

revista de EDUCACIÓN

Nº 402 OCTUBRE-DICIEMBRE 2023

Participación familia-escuela. Evaluación desde el modelo integral QFIS

María de los Ángeles
Hernández-Prados

María Ángeles Gomariz Vicente

María Paz García Sanz

Joaquín Parra Martínez



Participación familia-escuela. Evaluación desde el modelo integral QFIS

Family-school participation. Evaluation from the QFIS integral model

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-402-593>

María de los Ángeles Hernández-Prados

<https://orcid.org/0000-0002-3617-215X>

Universidad de Murcia

María Ángeles Gomariz Vicente

<https://orcid.org/000-0002-8308-0848>

Universidad de Murcia

María Paz García Sanz

<https://orcid.org/0000-0003-0367-7407>

Universidad de Murcia

Joaquín Parra Martínez

<https://orcid.org/0000-0001-6818-8909>

Universidad de Murcia

Resumen

Esta investigación ofrece un instrumento original (Questionnaire Family Involvement in School, QFIS) para evaluar algo tan importante como es la participación de las familias en la vida de los centros escolares. Se ha validado el cuestionario para medir las dimensiones de dicha participación: Comunicación con las familias, Participación en actividades del centro, Sentimiento de

pertenencia, Implicación en el hogar, Actividades en las AMPA y en el Consejo Escolar, Participación comunitaria y Formación de familias. Los participantes fueron 3612 familias de alumnado de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria en un contexto multicultural. El instrumento fue construido colaborativamente por los autores y las aportaciones de equipos directivos de centros y AMPA. Al validar el contenido del instrumento y el correspondiente análisis factorial exploratorio (utilizando el método de componentes principales), el análisis factorial confirmatorio (mediante modelado de ecuaciones estructurales) demostró empíricamente el ajuste del modelo teórico inicial. Los índices de confiabilidad calculados fueron satisfactorios, lo que nos informa que el instrumento resultante es válido y confiable para la medición global de la participación familiar en la escuela. Son evidentes las posibilidades de transferencia referidas a la detección de necesidades para las administraciones educativas, los gestores de centros y futuros trabajos que permitan procesos de digitalización de evaluación de la participación.

Palabras clave: participación familiar, escuela, modelo de ecuaciones estructurales, validez de constructo, análisis factorial.

Abstract

This research offers an instrument (QFIS) to evaluate something so important associated with the quality of schools, the climate of coexistence and the achievement of students such as the participation of families in the life of schools. The questionnaire has been validated to measure seven dimensions: communication with families, participation in the center's activities, feeling of belonging, involvement in the home, activities in the AMPA and the School Council, community participation and family training. 3,612 families of Early Childhood Education, Primary and Secondary Education students in a multicultural context participated. The instrument was developed collaboratively by the authors and the contributions of the management teams of the schools and AMPA. By validating the content of the instrument and the corresponding exploratory factor analysis (using the principal components method), the confirmatory factor analysis (modeling of structural equations) empirically demonstrated the fit of the theoretical model described. Likewise, the reliability indices calculated were satisfactory, which made it possible to affirm that the resulting instrument is valid and reliable for the global measurement of family participation in school. The transfer possibilities are evident in terms of detecting needs for educational administrations, school managers and future works that will enable digitisation processes for the evaluation of participation.

Keywords: parents participation, school, structural equation modeling, construct validity, factorial analysis.

Introducción

La participación familiar en las escuelas ha sido vista, por investigadores y agentes educativos, como un proceso relevante, pero complejo (Baker et al., 2016; Epstein et al., 2019; Kurtulmus, 2016; Wilder, 2014). Su relevancia reside en un impacto positivo en la inclusión, la mejora del rendimiento escolar, clima escolar, prevención de la conducta violenta y del abandono escolar, entre otros (Jeynes, 2023; Merchán-Ríos et al., 2023; Tan et al., 2020; Wilder, 2014). Su complejidad radica, por un lado, en la interpretación que se hace del concepto de participación, entendida mayoritariamente como un acto presencial, y no tanto desde el compromiso educacional con la escuela (Baker et al., 2016), reduciendo a las familias a un papel consumidor-clientelar, empleando la terminología de Vogels, nada emprendedor e innovador (Cárcamo y Jarpa-Arriagada, 2021). Y por otro, en la referencia a dos contextos con formas de proceder educativamente diferentes, complementarias y evocadas al entendimiento (Hernández-Prados, 2022), y en la diversidad de dimensiones y variables que inciden en la relación familia-escuela, y su naturaleza multinivel (Cárcamo y Jarpa-Arriagada, 2021; Epstein et al., 2019; Fernández-Alonso et al., 2017). Además, la participación familiar se encuentra sujeta a las peculiaridades geográfico-culturales del contexto (Fernández-Vega y Cárcamo, 2021; Garbacz et al., 2019).

Las investigaciones específicas sobre participación familiar se han caracterizado, en primer lugar, por analizar los niveles de dicha participación desde la percepción de los docentes, equipos directivos, de las propias familias y, en escasas ocasiones, del alumnado (Torrego, 2019). Y, en segundo lugar, por emplear diferentes metodologías, instrumentos de recogida de información, sectores poblacionales y análisis estadísticos, que dificultan los análisis comparados (McNeal, 2012). Según Boonk et al. (2018) esta diferenciación existe porque se ha investigado sin un marco teórico ampliamente aceptado. De ahí, la importancia de los análisis confirmatorios que nos ayuden a dotar de consistencia los modelos teóricos.

Revisión de la literatura

Estudios bibliográficos recientes concluyen que la investigación sobre participación familiar se ha centrado principalmente en las modalidades,

variables, efectos y obstáculos de la colaboración, así como en el colectivo de inmigrantes (Egido, 2020). La participación puede ser tanto en la escuela como en el hogar, de forma directa o indirecta, individual o colectiva (Castro et al., 2015; Tan et al., 2020). Se puede recabar información sobre la naturaleza de la implicación parental (consumidor, cliente, participante y socio), el nivel de implicación parental (informativo, consultivo, colaborativo, toma de decisiones y control de la eficacia) y el lugar de participación (intramuros o extramuros del centro educativo), según el modelo de Cárcamo y Jarpa-Arriagada (2021). Otros aspectos como promover las oportunidades de participación, mejorar la comunicación, acoger a las familias, compartir tiempo y favorecer el paso de la implicación al compromiso, también son importantes en la participación familiar (Baker et al., 2016). Sin restar relevancia a ninguna de ellas, nos centramos en la delimitación teórica de cada una de las modalidades o vías de participación, partiendo de lo general a lo particular. Al respecto, el modelo anglosajón de Epstein (Epstein et al., 2019), internacionalmente reconocido, continúa vigente, y contempla seis formas de participación familiar: crianza, comunicación, voluntariado, aprendizaje en casa, toma de decisiones y colaboración comunitaria. El modelo norteamericano de Hoover-Dempsey y Sandler (Walker et al., 2005), consta de cinco niveles de participación (creencias del rol parental, autoeficacia de los padres para ayudar, sentirse invitado a participar por sus hijos y por el docente, y participación en actividades escolares) y reconoce la importancia de sentirse acogido por los docentes en la decisión de participar. Por su parte, León y Fernández (2017) presentan un modelo de nueve aspectos que se aglutinan en cuatro modalidades de participación familiar: relación (comunicación y relación familia-docente-centro); apoyo pedagógico (orientación y promoción); participación (modalidades de participación, interés personal, conocimiento); y formación (aspectos conductuales y académicos). Se aprecia que la comunicación, participación en actividades de centro, implicación familiar y la formación son elementos comunes. El modelo Dual Navigation Approach (DNA) de Jeynes (2023), resalta la comunicación, asociacionismo, supervisión de deberes, participación en actividades de aula y centro, recaudación de recursos comunitarios, como los aspectos de participación en la escuela, diferenciando de la implicación en el hogar.

Más específicamente, la comunicación ha sido reconocida como una de las formas más efectivas en el progreso del alumnado (Clark et al.,

2019); motivadora de la participación en el resto de las modalidades, especialmente con las actividades de centro, la implicación desde el hogar y el sentimiento de pertenencia (Garreta y Llevot, 2022; Gomariz et al., 2020; Tan et al., 2020); y eficaz para recibir pautas para ayudar al alumnado en casa, de hecho las familias demandan una comunicación más oportuna, proactiva y preventiva (Baker et al., 2016). Se desarrolla principalmente mediante interacciones cara a cara (Conus & Fahrni, 2019), frecuentemente asociada a la asistencia a las reuniones informativas y a las tutorías para tratar problemas (López-Castro y Pantoja, 2016; Tran, 2014), aunque la comunicación digital está en auge, pese al escepticismo y desconfianza de los docentes (Novianti & Garzia, 2020; Papakonstantinou, 2023). Incluye aspectos como tutorías individuales, reuniones colectivas con las familias, agenda escolar, notas informativas, así como cualquier otra modalidad de comunicación (Consejo Escolar del Estado, 2014; Dettmers et al., 2019; Garbacz et al., 2019), aunque se puede especificar en algunas de ellas, como lo hacen López-Castro y Pantoja (2016), al centrarse en la implicación familiar en la tutoría, conocimiento de las funciones y grado de satisfacción con el tutor y orientador, dedicación y compromiso del tutor y uso de la comunicación digitalizada en las actividades tutoriales.

Por otra parte, la mayoría de modelos distinguen entre la *Participación en las actividades de centro*, centrada en la potenciación de actuaciones colaborativas dentro de la escuela, y la *Implicación desde el hogar*, que promueve el apoyo a los hijos en los deberes y desarrollo cognitivo (Gomariz et al., 2020; Hernández-Prados, 2022; Jeynes, 2023). La primera de ellas abarca la asistencia a las reuniones con docentes, la ayuda con las actividades de aula y la participación en el funcionamiento del centro como actuaciones que conforman la participación en el centro escolar (Fernández-Alonso et al., 2017) así como actividades de aula, deportivas, de convivencia, culturales, festivales, salida extraescolares, servicios del centro como biblioteca o comedor, comisiones escolares, recaudación de fondos económicos y evaluativas (Gomariz et al., 2020). Puede atenderse a la frecuencia o a la modalidad de participación (asistencia, colaboración o implicación en la gestión y toma de decisiones) como se ha hecho en otras ocasiones (Consejo Escolar, 2014).

Por *Implicación en el hogar* entendemos las acciones educativas desempeñadas por los padres en el hogar para promover el aprendizaje de sus hijos y permiten generar capital social para el niño, fomentando la

comunicación familiar sobre la vida escolar, la lectura en casa, participar en actividades educativas y culturales, inculcar normas y expectativas académicas, apoyo en el aprendizaje en casa y deberes, estilo parental, normas familiares, etc. (Boonk et al., 2018; Jeynes, 2023). No implica presencialidad en la escuela, pero sí compromiso con la educación escolar (Baker et al., 2016), promueve el logro y bienestar del alumnado (Dettmers et al., 2019) y se relaciona con el *Sentimiento de pertenencia* y las *Actividades del centro*.

La *Formación de las familias* se incluye como una de las actividades de centro (Consejo Escolar, 2014) y consideramos que constituye una vía de participación específica, en consonancia con las tendencias que subrayan la importancia de las políticas de información y capacitación familiar, apostando por un modelo de formación en el que familias y maestros se comprometen a aprender juntos (Fernández-Alonso et al., 2017; Tran, 2014). Aun así, ambas dimensiones, *Formación* y *Actividades de centro* mantienen relaciones estrechas (León y Fernández, 2017).

En España, los órganos de representación de las familias en los centros escolares son dos: las *Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos* (AMPA) que es una forma apropiada de organización que permite la interacción social entre las organizaciones educativas y el entorno inmediato de las escuelas (Calik et al., 2019; Merchán-Ríos et al., 2023) y promueve la participación comunitaria, y los *Consejos Escolares*. Son órganos consultivos, sometidos a debate recientemente, con escaso protagonismo en la investigación educativa, que requieren de una mayor cualificación docente para optimizar su potencial en lo que respecta a la involucración de las familias (García-Sanz et al., 2020), pues actualmente presenta bajos niveles de implicación, especialmente de familias gitanas e inmigrantes (Garreta, 2016; Merchán-Ríos et al., 2023). Según Garreta y Llevot (2022) la AMPA se contempla como un canal de apoyo, al igual que los profesionales que actúan de traductores o mediadores. Las nuevas tendencias en la investigación sobre la temática se inclinan por identificar diversos componentes de la participación de los padres, como son los aspectos culturales, emocionales y psicológicos, entre otros (Jeynes, 2023; Merchán-Ríos et al., 2023). En este sentido, se plantean las necesidades educativas especiales, la confianza parental en el acompañamiento educativo, expectativas académicas, el sentimiento de pertenencia, satisfacción y bienestar parental, como aspectos a considerar (Tan et al., 2020), así como las barreras culturales a las que

se enfrentan determinados colectivos de inmigrantes o etnia gitana (Garreta y Llevot, 2022; Merchán-Ríos et al., 2023). Emanan, también, nuevos modelos como el propuesto por Garbacz et al. (2019) en el que se contemplan: comunicación entre el hogar y la escuela, expectativas y monitoreo del hogar, apoyo educativo, participación de la escuela y la comunidad, y asistencia a la escuela. Estudios posteriores han evolucionado, introduciendo nuevos elementos como el sentimiento de pertenencia, la formación de las familias, y el papel facilitador del docente, entre otros (Gomariz et al., 2022; Hernández-Prados et al., 2019; Hernández-Prados et al., 2015). Desde un enfoque más social de la educación, se contempla la *Participación comunitaria*. Implica abrir los muros de la escuela a la colaboración con la comunidad, a partir de actuaciones que favorezcan la cooperación entre escuelas, familias, organizaciones, grupos comunitarios, empresas y agencias (Gomariz et al., 2020). Existen iniciativas de participación comunitaria a través del aprendizaje-servicio, que enfatizan el compromiso de solidaridad en el alumnado y facilitan el ejercicio responsable de la ciudadanía (Rabadán et al., 2022), pero generalmente no integran la participación familiar. Gahwaji (2019) engloba, entre otros, los eventos nacionales, religiosos, celebraciones, programas de organizaciones locales, servicio familiar integral, guía de instituciones comunitarias, alianzas con bibliotecas, parques y museos, asociacionismo de las familias en colaboración con la comunidad. Desde un enfoque asentado en la participación para la ciudadanía cabrían actividades solidarias, recaudatorias, ecológicas, religiosas, de voluntariado, vecinales, entre otras, dotando de una identidad propia y diferenciada del resto de dimensiones en cuanto al contenido.

Finalmente, la participación se encuentra estrechamente vinculada a la emoción, específicamente al *Sentimiento de pertenencia* de las familias al centro educativo. Se entiende como el sentirse acogido y reconocido por la comunidad educativa, de manera que uno se percibe a sí mismo como miembro del centro (Hernández-Prados et al., 2015). Se trata de un factor determinante en la participación de las familias y en la mejora del rendimiento escolar (Castro et al., 2015). Con la revisión de estudios previos (Reparaz et al., 2018; Uslu & Gizir, 2017) hemos incorporado la identificación con el proyecto educativo del centro, la confianza en el profesorado, defensa de los equipos del centro, sentirse integrado y liberado de connotaciones negativas hacia la escuela, lo que se traduce en

una mayor satisfacción e implicación con las actividades que organiza el centro, hasta el punto de recomendarlo a otras familias. Sentirse invitado por los docentes y mantener una comunicación positiva, resulta esencial para sentirse reconocido, acogido y bienvenido a la escuela, aumentando la participación familiar y retroalimentando los procesos (Anderson & Minke, 2007). El estudio de Uslu & Gizir (2017) reveló que las relaciones interpersonales, la implicación en el hogar y la participación familiar en la escuela son predictores significativos del sentido de pertenencia.

Fruto de la revisión realizada se creó un Modelo Integral de Participación Familiar en Centros Educativos (IMFIS) que incorpora siete modalidades de participación familiar: 1. Comunicación, 2. Actividades de centro, 3. Sentimiento de Pertenencia, 4. Implicación en el hogar, 5. AMPA y Consejo Escolar, 6. Participación comunitaria, y 7. Formación familiar. Este modelo integra las modalidades tradicionales y emergentes, superando visiones parciales y conservadoras. Además de favorecer un conocimiento amplio de la participación familiar, permite establecer relaciones entre cada una de ellas pues, aunque se muestra de forma lineal, siguiendo el orden empleado en el cuestionario, existen interconexiones que cada dimensión mantiene con el resto, tejiendo una red de interdependencias, que se ajusta más a la complejidad de la participación familiar señalada.

Problema y objetivos de la investigación

Nos planteamos el siguiente problema de investigación: ¿cómo evaluar de forma válida y fiable la participación familiar en el centro educativo de los hijos? Asimismo, el objetivo general del estudio fue construir un cuestionario exhaustivo basado en el modelo teórico expuesto sobre participación familiar, para obtener conocimiento acerca de las dimensiones que conforman la participación de las familias en los centros escolares. Los objetivos operativos de los que partimos fueron:

- Explorar las variables latentes o factores que constituyen el cuestionario.
- Confirmar el modelo teórico definido sobre participación familiar (IMFIS).
- Asegurar la consistencia interna del cuestionario.

Método

En la investigación se utilizó un diseño tipo encuesta, cuantitativo no experimental, descriptivo, transversal y confirmatorio.

Participantes

De una población estimada de 5022 familias de alumnos de 14 centros educativos, en los que se cursa Educación Infantil, Primaria y Secundaria del sureste de España, en la investigación se invitó a participar a todas ellas. Mediante un muestreo de voluntarios, aceptaron la invitación 3639 familias (19.8% de Infantil; 59.1% de Primaria; 20.3% de Secundaria), si bien, una vez depurado el archivo, finalmente se contó con una muestra real de 3612 padres y madres, alcanzando un nivel de confianza del 97% y un error muestral de menos del 1%.

Instrumento

Se partió de un cuestionario inicial con 19 preguntas situacionales y 88 ítems (con una escala de 5 grados, excepto uno dicotómico) sobre participación familiar agrupados en 7 dimensiones, de acuerdo con el IMFIS, al que denominamos: Questionnaire Family Involvement in School (QFIS). Tras una validación de contenido interjueces realizada por 5 profesores universitarios (expertos en el tema y en metodología de la investigación), los 14 equipos directivos de los centros participantes y las juntas directivas de las respectivas AMPA, el instrumento mantuvo las 19 preguntas sobre la situación de los padres y madres informantes, pero los ítems sobre participación familiar se redujeron a 64, conservando las 7 dimensiones iniciales. Dichos ítems se presentan en el Anexo 1.

Procedimiento

La validez de contenido del cuestionario se realizó a través del correo electrónico. Antes de aplicar los instrumentos validados por los expertos

a las familias informantes, se tradujeron al árabe y al inglés los necesarios, puesto que la mayoría de las familias de origen no español (excepto las latinoamericanas) desconocían el castellano.

Los cuestionarios se aplicaron en situación de normalidad sanitaria (no pandemia), siendo los centros educativos los encargados de distribuirlos a las familias en formato papel y de recogerlos cumplimentados. Dichos cuestionarios se acompañaron de una breve carta en la se aseguraba la confidencialidad de los datos y el consentimiento informado.

Análisis de datos

Para dar respuesta al primer objetivo operativo de la investigación, mediante el paquete estadístico SPSS, versión 24, se realizó un análisis factorial exploratorio, empleando el método de extracción de componentes principales y el de rotación Varimax. Respecto al segundo objetivo, se llevó a cabo un análisis factorial confirmatorio, utilizando el modelo de ecuaciones estructurales a través del programa AMOS, versión 21. Finalmente, para responder al tercer objetivo del estudio, se acudió de nuevo al programa SPSS, a través del cual se obtuvo la fiabilidad del QFIS mediante el cálculo del coeficiente Alfa de Cronbach y el Omega de McDonald. En todos los casos se consideró un nivel de significación estadística de $\alpha=.01$.

Resultados

Análisis factorial exploratorio

Antes de proceder al análisis factorial exploratorio, con el fin de evitar problemas de multicolinealidad en los ítems del QFIS, se calculó el coeficiente de correlación de Spearman entre ellos. En ningún caso se obtuvieron correlaciones bivariadas superiores a .85, por lo que, de acuerdo con Kline (2005), no hubo que retirar ningún ítem del cuestionario validado por los expertos.

Tras comprobar la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (.955) y la significación estadística de la prueba de esfericidad

de Barlett (.000), coincidiendo con las dimensiones del modelo teórico (IMFIS), se establecieron 7 componentes, con una varianza explicada del 53.96%. En este primer análisis factorial exploratorio se incluyeron todos los ítems del cuestionario, excepto el último de cada dimensión. Estos ítems fueron sometidos a un segundo análisis factorial por considerar que su contenido trata del proceso inverso al que fundamentalmente se pretende valorar con el QFIS.

El primer factor integra 12 ítems, todos ellos pertenecientes a la dimensión del cuestionario denominada Implicación en la AMPA y en el Consejo Escolar. El segundo factor queda conformado por 10 ítems que constituyen la dimensión Sentimiento de pertenencia. El tercer factor contiene los 13 ítems de la dimensión Implicación en el hogar. El cuarto factor incluye todos los ítems de la dimensión Participación en actividades del centro (9), más uno perteneciente a la dimensión Comunicación con el centro (Q4: “hablo con el tutor en contactos casuales en el centro educativo”). Se trata de un ítem con una carga factorial baja en el factor en el que satura (.382), siendo dicha carga muy similar a la obtenida en el factor en el que debía haber saturado de acuerdo con el IMFIS (.365). El quinto factor queda conformado por los 7 ítems de la dimensión Participación comunitaria. El sexto factor integra los 6 ítems de la dimensión Formación. El séptimo y último factor incluye 4 de los 5 ítems de la dimensión Comunicación con el centro, más 2 reactivos de Implicación en la AMPA y en el Consejo Escolar del centro (Q48: soy, he sido o estaría dispuesto a ser miembro de la Junta Directiva de la AMPA del centro; Q56: soy, he sido o estaría dispuesto a presentarme como representante de las familias en el Consejo Escolar del centro). Puede entenderse que, para pertenecer como parte activa a la AMPA del centro o al Consejo Escolar del mismo, es necesaria una amplia comunicación con la institución educativa. Por otra parte, las cargas factoriales que le siguen a las saturaciones realizadas en el quinto factor, se hallan en el primero de ellos (.389 y .361, respectivamente), correspondiente a la dimensión Implicación en la AMPA y en el Consejo Escolar del centro.

A partir de este primer análisis factorial exploratorio, se puede afirmar que el QFIS apenas ha sufrido variación en lo que concierne a la asignación de ítems a cada dimensión, con relación a la validación de contenido efectuada por los evaluadores y al IMFIS, si bien la dimensión Comunicación con el centro educativo, ha sido la que más se ha visto afectada. De este modo, la denominación de los 7 factores queda del siguiente modo:

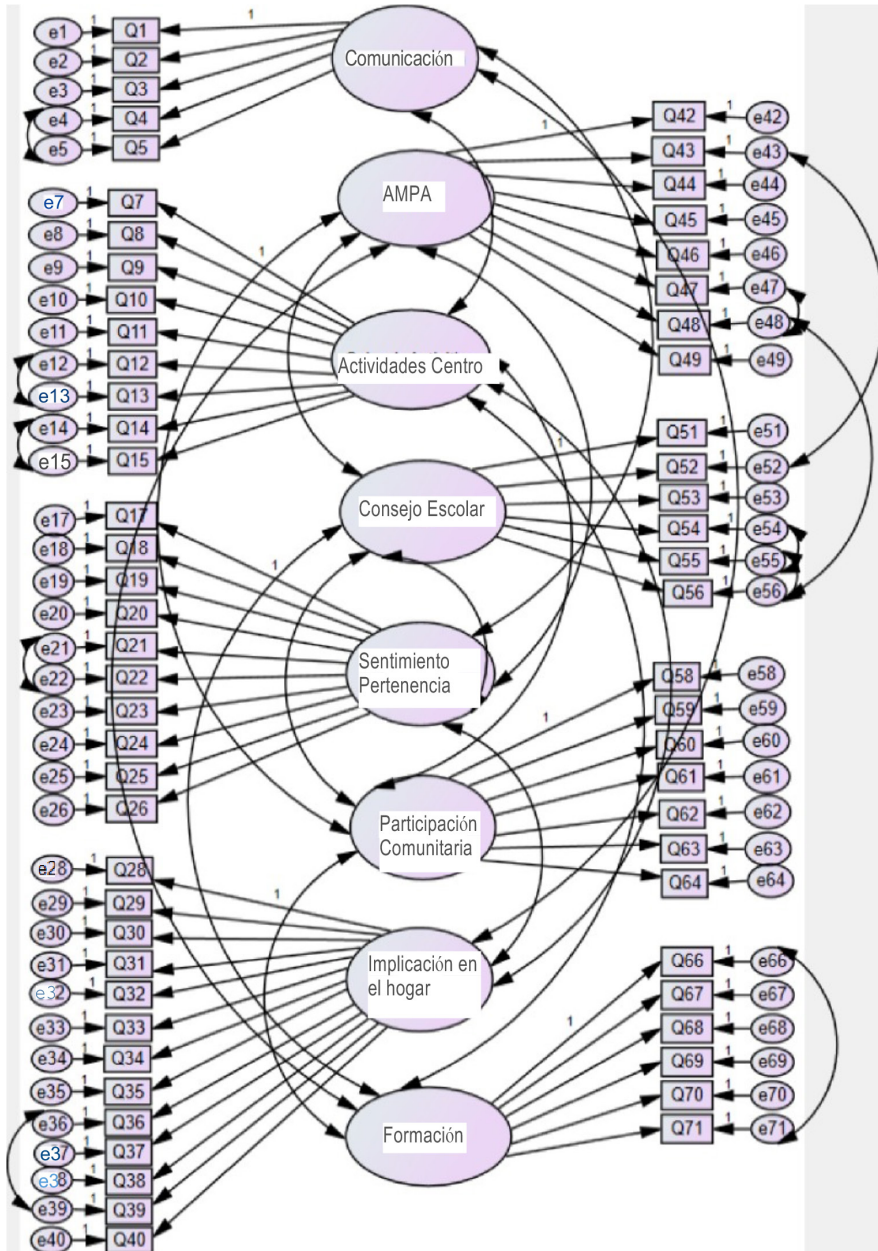
- Factor 1: Implicación familiar en la AMPA y el Consejo Escolar, coincidiendo prácticamente con la dimensión E del cuestionario.
- Factor 2: Sentimiento de pertenencia de las familias hacia el centro educativo, coincidiendo del todo con la dimensión C del cuestionario.
- Factor 3: Implicación educativa de padres y madres desde el hogar, coincidiendo totalmente con la dimensión D del cuestionario.
- Factor 4: Participación familiar en las actividades organizadas por el centro, coincidiendo prácticamente con la dimensión B del cuestionario.
- Factor 5: Participación comunitaria de las familias, coincidiendo completamente con la dimensión F del cuestionario.
- Factor 6: Formación de las familias para mejorar la educación de los hijos, coincidiendo en su totalidad con la dimensión G del cuestionario.
- Factor 7: Comunicación familiar con el centro educativo. Este factor, si bien guarda más relación con la dimensión A del cuestionario, es el que ha quedado configurado más débilmente, probablemente por tratarse de la dimensión más transversal, tal y como se ha explicado en la fundamentación teórica de esta aportación.

Análisis factorial confirmatorio

Respecto al segundo objetivo operativo de la investigación, para el cálculo del análisis factorial confirmatorio, se separó la dimensión Implicación en la AMPA y en el Consejo Escolar del centro en dos. Asimismo, se eliminaron los valores perdidos y, aunque la literatura metodológica sobre dichos valores parece no estar de acuerdo (Aguinis et al., 2013), se decidió prescindir de éstos, considerando como tales aquellos casos en los que las puntuaciones de las variables observables estandarizadas superaron la puntuación $|3|$ (Verdugo et al., 2008).

En la Figura I, según el IMFIS, se representa gráficamente la correlación entre las variables latentes y las variables observables, el error de medición específico de éstas, así como la covarianza entre las variables latentes y también entre los errores de medida detectados.

FIGURA I. Modelo de ecuaciones estructurales del Questionnaire Family Involvement in School (QFIS)



El modelo se computó mediante el método de máxima verosimilitud. Al ser poco práctico optar por los supuestos de normalidad multivariada, se recurrió al cálculo de la normalidad univariada, a través del estudio de la asimetría y la curtosis de cada variable observada. Para la interpretación se siguieron las recomendaciones de Curran et al. (1996), quienes establecen los límites para un comportamiento normal univariado en los valores de hasta $|2|$ para la asimetría y hasta $|7|$ para la curtosis. Este criterio se cumplió en todas las variables observadas.

Todos los pares entre variables observables y latentes son significativos, alcanzando o superando los coeficientes de regresión estandarizados el valor de .3 establecido por Cohen (1988) como valor típico del tamaño del efecto. Asimismo, la relación entre los coeficientes de covarianza entre las variables latentes y también entre los errores de medida fueron todos significativos. Estos coeficientes de correlación alcanzan o superan, en un 88.46% el valor de .3 determinado por Cohen (1988).

Para evaluar el ajuste del modelo, puesto que se recomienda emplear varios indicadores (Hu & Bentler, 1998), se utilizaron tres de distinta índole (Hair et al., 2008): chi-cuadrado normalizada o razón de chi-cuadrado sobre los grados de libertad (CMIN/DF), estadístico incluido en las medidas de bondad de ajuste de parsimonia; índice de ajuste comparativo (CFI), integrado en las medidas de ajuste incremental; y el error de aproximación cuadrático medio (RMSEA), enmarcado en las medidas de bondad de ajuste absoluto. En la Tabla I se muestran los valores obtenidos de estos índices.

Respecto a la chi-cuadrado normalizada, los valores establecidos por la literatura sobre el tema se encuentran entre 1 y 5 (Hair et al., 2008; Lévy y Varela, 2003; Marsh & Hocevar, 1985; Wheaton et al., 1977). El índice de ajuste comparativo CFI ha de alcanzar, al menos, el valor .9 (Cupani, 2012; Lévy y Varela, 2003; Marsh & Hocevar, 1985; McDonald & Marsh, 1990). El error de aproximación cuadrático medio puede encontrarse

TABLA I. Índices de bondad de ajuste del IMFIS

Índice	Valor
CMIN/DF	3.49
CFI	.90
RMSEA	.05

en valores inferiores a .08 (Browne & Cudeck, 1993; Hair et al., 2008), menores de .06 (Hu & Bentler, 1998) o en puntuaciones por debajo de .05 (Lévy y Varela, 2003).

A la luz de los resultados, puede afirmarse que el QFIS presenta unos índices de ajuste razonables entre las estructuras teóricas y los datos empíricos obtenidos, por lo que la validez de constructo del cuestionario nos permite usarlo con rigor para la función prevista.

Fiabilidad del cuestionario

Respecto al tercer objetivo del estudio, la Tabla II indica índices aceptables de fiabilidad del cuestionario, tanto del coeficiente Alfa de Cronbach (α) como del Omega de McDonald (Ω), globalmente y por dimensiones. Todo ello de acuerdo con la categorización establecida por DeVellis (2003), quien determina que a partir de valores iguales o mayores que .7, la fiabilidad de un instrumento de medida puede considerarse satisfactoria.

Discusión

Questionnaire Family Involvement in School (QFIS) muestra un ajuste suficiente, aunque existen otros instrumentos que han medido la participación de las familias en la escuela (Epstein, 2019; Garbacz et

TABLA II. Fiabilidad global del cuestionario y por dimensiones

Dimensiones	α Cronbach	Ω McDonald
Global	.958	.981
Comunicación con el centro	.684	.661
Participación en actividades del centro	.848	.875
Sentimiento de pertenencia	.946	.931
Implicación en el hogar	.875	.891
Participación en la AMPA y Consejo Escolar	.934	.926
Participación comunitaria	.861	.880
Formación	.825	.792

al., 2019; León y Fernández, 2017; Walker et al., 2005), sus subescalas permiten medir diversos aspectos con consistencia interna diferenciada, integrando dimensiones nuevas, que no son contempladas en otros instrumentos o solo figuran como ítem, sin consideración de subescala. El cuestionario presenta validez de contenido y de constructo con bastante varianza explicada. Se apreció una validez y fiabilidad adecuada en todas las dimensiones, con especial relevancia respecto a Participación comunitaria, saturando totalmente los ítems y sin contemplar covarianza entre los errores de medida de los ítems.

La complejidad de las relaciones existentes entre las dimensiones de la participación se muestra coherente con lo presentado en el modelo teórico. Más específicamente, en la dimensión de Comunicación, se observa que el ítem referido a los contactos casuales con el tutor (Q4) ha saturado en la dimensión actividades de centro, cuando diversos autores lo consideran una modalidad informal de comunicación (Epstein, 2019), esencial cuando los padres trabajan (Snell et al., 2020) o en familias inmigrantes (Garreta y Llevot, 2022), disminuyendo dichos contactos conforme avanza el curso escolar (Conus & Fahrni, 2019). En contraposición, saturan dos ítems pertenecientes de otras dimensiones. Concretamente, el Q48 y Q56, referidos a la disposición de pertenecer a la Junta directiva de la AMPA y representante de las familias en el Consejo Escolar, probablemente porque esta actitud nace de mantener relaciones comunicativas efectivas con los docentes y dirigentes de la escuela. Este tipo de participación tiene beneficios tanto para los estudiantes como para las relaciones entre padres y docentes, aumentando la confianza, la comunicación (Murray et al., 2019).

Se ha identificado covarianza entre los errores de medida de dos variables que hacen referencia a contactos casuales con el tutor (Q4) y a la comunicación con el resto de docentes (Q5). Al respecto, subrayamos que, aunque predominan los contactos con los tutores (Kurtulmus, 2016), actuando como mediadores de la comunicación entre la familia y los docentes no tutores, se debe impulsar la comunicación con el resto de profesores, especialmente en Secundaria donde el tutor solo imparte una asignatura. Las funciones docentes marcadas por la normativa sostienen el deber de proporcionar por parte de todo el profesorado “información periódica a las familias sobre el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas, así como la orientación para su cooperación en el mismo” (LOMLOE, 2020, Art. 91).

Aunque las dimensiones AMPA y Consejo Escolar presentan consistencia interna de forma independiente, en el modelo teórico constituyen una única dimensión. Han presentado el mayor volumen de covarianzas en errores de medida, registrándose en ítems referidos al AMPA (Q47-Q48), al Consejo Escolar (Q54-Q55-Q56) y a ambas (Q48-Q56 y Q43-Q52). En la primera covarianza, coincidimos con Garreta (2016) que el hecho de ser o estar dispuesto a ser miembro de la Junta Directiva de la AMPA (Q48) implica necesariamente participar en las actividades organizadas por la AMPA (Q47). Así, los procesos de toma de decisiones y gestión de las actividades las realiza la directiva de la asociación, pero todas las familias pueden participar de las actividades organizadas (Calik et al., 2019). Además, el éxito de las actividades organizadas depende de ambos, del estilo de liderazgo y de la participación de las familias (Ndubi & Mugambi, 2019). En los errores de medida registrados en los ítems referidos al Consejo Escolar, podemos comprobar que la formulación entre estar informado de las elecciones al Consejo escolar (Q54), participar en ellas (Q55) y presentarse como representante (Q56), es similar, pero los niveles de participación y la responsabilidad que conllevan son diferentes (Consejo Escolar, 2014). Finalmente, el modelo teórico reconoce las interacciones entre AMPA y Consejo Escolar, siendo este último el gran desconocido (Gomariz et al., 2020), por lo que en ocasiones son las mismas familias las que desempeñan ambas funciones: pertenecer a la Junta Directiva de la AMPA (Q48) y representante de las familias en el Consejo Escolar (Q56), dando lugar a la sobresaturación (García-Sanz et al., 2020). Por esta misma razón, conocer a los miembros de la Directiva de la AMPA (Q43) y a los representantes del Consejo Escolar (Q56), presentan errores relacionados.

La dimensión relativa a la participación de las familias en las Actividades organizadas por el centro es consistente, aunque las familias aprovechan estos encuentros para comunicarse informalmente con el tutor. La diversidad de actividades implica formular ítems referidos a categorías y ejemplificar las situaciones más habituales entre paréntesis. Son ítems complejos (Medina, 2015), pero necesarios para no ampliar aún más el cuestionario y agotar a los encuestados. La presencia de errores de medida nos conduce a replantear algunos de los ítems (Q12-Q13, Q14-Q15): las comisiones de trabajo son espacios de colaboración afines a la filosofía escolar comunitaria (Payà y Tormo, 2016) y, aunque han sido relacionadas con la convivencia y mejora del centro (Q13), no se limitan solo a la

participación en la elaboración de planes, sino también en servicios (Q12). Aunque Stacer & Perrucci (2013) defienden que ambos ítems podrían constituir uno solo, nuestra propuesta es seguir considerándolos diferentes. Por otro lado, la participación familiar en la recaudación de fondos económicos (Q14) y en los procesos de evaluación del centro (Q15), presentan una covarianza entre los errores de medida de ambos ítems. Existen evidencias que justifican la presencia de ambos ítems. Algunas taxonomías de participación familiar contemplan que éstas actúen como agentes de apoyo para mejorar la provisión de recursos (Youn et al., 2012), aunque existen diferencias significativas en función del capital social de las familias (Msila, 2012) y muchas comunidades empobrecidas se alejan de la escuela si solo se preocupan por recibir más que por dar (Jeynes, 2023). Por otro lado, asistimos a la construcción de una cultura evaluativa basada en la participación de la comunidad escolar que promueve la mejora de la calidad educativa (Janzen et al., 2017).

La dimensión Implicación en el hogar muestra una elevada consistencia y fiabilidad. Requiere atender a la similitud entre las actividades extracurriculares o complementarias (Q36) y las actividades culturales (Q37) que puede derivar en confusión, especialmente en las familias inmigrantes poco conocedoras de las actuaciones escolares españolas (Garreta, 2016). La diferencia entre ambas estriba en que las primeras presentan un matiz academicista, individual y externo al hogar, mientras que las segundas son propias del ocio familiar compartido, esencial en la educación familiar (Álvarez-Muñoz et al., 2023). Coincidimos con Fernández-Alonso et al. (2017) y Castro et al. (2015) en reconocer que la participación en el hogar cubre el apoyo y las oportunidades culturales (Q33), la comunicación con los hijos sobre asuntos escolares (Q25) y el acompañamiento en las tareas escolares (Q31). La dimensión Sentimiento de pertenencia presenta un nivel de coincidencia total con el modelo teórico y la fiabilidad más elevada de todas las dimensiones, con la salvedad de la covarianza del error de medida relativa a dos ítems (Q21-Q22). Sentirse atraído hacia las actividades o experiencias de colaboración con las familias hacen referencia al potencial del sentimiento de pertenencia como motor de la participación (Castro et al., 2015), mientras que participar en el centro educativo hace sentirse parte de él, enfatiza el modo en el que se genera el sentimiento de pertenencia a una comunidad (Dove et al., 2018; Hernández-Prados et al., 2015; Uslu & Gizir, 2017).

Finalmente, tener información sobre las actividades formativas dirigidas a las familias que organiza la escuela (Q66) es el nivel más bajo de participación de la dimensión Formación, ya que no implica el compromiso de asistir. El compromiso resulta esencial para participar, del mismo modo que el compromiso docente resulta vital para favorecer la participación (Dove et al., 2018; Siciliano, 2016). Pero cuando preguntamos si la formación ofrecida contribuye a mejorar las relaciones familia-escuela (Q71), se trata de un aspecto diferente, centrado en el contenido de la actividad formativa. Wilder (2014) señala que las sesiones formativas para la capacitación de los padres en la comunicación con el centro y en la implicación en la lectura desde el hogar obtuvieron resultados positivos en las relaciones familia-escuela y en el rendimiento del estudiante. Atendiendo a lo expuesto, existen evidencias para mantener ambos ítems a pesar de la covarianza hallada.

Conclusiones e implicaciones

Este estudio ofrece un modelo integral para la evaluación de la participación familiar en las escuelas y un instrumento de medida multidimensional, fiable y válido, que se ajusta satisfactoriamente al IMFIS. QFIS permite obtener información relevante para poder tomar decisiones en la acción con las familias de centros de Educación Infantil, Primaria o Secundaria, por lo que resulta de utilidad para diferentes profesionales de la educación (administración educativa, equipos directivos de centros y asociaciones de familias). Como limitación, aunque el modelo propuesto presenta un ajuste aceptable, solo ha confirmado que es uno de los modelos posibles (Cupani, 2012). Respecto a la relación entre los errores de medida obtenidos, Hermida (2015), realizó 985 estudios, en los que se identificaron 315 artículos que permitieron correlacionar los errores de medición de las variables observables. Para este autor, esto es admitido por razones teóricamente justificables, siendo la complejidad del modelo una razón potencial para la correlación de los errores de medición. Landis et al. (2009) argumentan que la estimación de los errores de medición en el modelo de ecuaciones estructurales solo es apropiada cuando dichas correlaciones son inevitables, incluyendo cuando las variables observables comparten componentes. Ambos casos afectan a este estudio, siendo la redacción de los ítems afectados muy

similar, pero, al mismo tiempo todos ellos necesarios para conformar el modelo teórico especificado.

Este estudio se convierte en el marco de referencia empírico para gestionar y sustentar, entre otras posibilidades de transferencia, el desarrollo de plataformas digitales de *Coformación* conjunta de familias y profesorado (Ref. PID2020-11305RB-I00). Compartimos que el empoderamiento familiar en los roles de liderazgo contribuye a movilizar sus redes, conexiones y aumenta la participación (Dove et al., 2018), lo que favorece a su vez el traspaso de una familia espectadora a la *partner* (Hernández-Prados, 2022). QFIS puede favorecer el proceso empático con los docentes y el deseo de compartir, competencia esencial para establecer relaciones colaborativas, recíprocas, familia-escuela (Peck et al., 2015). Del mismo modo, la confianza entre estos agentes revierte en un papel más activo de las familias en el aula y un mejor apoyo y orientación de los docentes hacia la educación familiar (Tran, 2014).

Financiación

Este trabajo ha sido realizado en el marco de los proyectos ref. EDU2016-77035-R y ref. PID2020-11305RB-I00 financiados por el MINECO y el MCIN/AEI/ 10.13039/501100011033 (Ministerio de Ciencia e Innovación/ Agencia Estatal de Investigación), respectivamente.

Referencias bibliográficas

- Aguinis, H., Gottfredson, R. K., & Joo, H. (2013). Best-practice recommendations for defining, identifying, and handling outliers. *Organizational Research Methods*, 16(2), 270-301. <https://doi.org/10.1177/1094428112470848>
- Álvarez-Muñoz, J.S., Hernández-Prados, M.A., & Belmonte, M.L. (2023). Percepción de las familias sobre los obstáculos y dificultades del ocio familiar durante el confinamiento. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 42, 167-180. https://doi.org/10.7179/PSRI_2023.42.11
- Anderson, K. J., & Minke, K. M. (2007). Parent Involvement in Education: Toward an Understanding of Parents' Decision Making. *The Journal*

- of Educational Research*, 100(5), 311-323. <https://doi.org/10.3200/JOER.100.5.311-323>
- Baker, T. L., Wise, J., Kelley, G., & Skiba, R. J. (2016). Identifying barriers: Creating solutions to improve family engagement. *School Community Journal*, 26(2), 161-184. <http://www.schoolcommunitynetwork.org/SCJ.aspx>
- Boonk, L., Gijsselaers, H. J. M., Ritzen, H., & Brand-Gruwel, S. (2018). A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. *Educational Research Review*, 24, 10-30. <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2018.02.001>
- Browne, M.W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K.A. Bollen, & J.S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136-162). Sage.
- Calik, B., Kilic, K., & Akar, H. (2019). Evaluation of the Current School-Parent Association Policy in Two Public Primary Schools. *Elementary Education Online*, 18(1), 1-19. doi: <http://ilkogretim-online.org.tr/index.php/io/article/view/2170>
- Cárcamo, H., & Jarpa-Arriagada, C. (2021). Debilidad en la relación familia-escuela, evidencias desde la mirada de futuros docentes. *Perspectiva Educacional*, 60(1), 58-80. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.60-iss.1-art.1172>
- Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E., & Gaviria, J. L. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational research review*, 14, 33-46. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.01.002>
- Clark, K., Epstein, J.L., & Sanders, M.G. (2019). Measure of school, family, and community Partnerships. In J.L. Epstein (Coord.), *School, family, and community partnerships: Your handbook for action* (pp. 342-347). Corwin Press.
- Cohen, J. (1988) (2^a. ed.). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Academic Press.
- Consejo Escolar del Estado (2014). *La participación de las familias en la educación escolar*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <http://ntic.educacion.es/cee/estudioparticipacion/>
- Conus, X., & Fahrni, L. (2019). Routine communication between teachers and parents from minority groups: an endless misunderstanding? *Educational Review*, 71(2), 234-256. <https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1387098>

- Cupani, M. (2012). Análisis de ecuaciones estructurales: conceptos, etapas de desarrollo y un ejemplo de aplicación. *Revista Tesis, 1*, 186-199.
- Curran, P. J., West, S.G., & Finch, J.F. (1996). The robustness of test statistics to nonnormality and specification error in confirmatory factor analysis. *Psychological Methods 1*, 16-29. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.1.1.16>
- Dettmers, S., Yotyodying, S., & Jonkmann, K. (2019). Antecedents and outcomes of parental homework involvement: How do family-school partnerships affect parental homework involvement and student outcomes? *Frontiers in psychology, 10*, 1048. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01048>
- DeVellis, R.F. (2003) (2.^a ed.). *Scale development: Theory and applications*. Sage.
- Dove, M. K., Zorotovich, J., & Gregg, K. (2018). School Community Connectedness and Family Participation at School. *World Journal of Education, 8*(1), 49-57. <https://doi.org/10.5430/wje.v8n1p49>
- Egido, I. (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>
- Epstein, J.L. (Coord.) (2019). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action*. Corwin Press.
- 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., & Williams, K. J. (2019). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action*. Corwin Press.
- Fernández-Alonso, R., Álvarez-Díaz, M., Woitschach, P., Suárez-Álvarez, J., & Cuesta, M. (2017). Parental involvement and academic performance: Less control and more communication. *Psicothema, 29*(4), 453-461. <https://doi.org/10.7334/psicothema2017.181>
- Fernández-Vega, J. P., & Cárcamo, H. (2021). Relación familia-escuela: significados de profesores rurales sobre la participación de las familias. *Propósitos y Representaciones, 9*(2). <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2021.v9n2.636>
- Gahwaji, N. M. (2019). The Implementation Of The Epstein's Model As A Partnership Framework At Saudi Kindergartens. *Journal of College Teaching & Learning (TLC), 16*(2), 11-20.

- Garbacz, S. A., Hall, G. J., Young, K., Lee, Y., Youngblom, R. K., & Houlihan, D. D. (2019). Validation Study of the Family Involvement Questionnaire–Elementary Version With Families in Belize. *Assessment for Effective Intervention*, 46(3), 238–243. <https://doi.org/10.1177/1534508419862857>
- García-Sanz, M. P., Hernández-Prados, M. Á., Galián, B., & Belmonte, M. L. (2020). Docentes, familias y órganos de representación escolar. *Estudios sobre Educación*, 38, 125-144. <https://doi.org/10.15581/004.38.125-144>
- Garreta, J. (2016). Las asociaciones de madres y padres en los centros escolares de Cataluña: puntos fuertes y débiles. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(1), 47-59.
- Garreta, J., & Llevot, N. (2022). Escuela y familias de origen extranjero. Canales y barreras a la comunicación en la educación primaria. *Educación XX1*, 25(2), 315-335. <https://doi.org/10.5944/educxx1.31840>
- Gomariz, M. Á., Hernández-Prados, M. Á., Parra, J., García-Sanz, M. P., Martínez-Segura, M. J., & Galián, B. (2020). *Familias y Profesorado Compartimos Educación. Guía para educar en colaboración*. Editum. <https://doi.org/10.6018/editum.2872>
- Gomariz, M.Á., Parra J., García-Sanz, M.P., & Hernández-Prados, M.Á. (2022). Teaching Facilitation of Family Participation in Educational Institutions. *Front. Psychol.* 12:748710. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.748710>
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (2008) (5.ª ed.). *Análisis multivariante*. Prentice Hall.
- Hermida, R. (2015). The problem of allowing correlated errors in structural equation modeling: concerns and considerations. *CMSS Computational Methods in Social Sciences*, III(1), 5-17.
- Hernández-Prados, M. Á. (2022). Los ámbitos de la educación familiar: formal, no formal e informal. *Participación educativa*, 12, 29-39. <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/cee/publicaciones/revista-participacion-educativa/sumario-n12.html>
- Hernández-Prados, M.Á., García-Sanz, M. P., Galián, B., & Belmonte, M.L. (2019). Implicación de familias y docentes en la formación familiar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 61-75. <https://doi.org/10.6018/reifop.22.3.388971>
- Hernández-Prados, M.Á., Gomariz, M.Á., Parra, J., & García-Sanz, M.P. (2015). El sentimiento de pertenencia en la relación entre familia y

- escuela. *Participación educativa*, 7, 45-57. <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/cee/publicaciones/revista-participacion-educativa/sumario-n7.html>
- Hu, L.T., & Bentler, P.M. (1998). Fit indices in covariance structure modeling: Sensitivity to underparameterized model misspecification. *Psychological Methods*, 3, 424-453.
- Janzen, R., Ochocka, J., Turner, L., Cook, T., Franklin, M., & Deichert, D. (2017). Building a community-based culture of evaluation. *Evaluation and Program Planning*, 65, 163-170. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2017.08.014>
- Jeynes, W. (2023). A Theory of Parental Involvement Based on the Results of Meta-Analyses 1. In W. Jeynes (Ed.), *Relational Aspects of Parental Involvement to Support Educational Outcomes: Parental Communication, Expectations, and Participation for Student Success* (pp. 3-21). Taylor & Francis.
- Kline, R. B. (2005) (2.ª ed.). *Principle and practice of structural equation modeling*. Guilford.
- Kurtulmus, Z. (2016). Analyzing Parental Involvement Dimensions in Early childhood Education. *Educational Research and Reviews*, 11(12), 1149-1153.
- Landis, R., Edwards, B. D., & Cortina, J. (2009). Correlated residuals among items in the estimation of measurement models. In C. E. Lance & R. J. Vandenberg (Eds.), *Statistical and methodological myths and urban legends: Doctrine, verity, and fable in the organizational and social sciences* (pp. 195-214). Routledge.
- León, V., & Fernández, M. J. (2017). Diseño y validación de un instrumento para evaluar la participación de las familias en los centros educativos. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(3), 115-132. <http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/21622/17827>
- Lévy, J.P., & Varela, J. (2003). *Análisis multivariante para Ciencias Sociales*. Pearson-Prentice Hall.
- LOMLOE (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE de 30 de diciembre). https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264
- López-Castro, M., & Pantoja, A. (2016). Diseño y validación de una escala para comprobar la percepción y satisfacción de las familias andaluzas en relación con los procesos tutoriales en centros de educación

- primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 27(1), 47-66.
- Marsh, H. W., & Hocevar, D. (1985). Application of confirmatory factor analysis to the study of self-concept: First-and higher order factor models and their invariance across groups. *Psychological Bulletin*, 97(3), 562-582. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.97.3.562>
- McDonald, R.P., & Marsh, H.W. (1990). Choosing a multivariate model: Noncentrality and goodness of fit. *Psychological Bulletin*, 107, 247-255.
- McNeal, R. B. (2012). Checking in or checking out? Investigating the parent involvement reactive hypothesis. *The Journal of Educational Research*, 105, 79-89. <https://doi.org/10.1080/00220671.2010.519410>
- Medina, F.N. (2015). Las variables complejas en investigaciones pedagógicas. *Apuntes Universitarios*, 5(2), 9-18. <https://doi.org/10.17162/au.v0i2.244>
- Merchán-Ríos, R., Abad-Merino, S., & Segovia-Aguilar, B. (2023). Examination of the Participation of Roma Families in the Educational System: Difficulties and Successful Practices. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 13(1), 64-90. <https://doi.org/10.447/remie.11616>
- Msila, V. (2012). Black parental involvement in South African rural schools: Will parents ever help in enhancing effective school management. *Journal of Educational and Social Research*, 2(2), 303-313. <https://www.richtmann.org/journal/index.php/jesr/article/view/11841>
- Murray B., Domina T., Renzulli L., Boylan R. (2019). Civil society goes to school: Parent-teacher associations and the equality of educational opportunity. *RSF: The Russell Sage Foundation Journal of the Social Sciences*, 5(3), 41-63. <https://doi.org/10.7758/RSF.2019.5.3.03>
- Ndubi, P. M., & Mugambi, M. M. (2019). Factors influencing completion of parents association projects in public secondary schools in Imenti South Sub-county, Kenya. *International Academic Journal of Information Sciences and Project Management*, 3(4), 210-232. http://www.iajournals.org/articles/iajispm_v3_i4_210_232.pdf
- Novianti, R., & Garzia, M. (2020). Parental engagement in children's online learning during covid-19 pandemic. *Journal of Teaching and Learning in Elementary Education (Jilee)*, 3(2), 117-131. <https://doi.org/10.33578/jtlee.v3i2.7845>

- Papakonstantinou, A. A. (2023). Teachers' Perceptions Regarding School Parents' Online Groups. *Education Sciences*, 13(1), 60. <https://doi.org/10.3390/educsci13010060>
- Payà, A., & Tormo, M. (2016). La participación educativa de las familias en una escuela pública valenciana. Un estudio cualitativo. *Foro de Educación*, 14(21), 227-248. <https://doi.org/10.14516/fde.2016.014.021.012>
- Peck, N. F., Maude, S. P., & Brotherson, M. J. (2015). Understanding preschool teachers' perspectives on empathy: A qualitative inquiry. *Early Childhood Education Journal*, 43, 169-179. <https://doi.org/10.1007/s10643-014-0648-3>
- Rabadán, J. A., Benito, J., & Giorgi, A. (2022). *El aprendizaje-servicio como metodología educativa y social*. Dykinson.
- Reparaz, R., Sanz, A., & González, P. (2018). *La participación de las familias en el sistema educativo de Navarra. Influencia de los factores socioeconómicos y culturales*. Gobierno de Navarra. Fondo de Publicaciones.
- Siciliano, M. D. (2016). It's the quality not the quantity of ties that matters: Social networks and self-efficacy beliefs. *American Educational Research Journal*, 53(2), 227-262. <https://doi.org/10.3102/0002831216629207>
- Snell, E. K., Hindman, A. H., & Wasik, B. A. (2020). Exploring the use of texting to support family-school engagement in early childhood settings: Teacher and family perspectives. *Early Child Development and Care*, 190(4), 447-460. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1479401>
- Stacer, M. J., & Perrucci, R. (2013). Parental Involvement with Children at School, Home, and Community. *Journal of Family and Economic Issues*, 34(3), 340-354. <https://doi.org/10.1007/s10834-012-9335-y>
- Tan, C. Y., Lyu, M., & Peng, B. (2020). 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>
- Torrego, J.C. (Coord.) (2019). *La participación en los centros educativos de la Comunidad de Madrid*. Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid. <https://www.comunidad.madrid/publicacion/ref/16449>
- Tran, Y. (2014). Addressing reciprocity between families and schools: Why these bridges are instrumental for students' academic success.

- Improving Schools*, 17(1), 18-29. http://digitalcommons.georgefox.edu/soe_faculty/99
- Uslu, F., & Gizir, S. (2017). School belonging of adolescents: The role of teacher-student relationships, peer relationships and family involvement. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17(1), 63-82. <https://doi.org/10.12738/estp.2017.1.0104>
- Verdugo, M.A., Crespo, M., Badía, M., & Arias, B. (2008). Metodología en la investigación sobre discapacidad. Introducción al uso de las ecuaciones estructurales. *VI Seminario Científico SAID*. Salamanca: INICO.
- Walker, J. M. T., Wilkins, A. S., Dallaire, J. R., Sandler, H. M., & Hoover-Dempsey, K. V. (2005). Parental involvement: Model revision through scale development. *The Elementary School Journal*, 106, 85-105. <https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/499193>
- Wheaton, B., Muthén, B., Alwin, D.F., & Summers, G.F. (1977). Assessing reliability and stability in panel models. In D.R. Heise (Ed.), *Sociological methodology* (pp. 84-136). Jossey-Bass. <http://dx.doi.org/10.2307/270754>
- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: a meta-synthesis. *Educational Review*, 66(3), 377-397. <http://dx.doi.org/10.1080/00131911.2013.780009>
- Youn, M. J., Leon, J., & Lee, K. J. (2012). The influence of maternal employment on children's learning growth and the role of parental involvement, *Early Child Development and Care*, 182, 1227-1246. <https://doi.org/10.1080/03004430.2011.604944>

Información de contacto: Joaquín Parra Martínez. Universidad de Murcia, Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en educación, Facultad de Educación. Campus de Espinardo, 30100-Murcia (España). E-mail: jparra@um.es

Anexo

Anexo 1. Instrumento de medida

Dimensiones e ítems de Questionnaire Family Involvement in School, QFIS

A. Comunicación con el centro
1. Asisto a las tutorías individuales cuando me cita el tutor de mi hijo.
2. Solicito tutorías individuales para hablar con el tutor de mi hijo a lo largo del curso académico.
3. Acudo a las reuniones grupales de padres y madres con el tutor, convocadas por éste.
4. Hablo con el tutor en contactos casuales en el centro educativo.
5. Mantengo reuniones con el resto de profesores del centro diferentes al tutor.
B. Participación en actividades del centro
6. En talleres dentro del aula (de lectura, manualidades, cocina, etc.).
7. En actividades culturales (hechos históricos, temas musicales, ecológicos, tradiciones, día internacional de la paz, de los abuelos, del niño, de la mujer, etc.).
8. En actividades deportivas (campeonatos o exhibiciones de fútbol, baloncesto, judo, kárate, etc.).
9. En fiestas (Navidad, carnaval, fin de curso, etc.).
10. En salidas (a museos, visitas de monumentos, otras instituciones, excursiones, etc.).
11. En actividades de servicios que ofrece el centro (aulas para acoger a niños antes de la jornada escolar, biblioteca, comedor, transporte escolar, etc.).
12. En comisiones de trabajo creadas en el centro (plan de convivencia, plan de mejora del centro, etc.).
13. En comisiones de recaudación de fondos económicos para el aula (regalos, disfraces, decoración de clase, etc.).
14. En los procesos utilizados para evaluar el centro (contestando a cuestionarios, usando el buzón de sugerencias, manifestando las quejas y/o sugerencias a través de la AMPA o de manera individual, etc.).
C. Sentimiento de pertenencia
15. Me identifico con los valores, ideas, actitudes, metas, etc. del centro.
16. Me siento miembro del centro, lo considero algo mío.
17. Si un equipo deportivo, artístico o cultural del centro participa en algún campeonato, concurso o exhibición, ese es mi equipo.
18. Confío en la labor educativa que desempeñan los profesores con mi hijo, apoyando sus decisiones.
19. Me siento atraído hacia las actividades o experiencias de colaboración con las familias que ofrece el centro.
20. Participar en el centro educativo me hace sentir que formo parte de él.
21. Desde el inicio de la escolarización de mi hijo me he sentido acogido e integrado por la comunidad educativa.
22. Estoy satisfecho con la educación que recibe mi hijo en el centro.

23. Me siento libre para expresar en el centro mis ideas, inquietudes, sugerencias, quejas, etc.
24. Recomendaría a otras personas con hijos en edad escolar el centro educativo al que asiste mi hijo.
D. Implicación en el hogar
25. Hablo con mi hijo sobre lo que se ha tratado en el aula.
26. Manifiesto a mi hijo la confianza que tengo en él.
27. Estoy informado de la asistencia de mi hijo a clase.
28. Me intereso por las tareas escolares que tiene que realizar mi hijo en casa.
29. Me preocupo por cómo organiza su tiempo de estudio.
30. Fomento el buen clima de estudio en casa (motivándole hacia el estudio, facilitándole un lugar adecuado sin distracciones, recursos para el aprendizaje, etc.).
31. Estoy disponible para ayudar a mi hijo en las tareas escolares cuando me necesita.
32. Felicito a mi hijo cuando realiza sus tareas escolares.
33. Proporciono actividades extracurriculares o complementarias a mi hijo (idiomas, informática, música, danza, deporte, academias, etc.).
34. Promuevo la autonomía y responsabilidad de mi hijo en el estudio (estando pendiente del mismo, pero sin realizarle las tareas, ni estar siempre a su lado).
35. Vigilo el uso responsable de ordenadores, móviles, etc.
36. En mi familia realizamos actividades culturales (leemos, vamos al cine, teatro, museos, viajes, conciertos, exposiciones, etc.).
37. Procuero que mi hijo aplique en la vida cotidiana lo aprendido en clase.
E. Implicación en la AMPA y en el Consejo Escolar
38. Estoy informado de la organización y funcionamiento de la AMPA del centro.
39. Conozco a los miembros de la Junta Directiva de la AMPA.
40. Recibo información sobre las actividades organizadas por la AMPA.
41. Conozco el banco de libros municipal en el que participa la AMPA.
42. He consultado información de la AMPA a través de la web, redes sociales, etc.
43. Participo en las actividades organizadas por la AMPA.
44. Soy, he sido o estaría dispuesto a ser miembro de la Junta Directiva de la AMPA del centro.
45. Percibo que la AMPA representa mis intereses como progenitor de uno o varios estudiantes del centro.
46. Estoy informado de la organización y funcionamiento del Consejo Escolar del centro.
47. Conozco a los representantes de las familias del Consejo Escolar del centro.
48. Recibo información sobre las decisiones que se toman en las reuniones del Consejo Escolar.
49. Estoy informado sobre el proceso de elecciones a Consejo Escolar del centro (calendario, candidaturas, procedimiento de votación, etc.).
50. Participo en las elecciones al Consejo Escolar del centro.
51. Soy, he sido o estaría dispuesto a presentarme como representante de las familias en el Consejo Escolar.

F. Participación comunitaria
52. En actividades de recolección (recogida de alimentos, de ropa, de tapones, mercadillos solidarios, etc.).
53. En actividades ecológicas (limpieza de ramblas, marcha a favor del medioambiente, programas de sensibilización medioambiental, plantación de árboles, etc.).
54. En actividades de barrio o pedanía (fiestas del barrio, reuniones de vecinos, reivindicaciones sobre necesidades del barrio o la pedanía, etc.).
55. En actividades solidarias y de voluntariado (ayuda a personas mayores, enfermos, personas con pocos recursos, personas que se encuentran solas, comedores sociales, etc.).
56. En actividades propias de las distintas comunidades religiosas.
57. En actividades dirigidas a la sensibilización e integración en la diversidad (de género, de capacidades, de procedencia cultural, étnica, etc.).
58. En actividades de colaboración con asociaciones juveniles que fomentan ocio y tiempo libre saludables.
G. Formación
59. Tengo información sobre las actividades de formación dirigidas a las familias que organiza el centro educativo.
60. Asisto a actividades de formación para las familias organizadas desde el centro escolar.
61. Participo activamente en las acciones de formación destinadas a padres y madres (hago preguntas, participo en debates, aplico lo aprendido, etc.).
62. Me implicó en la organización de actividades de formación para las familias.
63. Poseo formación adecuada para atender las necesidades educativas de mi hijo.
64. La formación ofrecida por el centro contribuye a mejorar las relaciones familia-escuela.