
	36 - 45	Infantil	1
	88,7 %	70,9 %	54,4 %
Perfil 3	Edad	Etapa Educativa	Número de Hijos
	46 - 55	Secundaria	2
	76,5 %	59,9 %	75,9 %

Se calculó la media y desviación típica de las cuatro dimensiones para cada uno de los perfiles (ver Tabla 5). De acuerdo con los resultados obtenidos, el perfil 1 obtiene medias más altas en las dimensiones de «Relación», «Apoyo Pedagógico» e «Implicación». Por otro lado, el perfil 2 muestra un mayor énfasis en «Formación», mientras que el perfil 3 presenta valores más bajos. Según los resultados obtenidos en las cuatro dimensiones (relación, apoyo pedagógico, implicación y formación), el perfil con mayor participación familiar aparente sería el perfil 1, ya que presenta las medias más altas en todas las dimensiones. Sin embargo, teniendo en cuenta la desviación típica, el perfil 2 muestra una mayor consistencia y menor variabilidad en las distintas dimensiones que el perfil 1.

Tabla 5. Análisis de los perfiles.

Variables	Perfil 1	Perfil 2	Perfil 3
	Media (DT)	Media (DT)	Media (DT)
Relación	3,69 (0,83)	3,68 (0,82)	3,53 (0,77)
Apoyo Pedagógico	3,29 (0,91)	3,22 (0,91)	3,21 (0,84)
Implicación	3,51 (0,93)	3,46 (0,85)	3,25 (0,89)
Formación	3,91 (0,80)	4,02 (0,74)	3,86 (0,76)

Con el propósito de conocer las diferencias de medias se llevó a cabo el estudio de Kruskall-Wallis. Los resultados de la prueba de homogeneidad arrojaron valores inferiores a 0,05, lo que indica que no se cumplen los supuestos necesarios para llevar a cabo un análisis de comparación de medias con un enfoque paramétrico. Por lo tanto, se utiliza el análisis de Kruskal-Wallis como alternativa no paramétrica para evaluar las diferencias entre los grupos. De acuerdo con un primer análisis, se observan diferencias significativas entre al menos dos perfiles de participación familiar para las dimensiones: relación, implicación y formación (Tabla 6), es decir, se rechaza la hipótesis nula. Por el contrario, los resultados muestran que no hay diferencias significativas entre los grupos en la dimensión de Apoyo Pedagógico.

Tabla 6. Resumen de la prueba de hipótesis (Análisis Kruskal-Wallis).

Relación	0,002
Apoyo Pedagógico	0,711
Implicación	0,000
Formación	0,007

En cuanto a la dimensión de relación, al comparar los perfiles 3-2 y 3-1, se observa que ambas comparaciones son significativas. Sin embargo, no hay una diferencia significativa en la dimensión relación familia-centro entre los perfiles 2 y 1. Respecto a la dimensión de implicación se observa una diferencia significativa en la participación entre los perfiles 3 y 2 ($p < 0,001$). De manera similar, al comparar los grupos 3 y 1, también se encontró una diferencia significativa en la participación ($p < 0,001$). Sin embargo, no se encontró una diferencia significativa en la participación entre los grupos 2 y 1 ($p = 0,453$). De acuerdo con la dimensión de formación, los resultados indican que hay una diferencia significativa en la dimensión de formación entre los perfiles 3 y 2, pero no se encontraron diferencias significativas entre los perfiles 3 y 1, ni entre los perfiles 2 y 1.

Se resaltan las diferencias en tamaño entre las medias de cada perfil, evaluadas a través del valor de d de Cohen, que determina el efecto, es decir, las diferencias entre dos grupos. Se considera que una d de Cohen inferior a 0,2 indica un efecto pequeño, entre $0,2 < d \leq 0,5$ un efecto mediano y mayor de 0,5 un efecto grande (Goulet-Pelletier & Cousineau, 2018). Estos criterios proporcionan una forma estandarizada de interpretar la magnitud de las diferencias observadas entre los grupos. Se observa, en líneas generales, que las variaciones en las dimensiones de relación y apoyo pedagógico son mínimas, mientras que en participación y formación son moderadas o significativas, evidenciando las mayores discrepancias entre los perfiles en estas áreas. En la Tabla 7, se aprecia que la dimensión de relación presenta una diferencia de tamaño moderada, con una d de Cohen de 0,20 entre los perfiles 1 y 3. Por otro lado, en la dimensión de participación, la comparación entre los perfiles 1 y 3 revela una d de Cohen de 0,29, indicando una diferencia de tamaño considerable. En cuanto a la dimensión de formación, la comparación entre los perfiles 2 y 3 muestra una d de Cohen de 0,21, también sugiriendo una diferencia de tamaño moderada. Estas comparativas destacan las diferencias entre los perfiles 1 y 3, siendo menos notorias entre los perfiles 2 y 3.

Tabla 7. Comparación de los perfiles de participación.

Perfiles	Prueba estadística	sig.	sig. ady.	d de Cohen
Relación				
3-2	74,949	0,007	0,043	-0,19
3-1	81,606	0,006	0,035	-0,12
2-1	6,658	0,832	1,000	-0,01
Implicación				
3-2	96,652	0,001	0,003	-0,24
3-1	120,186	0,000	0,000	-0,29
2-1	23,534	0,453	1,000	-0,06
Formación				
3-2	90,134	0,001	0,007	-0,21
3-1	35,279	0,232	1,00	-0,06
1-2	-54,856	0,079	0,476	-0,14

4. Discusión y Conclusiones

El reconocimiento de la participación de los padres y madres en los centros educativos, como establece la Constitución Española (1978), refuerza la importancia y legitimidad de la participación de las familias en el contexto educativo.

Investigaciones previas señalan las diferencias entre la literatura y la praxis de la participación familiar en las escuelas, como las mencionadas por Ansari et al. (2020) y Gonçalves (2021), que inciden en los desafíos reales que enfrentan las instituciones educativas en la implementación efectiva de estrategias de participación familiar.

Este estudio tuvo como objetivo comprender cómo y cuáles son los perfiles de participación familiar en el contexto escolar en el Estado español. El análisis de estos ofrece información valiosa para diseñar estrategias de intervención más precisas y personalizadas, teniendo en cuenta las características específicas de cada grupo.

Los hallazgos plantean que la identificación de tres perfiles distintos proporciona una visión más detallada de cómo las variables demográficas, como la etapa educativa, la edad y el número de hijos, se asocian con diferentes patrones de participación familiar. Estos perfiles destacan la heterogeneidad dentro de la muestra y permiten una comprensión más matizada de las dinámicas de participación.

La identificación de diversos obstáculos que dificultan la participación familiar, como la falta de tiempo, limitaciones económicas y barreras lingüísticas, como señalan Tan et al. (2019) y Jahreie (2022), resalta la complejidad de promover una participación efectiva y equitativa. Sería interesante abordar en futuras investigaciones la exploración más a fondo de las razones subyacentes de las diferencias en la participación familiar entre los perfiles identificados. Esto podría incluir investigaciones cualitativas para obtener perspectivas más detalladas de las experiencias y percepciones de las familias en cada perfil y explorar más a fondo las experiencias y percepciones de las familias en cada perfil.

En definitiva, esta investigación destaca la importancia de adoptar un enfoque diferenciado y personalizado al abordar la participación familiar en el contexto escolar. Entender las características y patrones específicos de participación en cada perfil permite diseñar estrategias más efectivas para fortalecer la colaboración entre las familias y las instituciones educativas, contribuyendo así al éxito académico y bienestar general de los estudiantes (Narváez & Yépez, 2021).

5. Referencias bibliográficas

- Adamczyk, J. (2021). Vertrauen und Beteiligung in der Schule. Typenanalyse einer qualitativen Interviewstudie mit Eltern. *DDS - Die Deutsche Schule*, 3, 267-281. <https://doi.org/10.31244/dds.2021.03.03>
- Alemán-Falcón, J. A., Martín-Quintana, J. C., Alonso-Sánchez, J. A., y Calcines-Piñero, M. A. (2023). Teacher perception about the families' participation at school-factors predicting participation. *Educação & Sociedade*, 44. <https://doi.org/10.1590/ES.259456>
- Alonso-Carmona, C. (2019). Implicación parental, capital cultural y trayectoria filial. Prácticas y estrategias discursivas. *Revista Internacional de Sociología*, 77(3), 132. <https://doi.org/10.3989/ris.2019.77.3.18.024>
- Álvarez, L. (2019). Modelos teóricos de la implicación familiar: responsabilidades compartidas entre centros educativos, familias y comunidad. *Aula Abierta*, 48(1), 19-30. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.19-30>
- Ansari, A., Pivnick, L. K., Gershoff, E. T., Crosnoe, R., y Orozco-Lapray, D. (2020). What do parents want from preschool? Perspectives of low-income Latino/a immigrant families. *Early Childhood Research Quarterly*, 52, 38-48. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.08.007>
- Barrios, Y. B., Narváez, M. A., Landazabal, M. S. C., y Vargas, L. E. (2020). Clima organizacional de los procesos de participación comunitaria de una institución educativa. Caso estudio. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(11), 138-163. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4278340>
- Beatson, R., Molloy, C., Fehlberg, Z., Perini, N., Harrop, C., y Goldfeld, S. (2022). Early childhood education participation: a mixed-methods study of parent and provider perceived barriers and facilitators. *Journal of Child and Family Studies*, 31(11), 2929-2946. <https://doi.org/10.1007/s10826-022-02274-5>
- Beneyto, M., Castillo, J., Collet-Sabé, J., y Tort, A. (2019). Can schools become an inclusive space shared by all families? Learnings and debates from an action research project in Catalonia. *Educational Action Research*, 27(2), 210-226. <https://doi.org/10.1080/09650792.2018.1480401>
- Cárcamo-Vásquez, H., y Gubbins-Foxley, V. (2023). Future Primary School Teachers' Conceptions About Parents' Participation in School. *Revista Electrónica Educare*, 27(1), 1-19. <https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14508>
- Carmona, P., Parra, J., y Gomariz, M.A. (2021). Participación de las familias de alumnado con apoyos y atenciones diferentes: un estudio en un contexto multicultural. *Revista de Investigación Educativa*, 39(1), 49-69. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.386551>
- Ceballos, N., y Saiz, Á. (2021). Un proyecto educativo común: La relación familia y escuela. Revisión de investigaciones y normativas. *Educatio Siglo XXI*, 39(1), 305-326. <https://doi.org/10.6018/educatio.469301>
- Constitución Española. (1978). *Boletín Oficial del Estado*. <https://www.boe.es/legislacion/documentos/ConstitucionCASTELLANO.pdf>
- Duan, W., Guan, Y., y Bu, H. (2018). The Effect of Parental Involvement and Socioeconomic Status on Junior School Students' Academic Achievement and School Behavior in China. *Frontiers in Psychology*, 9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00952>
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Sheldon, S. B., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., Van Voorhis, F.L., Martin, C.S., Thomas, B.G., Greenfeld, M.D., Hutchins, D.J., y Williams, K. J. (2018). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action*. Corwin Press.

- Fregoso-Borrego, D., Vera-Noriega, J. Á., Duarte-Tánori, K. G., y Peña-Ramos, M. O. (2021). Familia, escuela y comunidad en relación a la violencia escolar en secundaria: Revisión sistemática. *Entramado*, 17(2), 42-58. <https://doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.2.7574>
- Galián, B., Hernández-Prados, M. Á., y Álvarez-Muñoz, J. S. (2023). Smart Schools and the Family-School Relationship: Teacher Profiles for the Promotion of Family Involvement. *Journal of Intelligence*, 11(3), 51. <https://doi.org/10.3390/jintelligence11030051>
- Gálvez, I. E. (2020). La colaboración familia-escuela: revisión de una década de literatura empírica en España (2010-2019). *Bordón, Revista de Pedagogía*, 72(3), 65-84. <https://doi.org/10.13042/bordon.2020.79394>
- Gibbs, B. G., Marsala, M., Gibby, A., Clark, M., Alder, C., Hurst, B., Steinacker, D., y Hutchison, B. (2021). «Involvement Is an Interesting Word»: An Empirical Case for Redefining School-Based Parental Involvement as Parental Efficacy. *Social Sciences*, 10(5), 156. <https://doi.org/10.3390/socsci10050156>
- Gomariz, M. Á., Parra, J., García-Sanz, M. P., y Hernández-Prados, M. Á. (2022). Teaching Facilitation of Family Participation in Educational Institutions. *Frontiers in Psychology*, 12:748710. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.748710>
- Gonçalves, E. (2021). Portugal family involvement and participation in schools in Portugal: the difficulty in sharing responsibilities. En A. Paseka y D. Byrne (Eds.), *Parental involvement across European education systems: critical perspectives* (1st edition, pp. 90-103). Routledge.
- González, S., y Rivadulla, J. C. (2022). representaciones sociales sobre el concepto de la familia en el alumnado de Educación Primaria. *Aula Abierta*, 51(4), 357-366. <https://doi.org/10.17811/rifie.51.4.2022.357-366>
- Goulet-Pelletier, J. C., y Cousineau, D. (2018). A review of effect sizes and their confidence intervals, Part I: The Cohen'sd family. *The Quantitative Methods for Psychology*, 14(4), 242-265. <https://doi.org/10.20982/tqmp.14.4.p242>
- Henderson, L. J., Williams, J. L., y Bradshaw, C. P. (2020). Examining home-school dissonance as a barrier to parental involvement in middle school. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 64(3), 201-211. <https://doi.org/10.1080/1045988x.2020.1719964>
- Ihmeideh, F., AlFlasi, M., Al-Maadadi, F., Coughlin, C., y Al-Thani, T. (2020). Perspectives of family-school relationships in Qatar based on Epstein's model of six types of parent involvement. *Early Years*, 40(2), 188-204. <https://doi.org/10.1080/09575146.2018.1438374>
- Jabar, M. A. (2021). Child-related factors and parental involvement among parents in select public elementary and high schools in the Philippines. *Education 3-13*, 51(1), 72-86. <https://doi.org/10.1080/03004279.2021.1954968>
- Jahreie, J. (2022). Towards a renewed understanding of barriers to immigrant parents' involvement in education. *Acta Sociológica*, 1-15. <https://doi.org/10.1177/0001699322110870>
- Leenders, H., de Jong, J., Monfrance, M., y Haelermans, C. (2019). Building strong parent-teacher relationships in primary education: the challenge of two-way communication. *Cambridge Journal of Education*, 49(4), 519-533. <https://doi.org/10.1080/0305764x.2019.1566442>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (2020). *Boletín Oficial del Estado*. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Liu, Y., y Leighton, J. P. (2021). Parental Self-Efficacy in Helping Children Succeed in School Favors Math Achievement. *Frontiers in Education*, 6. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.657722>
- Lusse, M., Notten, T., y Engbersen, G. (2019). School-family partnership procedures in urban secondary education, part A: strengths and limitations. *School Community Journal*, 29(1), 201-226. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1219764>
- Machancoses, M. (2021). El impacto de la aproximación fondos de conocimiento desde la visión de las docentes y las familias. Un estudio cualitativo. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(1), 55-68. <https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.1.004>
- Macía, M. (2019). Principales canales para la comunicación familia-escuela: análisis de necesidades y propuestas de mejora. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 147-165. <http://doi.org/10.5209/RCED.56034>
- Martins, S. M., Pedrosa, H. F., y Pimenta, M. A. (2020). The mediating effect of parental involvement on school climate and behavior problems: school personnel perceptions. *Behavioral Sciences*, 10(8), 1-14. <https://doi.org/10.3390/BS10080129>
- McMullen, J., y Walton-Fisette, J. (2022). Equity-Minded Community Involvement and Family Engagement Strategies for Health and Physical Educators. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 93(2), 46-50. <https://doi.org/10.1080/07303084.2022.2020055>
- Méndez, I., y Cerezo, F. (2018). La repetición escolar en Educación Secundaria y factores de riesgo asociados. *Educación XXI*, 21(1), 41-62. <https://doi.org/10.5944/educXXI.13717>
- Mínguez, R., Romero, E. y Gregorio, A. (2019). Fracaso escolar y familias vulnerables. Un estudio cualitativo. *Boletín Redipe*, 8(9), 23-41. <https://doi.org/10.36260/rbr.v8i9.813>
- Muñoz, J. A., y Cárcamo, H. G. (2023). La relación familia-escuela en la formación y desarrollo profesional docente. *Educación y Educadores*, 25(2), 1-23. LOCKSS. <https://doi.org/10.5294/edu.2022.25.2.5>
- Narváez, D. y Yépez, J. (2021). Tiempos de pandemia y el papel de la familia en la educación. *Revista Huellas* 13. <https://revistas.udnar.edu.co/index.php/rhuellas/article/view/6304/7094>
- Palaudàries, J. M. (2017). Cómo se entiende la participación de las familias en y desde las escuelas. En J. Garreta (Ed.), *Familias y escuelas: discursos y prácticas sobre la participación en la escuela*. (pp. 27-48). Ediciones Pirámide.

- Parody, L. M., Santos, M. J., Alcalá del Olmo, M. J., y Isequilla, E. (2019). El desafío educativo del siglo XXI: Relevancia de la cooperación entre familia y escuela. *Espiral. Cuadernos del profesorado: Revista Multidisciplinar de Educación*, 12 (24), 19-29. <https://doi.org/10.25115/ecpv12i24.2284>
- Pire, A. y Rojas, A. L. (2020). Escuela y familia: responsabilidad compartida en el proceso educativo. *Conrado*, 16(74), 387-392. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1990-86442020000300387&script=sci_arttext
- Plazarte, D., Moreira, J., y Cevallos, D. (2022). Tipos de familia y su incidencia en el rendimiento académico en estudiantes de educación básica. *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa (REFCaE)*, 10(1), 91-105. <https://refcale.uleam.edu.ec/index.php/refcale/article/view/3523>
- Pourrjab, M., Bin, M. F., y Panahi, A. (2018). The mediating effect of parental involvement on school climate and continuous improvement. *Malaysian Online Journal of Educational Management*, 6(4), 1-14. <https://doi.org/10.22452/mojem.vol6no4.1>
- Prados, M^a., y Muñoz, J. (2021). *Familia-escuela-COVID19. La Nueva Normalidad Educativa. Educando En Tiempos de Pandemia*, 26-38. Dykinson. <https://doi.org/10.2307/j.ctv282jhq2.5>
- Rigo, D. Y., y Donolo, D. (2019). Implicación familiar y compromiso escolar: el desafío de crear puentes. *Revista Psicología da Educação*, 1(48), 25-34. <https://doi.org/10.5935/2175-3520.20190004>
- Saltmarsh, S., y McPherson, A. (2019). Un/satisfactory encounters: communication, conflict and parent-school engagement. *Critical Studies in Education*, 63(2), 147-162. <https://doi.org/10.1080/17508487.2019.1630459>
- Smith, T. E., Holmes, S. R., Romero, M. E., y Sheridan, S. M. (2022). Evaluating the Effects of Family-School Engagement Interventions on Parent-Teacher Relationships: A Meta-analysis. *School Mental Health*, 14(2), 278-293. <https://doi.org/10.1007/s12310-022-09510-9>
- Smith, T., y Sheridan, S. (2018). The Effects of Teacher Training on Teachers' Family-Engagement Practices, Attitudes, and Knowledge: A Meta-analysis. *Journal of Educational and Psychological Consultation* 0(0), 1-30. <https://doi.org/10.1080/10474412.2018.1460725>
- Susman-Stillman, A., Englund, M. M., Storm, K. J., y Bailey, A. E. (2018). Understanding barriers and solutions affecting preschool attendance in low-income families. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 23(1), 170-186. <https://doi.org/10.1080/10824669.2018.1434657>
- Sylaj, V. y Sylaj, A. (2020). Parents and teachers' attitudes toward written communication and its impact in the collaboration between them: Problem of social study education. *Journal of Social Studies Education Research*, 11(1), 104-126. <https://www.learntechlib.org/p/216440/>
- Tan, C. Y., Lyu, M., y Peng, B. (2019). Academic Benefits from Parental Involvement are Stratified by Parental Socioeconomic Status: A Meta-analysis. *Parenting*, 20(4), 241-287. <https://doi.org/10.1080/15295192.2019.1694836>
- Tzankova, I., Albanesi, C., Prati, G., y Cicognani, E. (2022). Development of civic and political engagement in schools: A structural equation model of democratic school characteristics' influence on different types of participation. *European Journal of Developmental Psychology*, 1-22. <https://doi.org/10.1080/17405629.2022.2094362>
- Vallespir, J., Rincón, J. C., y Morey, M. (2017). La documentación oficial de los centros y la participación de las familias. En J. Garreta (Ed.), *Familias y escuelas: discursos y prácticas sobre la participación en la escuela*. (pp. 49-69). Ediciones Pirámide.
- Yamamoto, Y., Li, J., y Bempechat, J. (2022). Reconceptualizing parental involvement: A sociocultural model explaining Chinese immigrant parents' school-based and home-based involvement. *Educational Psychologist*, 57(4), 267-280. <https://doi.org/10.1080/00461520.2022.2094383>
- Yulianti, K., Denessen, E., Droop, M., y Veerma, G. J. (2022). School efforts to promote parental involvement: the contributions of school leaders and teachers. *Educational Studies*, 48(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1740978>