

# “OJALÁ MI MADRE HUBIERA HECHO POR MÍ LO QUE YO ESTOY HACIENDO POR MI HIJA”

## La evolución de la participación de las familias en la escuela pública en España

*David Issó*

Universidad de Granada, Granada, España

*Diego Becerril*

Universidad de Granada, Granada, España

*M.<sup>a</sup> Dolores Martín-Lagos*

Universidad de Granada, Granada, España

*Mar Venegas*

Universidad de Granada, Granada, España

**Resumen** Este artículo presenta resultados de una investigación sobre el rol de las familias en el control, la gestión y el gobierno de los centros educativos públicos, durante los cursos escolares 2009-2010 y 2010-2011, en varios centros de la provincia de Granada (España). Siguiendo una metodología cualitativa, basada en la realización de doce entrevistas en profundidad y ocho grupos de discusión, los discursos permiten concluir que las familias del alumnado escolarizado en la escuela pública española se involucran más que antes pero aún queda mucho camino por recorrer. El artículo analiza asimismo las causas que, a tenor de nuestros datos, pueden estar provocando esta falta de participación efectiva de las familias en la escuela pública española.

**Palabras-clave:** participación de las familias, escuela pública, Consejo Escolar, democracia escolar.

**Resumo** Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa sobre o papel das famílias no controle, gestão e governança de escolas públicas, durante os anos letivos de 2009-2010 e 2010-2011, em vários centros na província de Granada (Espanha). Seguindo uma metodologia qualitativa, baseada em doze entrevistas em profundidade e oito grupos de discussão, os discursos permitem-nos concluir que as famílias dos alunos matriculados na escola pública espanhola estão mais envolvidas do que no passado, mas ainda há um longo caminho pela frente. O artigo analisa também as causas que, segundo os nossos dados, podem estar a provocar essa falta de participação efetiva das famílias na escola pública espanhola.

**Palavras-chave:** participação das famílias, escola pública, Conselho Escolar, democracia escolar.

**Abstract** This paper presents results of a research on the role families play in the control, management and governance of free schools during the academic years 2009-2010 and 2010-2011, in several schools in the county of Granada (Spain). Following a qualitative methodology, based on twelve personal in-depth interviews and eight discussion groups, the discourses allow to conclude that the families of students enrolled in Spanish free schools are more involved than before but there is still a long way to go. The paper also analyses the causes that, according to our data, may be producing this lack of effective family involvement in free school in Spain.

**Keywords:** family involvement, free school, School Board, school democracy.

**Résumé** Cet article présente les résultats d'une recherche sur le rôle des familles dans le contrôle, la gestion et la gouvernance des écoles publiques au cours des années scolaires 2009-2010 et 2010-2011, dans divers établissements de la province de Grenade (Espagne). En suivant une méthodologie qualitative, basée sur douze entretiens et huit groupes de discussion, les discours nous permettent de conclure que les familles des élèves inscrits dans les écoles publiques espagnoles sont plus impliqués qu'auparavant, mais qu'il reste encore un long chemin à parcourir. L'article analyse également les causes qui, selon nos données, peuvent être à l'origine de ce manque de participation effective des familles dans l'école publique en Espagne.

**Mots-clés:** participation de la famille, école publique, Commission scolaire, démocratie scolaire.

## Introducción

La investigación de la que procede este artículo centra su atención en la participación de las familias en los centros escolares de titularidad pública, que conformaban en el año 2015 el 68,1% en España, según datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016). La investigación analiza la incidencia que el sector de familias tiene en el control, la gestión y el gobierno de los centros educativos públicos, colectivo al que hasta 1970 no se le permitió la participación en la escuela pública española. En este sentido, desde que la institución educativa ha concedido competencias a las familias para participar como colectivo en la vida de los colegios (principalmente a través de sus representantes en el Consejo Escolar y en las asociaciones de madres y padres — AMPAs), resulta clave conocer cómo ha sido esta participación, en qué punto se encuentra actualmente, y qué condicionantes o factores influyen en ella, a pesar de que no exista consenso, entre la comunidad científica, acerca de qué causas motivan específicamente la implicación familiar (Alonso, 2014). La centralidad de este tema justifica su seguimiento, a fin de detectar y subsanar los déficits existentes en la relación entre la familia y la escuela. El presente artículo revela datos sobre las percepciones sociales que los miembros de la comunidad escolar poseen sobre la participación de las familias en los centros educativos, tal como se detalla a continuación.

### La participación de las familias en la escuela: definición conceptual y relevancia del tema

El término participación parental (*parental involvement*) ha sido empleado para describir la implicación (*engagement*) de los padres en actividades realizadas en la casa, el colegio y la comunidad en las que apoyan la educación y el desarrollo de sus hijos (Epstein, 1995).

No obstante, dentro de esta participación, se puede hacer una distinción entre participación en casa (*home-based involvement*), en la ayuda con los deberes, por ejemplo, y en el colegio (*school-based involvement*). Esta última se refiere a la participación activa de los padres en reuniones con el profesorado, eventos extracurriculares y, en definitiva, todas aquellas, que proporcionan la oportunidad de interacción con profesorado, personal de administración del colegio y otras familias (Epstein, 2001).

Las investigaciones más recientes (Goodall y Montgomery, 2014) distinguen entre *involvement with school* y *parental engagement with children's learning*. *Involvement* se refiere al acto de tomar parte en una actividad, evento o situación. *Engagement* puede ser definido como el sentimiento de formar parte. Implica un compromiso y sentimiento que va más allá de la mera participación. En este sentido, se establece un continuum en la participación desde el momento en el que son los miembros del centro los que dirigen la participación hasta el momento en el que los padres no precisan de los dictados del centro.

Harris y Robinson (2016) ofrecen un nuevo enfoque: *stage-setting*, marco o escenario para el logro educativo. En teatro, los encargados del escenario son responsables

de crear un contexto que permita el éxito de la actuación. Muchas familias construyen y logran un medioambiente social alrededor de los hijos e hijas que les permite crear condiciones en las cuales el éxito académico es posible. El grado en el que el mensaje sobre la importancia de la educación sea transmitido con éxito depende del espacio de vida que se consiga crear para los/las niños/as en casa y en el vecindario. Se basan, en definitiva, en dos cuestiones: el mensaje y el espacio. El mensaje implica la transmisión del sentimiento de apoyo en sus estudios y en su proceso educativo así como la generación de expectativas hacia los estudios, motivación y confianza. Este mensaje, acompañado de un espacio cómodo en el que puedan desarrollar sus motivaciones es, a su juicio, clave en el éxito académico.

En todo caso, y tras 50 años del *Informe Coleman* (v. Coleman, 1966), se supera la disyuntiva entre familia o escuela y es necesaria la participación de ambas instituciones para el logro educativo (Alexander, 2016).

Otra distinción relevante es la que se establece entre participación individual de las familias, en actividades que conciernen al rendimiento académico de sus hijos e hijas; y participación colectiva, cuando se implican en asociaciones y actividades por el bien del colegio. Este último modo de participación estaría conectado con la idea de escuela democrática.

La implicación de las familias es relevante puesto que predice en el estudiantado un mayor logro académico, asistencia al colegio y mayor compromiso (Henderson y Mapp, 2002; Pomerantz, Moorman y Litwack, 2007; Daniel, Wang y Berthelsen, 2016). La relación es más fuerte si hay altas expectativas de las familias, mostradas a través de las creencias y actitudes hacia el colegio, el profesorado y la educación en general (Wilder, 2014). No obstante, no siempre es positiva la correlación entre ayuda con los deberes y resultados, pues una excesiva atención impide desarrollar la responsabilidad por parte de las y los hijos (Jeynes, 2005; Hill y Tyson, 2009).

Respecto a la participación colectiva, las investigaciones parten del modelo de escuela democrática planteado por Apple y Beane (1997) y han hecho hincapié en la posibilidad real de democratizar la enseñanza y los centros. Más recientemente se han centrado en el enfoque de la gestión del centro, realizando un análisis de la micropolítica y el papel de los actores (Ng y Gail Yuen, 2015). Se perciben discrepancias entre el desarrollo normativo, que permite la participación de las familias, y su puesta en práctica, que cuestiona el empoderamiento de las familias en los centros (Blackledge, 1995) y la distinción entre la participación formal e informal en la toma de decisiones (Ravn, 1998). A pesar de tener derechos legales, las familias deben constantemente legitimar esos derechos y suelen asumir un papel pasivo mientras que el papel activo es otorgado al profesorado (Dorthe, 2009). Las situaciones pueden cambiar aunque también los intentos pueden verse frustrados puesto que las familias tienen un amplio rango de modelos de lo que debería de ser la cooperación con el profesorado (Morgan y Cairns, 1993).

### La participación de las familias en la escuela pública española

La participación en los centros escolares debe entenderse como una acción en la que los miembros de la comunidad educativa (profesorado, familias y alumnado) implementan acciones conjuntas de control, gestión y gobierno de los centros, con el objetivo de desarrollar sinergias positivas favorecedoras de la formación integral del alumnado. Así, Santos Guerra define la participación escolar como “una acción social que consiste en intervenir activamente en las decisiones y acciones relacionadas con la planificación, la actuación y la evaluación de la actividad que se desarrolla en el centro y en el aula” (Santos Guerra, 1999: 62).

Desde 1990, con la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (en adelante LOGSE) las competencias educativas se descentralizan a tres niveles: estatal, autonómico y local. Todos los niveles deben integrar políticas comunes que se articulen de lo global a lo local, para hacer posible la integración democrática de la sociedad misma en el hecho educativo (Luengo y Moya, 2008).

La legislación española ha ido avanzando en la tarea de reconocer el papel de las familias en los centros (Llevot y Bernard, 2015; Garreta, 2016, 2017). En este sentido, la democratización de la escuela pública en España ha sido uno de los grandes retos a través de las diferentes reformas educativas que se han llevado a cabo desde la aprobación de la Ley General de Educación (LGE) de 1970. Seis años antes, en 1964, había sido proclamada por el gobierno franquista la Ley de Asociaciones, lo que permitía a las familias agruparse en asociaciones de madres y padres que, en aquel momento, eran denominadas APAs (asociaciones de padres de alumnos). En 1970, con la nueva reforma educativa, aparecía en España la escuela pública que, además de ser obligatoria y gratuita, contaría con un currículum único, basado en la Educación General Básica (EGB). Asimismo, la LGE introdujo en los centros escolares el primer órgano de participación y gestión del que las familias formaron parte: el Consejo Asesor. Este hecho, unido a la creación de las primeras APAs, supuso un importante cambio de paradigma, al romper con la separación histórica entre la institución escolar y la familiar. No obstante, se trató de una ley más formal que efectiva, ya que las familias no tenían aún capacidad de gestión en las decisiones más importantes de sus colegios. Esta situación aconteció en un marco de escasa tradición asociacionista que desde la instauración del régimen franquista, en 1939, había caracterizado al país.

Posteriormente, la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) de 1985 creó el Consejo Escolar, órgano colegiado que legitimó definitivamente el papel de las familias en el control, la gestión y el gobierno de los centros educativos, al estar representadas aquéllas, junto al resto de agentes de la comunidad escolar (profesorado, alumnado, ayuntamiento y, en su caso, personal de administración y servicios), en cada centro concreto. Esta ley asigna al Consejo Escolar, entre otras, competencias como la elaboración y aprobación de la programación anual de centro y el reglamento de régimen interior del mismo y, especialmente, la capacidad para elegir y designar al director/a de los centros educativos públicos. La LODE se configura así como la primera ley educativa en España que otorga capacidad real de gestión democrática del centro a la comunidad escolar en su conjunto.

En la esfera internacional, una serie de hechos habían impulsado la relación entre las familias y los centros escolares. En primer lugar, la celebración en los años 1960 y 1961 de diversas asambleas del Congreso Nacional de Padres y Profesores de EEUU supuso un importante impulso a la cuestión, así como la publicación en Reino Unido del *Plowden Report*, en 1967, documento que redefine el concepto de igualdad educativa. Además, las conclusiones del *Informe Coleman* (Coleman, 1966) reflejaban la importancia capital de considerar los recursos externos al centro (y entre ellos, a las familias) como elementos clave para la mejora del rendimiento del alumnado.

Finalmente, diversas corrientes teóricas de distintos ámbitos del saber han proporcionado una base teórica consolidada a partir de la cual considerar la pertinencia de incluir a las familias en la vida de los centros. Así, la teoría del capital social hace referencia al conjunto de recursos que posee una comunidad, fruto del desarrollo de una red duradera y consolidada de relaciones de consentimiento mutuo (Bourdieu, 2001), mientras que la perspectiva ecológica de Bronfenbrenner (1987) insiste en la idea de que "las prácticas educativas en las que participan los seres humanos [...] deben ser comprendidas como contextos de desarrollo" (Vila, 2003: 38).

Con respecto al objeto de este artículo de forma más concreta, la situación por la que atraviesa actualmente la participación de la comunidad educativa de los centros escolares públicos españoles es objeto de preocupación. Este déficit ha sido analizado en diferentes investigaciones en España (Elejabeitia *et al.*, 1987; Feito, 1992; Fernández Enguita, 1993; Gil Villa, 1995; Santos Guerra, 1999; Martín Bris y Gairín Sallán, 2007; Garreta, Llevot y Bernard, 2010). Estos estudios se centran preferentemente en el gobierno de los centros educativos y, en muchos casos, específicamente en el rol del colectivo de familias en la institución escolar. Asimismo, ponen de relieve déficits en la gestión comunitaria de los centros.

De este modo, cabe concluir que la escasa repercusión y la percepción de la poca utilidad efectiva del Consejo Escolar, el mal funcionamiento de las asociaciones de madres y padres, la visión individualizada que predomina entre el profesorado y familias a la hora de encarar el hecho educativo y, en general, la escasa tradición asociacionista en nuestro país son algunos de los factores clave para comprender nuestra tesis de partida, a saber: la participación de las familias en la escuela pública española ha asistido a una evolución positiva desde la aparición de la LGE de 1970 hasta la actualidad pero continúa siendo escasa. Además, desde la aprobación de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) en 2002 y, posteriormente, con las dos reformas legislativas sucesivas (Ley Orgánica de Educación, LOE, en 2006, y Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, LOMCE, en 2013), el Consejo Escolar ha visto recortadas sensible y paulatinamente sus competencias en tareas como la aprobación de la programación general anual del centro o la elección del director/a, las cuales han dejado de depender de dicho órgano. En este sentido, la LOMCE establece que el Consejo Escolar debe "evaluar la programación general anual del centro, sin perjuicio de las competencias del Claustro del profesorado, en relación con la planificación y organización docente" (modificación del artículo 127.b). Y en relación a la elección del director/a, establece que el CE

debe “conocer las candidaturas a la dirección y los proyectos de dirección presentados por los candidatos” (modificación del artículo 127.c); y debe “participar en la selección del director del centro, en los términos que la presente Ley Orgánica establece. Ser informado del nombramiento y cese de los demás miembros del equipo directivo. En su caso, previo acuerdo de sus miembros, adoptado por mayoría de dos tercios, proponer la revocación del nombramiento del director” (modificación del artículo 127.d).

Además, el Decreto n.º 328/2010 asigna a los directores y directoras de los centros la potestad de nombrar y cesar a los tutores y tutoras, coordinadores de ciclo y demás miembros del equipo directivo, convirtiendo así al director/a de los centros educativos en un representante directo de la Administración Educativa. La consecuencia es un retroceso en la democratización de los centros públicos hacia la evidente privatización de su gestión, en lo que se ha dado en llamar “New Public Management” (Maroy y Voisin, 2013), o Nueva Gestión Pública.

La necesidad de profundizar en los aspectos señalados para comprender cuál es el verdadero estado de la participación y la democracia escolares, en el contexto actual, en el cual el Estado de bienestar y la democracia son cuestionados, nos ha llevado a diseñar una investigación que tiene como objetivo indagar en las percepciones sociales de los diferentes agentes implicados en la comunidad educativa acerca de la participación de las familias en los centros, así como en los motivos, las causas y los determinantes familiares que pueden incidir en las dinámicas específicas de integración de éstas en las escuelas. Puesto que el objeto de nuestra investigación son percepciones sociales, hemos considerado oportuno optar por una metodología cualitativa, tal como se detalla en el siguiente apartado.

### Metodología

La investigación estuvo motivada en su origen por el interés por conocer la evolución y el estado de la participación de las familias en la escuela pública. Asimismo, se querían analizar los factores ligados al centro escolar que podían influir en dicha participación. Concretamente, se trabajó a dos niveles:

- factores externos al centro: entorno del colegio, horarios laborales de las familias, e implicación de éstas en función de la edad de escolarización del alumnado;
- y agentes y elementos internos al centro: director/a, tutor/a y currículum.

Por último, se intentó detectar de qué modo concreto se relacionaban las familias con los centros, estableciéndose distintos tipos de participación en función de una serie de factores o indicadores, a saber: cultural, socioeconómico y expectativas educativas de las familias, principalmente.

De este modo, nuestro objetivo general ha sido indagar en las percepciones sociales de los agentes implicados en la comunidad educativa sobre la participación de las familias en la escuela pública, desde una perspectiva diacrónica. Los

tres objetivos específicos que dan cobertura a nuestro objetivo principal son:

- O.E.1: Analizar si el funcionamiento del Consejo Escolar y de las asociaciones de madres y padres de alumnos y alumnas (AMPAs) favorece la participación e integración de las familias en los centros educativos.
- O.E.2: Conocer los motivos, las causas y los determinantes familiares y escolares que influyen y condicionan la presencia de las familias en los centros educativos de Primaria en España.
- O.E.3: Identificar tipos específicos de participación familiar en la escuela, es decir, de qué modo(s) concreto(s) las familias toman parte en la vida de los centros educativos.

Para ello, la investigación se ha estructurado en torno a una tesis de partida: La participación de las familias en la escuela pública española ha asistido a una evolución positiva desde la aparición de la LGE de 1970 hasta la actualidad.

Las técnicas utilizadas para la producción de los datos fueron la entrevista en profundidad y el grupo de discusión.

#### *Las entrevistas*

Esta técnica fue utilizada con los siguientes sujetos:

- 6 docentes,
- 3 directores de centros educativos,
- 1 presidente de un sindicato,
- 2 presidentes de asociaciones de madres y padres de alumnos y alumnas.

En total, fueron, pues, doce entrevistas semiestructuradas. Con ellas se perseguía conocer el discurso y la percepción social de los sujetos entrevistados sobre los temas a investigar. Por ello se optó por el tipo de entrevista semiestructurada, para dejar a los sujetos ahondar en los aspectos que encontraran de mayor interés durante el transcurso de las entrevistas (Vallés, 2014). Se desarrollaron cinco bloques temáticos básicos:

- evolución general y estado actual de la implicación de las familias en la escuela pública (objetivo general);
- funcionamiento de Consejo Escolar y AMPA (O.E.1);
- condicionantes externos de la participación: entorno del centro, edad de escolarización del alumnado y horarios laborales de las familias (O.E.2);
- condicionantes internos del centro para la participación: director/a, tutor/a y currículum (O.E.2);
- tipos de participación en función de las características familiares (O.E.3).

#### *Los grupos de discusión*

En cuanto a los grupos de discusión, se llevaron a cabo ocho en total:

- 4 a familias con hijos e hijas escolarizados/as en centros educativos públicos;
- 4 a docentes.

El objetivo al emplear la técnica de los grupos de discusión era analizar las representaciones sociales que ambos colectivos (familias y docentes) mostraban sobre las mismas temáticas señaladas para el caso de las entrevistas. Esta técnica fue utilizada para contrastar las percepciones sociales de los sujetos, tratando de identificar unicidad o disparidad de criterios sobre los distintos aspectos investigados (Gutiérrez Brito, 2008). La composición y características sociodemográficas de los participantes se especifican en el anexo (tablas 1, 2 y 3).

#### *El análisis de los datos*

Una vez obtenida toda la información, se procedió a un doble análisis. En una primera fase, se realizó una interpretación sociohermenéutica de los datos (Conde, 2009). Se transcribieron todas las entrevistas y grupos de discusión y, de entre todas las representaciones registradas, se seleccionaron aquellas que podían ser cercanas, conformándose, sobre cada cuestión concreta, un mosaico de opiniones divididas, a su vez, en grupos de acuerdo. De este modo, se buscó ofrecer una visión global, discursiva, cualitativa, sobre las diferentes tendencias existentes ante cada una de las cuestiones propuestas.

En una segunda fase, haciendo uso del *software* de análisis, categorización y síntesis de datos NVivo, versión 8.0, se obtuvo una serie de referencias codificadas a partir de palabras-clave y segmentos textuales relevantes, con el objetivo de contrastar y consolidar los resultados obtenidos en la primera fase, de interpretación sociohermenéutica. El trabajo con el programa permitió un examen mucho más analítico y exhaustivo, con la creación de nuevas categorías a partir de la frecuencia de aparición de determinados vocablos, así como el cruce de datos a partir de la correlación de las diferentes temáticas abordadas. Asimismo, la flexibilidad del NVivo permitió en todo momento el trabajo mediante el método científico ensayo-error, ofreciendo posibilidades ilimitadas para extraer datos de enorme riqueza.

#### *Los sujetos de la investigación*

La población a la que se dirige la investigación es la referida a todas las familias con hijos e hijas escolarizados/as en centros públicos españoles con edades comprendidas entre 3 y 12 años, es decir, la correspondiente al alumnado del segundo ciclo de Educación Infantil (3-5 años) y a toda la Educación Primaria (6-12 años). La muestra la compone un total de 63 personas, incluidas tanto las que participaron en las entrevistas individuales, como en los grupos de discusión. Todas ellas pertenecen a la provincia de Granada. El trabajo de campo se desarrolló durante los cursos escolares 2009-2010 y 2010-2011. Dado que esta investigación persigue profundizar en el tema investigado a través de informantes clave, así como analizar discursos, experiencias y representaciones sociales relevantes sobre el objeto de estudio (Alonso, 1998), el criterio utilizado para decidir cuándo dejar de convocar a personas y grupos fue el de

saturación teórica. Además, se estableció una serie de criterios específicos a la hora de conformar la muestra:

- Dentro de las familias seleccionadas debía haber tanto madres como padres. La división por razón de sexo trató de identificar diferencias en los discursos desde la perspectiva de género.
- Todo el personal docente (directores/as, profesorado y el presidente de sindicato, antiguo director) debía tener una antigüedad en este cuerpo profesional de, al menos, cuatro años. En este caso, se quiso asegurar una experiencia mínima en la docencia para conseguir testimonios de personas experimentadas.
- El profesorado y las familias de la muestra debían pertenecer a colegios públicos de segundo ciclo de Infantil y de Primaria, de entornos tanto urbanos como rurales, ya que el funcionamiento de ambos tipos de escuelas es diferente.<sup>1</sup>
- La edad de los sujetos debía cubrir un margen amplio (25-65 años), con el fin de contrastar la opinión de personas de diferentes generaciones.

En el Anexo 1 se presentan las principales características de los sujetos investigados.

### **Análisis de los resultados**

#### *Una percepción contradictoria sobre la evolución de la participación de las familias en la escuela pública española*

Lo primero que cabe señalar con respecto al análisis de los datos analizados en esta investigación es que confirman nuestra tesis de partida, a saber: la participación de las familias en el hecho educativo ha experimentado una evolución positiva desde la aprobación en España de la LGE en 1970.

La aparición de las primeras AMPAs, y la creación del Consejo Asesor con la LGE (órgano que en 1985, con la LODE, y hasta la fecha, se convirtió en el Consejo Escolar), supusieron el final de la tradicional separación entre las instituciones escolar y familiar.

Otro resultado destacado tras analizar los discursos es que los sujetos de distintas generaciones poseen percepciones distintas sobre la participación familiar. Los miembros más jóvenes, menores de 40 años, no tienen clara su impresión sobre si la participación de las familias en la escuela ha evolucionado en un sentido o en otro pero, por otro lado, los interpelados con una edad de 40 años en adelante afirman que el interés de las familias por la educación en general, y por la participación de las familias en particular, es mucho mayor que antes.

La participación ha subido. Yo entiendo que sí hay una evolución, y que por ejemplo desde mi época... yo me acuerdo que mis padres, lo primero porque no tenían

---

1 Estas diferencias son objeto del O.E.1, que queda fuera de este artículo.

formación, nunca se han implicado. Ellos querían que yo hiciera unos estudios pero no tenían esa implicación. [D1]<sup>2</sup>

Desde la dirección de uno de los centros escolares se concreta la idea sobre la apertura de la escuela a su entorno:

En la transición no había tradición de participación ni de nada: un mundo cerrado. A partir de las primeras elecciones, en el '77, la Constitución del '78... se hicieron los primeros Consejos de Dirección, más consultivos, esos ya en el '82. Y hasta ahora ha habido muchos cambios [...]. Antes no se participaba porque la gente pasaba o porque no había cauces para participar. Si tú a la gente le abres opciones para que participe, tú ahí sí puedes valorar más quién actúa a nivel de motivación propia. [DIR1]

Las familias perciben que, pese al cambio social y la mayor dedicación en la esfera laboral, están más implicadas en la educación de sus hijos de lo que lo estaban sus propias familias. Ejemplo de ello es la implicación en el hogar (*home-based involvement*):

Yo estoy mucho más pendiente a mi hija [que mis padres lo estaban de mí], y estoy trabajando. Y yo procuro que mi hija haga los deberes, que vaya a esta actividad. Ojalá mi madre hubiera hecho lo que yo estoy haciendo por mi hija. [M2GF3]

Algunos testimonios revelan, desde el sector del profesorado, un cambio de autoridad en la figura del docente, y en las motivaciones que mueven a las familias, y especialmente a padres y madres, a visitar el centro educativo:

Yo creo que antes [las familias] participaban bastante menos. Antes la autoridad la teníamos nosotros, los padres se la daban totalmente al maestro. Surgía un problema y el maestro tenía la razón, no era necesario que los padres tuvieran que venir aquí. Siempre le daban la razón al maestro. Ahora, aparte de que participan más, vienen más para protestar, nos ven como el enemigo, más que como parte importante que estamos educando a sus hijos [...]. Yo sí veo que haya cambiado bastante. Mis padres, por ejemplo, a mi centro, yo creo que no iban para nada. [D4]

El mercado laboral requiere una mayor formación y más credenciales. Fruto de ello, las familias otorgan una gran importancia a la formación escolar de sus hijos e hijas, y por ello la escuela es algo de lo que se preocupan. Se trata de un cambio muy importante en las expectativas educativas de padres y madres para con sus hijos e hijas respecto a unos años atrás. Así lo expresan muchos de los sujetos pertenecientes al sector de familias consultadas:

Antes los padres tenían poca implicación en el colegio. La evolución ha sido bastante importante [...]. Los padres antes no estaban tan encima de los hijos [...]. En nuestra

2 Las tablas de los anexos describen el perfil sociodemográfico de los sujetos de la investigación, a los que nos referimos en el análisis mediante siglas identificativas.

época había muchas deficiencias, incluso en lo familiar, principalmente en lo económico, con lo que, que el niño se preparara no era tan importante. Ahora la clase social va subiendo y aspiras a ir subiendo un poco en la sociedad. [PRAM1]

Por otro lado, los testimonios de los sujetos con una edad inferior a 38 años muestran percepciones muy diferentes sobre la implicación de las familias. Algunos de ellos sí señalan una evolución positiva, mientras que otros, sin embargo, no perciben diferencias significativas en el tema de la participación:

Yo tengo veintiocho años... no es lo mismo porque ellas [el resto de madres] son mayores. Mi madre siempre ha estado ahí pendiente de las notas y de venir a hablar con los profesores y todo. [M4GF3]

Por su parte, uno de los docentes del GD3 explicaba la situación comparándola con su actual función tutorial:

En mis tutorías, aparte de tres madres que van todas las semanas, el resto va una vez por trimestre a por las notas, y no veo que las madres estén muy ocupadas. Tampoco veo que participen mucho en las actividades que realiza el colegio. Van cinco, seis o diez, pero tampoco van muchas más, y es lo que yo veía cuando era alumno. [D4GD3]

Una de las maestras del GD1 afirma haber asistido a una evolución positiva desde que ella era estudiante, pero en el trato hacia el docente y no en la cuantía de los padres y madres que se implican. Se trata de un cambio de actitud desde la familia hacia la escuela en general y hacia el tutor en particular:

Yo desde cuando estudiaba hasta ahora sí ha habido evolución, no sé si en la manera de participar los padres, pero por lo menos en el trato de la familia con respecto a la educación. Era el maestro como una figura de respeto, más reconocida, con una labor y un mérito... y ahora yo, a lo mejor, o porque a mí me ven joven, es un trato más cordial, más cercano [...]. En cuanto al número, los padres antes participaban en la medida que los dejaban participar, que era poco; y ahora a lo mejor se les deja más que participan y no participan porque no quieren. [D2GD1]

Por otro lado, una maestra del GD4 afirma haber visto un cambio respecto a sus años de estudiante:

Yo considero que están más implicados que cuando yo era pequeña. Los padres no participaban tanto. [D6GD4]

En definitiva, la edad es una variable determinante de la percepción social de los sujetos sobre la participación de las familias en la escuela pública: se observa un consenso claro entre los miembros de la muestra de más edad a la hora de afirmar que la participación de las familias en la escuela ha ascendido; sin embargo, los sujetos más jóvenes poseen una percepción diferente sobre la implicación y resulta

imposible establecer una generalización para este último grupo de edad. Sin embargo, a tenor de los datos analizados, cabe concluir que ni el género ni el sector de la comunidad educativa son variables predictivas de la participación de las familias en la escuela. Una tercera conclusión a la que podemos llevar tras este análisis es que existe un cambio en la forma en que las familias se relacionan con (y tratan al) profesorado.

*Estado actual de la participación de las familias en la escuela pública española: "más implicación que antes, pero sigue siendo baja"*

Respecto al estado actual de la participación, los discursos revelan percepciones muy diferentes. Para algunos de los sujetos la implicación de las familias es actualmente media-baja, baja o muy baja. En otros casos se hace referencia a una implicación estancada y, finalmente, otros sujetos aluden a una involucración de carácter cíclico. Puede observarse que, en cualquier caso, se reclama un mayor compromiso de familias y profesorado:

Hay más implicación que antes, pero sigue siendo baja. Deberíamos implicarnos más los propios padres. [P1GF2]

Yo, como madre y luego ya como maestra, sí que cada vez los padres están mucho más implicados en líneas generales; tampoco te quiero decir que todo el mundo tenga la misma implicación [...]. Hay más participación que antes, pero no es extensible a todos los padres. [D1]

Desde las AMPAs se reclama también una mayor participación por parte de las familias:

Desde que soy madre también ha habido cambios. Ahora hay más implicación, porque los niños no es mandarlos al colegio y olvidarte de ellos, ni mucho menos; pero creo que debería haber un poquito más de implicación por la escuela y por el centro, mucha más. [PRAM2]

Profesorado y familias reclaman el establecimiento de consensos y compromisos mutuos entre equipos directivos, profesorado y familias, para estimular la participación de éstas últimas:

La participación actual está bien, pero debería ser mayor. Los centros tendrían que acercarse más a las familias, al entorno, a los barrios; y los padres tendrían que implicarse más. [D3]

La investigación también revela que existe la percepción, desde el profesorado, de que muchas familias delegan gran parte de las tareas educativas en la escuela. Al contrario, en otros casos se habla de una sobreimplicación de algunos padres y madres:

Los padres delegan cada vez más en la escuela [...]. Cuando yo era joven, estaban muy claros los papeles del colegio y de la familia. Ahora no está nada claro, cuesta distinguir, hay familias despistadas [...]. Ahora el colegio debe enseñar y educar. La familia pretende que el colegio lo haga todo. [D6]

El profesorado alerta de un exceso de implicación de algunos padres/madres en las tareas de sus hijas e hijos en casa, lo que impide que éstos aprendan a responsabilizarse:

Tampoco es bueno que los padres se impliquen demasiado en el sentido de que ayuden demasiado a los hijos. Porque a mí se me está dando el caso de niños que solos ya no hacen nada [D4GD2].

Por otro lado, se percibe que padres y madres participan en los colegios mayoritariamente por aspectos relacionados exclusivamente con su hijo o hija. Esto supone una visión individualizada de la participación, por parte de las familias. En segundo lugar, dicha acción suele venir dada cuando ya ha existido un conflicto en la escuela, o un descenso en el rendimiento por parte del alumno o alumna. Así, algunos testimonios hablan de un carácter aleatorio o cíclico de la participación, mientras que otros señalan que existe “más implicación que antes, pero no conviene generalizar. En nuestro centro las familias participan bastante, aunque más a nivel individual que colectivo” [DIR3]. Hay una tercera tendencia que entiende que la participación se encuentra estancada:

Desde que soy maestro más o menos veo la misma dinámica. La participación es regular, y no buscando lo positivo de la escuela los padres, sino muchas veces es una participación para buscar las cosquillas [...]. No es una participación tan constructiva como creo yo que debería ser. [D5]

*De la no implicación a la intensificación de la participación de (algunas) familias en la escuela pública española*

En relación a las dinámicas de participación de las familias, desde el sector docente se observa, en muchos casos, que existe un número escaso de familias que toman parte en la vida escolar, pero éstas lo hacen de manera intensa, y añade que son esas mismas familias las que participan activamente en el centro escolar, por encima de aspectos relacionados exclusivamente con sus hijos e hijas. Algunos de los sujetos hablan de la figura del padre-estrella o padre-modelo:

A nivel general veo un deterioro de un tiempo a ahora, menos participación por parte de los padres. Mucho menos [...] aunque se les den cada vez más cauces para participar. Hay cada vez más familias que no participan en la escuela y hay cada vez menos que participan mucho. Hay como padres-estrella, padres-tipo o padres-ejemplo a seguir, y esos sí es verdad que se implican muchísimo. [D1GD2]

Yo creo que hay dos polos totalmente opuestos, y depende del nivel sociocultural. Hay padres que pasan olímpicamente, y hay padres-modelo que se dedican a vivir en el colegio, se implican muchísimo, incluso llegan a darte clase a ti de cómo tienes que hacerlo tú. [D3GD2]

Como en el testimonio anterior se observa, además, la percepción por parte del sector del profesorado de la intromisión de las familias en su labor pedagógica:

Yo creo que la participación no sólo es que haya bajado, es que se ha cambiado. Antes, con eso de que se respetaba la tarea del maestro... ahora se ha sobrepasado, vengo y te digo esto, y aunque no esté involucrado también te lo digo [...]. Antes el que no se involucraba no lo hacía para nada, el maestro hace lo que tiene que hacer, y si él te ha regañado yo te regaño también, pero no participo de ir al colegio. Deposito en ti mi confianza y fuera. Ahora es al revés: el que no participa no sólo no lo hace, sino que te puede decir que no está de acuerdo contigo en lo que estás haciendo. [D2GD2]

Al igual que D1GD2, existe un último grupo de la muestra que percibe un estado alarmantemente bajo de la participación:

La implicación de los padres en la escuela es en conjunto menor que antes, lo que ocurre es que en ocasiones se da la apariencia de que hay más. Pero a la hora de la verdad, hay muy poca participación de las familias. La culpa de esta situación es en parte de las familias y en parte de los maestros [...]. Va por rachas la implicación, pero la idea es que va a peor. [D6]

Por su parte, el presidente de sindicato definía como “notablemente menor la participación de las familias en los últimos años”, a pesar de la mejora que la ley ha experimentado en lo concerniente al tema de la participación. Según él, hemos de buscar los motivos de este descenso en las Delegaciones Educativas:

Actualmente no hay duda de que existe menos participación que antes en la escuela por parte de las familias, a pesar de que la evolución legislativa en este sentido ha sido muy buena. Pero la Ley Orgánica de Educación (LOE) se ha dado cuenta de que la anterior Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG) daba demasiados poderes a los padres, y no es más que el resultado del deseo de control, cada vez mayor por cierto, que quieren ejercer las diferentes Delegaciones. La Administración pretende, en definitiva, acotar las parcelas de poder en el marco educativo. Los inspectores de educación son, en este sentido, una continuación en esa función de control. [PRSIN]

## Conclusiones

Este artículo partía con el objetivo de analizar la evolución de la participación de las familias en los centros educativos públicos en España. La legislación española no ha

permitido a las familias esta participación hasta 1970. De ahí el interés científico por conocer cómo ha sido la evolución de este fenómeno desde entonces. Retomando nuestra tesis de partida, según la cual la participación de las familias en la escuela pública española ha asistido a una evolución positiva desde la aparición de la LGE de 1970 hasta la actualidad, los datos analizados nos permiten llegar a varias conclusiones.

Las valoraciones que los distintos miembros de la comunidad educativa consultados hacen de la participación en la escuela pública varía ostensiblemente según la edad de los mismos. En este sentido, los sujetos con una edad superior a 38-40 años afirman percibir una evolución clara, en sentido ascendente, de dicha participación. Sin embargo, los miembros más jóvenes poseen visiones contrapuestas, dominando la falta de consenso para este margen de edad. Se extrae, por consiguiente, que la edad es un factor muy importante en la percepción sobre la participación escolar de las familias, no siendo relevantes otros factores como el género o el sector educativo. En este sentido, ser hombre o mujer, o bien pertenecer a un sector determinado de la comunidad educativa o a otro (familias, profesorado), no parecen, a tenor de los datos, variables que determinen la percepción sobre la participación.

Por otro lado, los datos evidencian un cambio en las expectativas de las familias ante los fenómenos escolares. Las motivaciones de padres y madres por dar una adecuada educación a sus hijos e hijas pasan necesariamente por un entendimiento con la institución escolar, que no siempre se da, según muestran los datos analizados. Pese a ello, la participación de las familias en la escuela pública española continúa estancada. En el mejor de los casos, los datos muestran una implicación media de las familias en los centros; sin embargo, la tendencia dominante es la asistencia de las familias a la escuela sólo cuando existe un problema con su hijo/a, principalmente debido a la existencia de algún conflicto o al descenso del rendimiento académico de este/a último/a, lo que evidencia la tendencia creciente hacia la individualización de esta participación. Sólo en contadas ocasiones se produce una participación efectiva de las familias por y para el centro de forma regular. En este sentido, los datos revelan que suele existir en los centros educativos un pequeño grupo de familias que se involucra en el Consejo Escolar, el AMPA, y en las distintas actividades para las cuales son requeridas desde la Dirección.

Finalmente, se observan cambios importantes a nivel cualitativo respecto al modo en que se da la participación en las escuelas por parte de las familias. Por una parte, el profesorado denuncia la intromisión de padres y madres en sus tareas pedagógicas, lo que es percibido como un cuestionamiento de su autoridad. Paradójicamente, los datos muestran cómo, al mismo tiempo, el profesorado denuncia una delegación de funciones por parte de la familia en la escuela. Esto supone una sobrecarga para el trabajo docente. A su vez, las familias señalan recibir una información incompleta desde los centros, y también detectan un cambio en el modo en que se interactúa con los docentes respecto a años atrás. Todo ello dificulta su integración en las dinámicas escolares, según señalan las familias en los datos. A pesar de estas dificultades, familias y profesorado hacen autocrítica y reclaman la necesidad de establecer consensos y compromisos educativos, que faciliten la integración de las familias como elemento estructural de la escuela pública española.

Concluimos, pues, destacando la necesidad de concienciar a la comunidad educativa de la tarea que deben desempeñar delegaciones, ayuntamientos, padres, madres, docentes y discentes, a fin de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en una sociedad como la nuestra, cada vez más compleja.

### Anexo

**Tabla 1** Información sobre las personas entrevistadas (entrevista individual)

|        | Sexo<br>M: Muje<br>H: Hombre | Edad | Años de experiencia<br>en su cargo | Tipo de colegio<br>R: Rural<br>U: Urbano |
|--------|------------------------------|------|------------------------------------|--|
| DIR1   | H                            | 58   | 31                                 | U  |
| DIR2   | H                            | 37   | 9                                  | R  |
| DIR3   | H                            | 39   | 11                                 | R  |
| PRAM1  | H                            | 54   | 3                                  | R  |
| PRAM2  | M                            | 46   | 5                                  | R  |
| PR SIN | H                            | 58   | 4                                  | –  |
| D1     | M                            | 58   | 28                                 | U  |
| D2     | H                            | 43   | 17                                 | U  |
| D3     | M                            | 32   | 8                                  | R  |
| D4     | M                            | 47   | 19                                 | R  |
| D5     | H                            | 36   | 9                                  | R  |
| D6     | M                            | 49   | 22                                 | U  |

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 2** Información sobre las personas en grupos de discusión de docentes

| Clasificación<br>de grupos<br>GD: Grupo docente | Sexo<br>M: Mujer<br>H: Hombre | Edad | Años de experiencia<br>en su cargo | Tipo de colegio<br>R: Rural<br>U: Urbano |
|---|-------------------------------|------|------------------------------------|--|
| GD1   | D1 M                          | 45   | 10                                 | R  |
|   | D2 M                          | 30   | 4                                  | R  |
|   | D3 H                          | 35   | 7                                  | R  |
|   | D4 H                          | 52   | 26                                 | R  |
|   | D5 H                          | 52   | 20                                 | R  |
|   | D6 M                          | 50   | 25                                 | R  |
| GD2   | D1 M                          | 46   | 20                                 | U  |
|   | D2 M                          | 56   | 31                                 | U  |
|   | D3 M                          | 60   | 32                                 | U  |
|   | D4 H                          | 61   | 35                                 | U  |
|   | D5 M                          | 53   | 27                                 | U  |
|   | D6 M                          | 48   | 25                                 | U  |
| GD3   | D1 H                          | 45   | 20                                 | R  |
|   | D2 H                          | 42   | 6                                  | R  |
|   | D3 M                          | 31   | 5                                  | R  |
|   | D4 M                          | 37   | 10                                 | R  |
|   | D5 M                          | 32   | 9                                  | R  |
|   | D6 M                          | 32   | 8                                  | R  |
| GD4   | D1 M                          | 34   | 8                                  | R  |
|   | D2 H                          | 37   | 13                                 | R  |
|   | D3 H                          | 39   | 13                                 | R  |
|   | D4 M                          | 49   | 24                                 | R  |
|   | D5 M                          | 40   | 15                                 | R  |
|   | D6 M                          | 33   | 6                                  | R  |

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 3** Información sobre las personas en grupos de discusión de familias

| Clasificación de grupos<br>GF: Grupo familias | Sexo<br>P: Padre<br>M: Madre | Edad | Tipo de colegio<br>R: Rural<br>U: Urbano |
|---|------------------------------|------|--|
| GF1   | P1                           | 45   | R  |
|   | M2                           | 42   | R  |
|   | M3                           | 50   | R  |
|   | M4                           | 39   | R  |
|   | M5                           | 37   | R  |
|   | P6                           | 54   | R  |
| GF2   | P1                           | 47   | U  |
|   | P2                           | 41   | U  |
|   | P3                           | 36   | U  |
|   | M4                           | 39   | U  |
|   | M5                           | 48   | U  |
|   | M6                           | 59   | U  |
|   | M7                           | 56   | U  |
| GF3   | M1                           | 61   | U  |
|   | M2                           | 55   | U  |
|   | M3                           | 40   | U  |
|   | M4                           | 28   | U  |
|   | M5                           | 33   | U  |
|   | M6                           | 37   | U  |
|   | M7                           | 31   | U  |
| GF4   | P1                           | 42   | R  |
|   | M2                           | 40   | R  |
|   | M3                           | 32   | R  |
|   | M4                           | 31   | R  |
|   | P5                           | 30   | R  |
|   | M6                           | 29   | R  |
|   | M7                           | 32   | R  |

Fuente: Elaboración propia.

### Bibliografía

- Alexander, Karl (2016), “Is it family or school? Getting the question right”, *The Russell Sage Foundation Journal of the Social Sciences*, 2 (5), pp. 18-33.
- Alonso, Luis Enrique (1998), *La Mirada Cualitativa en Sociología. Una Aproximación Interpretativa*, Madrid, Fundamentos.
- Alonso Carmona, Carlos (2014), “Familia, escuela y clase social: sobre los efectos perversos de la implicación familiar”, *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 7 (2), pp. 395-409.
- Apple, Michael W., y James A. Beane (1997), *Escuelas Democráticas*, Madrid, Morata.
- Beck, Ulrich, y Elizabeth Beck-Gernsheim (2001 [1990]), *El Normal Caos del Amor*, Barcelona, Paidós (2.ª edición en castellano).
- Blackledge, Adrian (1995), “Minority parents as school governors in Chicago and Britain: empowerment or not?”, *Education Review*, 47 (3), pp. 309-317.
- Bourdieu, Pierre (2001), “El capital social: apuntes provisionales”, *Zona Abierta*, 94-95, pp. 83-87.
- Bronfenbrenner, Urie (1987), *La Ecología del Desarrollo Humano*, Barcelona, Paidós.

- Coleman, James S. (1966), *Equality of Educational Opportunity*, Washington, DC, US Government Printing Office.
- Conde, Fernando (2009), "Análisis sociológico del sistema de discursos", *Cuadernos Metodológicos del CIS*, 43, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Daniel, Graham R., Cen Wang, y Donna Berthelsen (2016), "Early school-based parent involvement, children's self-regulated learning and academic achievement: an Australian longitudinal study", *Early Childhood Research Quarterly*, 36, pp. 168-177.
- Decreto n.º 328/2010, de 13 de julio (Reglamento orgánico de las escuelas infantiles de segundo grado, de los colegios de educación primaria, de los colegios de educación infantil y primaria y de los centros públicos específicos de educación especial).
- Dorthe, Anne (2009), "A parental voice: parents as equal and dependent — rhetoric about parents, teachers, and their conversations", *Educational Review*, 61 (3), pp. 289-300, DOI: 10.1080/00131910903045930
- Elejabeitia, Carmen., et al. (1987), *La Comunidad Escolar y los Centros Docentes*, Madrid, CIDE.
- Epstein, Joyce L. (1995), "School/family/community partnerships: caring for the children we share", *Phi Delta Kappan*, 76 (9), pp. 701-712, disponible en: <http://search.proquest.com/docview/218509027?accountid=14542>
- Epstein, Joyce L. (2001), "School, family, and community partnerships: preparing educators and improving schools", *Phi Delta Kappan*, 92 (3), pp. 81-96.
- Feito, Rafael (1992), *La Participación de los Padres en el Control y Gestión de la Enseñanza*, Madrid, Universidad Complutense de Madrid, tesis de doctorado.
- Fernández Enguita, Mariano (1993), *La Profesión Docente y la Comunidad Escolar. Crónica de Un Desencuentro*, Madrid, Morata.
- Garreta, Jordi (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), pp. 47-59.
- Garreta, Jordi (coord.) (2017), *Familias y Escuelas. Discursos y Prácticas sobre la Participación en la Escuela*, Madrid, La Pirámide.
- Garreta, Jordi, Núria Llevot, y Olga Bernard (2010), *La Relació Família d'Origen Immigrant i Escola Primària de Catalunya*, Barcelona, Fundació Jaume Bofill.
- Gil Villa, Fernando (1995), *La Participación Democrática en los Centros de Enseñanza No Universitarios*, Madrid, CIDE.
- Goodall, Janet, and y Caroline Montgomery (2014), "Parental involvement to parental engagement: a continuum", *Educational Review*, 66 (4), pp. 399-410, disponible en: <http://dx.doi.org/10.1080/00131911.2013.781576>
- Gutiérrez Brito, Jesús (2008), "Dinámicas del grupo de discusión", *Cuadernos Metodológicos del CIS*, 41, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Harris, Angel L., y Keith Robinson (2016), "A new framework for understanding parental involvement: setting the stage for academic success", *The Russell Sage Foundation Journal of the Social Sciences*, 2 (5), pp. 202-219.
- Henderson, Anne, y Karen Mapp (2002), *A New Wave of Evidence. The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement*, Austin, TX, National Center for Family & Community Connections with Schools Southwest Educational Development Laboratory.

- Hill, Nancy, and Tyson, Diana (2009), “Parental involvement in middle school: a meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement”, *Developmental Psychology*, 45 (3), pp. 740-763.
- Jefatura del Estado (1970), Ley n.º 14/1970, de 4 de agosto. Ley General de educación y financiamiento de la reforma educativa (LGE), con la modificación establecida por Ley n.º 30/1976, de 2 de agosto. Publicado en BOE N.º 187, de 06/08/1970, pp. 12525-12546.
- Jefatura del Estado (1990), Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), de 3 de octubre de 1990. Publicado en BOE N.º 238, de 4/10/1990, pp. 28927-28942.
- Jefatura del Estado (2006), Ley Orgánica n.º 2/2006, de 3 de mayo. Ley Orgánica de Educación (LOE). Publicado en BOE N.º 106, de 04/05/2006, sección I, pp. 17158-17207.
- Jefatura del Estado (2013), Ley Orgánica n.º 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). Publicado en BOE N.º 295, de 10/12/2013, pp. 97858-97921.
- Jeynes, William H. (2005), “A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement”, *Urban Education*, 40 (3), pp. 237-269.
- Llevot, Núria, y Olga Bernard (2015), “La participación de las familias en la escuela: factores clave”, *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8 (1), pp. 57-70.
- Luengo, Florencio, y José Moya (2008), *Escuela, Familia, Comunidad. Claves para la Acción*, Madrid, WoltersKluwer España.
- Maroy, Christian, y Annelise Voisin (2013), “Les transformations récentes des politiques d’accountability en éducation: enjeux et incidences des outils d’action publique”, *Educação & Sociedade*, 34 (124), pp. 881-901.
- Martín Bris, Mario, y Joaquín Gairín Sallán (2007), “La participación de las familias en la educación: un tema por resolver”, *Bordón*, 59 (I), pp. 113-151.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016), *Educación. Datos y Cifras. Curso Escolar 2015-2016*, el enlace de Internet es (consultado el día 2 de febrero): <http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/datos-cifras/Datosycifras1516.pdf>
- Morgan, Seamus Dunn, y Ed Cairns (1993), “A new order of co-operation and involvement? Relationships between parents and teachers in the integrated schools”, *Educational Review*, 45 (1), pp. 43-52.
- Ng, Shun-Wing, y Wai Kwan Gail Yuen (2015), “The micro-politics of parental involvement in school education in Hong Kong: ethnocentrism, utilitarianism or policy rhetoric!”, *Educational Review*, 67 (2), pp. 253-271, DOI: 10.1080/00131911.2013.868786
- Obiol Francés, Sandra (2012), “El cambio familiar y el proceso educativo”, en J. Beltrán y F. J. Hernández (coords.), *Sociología de la Educación*, Madrid, McGraw-Hill.
- Plowden Report* (1967), recuperado el 20 de septiembre de 2011 en [www.educationengland.org.uk/documents/plowden/](http://www.educationengland.org.uk/documents/plowden/)
- Pomerantz, Eva M., Elisabeth A. Moorman, y Scott D. Litwack (2007), “The how, whom, and why of parents’ involvement in children’s schooling: more is not necessarily better”, *Review of Educational Research*, 77, pp. 373-410.

- Ravn, Birte (1998), "Involving parents in school decision-making: formal and informal parental involvement in school", *Childhood Education*, 74 (6), pp. 375-377, DOI: 10.1080/00094056.1998.10521154
- Santos Guerra, Miguel Angel (1999), *El Crisol de la Participación. Investigación sobre la Participación en Consejos Escolares de Centro*, Archidona, Aljibe.
- Vallés, Miguel S. (2014), *Técnicas Cualitativas de Investigación Social*, Madrid, Síntesis.
- Vila, Ignacio (2003), "Familia y escuela: dos contextos y un solo niño", en Carmen Alfonso y otros (coords.), *La Participación de los Padres y Madres en la Escuela*, Barcelona, Graó, pp. 27-38.
- Vygotsky, Lev S. (2010), *Pensamiento y Lenguaje*, Barcelona, Paidós.
- Wilder, Sandra (2014), "Effects of parental involvement on academic achievement: a meta-synthesis", *Educational Review*, 66 (3), pp. 377-397.
- Williams, Kenyatta J. (2010), *School, Family, and Community Partnerships. Your Handbook for Action*, Thousand Oaks, CA, Corwin Press (3.ª edición).

David Issó. Profesor Asociado, Universidad de Granada, Granada, España.  
E-mail: [isso@ugr.es](mailto:isso@ugr.es)

Diego Becerril. Profesor Titular, Universidad de Granada, Granada, España.  
E-mail: [becerril@ugr.es](mailto:becerril@ugr.es)

M.ª Dolores Martín-Lagos. Profesora Contratada Doctora, Universidad de Granada, Granada, España. E-mail: [lmlagos@ugr.es](mailto:lmlagos@ugr.es)

Mar Venegas. Profesora Contrata Doctora, Universidad de Granada, Granada, España. E-mail: [mariter@ugr.es](mailto:mariter@ugr.es)

Data de receção: 20 de março de 2017 Data de aprovação: 28 de setembro de 2017