
Docentes, familias y órganos de representación escolar*

Teacher, Families and Organs of the School Center

M^a PAZ GARCÍA SANZ

Universidad de Murcia
maripaz@um.es
<https://orcid.org/0000-0003-0367-7407>

M^a ÁNGELES HERNÁNDEZ PRADOS

Universidad de Murcia
mangeles@um.es
<https://orcid.org/0000-0002-3617-215X>

BEGOÑA GALIÁN NICOLÁS

Universidad de Murcia
begona.g.n@um.es
<https://orcid.org/0000-0002-4114-1884>

M^a LUISA BELMONTE ALMAGRO

Universidad de Murcia
marialuisa.belmonte@um.es
<https://orcid.org/0000-0002-1475-3690>

Resumen: En esta investigación se pretende conocer la ayuda que presta el profesorado a las familias para que éstas participen en la Asociación de Madres y Padres de Alumnos (AMPA) y el Consejo Escolar del Centro (CEC). Para ello, se ha utilizado un cuestionario aplicado a 225 docentes de Educación Infantil, Primaria y Secundaria en un contexto multicultural. Los resultados muestran moderados niveles de facilitación docente. Asimismo, se aprecia significación estadís-

tica en las dimensiones AMPA y CEC, en función de algunas variables sociodemográficas. Se recomiendan programas de intervención dirigidos al profesorado para optimizar la participación familiar en sendos órganos de representación parental.

Palabras clave: Participación de los padres, Ayuda educativa, Asociación de padres de alumnos, Consejo escolar.

* Proyecto I+D+I EDU2016-77035-R, titulado: Compartimos la educación. Programa para el fomento de la participación de las familias en los centros educativos. Financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad (España).

Abstract: This research seeks to understand the help provided by teachers to families of students so that they will participate in the Association of Parents of Students (AMPA) and School Council Center (CEC). For this purpose, a questionnaire applied to 225 teachers who teach Infant, Primary and Secondary Education in a multicultural context has been used. The results show moderate levels of teacher support. Likewise, statistical significance is observed in the AMPA and

CEC dimensions regarding some sociodemographic variables. Contextualized intervention programs aimed at teachers are recommended to optimize family participation in both parent representation bodies.

Keywords: Parent participation, Teacher Support, Parent associations, School council.

INTRODUCCIÓN

La responsabilidad educativa de las nuevas generaciones no es exclusiva de los centros educativos, sino compartida con los medios de comunicación, la escuela o la familia (Enríquez, Insuasty y Sarasty, 2018), siendo la alianza familia-escuela una de las más importantes (Giró y Andrés, 2018) y, a la vez, una asignatura pendiente (Costa y Torrubia, 2007).

La familia es considerada la cuna de la educación, la primera institución educativa y el grupo social que convive de forma más estrecha con el menor (Bolívar, 2006) y, aunque la escuela surgió a demanda y complemento de la labor educativa iniciada por la institución familiar, no son sustitutivas la una de la otra, sino colaborativas. Ambas se necesitan recíprocamente, lo que requiere compartir una misma visión, es decir, una buena disposición hacia la participación, la tolerancia y los valores, y una misma misión, que consiste en impulsar las oportunidades de colaboración mutua (Cano y Casado, 2015), todo ello considerando el contexto social, económico y cultural de las familias del alumnado (Theodorou, 2008; Vigo-Arrazola y Dieste-Gracia, 2019).

Pese a que existen normativas que datan el origen de la participación de las familias en los centros educativos en el siglo XIX (Plan General de Instrucción Pública, 1836), el movimiento reivindicativo de la participación de las familias, que implicaba a otros sectores sociales, se inició en la década de los setenta (Garreta, 2016). Todo ello ayudó a definir la participación como las actividades individuales o grupales realizadas con el objetivo de solucionar una cuestión de forma democrática (Llevot y Bernad, 2015). En el ámbito educativo, se refiere a las actuaciones realizadas que se derivan de una toma de decisiones común (Santos Guerra, 1999), y en el escolar, adquiere connotaciones normativas (convirtiéndose en un derecho), éticas (convirtiéndose en un deber), morales (convirtiéndose en una responsabilidad) y sociales (convirtiéndose en la principal vía de inclusión y en una nueva oportunidad para el cambio).

Actualmente, esta relación es reconocida a nivel mundial; sin embargo, la función docente se ha especializado cada vez más en la transmisión de saberes cognitivos-disciplinares y ha establecido así una brecha de separación con las familias, especialmente en lo que respecta a los contenidos y formas de educar, y en menor medida en las finalidades que ambos contextos persiguen. Como consecuencia de los vaivenes en un marco de encuentros o desencuentros (Castro-Zubizarreta y García-Ruiz, 2016; Tsai, Telzer y Fuligni, 2013), de las controversias e incongruencias en recientes hallazgos sobre la participación familiar, y de la carencia de un constructo teórico ampliamente aceptado, se enfatiza la necesidad de proliferar y reorientar la investigación sobre la temática (Boonk, Gijsselaers, Ritzen y Brand-Gruwel, 2018).

La escasez de participación de las familias en los centros escolares es una realidad evidenciada en diferentes estudios (Garreta, 2008; Lozano, Alcaraz y Colás, 2013; Navaridas y Raya, 2012), lo cual refleja la crisis de participación de la sociedad en la que vivimos (Buarque, 2012; Ramos, Pasarín, Artazcoz, Díez, Juárez y González, 2013). Así pues, desde que el Consejo de Europa (2013) destacase la emergencia de potenciar el papel de las familias en la escuela, la participación de los padres y madres en ella se ha convertido en un reto educativo para los docentes.

La participación de la familia de forma activa, colaborativa y cohesionada con los docentes es un derecho y un deber, y se considera un indicador de calidad (Consejo de Europa, 2013; Grant y Ray, 2013) que favorece fundamentalmente: la convivencia y la inclusión en el centro escolar (Calvo, Verdugo y Amor, 2016), el éxito académico general (Boonk *et al.*, 2018; Driessen, Smit y Slegers, 2007), la motivación (Fan, Williams y Wolters, 2011) y las expectativas de los educadores sobre el alumnado (Sarramona y Roca, 2007). Dicha participación es condición inherente del ser humano como ser social inserto en una comunidad que presenta una diversidad de formas en las que poder materializarse. De entre ellas, destacan la clasificación de Epstein (2011), que presenta gradualmente seis tipos de participación (*parenting, communicating, volunteering, learning at home, decision making and collaborating with the community*); los perfiles familiares de Vogels (2002), establecidos en función de cómo los padres y las madres se relacionan con el centro (consumidores, clientes, participantes o socios); o las vías tradicionales de participación colectivas e individuales examinadas por Hernández-Prados y López-Lorca (2006). De la variedad de formas de participación contempladas en la normativa legal existente, se presta especial atención a la efectuada en los órganos de representación de las familias: AMPA y CEC.

Según Rivero, Vera y Bakker (2009, p. 8) “la AMPA es la asociación que agrupa a madres, padres y tutores legales del alumnado de un centro educativo”. Para

Paniagua (2013), dicha asociación constituye un espacio por naturaleza híbrido, situado entre la esfera familiar y escolar, entre la instrucción formal y la educación cívica, que actúa como vestíbulo en el debate e implementación de las políticas educativas. Se rige por el Real Decreto 1533/86, que desarrolla el artículo 5 de la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE, 1985), en el que se recogen los derechos y obligaciones que tiene la AMPA; y constituye el organismo de participación de los padres y madres más activo y reivindicativo para la mejora de la calidad educativa (Costa y Torrubia, 2007).

Existen distintas formas de participación en la AMPA, unas más pasivas, aunque necesarias, como asociados que abonan una cuota; otras más activas, en las que padres y madres asisten y colaboran en las actividades organizadas; y finalmente, formando parte de su Equipo Directivo. Lamentablemente, los niveles de participación son mejorables, y así lo reivindican los directivos de las AMPAs y las propias familias, quienes reconocen tener una baja participación, pese a valorar de forma positiva la asistencia a las reuniones (Colás y Contreras, 2013; Lozano *et al.*, 2013). Aunque el volumen de abonados a la AMPA suele ser elevado, otras modalidades presentan poca colaboración (Gomariz, Parra, García Sanz y Hernández Prados 2019). Además, existen centros con un alto número de familias que presentan dificultades para afrontar las cuotas, por bajas que sean (Garreta, 2008). De ahí que se cuestione si el excesivo formalismo e institucionalización de las AMPAs constituye un elemento de exclusión, no tanto porque dificulten el acceso de las familias con menos recursos, cuanto por la desatención hacia otros procesos más amplios y comunitarios que lo escolar (Paniagua, 2013).

Aunque la carencia de un marco legislativo renovado y de un apoyo administrativo a las AMPAs contribuye a mermar el interés de las familias en su derecho a la participación (Giró, Mata, Vallespir y Vigo, 2014), la inexistencia de aspectos estructurales y culturales que definieran la relación participativa de las familias favoreció que los docentes acabaran reduciéndolas al papel de intendencia (Fernández Enguita, 1995 y 2001). Son múltiples los aspectos que obstaculizan la participación de las familias en las AMPAs, clasificados por Bernad y Llevot (2016) en dificultades socioculturales, económicas, institucionales y personales.

Como consecuencia, en los últimos años se ha abandonado el compromiso e implicación de las familias como cogestoras de la educación, para adoptar un modelo clientelar (Bolívar, 2006). Se reafirma así la visión docente de poner límites a la apertura de los centros a las familias, contraria a los propósitos reivindicados por los representantes de las familias, que buscan una participación “total”, expresada en términos de comunidad de aprendizaje (Giró *et al.*, 2014). De hecho, los Equipos Directivos y docentes asumen estos órganos (AMPA y CEC) “como mecanis-

mos de participación, pero en general no se observa una necesidad de potenciarlos para conseguir una mayor participación” (Giró *et al.*, 2014, p. 76).

Por otra parte, el CEC se estableció como órgano de gobierno democrático en España en la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE, 1985) y, según la Ley para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013), lo componen miembros de la comunidad educativa. En dicho órgano, las familias están representadas por cuatro personas a las que se les otorga el control y gestión de los centros públicos y concertados. Según Mesa (2014), entre las funciones de los representantes de las familias en los CECs se encuentra la de coordinarse con los delegados de las familias del alumnado y con los miembros de la AMPA, antes y después de cada reunión del CEC, para garantizar la canalización de la información global del centro. En definitiva, los representantes de los padres y madres del alumnado “serían portavoces del sentir de todas las aportaciones, intereses, sugerencias y propuestas de mejora del conjunto de las familias del centro escolar” (Mesa, 2014, p. 54).

Los CECs cuentan con el reconocimiento normativo, pero, a pesar de su acogida inicial, su efectividad está siendo cuestionada actualmente con vistas a la construcción de una cultura democrática (Buarque, 2012), ya que el bajo índice de participación, no solo en las candidaturas a representante de las familias (Colás y Contreras, 2013), sino también en lo que respecta a la participación de las familias como votantes en las elecciones al Consejo Escolar, alcanza porcentajes mínimos independientemente de la titularidad del centro (Martín-Moreno, 2000; Santos-Guerra, 1999). Así mismo, estudios recientes señalan que casi la mitad de las familias conoce las funciones del CEC, tiene información suficiente sobre las elecciones y conoce a los candidatos que se presentan, pero tan solo el 5,4% de las familias es o ha sido miembro del CEC, aunque el 23% estaría dispuesto a serlo (Gomariz *et al.*, 2019). Tanto tutores como familias sobreestiman la participación de éstas en las elecciones a CEC, ya que el estudio realizado por el Consejo Escolar del Estado sitúa la media de participación en el 12,2 % para el conjunto de las comunidades autónomas, de modo que es levemente mayor la participación de las familias en los centros concertados que en los públicos (Parra, García Sanz, Gomariz y Hernández Prados, 2014).

Los datos constatan que, a pesar de que se valora de forma positiva la participación de las familias en los CEC, ésta no es real ni efectiva, por lo que son necesarias acciones formativas tanto para el profesorado como para las familias (Vallespir, Rincón y Morey, 2016). Los motivos se deben, principalmente, al desconocimiento de las funciones atribuibles a los representantes de las familias, así como a la percepción de una escasa competencia para desarrollar la represen-

tación en este órgano (Gomariz *et al.*, 2019). También, al desánimo que suscita quedar reducido a un órgano consultivo, pues, como señalan Giró *et al.* (2014), tanto docentes como familias son conscientes de los sesgos que la propia normativa introduce en los CECs, en cuanto al poder decisorio iniciado en la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG, 1995), y acrecentado en la Ley para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013).

Una vez reconocido que la participación familiar en la educación de los hijos se reduce cuando nos referimos a los ámbitos institucionales y formales, como son las AMPAs y los CECs (Bernad y Llevot, 2016; Garreta, 2017), cabe preguntarse: ¿qué papel desempeña el docente? ¿Cómo afronta esta tarea? ¿Qué actitudes manifiesta al respeto? Para dar respuesta a estas preguntas consideramos que, ante el desafío de optimizar la relación familias-docentes, estos últimos pueden dejarse atrapar por una ideología fatalista, en la que parece que la realidad no se puede alterar y se reproducen concepciones negativas respecto a las familias y su inmersión en los centros escolares, o, en contraposición, los docentes pueden romper los muros construidos por mitos generalmente no constatados y abrir la posibilidad de cambio hacia la facilitación de la participación. Dicho de otro modo, el profesorado tiene la responsabilidad de procurar una mayor implicación de los padres y madres en este tipo de participación normativa. Ahora bien, “la cuestión de fondo es cómo pasar de considerar a los padres y madres posibles adversarios, que vigilan y cuestionan la labor del profesorado y de la escuela, a socios y aliados con intereses comunes en la defensa de una mejor educación para todos” (Bas y Pérez-Guzmán, 2010, p. 56).

En este escenario, el trabajo que se muestra forma parte de una investigación más amplia, cuya finalidad es la mejora de la participación familiar en los centros escolares en un contexto español multicultural, a través de la implementación de un programa de formación destinado a familias y docentes. Somos conscientes de la amplia información que existe sobre la relación familia-escuela, pero la vinculación de ésta a la actuación del docente es prácticamente inexistente, por lo que creemos que resulta atractivo y motivador investigar este tema. Concretamente, el propósito del que se parte en el presente estudio es doble: 1) analizar el grado de facilitación que prestan los docentes para la participación familiar en las AMPAs y CECs de Educación Infantil, Primaria y Secundaria y 2) comprobar la existencia de significación estadística respecto a los dos órganos de participación mencionados, en función de la experiencia docente del profesorado, la titularidad del centro, la etapa educativa y el cargo ocupado.

MÉTODO

Población y muestra

La investigación se realizó en un municipio de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (España) que fue elegido a petición de las AMPAs; además, se trata de un contexto multicultural en el que más del 33% de la población es de origen no español, de un nivel económico y cultural que oscila entre medio-bajo y muy bajo. De una población total de 542 docentes a los que se invitó a participar, la muestra real fue de 225 profesores y profesoras de los 14 centros educativos de Educación Infantil, Primaria y Secundaria del municipio. Dicha muestra supone un nivel de confianza del 95% y un error muestral del 5%.

Instrumento

Para la evaluación de necesidades completa se empleó un cuestionario más amplio (Gomariz, Hernández Prados, García Sanz y Parra, 2017), pero para la presente investigación se utilizaron los 22 ítems de la dimensión Implicación en la AMPA y CEC (Tabla 1), que actúan como variables criterio (cuya interpretación de la escala es: 1: nunca/nada; 2: Pocas veces/poco; 3: algunas veces/algo; 4: frecuentemente/bastante; 5: siempre/mucho), más 4 ítems sociodemográficos (años de experiencia docente, titularidad del centro, etapa/s educativa/s en la/s que imparte docencia y cargo que ocupa), que constituyen las variables predictoras de la investigación.

Tabla 1. Ítems del cuestionario utilizados en la investigación

IMPLICACIÓN EN LA AMPA Y EN EL CEC

-
1. Procuero que las familias sepan qué es la AMPA del centro.

 2. Hablo con las familias para que estén informadas de la organización y funcionamiento de la AMPA.

 3. Fomento que las familias conozcan a los miembros de la Junta Directiva de la AMPA.

 4. Animo a las familias para que se informen sobre las actividades organizadas por la AMPA.

 5. Hablo con los padres y madres para que se informen y utilicen el banco de libros municipal en el que participa la AMPA.

 6. Potencio que las familias consulten información sobre la AMPA a través de la web, redes sociales, etc.

 7. Promuevo que las familias asistan a las reuniones de la AMPA.

[CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE]

IMPLICACIÓN EN LA AMPA Y EN EL CEC

8. Fomento que las familias se impliquen en la gestión de las actividades organizadas por la AMPA.

9. Invito a las familias a que se unan a la Junta Directiva de la AMPA.

10. Cuando tengo la oportunidad, hablo con miembros de la AMPA para que sea una comunidad que acoja a todas las familias del alumnado.

11. Hago saber a la AMPA la importancia que tiene que la asociación represente los intereses de todas las familias.

12. En general, el centro fomenta la participación en la AMPA de las familias del alumnado.

13. Promuevo que los padres y madres sepan qué es el CEC.

14. Hablo con las familias para que estén informadas de las funciones de sus representantes.

15. Fomento que las familias conozcan la organización y funcionamiento del CEC.

16. Potencio que las familias conozcan a los representantes de las familias del CEC.

17. Invito a las familias a que se informen de las decisiones tomadas en las reuniones del CEC.

18. Oriento a las familias para que se informen del proceso de las elecciones a CEC.

19. Fomento que las familias se informen de las candidaturas de padres y madres que se presentan a las elecciones al CEC.

20. Promuevo que las familias participen en las elecciones al CEC.

21. Animo a padres y madres a presentarse como representantes de las familias en las elecciones del CEC.

22. En general, el centro potencia la participación familiar en el CEC.

Fuente: Elaboración propia.

El cuestionario completo fue validado por cinco profesores universitarios. Asimismo, el instrumento también fue sometido a una revisión contextualizada por parte de los equipos directivos de los centros participantes. La fiabilidad del mismo fue muy alta (alfa de Cronbach=.980), como también lo fue la dimensión Implicación en la AMPA y CEC (alfa de Cronbach=.981)

Procedimiento de recogida y análisis de datos

Tras contactar con los Equipos Directivos de los centros, los cuestionarios fueron aplicados on-line al profesorado. Por la naturaleza de los datos y el procedimiento

empleado para su recogida, se trata de una investigación cuantitativa no experimental, con carácter evaluativo.

Para el análisis de la información se recurrió tanto a la estadística descriptiva como a la inferencial paramétrica, una vez constatadas las pruebas de normalidad y homocedasticidad. El nivel de significación estadística fue de $\alpha=.05$.

RESULTADOS

Respecto a la ayuda docente para la participación familiar en las AMPA, la Tabla 2 indica que, a nivel global, el profesorado facilita algo la implicación familiar en la AMPA del centro. Por ítems, habiendo establecido el 3 como estándar de la escala, se encuentra muy ajustada la invitación de los docentes a las familias para que formen parte de la Junta Directiva de dicha asociación (P9), así como también las conversaciones mantenidas con la AMPA para que sea una comunidad que acoga a todas las familias (P10), para que conozcan a los miembros de la Junta Directiva (P3), para hacerles saber la importancia que tiene que la asociación represente los intereses de todas las familias (P11) y para que los padres y madres consulten información sobre la AMPA a través de la web, las redes sociales, etc. (P6). Por el contrario, destaca la alta valoración acerca de la facilitación que presta el centro en general para que las familias participen en la AMPA (P12), seguida del interés del profesorado para que las mismas conozcan lo que es dicha asociación (P1), así como también para que se informen y utilicen el banco de libros municipal en el que participa la AMPA (P5) y para que conozcan las actividades organizadas por la asociación (P4).

Como dato complementario, cabe resaltar la alta variabilidad de opiniones entre el profesorado, como muestran los coeficientes de variación de la Tabla 2.

Tabla 2. Ayuda docente para la implicación familiar en AMPA. Descriptivos

VARIABLE	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA	COEFICIENTE DE VARIACIÓN
Global AMPA	3.28	1.093	33.32%
P1	3.70	1.115	30.13%
P2	3.42	1.168	34.15%
P3	3.12	1.249	40.03%

[CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE]

VARIABLE	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA	COEFICIENTE DE VARIACIÓN
P4	3.51	1.190	33.90%
P5	3.52	1.325	37.64%
P6	3.14	1.296	41.27%
P7	3.25	1.283	39.48%
P8	3.21	1.247	38.85%
P9	2.99	1.356	45.35%
P10	3.08	1.372	44.55%
P11	3.13	1.428	45.62%
P12	3.92	1.056	26.94%

Fuente: Elaboración propia.

Respecto a la significación estadística, la Tabla 3 muestra que la prueba ANOVA arrojó diferencias significativas en función de los años de experiencia docente ($p=.012$) y del cargo ocupado en el centro ($p=.002$). Concretamente, en relación a la experiencia docente, se hallaron diferencias significativas entre el profesorado de 21 a 30 años de experiencia y el de menos de 5 años ($p=.019$), y entre los primeros y los que son docentes de 5 a 10 años ($p=.017$).

En cuanto al cargo ocupado por los docentes, la significación estadística se encontró entre los que pertenecen al Equipo Directivo del centro y los que no ocupan ningún cargo ($p=.004$), así como entre los primeros y los tutores ($p=.001$).

No se halló significación estadística en función de la titularidad del centro ni respecto a la etapa educativa en la que se imparte docencia.

Tabla 3. Ayuda docente para la implicación familiar en AMPA. Significación

VARIABLE	GRUPOS	N	MEDIA	SIGNIFICACIÓN ESTADÍSTICA
Años de experiencia	Menos de 5 años	39	2.99	.012
	De 5 a 10 años	61	3.05	
	De 11 a 20 años	79	3.35	
	De 21 a 30 años	40	3.74	
	Más de 30 años	5	3.42	

[CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE]

DOCENTES, FAMILIAS Y ÓRGANOS DE REPRESENTACIÓN ESCOLAR

VARIABLE	GRUPOS	N	MEDIA	SIGNIFICACIÓN ESTADÍSTICA
Titularidad del centro	Pública	195	3.24	.224
	Concertada	29	3.51	
Etapa educativa	Infantil	32	3.13	.308
	Primaria	103	3.40	
	Infantil y Primaria	21	2.92	
	ESO	31	3.46	
	ESO y bachillerato	31	3.10	
	Otra	6	3.09	
Cargo	Ninguno	69	3.23	.002
	Tutor/a	101	3.16	
	Coordinador de tramo/ programas	13	3.29	
	Equipo Directivo	21	4.18	
	Jefe de departamento	20	3.06	

Fuente: Elaboración propia.

En los casos con significación estadística, el cálculo del tamaño del efecto mediante la obtención del estadístico d de Cohen (Cohen, 1988) indicó que, tanto respecto a los años de experiencia docente como al cargo ocupado por el profesorado, se superó el valor crítico ($d \geq .50$) establecido por el autor mencionado (Tabla 4).

Tabla 4. Tamaño del efecto de las diferencias respecto a la AMPA

VARIABLE	GRUPOS	d DE COHEN
Años de experiencia	Menos de 5 años y de 21 a 30 años	0.665
	De 5 a 10 años y de 21 a 30 años	0.668
Cargo	Ninguno y Equipo Directivo	0.970
	Tutor y Equipo Directivo	1.030

Fuente: Elaboración propia.

En relación a la facilitación docente para la participación familiar en el CEC, la Tabla 5 señala que, a nivel global, los docentes ayudan moderadamente a que los padres y madres se impliquen en el CEC. Aunque con poca diferencia, no han

alcanzado el estándar de la escala (3) los ítems relativos al apoyo que presta el profesorado para que las familias conozcan a sus representantes en el CEC (P16), así como al que proporcionan para que los padres y madres se informen sobre las decisiones que se toman en dicho órgano (P17). Muy ajustadas han estado las cuestiones que hacen referencia a las conversaciones que mantienen los docentes con las familias para que estén informadas de las funciones de sus representantes en el CEC (P14), al fomento de aquellos para que los progenitores conozcan la organización y funcionamiento del mismo (P15), a las orientaciones que prestan para que las familias se informen de las candidaturas a las elecciones de este órgano (P19), y al ánimo que les dan para que se presenten como representantes en las elecciones del CEC (P21). Por el contrario, destaca positivamente la valoración que realiza el profesorado sobre la ayuda que presta la institución en general para que las familias participen en el CEC (P22).

También en esta ocasión resalta la alta dispersión de opiniones respecto al apoyo que presta el profesorado para que las familias participen en el CEC (ver coeficientes de variación, Tabla 5).

Tabla 5. Ayuda docente para la implicación familiar en el CEC. Descriptivos

VARIABLE	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA	COEFICIENTE DE VARIACIÓN
Global CE	3.05	1.202	39.41%
P13	3.28	1.247	38.02%
P14	3.05	1.269	41.61%
P15	3.04	1.252	41.18%
P16	2.87	1.319	45.96%
P17	2.95	1.297	43.97%
P18	3.13	1.294	41.34%
P19	3.03	1.315	43.40%
P20	3.11	1.346	43.28%
P21	3.02	1.361	45.07%
P22	3.83	1.049	27.39%

Fuente: Elaboración propia.

Como se aprecia en la Tabla 6, respecto a la facilitación docente para que las familias participen en el CEC, la prueba ANOVA demostró la existencia de diferencias significativas en función de los años de experiencia del profesorado ($p=.044$) y el cargo ocu-

pado ($p=.000$). Específicamente dichas diferencias se hallaron entre los docentes que tenían de 5 a 10 años de experiencia y los que se encontraban en el intervalo de 21 a 30 años de profesión docente ($p=.041$). En relación al cargo ocupado, la significación estadística se encontró entre las puntuaciones otorgadas por los Equipos Directivos y el resto de cargos ($p=.001$ –ninguno–; $p=.000$ –tutor–; $p=.010$ –coordinador–; $p=.003$ –jefe departamento–). Asimismo, la prueba t para muestras independientes también arrojó diferencias significativas considerando la titularidad del centro ($p=.023$).

Tabla 6. Ayuda docente para la implicación familiar en CEC. Significación

VARIABLE	GRUPOS	N	MEDIA	SIGNIFICACIÓN ESTADÍSTICA
Años de experiencia	Menos de 5 años	39	2.82	.044
	De 5 a 10 años	61	2.81	
	De 11 a 20 años	79	3.13	
	De 21 a 30 años	40	3.49	
	Más de 30 años	5	3.13	
Titularidad del centro	Pública	195	2.98	.023
	Concertada	29	3.52	
Etapa educativa	Infantil	32	2.85	.233
	Primaria	103	3.18	
	Infantil y Primaria	21	2.71	
	ESO	31	3.33	
	ESO y bachillerato	31	2.78	
	Otra	6	3.06	
Cargo	Ninguno	69	2.96	.000
	Tutor/a	101	2.98	
	Coordinador de tramo/ programas	13	2.77	
	Equipo Directivo	21	4.14	
	Jefe de departamento	20	2.79	

Fuente: Elaboración propia.

Como se observa en la Tabla 7, en las tres variables predictoras en las que se ha hallado significación estadística se superó el valor crítico ($d \geq .50$) determinado por Cohen (1988), lo que indica que el tamaño del efecto es suficientemente elevado.

Tabla 7. Tamaño del efecto de las diferencias respecto al CEC

VARIABLE	GRUPOS	<i>d</i> DE COHEN
Años experiencia	De 5 a 10 años y de 21 a 30 años	0.589
Titularidad centro	Pública y concertada	0.500
Cargo	Ninguno y Equipo Directivo	1.116
	Tutor y Equipo Directivo	1.126
	Coordinador y Equipo Directivo	1.241
	Jefe departamento y Equipo Directivo	1.204

Fuente: Elaboración propia.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El profesor facilitador de la relación con las familias debe reflexionar sobre su labor educativa para detectar puntos de mejora, identificar qué carencias y potencialidades posee al respecto y establecer un plan de formación específico para llevar a cabo las mejoras previstas. Es deseable contar con actuaciones delimitadas en el Proyecto Educativo de Centro que atiendan a la diversidad de familias (Rivas Borrell y Ugarte, 2014). Considerando las limitaciones del estudio referidas a la alta muerte muestral y a la heterogeneidad de los participantes (explícita en los altos coeficientes de variación), según los resultados obtenidos, a nivel global, los docentes facilitan moderadamente la participación de padres y madres en la AMPA y en el CEC.

En lo que respecta a la participación de las AMPA, en el contexto multicultural en el que se ha realizado la investigación se constata que los docentes promueven de forma discreta el asociacionismo y los distintos niveles de participación, que van desde el conocimiento hasta la participación más activa. En este sentido, Casado y Galiano (2015) señalan una baja participación de las familias en la AMPA del centro; Garreta (2016) indica que, a pesar de los esfuerzos de facilitación docente, la implicación en la AMPA es uno de los temas que menos demandan las familias; por su parte, García-Bacete (2003) observa que solo la mitad de las mismas pagan la cuota, y no participan directamente en las actividades promovidas por dicha asociación.

El profesorado del centro, y en especial su Equipo Directivo, deben estar alerta para soslayar algunas de las causas que Hernández-Prados y López-Lorca (2006) consideran más frecuentes de la escasa participación familiar en la AMPA: falta de colaboración de los socios, conflictos entre progenitores y docentes, o

ausencia de recursos y de asesoramiento. Otras dificultades señaladas por Gomila (2012) que impiden la participación familiar en la AMPA son: la falta de información respecto a la normativa y el funcionamiento de los centros y de la propia asociación, así como la ausencia de comunicación con el Equipo Directivo. De hecho, los representantes de la AMPA consideran que la complicidad de los Equipos Directivos y el apoyo docente contribuye a paliar muchas de las dificultades señaladas y favorece un asociacionismo más activo y participativo (Bernad y Llevot, 2016). Este no es el caso de la presente investigación, ya que el profesorado suele hablar con las familias para que conozcan el funcionamiento y la organización de la asociación, a la vez que el centro fomenta bastante la participación de padres y madres en la AMPA.

También resulta esencial para la perdurabilidad de esta asociación la renovación de la Junta Directiva, responsabilidad que recae no solo en las familias sino también en los docentes. Sin embargo, los resultados señalan que éstos facilitan menos ese aspecto y tampoco promueven el conocimiento de los miembros que la componen. Esto supone, según Garreta (2016), una de las debilidades organizativas de las AMPAs, que lleva consigo una estabilidad y una continuidad de la Junta Directiva durante más tiempo del deseable. El mismo autor (Garreta, 2008) destaca la escasa participación de las familias de origen no español en estas asociaciones, por lo que los esfuerzos docentes por mejorar dicha participación han de ser más frecuentes y diversificados especialmente en esas familias inmigrantes. De hecho, los resultados obtenidos señalan que la labor docente en lo que respecta a la concienciación de las familias de la importancia de la AMPA para velar por los intereses de todas ellas, de manera que se sientan acogidas y parte de una comunidad, son muy justos y limitados.

Con respecto a la facilitación de la participación familiar en el CEC, el profesorado del contexto en el que se ha realizado la investigación afirma promoverla moderadamente. Sin embargo, el estudio de Colás y Contreras (2013) refleja que solo un 5.5% de las familias participa algo en el CEC, mientras que Santos Guerra (1999) afirma que únicamente un 5.07% se presentaron a las elecciones. En esta misma línea se muestra el estudio de García Sanz, Gomariz, Hernández Prados y Parra (2010), en el que se demostró que la participación familiar en las elecciones a CEC es baja y con tendencia a disminuir, y que un 42% de las familias ni siquiera conoce su existencia. Ciertamente es que la participación de las familias en el CEC depende de la implicación de los padres y las madres, y es responsabilidad última de las familias, “pero no es menos cierto que el colectivo docente debe tomar conciencia de su papel fundamental como catalizador de dicha participación” (Vallespir *et al*, 2016, p. 44).

Para Hernández-Prados y López-Lorca (2006), las principales causas que explican el escaso interés de los padres por los CEC son: el horario de las reuniones, la ubicación geográfica (especialmente en zonas rurales), la titularidad del centro, el bajo nivel cultural de los padres y madres, la falta de tiempo y el poco apoyo del profesorado para procurar la participación. Además, los datos obtenidos por el Consejo Escolar del Estado evidencian que el Equipo Directivo no promueve la implicación de las familias en este órgano de participación (Parra *et al.*, 2014).

Respecto a las variables predictoras, de forma significativa, la participación en las AMPAs y CECs es promovida en mayor medida por los docentes de entre 21 y 30 años de experiencia frente a los más noveles, y por aquellos que forman parte del Equipo Directivo comparados con los tutores o los que no tienen cargo.

En relación a la titularidad del centro, los docentes de instituciones educativas concertadas facilitan significativamente más la participación familiar en el CEC, pero no se encontró significación estadística en lo concerniente a la ayuda docente para que las familias se impliquen más en la AMPA del centro. Al respecto, Gomariz, Parra, García Sanz, Hernández Prados y Pérez-Cobacho (2008), aludiendo a la participación de los padres y madres en las actividades organizadas por el centro (entre las que se incluía la colaboración con la AMPA y el CEC), no encontraron diferencias significativas en lo relativo a la titularidad del centro. Sin embargo, Martín-Moreno (2000) registró índices de participación del 29.29% en centros públicos y del 47.10% en privados.

En este estudio no se ha hallado significación estadística en función de la etapa educativa en la que imparte docencia el profesorado, lo que contrasta con otras investigaciones en las que se ha puesto de manifiesto que la participación familiar en la educación de los hijos se reduce conforme se avanza en la etapa educativa (García Sanz, *et al.*, 2010; Gomila, 2012; Sarramona y Roca, 2007). Por otra parte, en todos los casos en los que se encontraron diferencias significativas en función de las variables consideradas, el tamaño del efecto se consideró lo suficientemente elevado.

A modo de conclusión, pensamos que la participación ha de implicar a toda la comunidad educativa, buscando el perfil de “socios” establecido por Vogels (2002) y contando con actuaciones delimitadas en el Proyecto Educativo de Centro que atiendan a la diversidad de familias (Rivas Borrell y Ugarte, 2014). La responsabilidad de que las familias se involucren más y mejor no depende únicamente de ellas sino de cómo los centros perciben e interpretan el papel de los padres y madres, y cómo lo facilitan y fomentan desde la propia institución (Casado y Galiano, 2015). Por ello, además de formar a las familias, resulta imprescindible trabajar con el profesorado para que pueda estimular la colaboración parental en ambos órganos de participación, pues la formación relacionada con el fomento de la implicación de la comunidad en el

centro promueve mejoras relevantes al respecto (Consejo Escolar del Estado, 2012). Estudios como el de Lewis, Kim y Bey (2011) reflejan que, si los docentes se preocupan por conocer y entender a las familias y los intereses que presentan, éstas participan más activamente. De acuerdo con Giró y Andrés (2018, p. 38) “cuando se trabaja en un entorno favorable a la educación, éste deja de ser un problema para convertirse en una oportunidad”, y en esta tarea el profesorado tiene la responsabilidad de procurar que el centro escolar sea un lugar de encuentro en el que la educación de los hijos se realice colaborativamente entre docentes y familias, mediante una red de apoyos que, sin duda, repercutirá en la calidad de los aprendizajes del alumnado.

Fecha de recepción del original: 17 de septiembre 2019

Fecha de aceptación de la versión definitiva: 3 de octubre 2019

REFERENCIAS

- Bas, E. y Pérez-Guzmán, M. V. (2010). Desafíos de la familia actual ante la escuela y las tecnologías de información y comunicación. *Educatio Siglo XXI*, 28(1), 41-68.
- Bernad, O. y Llevot, N. (2016). El papel de las AMPA en los centros escolares: actuaciones y retos. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 9(3), 359-371.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.
- Boonk, L., Gijsselaers, H. J., Ritzen, H. y Brand-Gruwel, S. (2018). A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. *Educational Research Review*, 24, 10-30.
- Buarque, M. B. (2012). La participación de los consejos escolares para la gestión democrática de la escuela pública. *Educar*, 48(2), 285-298.
- Calvo, M. I., Verdugo, M. A. y Amor, A. M. (2016). La participación familiar es un requisito imprescindible para una escuela inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 99-113.
- Cano, R. y Casado, M. (2015). Escuela y familia. Dos pilares fundamentales para unas buenas prácticas de orientación educativa a través de las actuaciones de las escuelas de padres. *REIFOP*, 18(2), 15-27.
- Casado, T. y Galiano, M. R. (2015). Participación familiar en el entorno escolar a través de las AMPA. *Educació i Cultura: Revista Mallorquina de Pedagogia*, 25, 227-241.
- Castro-Zubizarreta, A. y García-Ruiz, R. (2016). Vínculos entre familia y escuela: visión de los maestros en formación. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(18), 193-208.

- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. New York: Academic Press.
- Colás, P. y Contreras, J. A. (2013). La participación de las familias en los centros de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 485-499.
- Consejo de Europa (2013). *Council of Europe Standing Conference of Ministers of Education: Governance and Quality Education 24th session*. Extraído de https://www.eurashe.eu/wp-content/uploads/2013/05/CoE-in_130426HELprogramme.pdf
- Consejo Escolar del Estado (2012). *Informe 2012 sobre el estado del sistema educativo*. Extraído de <https://www.mecd.gob.es/educacion/mc/cee/publicaciones/informes-del-sistema-educativo/informe-2012.html>
- Costa, M. y Torrubia, R. (2007). Relación familia-escuela: una asignatura pendiente en muchos centros educativos. *Participación educativa*, 4, 47-53.
- Driessen, G., Smit, F. y Slegers, P. (2007). Parental Involvement and Educational Achievement. *British Educational Research Journal*, 31(4), 509-532.
- Enríquez, M., Insuasty, M. y Sarasty, M. (2018). Escuela para Familias: Un escenario de socialización entre la familia y la escuela. *Revista Katharsis*, 25, 94-107.
- Epstein, J. L. (2011). *School, Family and Community Partnerships. Preparing Educators and Improving Schools*. Philadelphia: WESTVIEW Press.
- Fan, W., Williams, C. y Wolters, C. (2011). Parental Involvement in Predicting School Motivation: Similar and Differential Effects Across Ethnic Groups. *The Journal of Educational Research*, 105, 21-35.
- Fernández Enguita, M. (1995). *La escuela a examen*. Madrid: Pirámide.
- Fernández Enguita, M. (2001). *La jornada escolar*. Barcelona: Ariel.
- García-Bacete, F. J. (2003). Las relaciones escuela-familia: un reto educativo. *Infancia y aprendizaje*, 26(4), 425-437.
- García Sanz, M. P., Gomariz, M. A., Hernández Prados, M. A. y Parra, J. (2010). La comunicación entre las familias y el centro educativo desde la percepción de los padres y madres de los alumnos. *Educatio Siglo XXI*, 28(1), 157-188.
- Garreta, J. (2008). *La Participación de las familias en la escuela pública: las asociaciones de madres y padres del alumnado*. Madrid: CIDE.
- Garreta, J. (2016). Las asociaciones de madres y padres en los centros escolares de Cataluña: puntos fuertes y débiles. *REIFOP*, 19(1), 47-59.
- Garreta, J. (2017). *Familias y escuelas. Discursos y prácticas sobre la participación en la escuela*. Madrid: Pirámide.
- Giró, J. y Andrés, S. (2018). Profesorado y familias. Actores sin guion. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 22, 29-44.
- Giró, J., Mata, A., Vallespir, J. y Vigo, B. (2014). Familias y escuelas: los diferentes

- discursos sobre la participación. *Ebquidad International Welfare Policies and Social Work Journal*, 2, 65-90.
- Gomariz, M. A., Parra, J., García Sanz, M. P. y Hernández Prados, M. A. (2019). De lo formal a lo real: análisis de la participación familiar en asociaciones de madres y padres y consejos escolares. *Aula abierta*, 48(1), 85-96.
- Gomariz, M. A., Hernández Prados, M. A., García Sanz, M. P. y Parra, J. (2017). *Facilitación de la participación de las familias en la educación de los hijos. Cuestionario a docentes*. Extraído de <http://hdl.handle.net/10201/53822>
- Gomariz, M. A., Parra, J., García Sanz, M. P., Hernández Prados, M. A. y Pérez-Cobacho, J. (2008). *La comunicación entre la familia y el centro educativo*. Murcia: Consejo Escolar de la Región de Murcia.
- Gomila, M. (2012). El paper de les associacions de mares i pares d'alumnes en el sistema educatiu de les Illes Balears. *Anuari de les Illes Balears*, 152-167.
- Grant, B. K. y Ray, J. A. (2013). *Home, School and Community Collaboration*. London: Sage.
- Hernández Prados, M. A. y López-Lorca, H. (2006) Análisis del enfoque actual de la cooperación padres y escuela. *Aula Abierta*, 87, 3-25.
- Lewis, L., Kim, A. y Bey, J. A. (2011). Teching practices and strategies to involve inner-city parents at home and in the school. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 221-234.
- LODE (1985). Ley Orgánica 8/1985 de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación. (*BOE núm. 159*).
- LOMCE (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. (*BOE, núm. 295*).
- LOPEG (1995). Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes. (*BOE núm.278*).
- Llevot, N. y Bernad O. (2015). La participación de las familias en la escuela: factores clave. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(1), 57-70.
- Lozano, J., Alcaraz, S. y Colás, P. (2013). Los centros educativos multiculturales y sus relaciones con las familias: el caso de la región de Murcia. *Revista Educación XX1*, 16(1), 210-232.
- Martín-Moreno, Q. (2000). *Bancos de talento: Participación de la comunidad en los centros docentes*. Madrid: Sanz y Torres.
- Mesa, R. (2014). *Guía para Madres y Padres que participan en Consejos Escolares*. Granada: CODAPA.
- Navaridas, F. y Raya, E. (2012). Indicadores de participación de los padres en el sistema educativo: un nuevo enfoque para la calidad educativa. *Revista Española de Educación Comparada*, 20, 223-248.

- Paniagua, A. (2013). Tan fuerte como su eslabón más débil. El caso de las AMPA en la integración escolar y social de las familias inmigradas. *Revista Complutense de Educación*, 24(1), 69-89.
- Plan General de Instrucción Pública (1936). Real Decreto. Extraído de <https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE/1836/600/C00001-00007.pdf>
- Parra, J., García Sanz, M. P., Gomariz, M. A. y Hernández Prados, M. A. (2014). Implicación de las familias en los Consejos Escolares de los centros. En Consejo Escolar del Estado, *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 149-164). Madrid: MEC.
- Ramos, P., Pasarín, M. I., Artazcoz, L., Díez, E., Juárez, O. y González, I. (2013). Escuelas saludables y participativas: evaluación de una estrategia de salud pública. *Gaceta sanitaria*, 27(2), 104-110.
- Real Decreto 1533/1986, de 11 de julio, por el que se regulan las asociaciones de padres de alumnos (BOE núm. 180 de 29 de julio de 1986). Extraído de <https://www.boe.es/boe/dias/1986/07/29/pdfs/A26858-26859.pdf>
- Rivas Borrell, S. y Ugarte, C. (2014). Formación docente y cultura participativa del centro educativo: claves para favorecer la participación familia-escuela. *Estudios sobre Educación*, 27, 153-168.
- Rivero, L., Vera, M. y Bakker, M. (2009). *Las Asociaciones de Madres y Padres. Orientaciones para la participación*. Almería: FAPACE.
- Santos Guerra, M. A. (1999). *El crisol de la participación: Estudio sobre la participación en Consejos Escolares de Centros*. Málaga: Aljibe.
- Sarramona, J. y Roca, E. (2007). La participación de las familias en la escuela como factor de calidad educativa. *Participación Educativa*, 4, 25-33.
- Theodorou, E. (2008). Just how involved is 'involved'? Re-thinking parental involvement through exploring teachers' perceptions of immigrant families' school involvement in Cyprus. *Ethnography and Education*, 3(3), 253-269.
- Tsai, K. M., Telzer, E. H. y Fuligni, A. J. (2013). Continuity and discontinuity in perceptions of family relationships from adolescence to young adulthood. *Child Development*, 84(2), 471-484.
- Vallespir, J., Rincón, J. C. y Morey, M. (2016). La participación de las familias en el Consejo Escolar y la formación del profesorado. *REIFOP*, 19(1), 31-45.
- Vigo-Arrazola, B. y Dieste-Gracia, B. (2019). Building virtual interaction spaces between family and school. *Ethnography and Education*, 14(2), 206-222.
- Vogels, R. (2002). *Ouders bij de Les. Betrokkenheid van Ouders bij de School van hun Kind*. Den Haag: Social Cultureel Planbureau.