

## Participación de las familias en los centros de secundaria, de lo institucional a lo transformador

### Family participation in secondary schools, from institutional to transformative

### A participação das famílias nas escolas secundárias, do institucional ao transformador

\*Natalia HIPÓLITO-RUIZ, \*\*Irene MARTÍNEZ-MARTÍN y  
\*María Teresa BEJARANO-FRANCO

\*Universidad de Castilla-La Mancha y \*\*Universidad Complutense de Madrid

Fecha de recepción: 11.IX.2023

Fecha de revisión: 14.XI.2023

Fecha de aceptación: 26.XI.2023

#### **PALABRAS CLAVE:**

Participación escolar;  
relación familia-  
escuela;  
familias;  
educación;  
ciudadanía.

**RESUMEN:** Este artículo tiene como objetivo abordar la participación en los centros de educación secundaria en Castilla-La Mancha, específicamente, desde las voces y vivencias de las familias. Se expone, la parte de la investigación referida a la participación de las familias en los centros de secundaria en función del hábitat, respondiendo a las siguientes cuestiones: ¿Qué vivencias tienen las familias en relación con la participación? ¿Cómo definen, las familias, la participación en los centros educativos de secundaria? y ¿Cómo se da el salto de lo teórico a la participación real de las familias en los centros de secundaria?

Para ello, se plantea un análisis descriptivo de los resultados de cuestionarios aplicados con una muestra aleatoria de 582 sujetos pertenecientes a familias de 60 centros educativos, siguiendo una metodología integradora. Como resultados, se destaca la importancia de la participación familiar en los centros educativos avalada por la legislación y acorde a las percepciones de las propias familias. Y se pone en cuestión la cultura de la participación, así como las brechas entre la participación formal y la participación real en las comunidades educativas. La propuesta desvela la importancia de crear alianzas entre familias e instituciones de educación secundaria para generar ciudadanía más crítica y proactiva.

#### CONTACTO CON LOS AUTORES

**Natalia Hipólito Ruiz:** Facultad de Ciencias Sociales y Tecnologías de la Información de Talavera. E-mail: natalia.hipolito@uclm.es

<p><b>KEYWORDS:</b> School participation; family-school relationship; families; education; secondary; citizenship.</p>	<p><b>ABSTRACT:</b> This article aims to address participation in secondary education centers, specifically from the voices and experiences of families in Castilla-La Mancha. The research part related to family participation in secondary education centers based on the habitat is presented, addressing the following questions: What experiences do families have regarding participation? How do families define participation in secondary educational centers? And how does the transition from theory to real family participation in secondary schools occur?</p> <p>To do this, a descriptive analysis of the results of past questionnaires is proposed within the framework of the mentioned project, with a random sample of 582 subjects belonging to families from 60 educational centers. This analysis follows an integrative methodology. To do this, a descriptive analysis of the results of questionnaires conducted within the framework of the aforementioned project is proposed, as well as a discussion based on published experiences and research related to family participation and the social environment linked to secondary education centers. As a result, the importance of family participation in educational centers, supported by legislation and in line with the perceptions of the families themselves, is highlighted. The article also questions the culture of participation itself, as well as the gaps between formal participation and real participation in educational communities. The proposed discussion reveals the importance of creating alliances between families and secondary education institutions to foster more critical and proactive citizenship.</p>
<p><b>PALAVRAS-CHAVE:</b> Participação escolar; relação família-escola; famílias; educação; secundário; cidadania.</p>	<p><b>RESUMO:</b> Este artigo tem como objetivo abordar a participação nos centros de educação secundária, especificamente a partir das vozes e experiências das famílias em Castilla-La Mancha. Expoem-se as partes da pesquisa referentes à participação das famílias nos centros de ensino secundário em função do ambiente, respondendo às seguintes questões: Quais são as experiências das famílias em relação à participação? Como as famílias definem a participação nos centros educacionais de ensino secundário? E como ocorre a transição da teoria para a participação real das famílias nos centros de ensino secundário?</p> <p>Para isso, propõe-se uma análise descritiva dos resultados de questionários anteriores aplicados no âmbito do projeto mencionado, com uma amostra aleatória de 582 sujeitos pertencentes a famílias de 60 centros educacionais, seguindo uma metodologia integradora. Como resultados, destaca-se a importância da participação familiar nos centros educacionais, respaldada pela legislação e em consonância com as percepções das próprias famílias. Questiona-se a própria cultura de participação, bem como as lacunas entre a participação formal e a participação real nas comunidades educacionais. A discussão proposta revela a importância de criar parcerias entre famílias e instituições de ensino secundário para promover cidadãos mais críticos e proativos.</p>

## Introducción

Cuestionar y repensar la participación en los ámbitos educativos es un reto de la sociedad actual que derivaría en una educación regenerativa al aportar conexiones con el entorno en el que se vive abrazando las realidades locales y haciendo de la educación un espacio más creativo, solidario y sostenible (Sanford, 2020) Hemos pasado de entender la educación para una ciudadanía crítica y democrática como algo intrínseco al enfoque de derechos, a la imposición de modelos neoliberales y mercantilistas en la educación donde el estudiantado se convierte en cliente, las familias en demandantes externos y docentes más equipos directivos en tecnócratas al servicio de dichas exigencias. Este panorama global deja la participación en un plano secundario, limitado a acciones puntuales, llamativas o festivas, sin un abordaje educativo crítico. El proceso participativo democrático en los centros de secundaria ha de ser la herramienta más potente que utilicemos desde las instituciones educativas como mecanismos de transformación

social favoreciendo el desarrollo óptimo de las capacidades, aptitudes y actitudes no solo del alumnado sino de la comunidad participante para también, llegar a nuevas formas de reivindicación identitaria personal y colectiva.

Recordemos que a participar se aprende participando y, por ello, debe tener un espacio prioritario en los currículos y agendas educativas con una clara vinculación entre lo social, lo educativo y lo político (Martínez y Sanz, 2023).

Se aborda, en este artículo, como tema central el análisis de la participación percibida y real de las familias en los centros educativos de secundaria. Así, la participación efectiva de todos los agentes educativos, y en concreto de las familias, aparece en la programación general de la enseñanza mediante los distintos sectores que componen la comunidad educativa, es un mandato de la Constitución Española de 1978. En el artículo 27 se emplea por primera vez el término participación. Se distinguen dos niveles de participación: en el ámbito de la programación general de la enseñanza (art. 27, aptdo. 5) y en el ámbito de control y de gestión de los centros financiados con fondos públicos

(art. 27, aptdo. 7). La concreción de este artículo lo encontramos en la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, y la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Desde hace décadas se viene considerando a las familias como un eje fundamental de la comunidad educativa con influencia en el efecto de la educación y bienestar de sus hijos e hijas. La participación e implicación de éstas en los centros educativos, se tiene en cuenta como una cuestión necesaria para garantizar procesos de actuaciones con éxito que repercutan en toda la comunidad educativa (Kelty y Wakabayashi, 2020). Así lo demuestra un vasto cuerpo de investigación que corrobora la idea de que la participación de las familias en los centros educativos tiene un efecto positivo y duradero en el desarrollo del niño-a y adolescentes en el plano académico, social y motivacional (Powella, *et al.*, 2010). También, en el plano moral y actitudinal (Mollaw, 2022), promoviendo el fortalecimiento de los procesos pedagógicos y la conexión colaborativa con la comunidad (Bastos, 2019). Genera beneficios para las familias, para el profesorado en activo (García-Bacete, 2003) y para la propia comunidad educativa y social (Laforet y Méndez, 2010).

Desde un plano formal y de participación institucional y regulada por la legislación educativa y social, Cruz *et al.* (2023), plantean que la participación de las familias en la comunidad educativa está reconocida legalmente, pero actualmente la participación real y la cultura de la participación ciudadana sigue siendo minoritaria en nuestro país.

Formalmente las distintas leyes educativas desde la Ley General 14/1970 de Educación (LGE) hasta la actual Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), reconocen el derecho a participar de las familias a partir y a través de distintos programas, órganos de decisión y gobierno, así como a las asociaciones. El salto cualitativo aparece con la Ley de Mejora de la Calidad en la Educación LOMCE (2013) cuando surgen experiencias importantes, en algunos centros, trabajando por comunidades de aprendizaje, donde se reconoce la labor de las familias dentro de las actividades culturales y curriculares de éstos (Cruz, *et al.*, 2023). La actual ley educativa (LOMLOE) vuelve a reconocer la importancia de que el claustro y el consejo escolar sean órganos de participación y gobierno, además se refuerza la importancia de la participación de las familias en el consejo escolar pues se incrementa la garantía de participación de la comunidad educativa en la organización, el gobierno, el funcionamiento y la evaluación de los centros.

En el caso de la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha (CLM), contexto en el que se centra esta investigación, se crea en 1999 el Consejo Escolar Regional por medio de La Ley 12/1999, de 3 de diciembre, que lo establecía como órgano consultivo y de asesoramiento del Gobierno Regional, así como de participación de la sociedad castellanomanchega en la programación general de la enseñanza en los niveles anteriores a la Universidad. Esta ley fue derogada por la Ley 3/2007 de 8 de marzo, de Participación Social en la Educación de la Comunidad Autónoma, y apelaba a este órgano como un espacio plural que recoge todas las sensibilidades de la sociedad castellanomanchega y su participación en la programación general de la enseñanza. En él, se encuentran representantes del profesorado, de las familias, del personal de administración y servicios, de organizaciones sindicales y de patronales, y del Instituto de la Mujer, entre otros.

Desde otro punto de vista, a nivel de participación efectiva-real y de una cultura democrática ciudadana y social, se viene contrastando que los centros educativos, en cualquier etapa, necesitan de la colaboración de las familias para generar una comunidad de aprendizaje participativa e inclusiva (Godás *et al.*, 2019). En este artículo se entiende el concepto de participación como elemento esencial para potenciar ciudadanía crítica. Apostamos por construir aulas y espacios educativos activos con implicación y corresponsabilidad de toda la comunidad educativa para fomentar ciudadanía comprometidas. Todo ello implica poner en el centro de lo educativo valores cooperativos, comunitarios, críticos y por el bien común, entendiendo la participación como una forma activa de estar en el aula y en el mundo. Dicho de otro modo “siendo una forma de atraer y dar vida al aula y a los espacios educativos” (Martínez y Sanz, 2023, p. 17).

## 1. Metodología

Los principales resultados que se presentan en este artículo derivan del *Proyecto de investigación-acción para la convivencia, participación e integración escolar de los alumnos y alumnas de Educación Secundaria Obligatoria de CLM* (Referencia SBPLY/19/180501/000345) financiado por el Fondo Europeo de Desarrollo Regional.

La investigación se ha situado dentro de un diseño mixto Tipo VI (Pereira-Pérez, 2011) de corte exploratorio, con datos y análisis cuantitativos y cualitativos, con una pretensión de mejora educativa sobre herramientas organizativas y metodológicas que potencien la práctica de la participación, convivencia, diversidad y no-discriminación en los centros de ESO de la Comunidad de CLM y

sirvan de referencia para una actuación eficaz. Planteamos este modelo de investigación en base a lo que March y colaboradores (2016) proponen debe ser un planteamiento metodológico riguroso que aporte evidencias científicas desde la acción socioeducativa.

Se presenta parte de la investigación llevada a cabo centrada en la producción de datos a partir de la técnica encuesta pasada a las familias con hijos e hijas matriculadas en la etapa de secundaria en CLM.

### 1.1. Objetivos

El objetivo general que se recoge trata de analizar qué percepción tienen las familias sobre la participación en IES de CLM. Además, se contemplan diferentes objetivos específicos:

- Indagar en la percepción de las familias sobre el concepto de participación en IES.
- Conocer hasta qué punto las familias consideran que se fomenta la participación, la convivencia y la inclusión.
- Explorar si consideran que se involucran en la participación en los centros.
- Identificar los frenos que detectan las familias para la participación.

### 1.2. Población y muestra centrada en las familias encuestadas

Se plantea un diseño de muestreo polietápico estratificado y por conglomerados. Las unidades

primarias de muestreo son los centros educativos y las unidades secundarias las familias de cada centro. El diseño muestral se establece buscando la mayor representatividad posible en los hábitats extremos 1 (más de 50.000 habitantes) y 4 (menos de 10.000 habitantes). La población y muestra objeto de estudio se construye accediendo a bases de datos oficiales de CLM sobre estudiantado, distrito, titularidad de centro y etapa educativa para el curso 2019-2020.

Se ha seleccionado el hábitat como dimensión fundamental para entender las diferencias entre percepciones de las familias en función del tamaño de la población por ser un elemento significativo de la realidad de CLM (Marí y Barranco, 2021; Venceslao, *et al.*, 2022).

La totalidad de la población objeto de estudio es de 167.843 sujetos relacionados con centros públicos de ESO, estudiantes de 1º y 4º ESO; profesorado de 1º y 4º de ESO y familias del alumnado. La muestra corresponde a n=1620 en la cual se incluyen 60 centros con estudiantes (769) y profesorado (247) de 1º a 4º de la ESO, personal de administración y servicios (22) y familias (582 participantes).

La distribución de las familias se realiza atendiendo a dos supuestos que determinan dos submuestras: recoger de los centros seleccionados para la muestra de alumnado al menos la respuesta de 3 familias, lo que establece un total de 148 familias; y, el resto de la muestra se recoge entre el conjunto de familias no seleccionadas en el paso anterior, lo que establece un total de 117 familias en esta submuestra.

**Tabla 1. Unidad de análisis para extracción muestra familias encuestadas**

Unidad de análisis	Familiares de alumnado de ESO matriculado en centros públicos de CLM
Población objetivo/universo	75.609
Unidades de muestreo	Hogares del alumnado de ESO matriculado en centros públicos de CLM
Marco muestral	Padres/madres de centros públicos de ESO Listado de Asociaciones de Familiares de Alumnado y Ampas
Tamaño muestral teórico; error=6%	265 padres/madres

### 1.3. Instrumento y análisis

Se accede a datos familiares por el procedimiento de contestación del cuestionario vía online, de manera voluntaria. El cuestionario fue el instrumento fundamental de recogida de datos, para la validación de este se recurrió al juicio de expertos y a una prueba piloto. En la aplicación de esta prueba participaron 231 personas de las que el 23,4% fueron familias. Se consideraron válidos aquellos cuestionarios con respuestas de al

menos 9 de las 12 escalas de las que se compone el cuestionario y que son distribuidas en las 7 dimensiones.

Es un cuestionario estructurado a través del cual se identifican variables sociodemográficas (sexo, edad, país de nacimiento, nivel de estudios y tipo de hábitat), preguntas de respuesta múltiple y preguntas cerradas (ejemplo) con una escala de medición de tipo Likert. Se establecen 9 dimensiones para la construcción del cuestionario general que se distribuye entre las familias,

docentes, estudiantes y personal de administración: 1) concepto y conocimiento de participación; 2) fomento de la participación, inclusión y convivencia; 3) calidad en la comunicación; 4) implementación de estructuras y órganos para la participación; 5) implicación para la participación; 6) motivaciones y beneficios para participar; 7) frenos; 8) oferta formativa en materia de participación; y 9) retos.

#### 1.4. Procedimiento

El trabajo de campo realizado para acceso a las muestras se llevó a cabo entre abril y junio del año académico 2020/2021, realizando las siguientes fases:

1. Mailing masivo a los centros de ESO de CLM.
2. Contacto telefónico con los centros identificados en el diseño muestral.
3. Contacto telefónico y reenvío de documentación a los centros de reemplazamiento de la muestra original.
4. Corrección de las desviaciones del diseño muestra mediante visitas de personal encuestador a centros.

El cuestionario ha sido administrado electrónicamente asegurando el anonimato y la confidencialidad. Dicho cuestionario incluía un consentimiento informado sobre el tratamiento de los datos. Para el análisis estadístico de los datos recogidos se utilizó el software SPSS versión 21.

El artículo que se presenta cumple las normas deontológicas para la investigación científica. Estas normas se inspiran en los principios de buenas prácticas y ética que la comunidad científica internacional ha consensuado y están reflejadas en Declaración de Helsinki o las normas de buenas prácticas establecidas por la UNESCO para la investigación social. Estas prácticas éticas están en consonancia con la Ley 14/2011, de 1 de junio, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación

y concretadas en la redacción dada por la Ley 17/2022, de 5 de septiembre.

## 2. Resultados

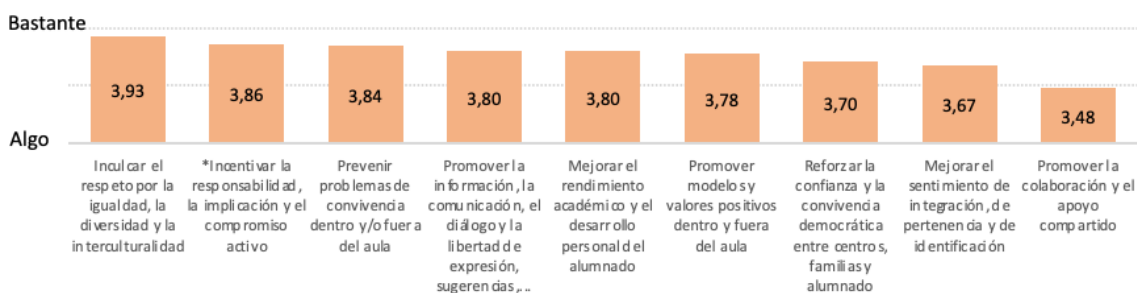
En este artículo se priorizan las dimensiones relacionadas con: 1) concepto y conocimiento de participación; 2) fomento de la participación; 5) implicación para la participación; y 6) frenos. Todas ellas considerando las variables familias y hábitat. Los principales resultados que se derivan del análisis de estas dimensiones son los siguientes.

### 2.1. ¿Qué se entiende por participación?

#### Concepto de participación

Las familias del alumnado suelen asociar de forma positiva el concepto de participación dentro de las políticas educativas, 7 de cada 10 padres/madres manifiestan un elevado convencimiento de ello, destacando por encima de otros aspectos la beneficiosa retroalimentación que consideran existe entre el respeto hacia la diversidad/interculturalidad y la mejora del compromiso activo e implicación tanto personales como colectivas.

Por otro lado, cuando se les pregunta sobre la identificación con determinados aspectos relacionados con la participación (Gráfico 1) en una escala de 1 a 5 (1 es algo y 5 bastante), observamos que en todas las respuestas superan los 3,4 puntos de media, siendo los conceptos más valorados “inculcar el respeto por la igualdad, la diversidad y la interculturalidad” (3,93) e “incentivar la responsabilidad, la implicación y el compromiso activo” (3,86). Los menos valorados son los relacionados con “promover la colaboración y el apoyo compartido” (3,48), “mejorar el sentimiento de integración, de pertenencia y de identificación” (3,67) y “reforzar la confianza y la convivencia democrática entre centros, familias y alumnado” (3,7).



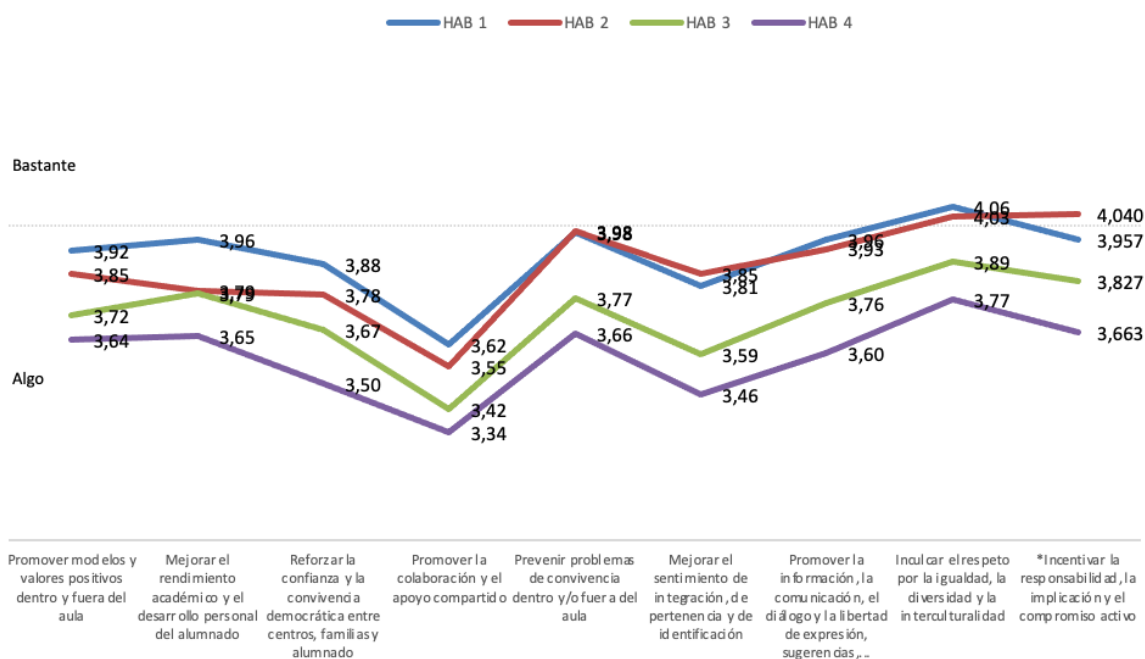
**Gráfico 1. Jerarquía de medias de las familias del alumnado en la identificación con distintos aspectos que definen el concepto de participación educativa (escala 1 a 5)**

En lo relativo a las diferencias según hábitat (Gráfico 2) se muestra una tendencia similar en todos los territorios, superando los 3 puntos de media en una escala del 1 al 5. Lo relativo a “promover la colaboración y el apoyo compartido” sigue siendo un aspecto de la participación con el que menos se identifican las familias, independientemente del lugar donde residan.

Los hábitats de menor población (3 y 4) tienden a valorar en menor medida todos los aspectos de la participación si lo comparamos con la identificación sobre el concepto de participación de las familias de localidades más pobladas.

Para los hábitats 1 y 2 (poblaciones más grandes) destaca la relevancia de la participación en lo relacionado con “prevenir problemas de convivencia dentro y/o fuera del aula”, “inculcar el respeto por la igualdad, la diversidad y la interculturalidad” e “incentivar la responsabilidad, la implicación y el compromiso activo”, siendo ésta última la más elevada de todas para ambos hábitats.

En este mismo sentido, para las localidades con menor densidad de población el aspecto más relevante para ambos casos es el relativo a “inculcar el respeto por la igualdad, la diversidad y la interculturalidad”.



**Gráfico 2. Identificación de las familias con definiciones del concepto de participación educativa en ESO según el Hábitat (escala 1 a 5)**

### Conocimientos sobre participación en los centros de secundaria

Las familias de CLM (Gráfico 3) dicen poseer un escaso conocimiento de la organización y la dinámica de los centros educativos de secundaria cuando se les pregunta sobre “proyecto educativo y normas de convivencia”, “funcionamiento de órganos de participación”, “derechos y deberes para la participación”, intervención en órganos de participación, planes del centro o normativa educativa sobre participación, convivencia e inclusión.

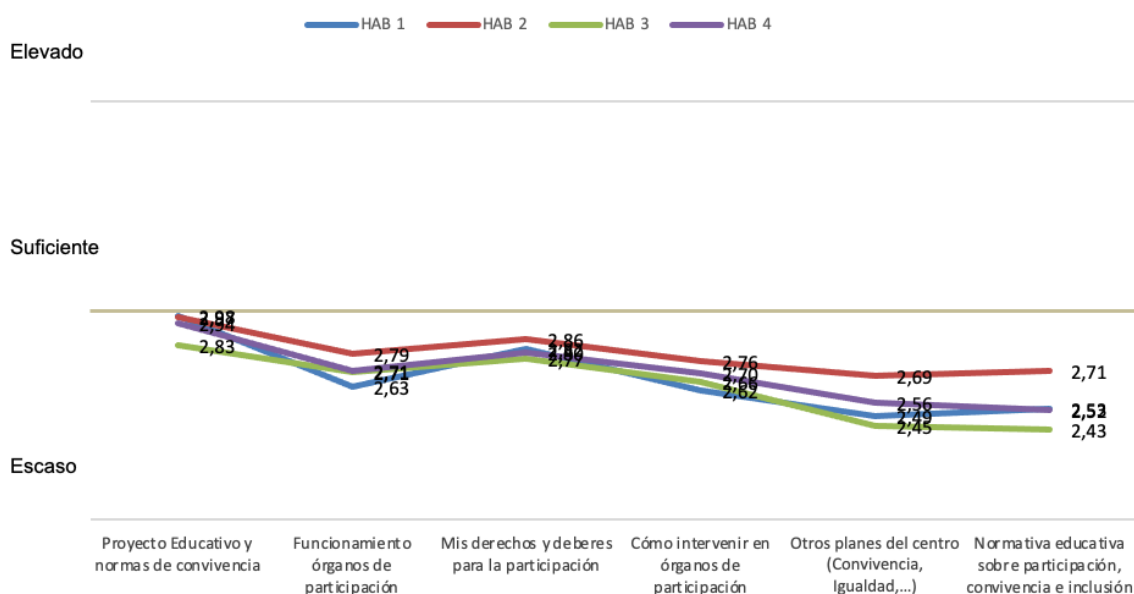
Para todos los hábitats lo que más conocen las familias es el “proyecto educativo y normas de convivencia” seguido del conocimiento de “derechos y deberes para la participación”. El promedio general es inferior por las percepciones sobre su conocimiento de las familias del hábitat

3 (10.000-25.00 habitantes), pero no supone una diferencia significativa. Las localidades más pobladas siguen siendo las que más conocimiento dicen tener sobre la participación en los centros de secundaria.

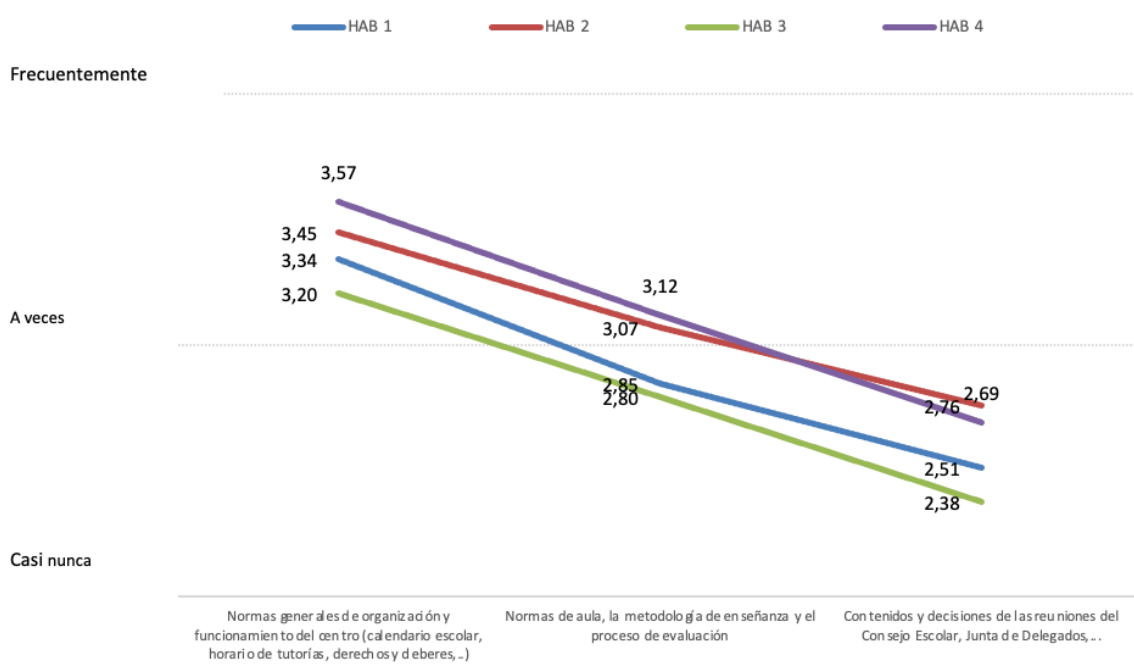
### 2.2. Cómo se fomenta la participación, la convivencia y la inclusión

#### Difusión de los aspectos básicos que regulan la vida del centro

En general, las familias (Gráfico 4) perciben un déficit en la difusión fundamentalmente de los “contenidos y decisiones del Consejo Escolar, Junta de Delegados, etc.” y reciben información algo más frecuente sobre “normas generales de organización y funcionamiento del centro (calendario escolar, horario de tutorías, derechos y deberes)”.



**Gráfico 3. Medias en el conocimiento general de las familias sobre aspectos básicos que regulan la vida de centros e institutos de ESO según el hábitat**



**Gráfico 4. Difusión a las FAMILIAS de contenidos básicos para la participación según hábitat (escala 1 a 5)**

El hábitat muestra una explicación en cuanto a la falta de difusión a las familias de los centros educativos. También, se refleja (como en anteriores cuestiones) que en las localidades más grandes las familias perciben recibir menor información, mientras que en las más pequeñas (hábitat 4- menos de 10.000 habitantes) manifiestan una mejor difusión. El aspecto más difundido sigue siendo las “normas generales de organización y funcionamiento”, siendo para el hábitat más poblado (hábitat 1) una media de 3,34, mientras

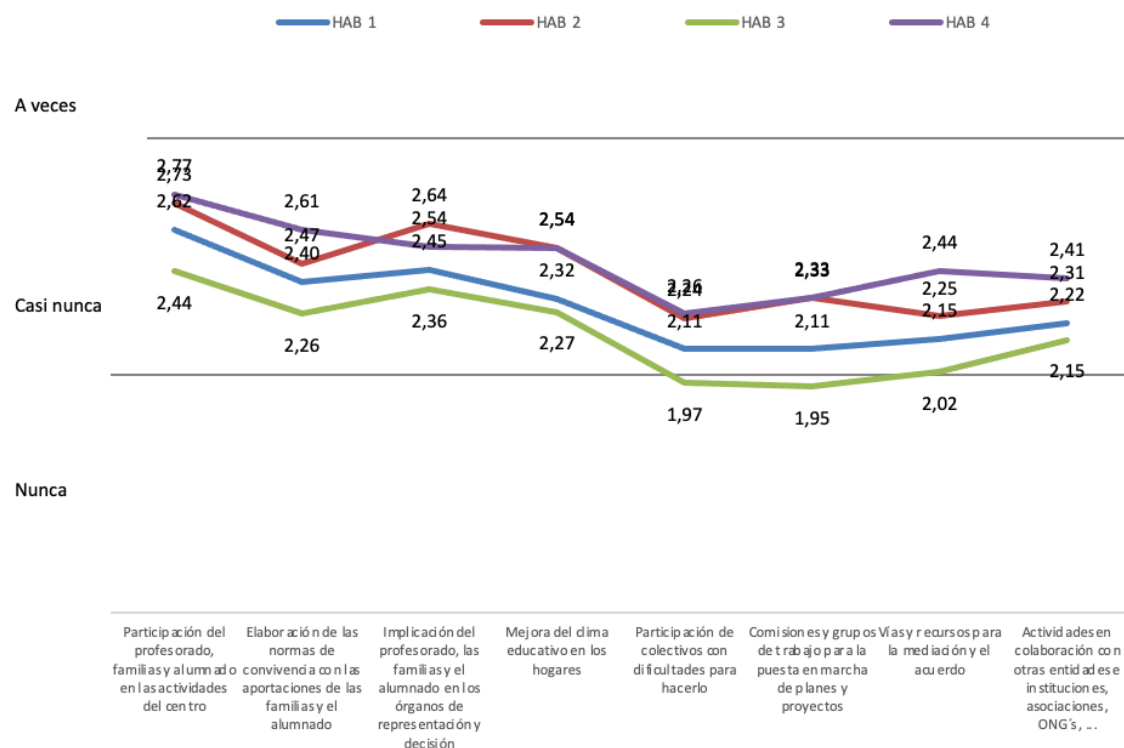
que para en las localidades más pequeñas (hábitat 4) un 3,57 de media. Las diferencias de medias no son significativas.

### Promoción entre las familias de los aspectos básicos que regulan la vida de centros e institutos de ESO

Al preguntar a las familias (Gráfico 5) sobre las propuestas de participación que ofrecen los centros educativos manifiestan sentirse

alejadas de esta participación sobre todo en lo relacionado con la “implicación en los órganos de representación y decisión”, aunque algo más próximas se sienten cuando el centro trata de favorecer la “mejora del clima educativo en los

hogares”, pero señalan con una media más baja lo relacionado con la posibilidad de participar en “comisiones y grupos de trabajo para la puesta en marcha de planes y proyectos”.



**Gráfico 5. Promoción entre las familias de aspectos básicos para la convivencia según el hábitat (escala 1 a 5)**

Las diferencias por hábitat no son significativas, pero sí muestran algunas variaciones. Las familias de las poblaciones más pequeñas (hábitat 4) vuelven a mostrar mayor satisfacción en este aspecto. Si las comparamos con el resto de las poblaciones, las medias son superiores en todos los casos exceptuando la “implicación del profesorado, las familias y el alumnado en los órganos de representación y participación” donde el hábitat 4 recoge una media del 2,54, mientras las familias de poblaciones más grandes (hábitat 2) se manifiestan algo más satisfechas (2,64). Aunque las diferencias siguen sin ser significativas.

La “participación del profesorado, familias y alumnado en las actividades del centro” es lo más valorado para todas las familias de CLM, independientemente del lugar donde residan.

En la parte opuesta, la percepción de las familias es que lo que menos se promociona es la “participación de colectivos con dificultades para

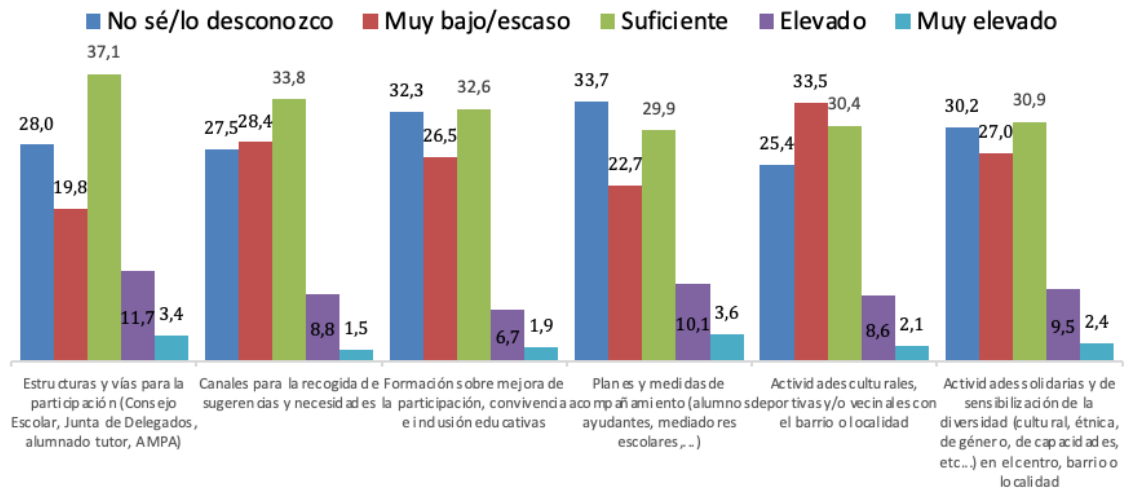
hacerlo” y lo relacionado con “comisiones de trabajo para la puesta en marcha de planes y proyectos”.

### Valoración de la implementación de herramientas de participación por las familias

Las familias señalan (Gráfico 6) que desconocen las herramientas que fomentan la mejora de la participación, la convivencia y la inclusión en los centros educativos en los que estudian sus hijas e hijos. Para ninguna de las cuestiones preguntadas consideran que sea elevado o muy elevado el grado de implementación de dichas herramientas. Sin embargo, si agrupamos lo que no conocen o creen que hay un grado de implementación bajo/escaso observamos que se mantiene para todas las cuestiones preguntadas.

Las “estructuras y vías para la participación” parecen ser en comparación con el resto la que mejor valoran.

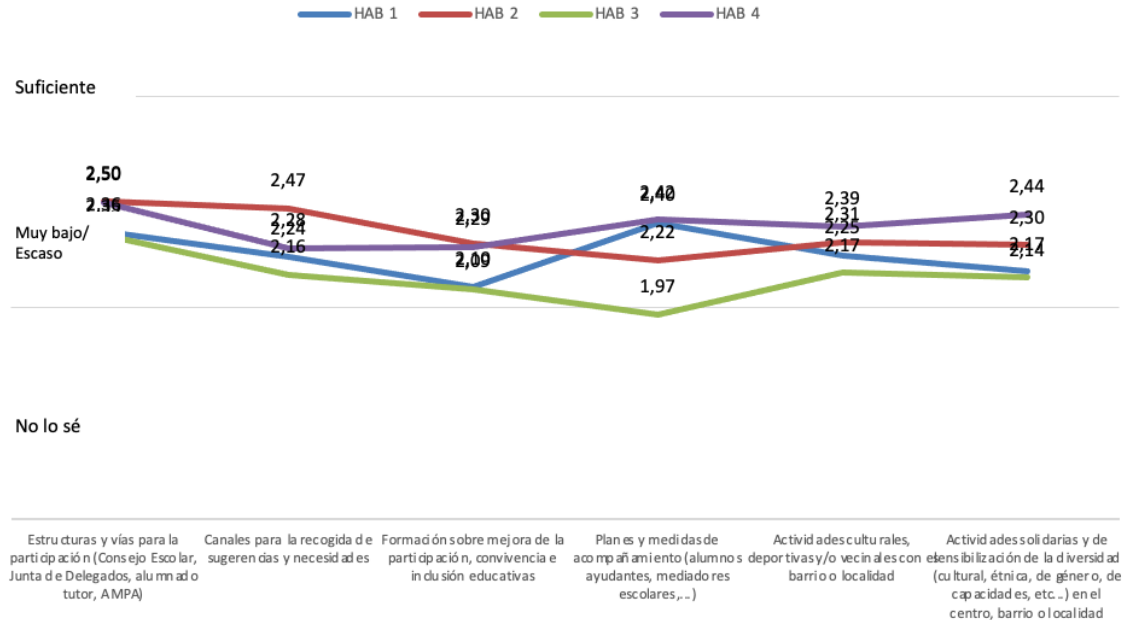




**Gráfico 6. Grado de implementación de herramientas para mejorar la participación, convivencia e inclusión en los centros de ESO. Familias**

Al analizar si hay diferencias por hábitat (Gráfico 7), éstas no son significativas, pero se manifiesta la mayor diferencia en cuanto a los “planes y medidas de acompañamiento” entre el hábitat 3 (1,97 de media sobre 5) y el hábitat 4 (2,42). En ningún caso llegan a considerar suficiente el grado de implementación de herramientas para mejorar la participación, convivencia e inclusión en los centros.

Para el hábitat 1 la media más alta la tiene la implementación de “planes y medidas de acompañamiento” mientras que para los hábitats 2, 3 y 4, aún con las diferencias de población que tienen, las “estructuras y vías para la participación” son las que consideran más implantadas.



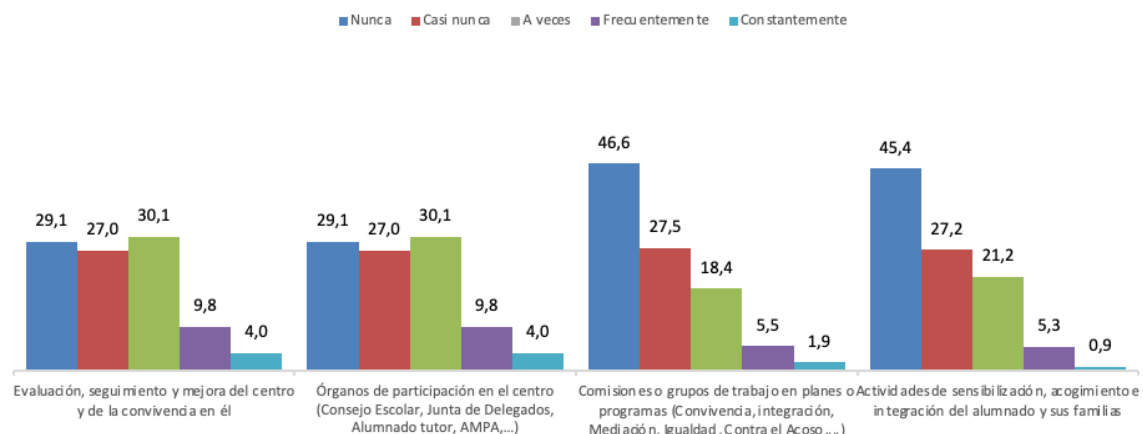
**Gráfico 7. Grado de implementación de herramientas para mejorar la participación, convivencia e inclusión en los centros de ESO. Según hábitat.**

### 2.3. Frecuencia en la implicación de las FAMILIAS en órganos y actividades relacionadas con la participación, la convivencia y la inclusión

En lo relativo a la frecuencia de implicación de las familias para la pregunta sobre su participación (Gráfico 8) en “comisiones o grupos de trabajo” manifiestan que no lo han hecho nunca (46,6%) o casi nunca (27,5%), al igual que sucede en las “actividades de sensibilización, acogimiento e

integración del alumnado y sus familias” destaca su baja implicación (72,6% si agrupamos nunca o casi nunca). Estas dos acciones se retroalimentan fuertemente ( $r=,853$ ) según sus respuestas.

Algo más de implicación muestran en actividades relacionadas con los “órganos de participación en el centro” y en la “evaluación, seguimiento y mejora del centro y de la convivencia en él”, aunque de todos los valores lo que destaca es que sólo lo han hecho a veces.



**Gráfico 8. Frecuencia con la que las Familias se involucran y participan en órganos o actividades relacionadas con los siguientes aspectos...**

Las correlaciones muestran (Tabla 2) significación también entre la frecuencia con la que las familias se involucran y participan en órganos o actividades relacionadas con diversos aspectos, como son:

- La “evaluación, seguimiento y mejora de la convivencia” está influenciada por la participación en “comisiones o grupos de trabajo en planes o programas” ( $r=,683$ ), por

la participación en comisiones o grupos de trabajo ( $r=,643$ ), como también por lo que sucede con los “órganos de participación en los centros” ( $r=,595$ ).

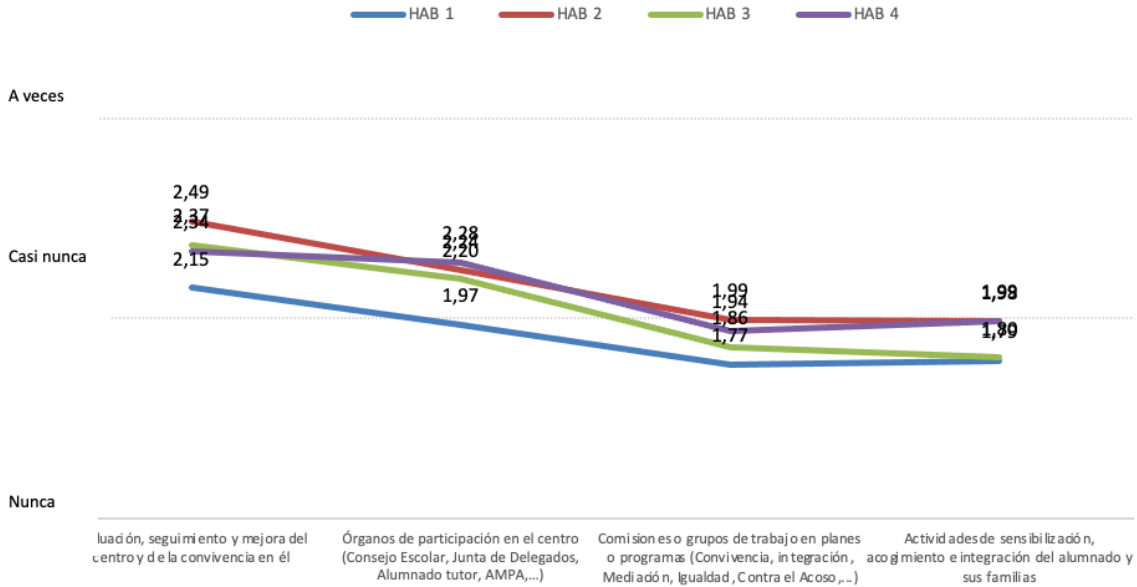
- El hecho de participar en las mencionadas comisiones correlaciona con la participación en “actividades de sensibilización, acogimiento e integración” ( $r=,853$ ).

**Tabla 2. Correlaciones bivariadas sobre el grado de participación de las FAMILIAS en órganos o actividades relacionadas con la participación, la convivencia y la inclusión**

	Evaluación, seguimiento y mejora del centro y de la convivencia en él	Órganos de participación en el centro (CE, AMPA,...)	Comisiones o grupos de trabajo en planes o programas	Actividades de sensibilización, acogimiento e integración
Evaluación, seguimiento y mejora de la convivencia	1	,595**	,683**	,635**
Órganos de participación en el centro (CE, AMPA,...)	,595**	1	,643**	,581**
Comisiones o grupos de trabajo en planes o programas (Convivencia, integración, Mediación, Igualdad, Contra el Acoso,...)	,683**	,643**	1	,853**
Actividades de sensibilización, acogimiento e integración	,635**	,581**	,853**	1

Si centramos la mirada en las diferencias por hábitat (Gráfico 9) se observa que no existen diferencias significativas ni reseñables y que la “evaluación, seguimiento y mejora de la convivencia

en él” es el ámbito en el que más han participado en todos los tipos de poblaciones, seguido su implicación en “órganos de participación en el centro”.



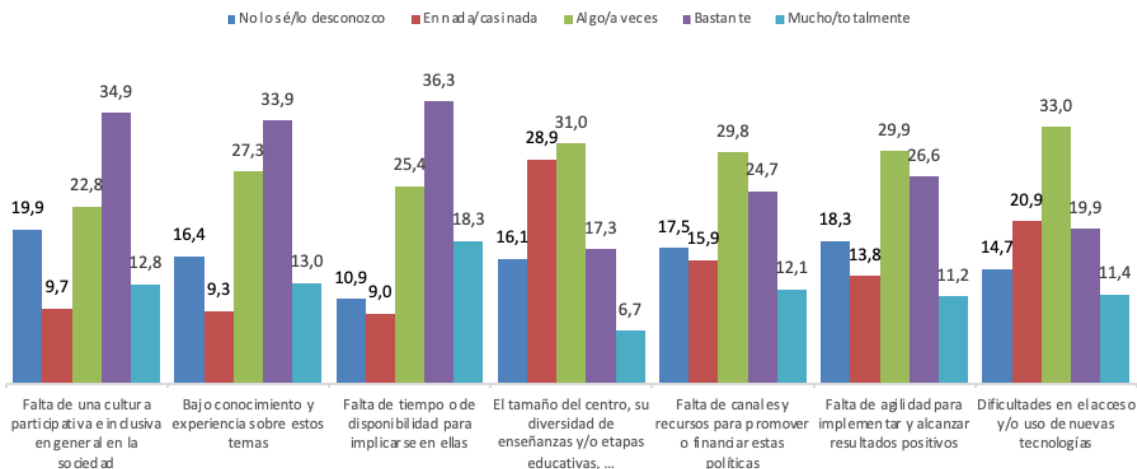
**Gráfico 9. Grado de participación de las familias en órganos o actividades relacionadas con la participación, la convivencia y la inclusión según el hábitat (escala 1 a 5)**

#### 2.4. Frenos para la participación de las FAMILIAS

El principal freno para las familias (Gráfico 10) es la “falta de tiempo o disponibilidad para implicarse” (54,6%), mientras que la naturaleza del centro es algo que señalan con menor frecuencia (24%). Además de esta falta de tiempo que argumentan las familias, el “bajo conocimiento y experiencias sobre estos temas” o la “falta de una cultura

participativa e inclusiva en general en la sociedad” (47,7%) son sus 3 principales frenos.

Por otra parte, las madres y padres de estudiantes de secundaria en CLM destacan dificultades debidas a la “falta de agilidad para implementar y alcanzar resultados positivos (37,8%), la “falta de canales y recursos para promover o financiar estas políticas” (36,7%) o las “dificultades en el acceso y/o uso de nuevas tecnologías” (31,3%).



**Gráfico 10. Grado en el que las familias consideran que los siguientes aspectos dificultan la participación y la convivencia en su centro**

En el análisis de correlaciones bivariadas (Tabla 3) se aprecia un elevado convencimiento en las respuestas familiares respecto a algunos vínculos, como por ejemplo, el existente entre “Falta de una cultura participativa e inclusiva en general en la sociedad” con el “bajo conocimiento y experiencia

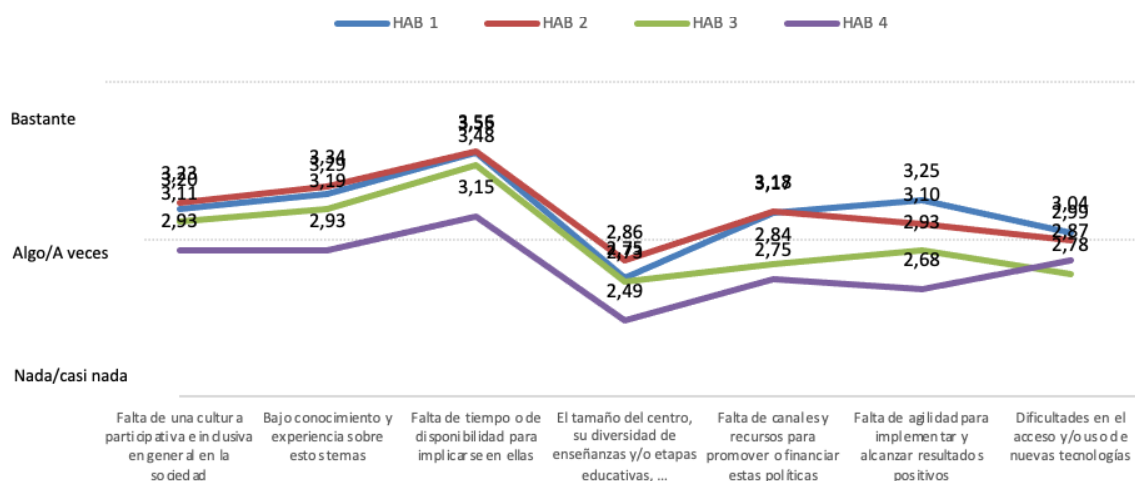
sobre estos temas” ( $r=,821$ ), así mismo, correlaciona la “Falta de canales y recursos para promover o financiar estas políticas” con la “falta de agilidad para implementar y alcanzar resultados positivos” ( $r=,813$ ).

**Tabla 3. Correlaciones bivariadas en los frenos que identifican las familias para implementar políticas de participación, convivencia e inclusión en centros de ESO**

	Falta de una cultura participativa e inclusiva en general en la sociedad	Bajo conocimiento y experiencia sobre estos temas	Falta de tiempo o de disponibilidad para implicarse en ellas	El tamaño del centro, su diversidad de enseñanzas y/o etapas educativas, ...	Falta de canales y recursos para promover o financiar estas políticas	Falta de agilidad para implementar y alcanzar resultados positivos	Dificultades en el acceso y/o uso de nuevas tecnologías
Falta de una cultura participativa e inclusiva en general en la sociedad	1	,821**	,602**	,528**	,521**	,568**	,514**
Bajo conocimiento y experiencia sobre estos temas	,821**	1	,674**	,538**	,564**	,599**	,553**
Falta de tiempo o de disponibilidad para implicarse en ellas	,602**	,674**	1	,451**	,545**	,562**	,510**
El tamaño del centro, su diversidad de enseñanzas y/o etapas educativas, ...	,528**	,538**	,451**	1	,568**	,585**	,510**
Falta de canales y recursos para promover o financiar estas políticas	,521**	,564**	,545**	,568**	1	,813**	,698**
Falta de agilidad para implementar y alcanzar resultados positivos	,568**	,599**	,562**	,585**	,813**	1	,694**
Dificultades en el acceso y/o uso de nuevas tecnologías	,514**	,553**	,510**	,510**	,698**	,694**	1

Por otra parte, también se destaca la correlación entre las “dificultades en el acceso y/o uso de nuevas tecnologías” con “falta de canales y recursos para promover o financiar” ( $r=,698$ ), determinando la agilidad y efectividad para implantarlas ( $r=,694$ ). De la misma manera, la falta de tiempo y de conocimiento se retroalimentan mutuamente ( $r=,674$ ).

En referencia a lugar donde viven las familias existen bastantes similitudes en la percepción de los frenos con los que se encuentran para la participación en todas las poblaciones (Gráfico 11). Los obstáculos son mayores a medida que las poblaciones también son mayores.



**Gráfico 11. Frenos en las familias para la Implementación de políticas de participación, convivencia e inclusión según el hábitat (escala 1 a 5)**

Para el global de las familias, independientemente de su lugar de residencias, el menor impedimento lo relacionan con el “tamaño del centro, su diversidad de enseñanzas y/o etapas educativas”, mientras que en el lado opuesto la falta del tiempo es aquello que más les frena sin diferencias por su hábitat.

Las familias que viven en localidades con más de 25.000 habitantes es donde perciben mayores frenos para su participación en los centros de secundaria en los que estudian sus hijas e hijos.

### 3. Discusión y conclusiones

Las familias definen el concepto de participación en los centros de secundaria otorgando mayor importancia a las dimensiones que tienen que ver con: la mejora en el rendimiento académico, la convivencia y la inclusión así como con el compromiso por el aprendizaje, estas aportaciones participativas correlacionan con las que se aporta desde el estudio internacional llevado a cabo por Levinthal, *et al.* (2021) en el que se destaca como la participación de las familias apoya aprendizajes integradores y es cada vez más necesaria para desarrollar las habilidades sociales, emocionales e intelectuales de los estudiantes. En relación con los frenos o dificultades asociadas a la participación se refieren sobre todo a su escasa implicación por cuestiones de: tiempo, recursos, agilidad de los procesos, diversidad familiar o desconocimiento de los órganos de participación. Destaca, también, que afirman tener un gran conocimiento general de la participación, pero escasos recursos y conocimientos específicos sobre herramientas de participación efectivas (Bernardos, *et al.*, 2022).

Aunque en este artículo se ha puesto el foco en conocer las percepciones y la cultura de participación de las familias en los centros de

secundaria, resulta de interés poner en relación estas percepciones con la pregunta planteada inicialmente: ¿cómo se traslada esta idea teórica/formal de la participación a las prácticas educativas transformadoras en los centros?

En investigaciones (Hill y Taylor, 2004; Sanders y Sheldon, 2009; Mendoza y Barrera, 2018) se recoge que la colaboración entre las familias y centros educativos contribuye a la mejora de la calidad de los aprendizajes, y, en consecuencia, mejoran también los resultados académicos de los niños y niñas. Se demuestra que la participación familiar tiene un impacto positivo en la reducción del absentismo y en la conducta del alumnado. Así, lo señalan las familias encuestadas al relacionar la participación con la mejora general en el rendimiento académico.

El camino para construir una cultura de la participación en los centros de educación ha sido un proceso largo, muy complejo y laborioso siendo hoy día una forma de actuación activamente democrática y efectiva que afecta positivamente al espacio público institucional donde se lleva a cabo. Está regulada oficialmente y las familias conocen dichos canales formales para participar (Consejo Escolar, AMPA, Comisiones...). Para Aparici y Osuna (2013) la participación es una responsabilidad que supone un compromiso solidario y crítico con el conjunto de la sociedad. A la hora de tomar decisiones y actuaciones colectivas, las familias se comprometen y creen en la justicia social y en el respeto a los demás entroncando con la idea de transformar los contextos educativos y sociales acorde con los derechos humanos (Hernández-Prados *et al.*, 2019), como reflejan la cantidad de propuestas y proyectos participativos donde se encuentra imbricada la familia y que se han denominado de éxito (Flecha *et al.*, 2009; Bueno, *et al.*, 2023).

Estas prácticas demuestran cómo los niveles de convivencia dentro y fuera del espacio educativo aumentan en positivo al evidenciar cómo las familias constituyen una red interpersonal sobre la que se apoya el profesorado cuando aparecen problemas de rendimiento y convivencia. El clima escolar se convierte en un indicador del bienestar académico cuando la participación familiar es elevada en los centros educativos (Parra *et al.*, 2017 o Hernández-Prados *et al.*, 2016).

Las brechas y sesgos en la participación aparecen cuando las familias, a pesar de conocer y reconocer dichos beneficios de la participación, señalan su escasa implicación, la falta de conocimientos estratégicos y concretos o una falta de sentimientos de pertenencia a los centros educativos. Se ha señalado en los análisis que son siempre las mismas familias quienes participan en los órganos oficiales, siendo también quienes lo hacen en otros espacios, apareciendo una idea de participación tradicionalista-formal que se ratifica en otros estudios donde aparece el perfil clientelar-consumidor de las familias en la relación con los centros (Egido, 2015).

Cuando los resultados se entrelazan con el hábitat se perciben algunas diferencias, por ejemplo, en las ciudades con mayor población se da un conocimiento mayor de la participación vinculada con la convivencia y la prevención de conflictos, pero se relatan también mayores obstáculos. Sin embargo, si atendemos a las percepciones de las familias, es en las ciudades pequeñas o pueblos donde se perciben mayores facilidades (o menores frenos) para promover una participación real, pudiendo deberse a la posibilidad de tener una comunicación más fluida, gozar de mayor tiempo dedicado a labores comunitarias y sentirse más satisfechas por la implicación y la participación.

Estas percepciones familiares contrastan con diversos estudios sobre la importancia del hábitat en la participación (Carbonell, 2015; Morales y Gómez, 2018) señalando que no se participa de la misma manera ni se tiene una cultura de la participación similar en ciudades grandes, medianas o rurales. En este sentido, la diferencia entre hábitats hace que en las ciudades más grandes haya mayores proyectos que potencien la participación de la comunidad educativa, siendo un terreno fértil para que surjan innovaciones sociales y educativas (Figueiredo, *et al.*, 2021), sin embargo, entre las zonas rurales no se trata de un elemento prioritario habiendo escasos recursos, proyectos educativos limitados o una débil necesidad sentida real en esta temática. Respecto a esta última cuestión estudios como el de Guardia (2021) y Phumlani y Buhle (2020) aportan que las experiencias sobre construcción de conocimientos compartidos

familias-instituciones educativas en el ámbito rural, promover relacionales dialógicas que las sitúan como protagonistas de estas acciones rescatando la significatividad que tienen las propuestas no solo para sus hijos e hijas sino para la evolución democrática de las propias instituciones.

Esta tendencia empieza a cambiar debido al nuevo “neo-ruralismo” en ciertas zonas con menor población que incorpora en zonas rurales estrategias de acción participativa comunitaria desde las perspectivas de educación eco-social (García-Fernández, 2020). Volvemos a encontrarnos una brecha entre la perspectiva de auto-percepción y la realidad de los centros.

Entre las principales correlaciones se ha destacado que la falta de un conocimiento y una cultura de la participación inclusiva provoca una baja implicación familiar en los centros educativos, en esta ocasión independientemente de los hábitats. En esta discusión encontramos dos ejes sobre los que abordar estos análisis: brechas entre la cultura de la participación tradicionalista y la acción transformadora crítica en los centros; y apuesta por estrategias de participación desde la inclusión de las diversidades y la construcción de comunidades corresponsables.

En el primero de los ejes, siguiendo con lo aportado en el marco teórico y las percepciones de las familias, encontramos que la participación es necesaria y que mejora la educación, el aprendizaje y nuestra vivencia ciudadana (Caparrós *et al.*, 2020; Martínez y Sanz, 2023; Hipólito *et al.*, 2019). Pero, encontramos un salto importante a la hora de traducir estos saberes en prácticas reales de implicación familiar-ciudadana.

Por ello, nos cuestionamos si la participación es el objetivo o es una estrategia para favorecer mejores aprendizajes más allá de las competencias técnicas del currículo, como señalaría Carbonell (2015). En otras palabras, apostamos por la idea de que participar es un término complejo que va más allá de colaboraciones puntuales o del reparto de tareas en grupos de trabajo, si lo que queremos es abordar una pedagogía social, crítica y transformadora que implique a toda la comunidad educativa, familias incluidas (Hooks, 2022).

En el segundo de los ejes, la participación no es un fin en sí misma, es un medio, un proceso, una opción política y social, una manera de entender la ciudadanía y las relaciones interpersonales, es educar para una cultura y un hacer ciudadanía crítica. Se aprenden responsabilidades y se mejoran competencias, tal y como aparece recogido en la legislación vigente. Por ello, se considera un riesgo la percepción familiar de escasa implicación y compromiso colectivo. La participación desde el enfoque de derechos implica compartir las

decisiones que afectan a la vida propia y a la vida de la comunidad en la cual se vive. Hablar de participación de las familias es hablar de democracia, siendo el ejercicio de la participación y colaboración en proyectos compartidos un ejercicio real de ciudadanía activa (Hipólito y Martínez, 2021; Martínez y Sanz, 2023). Para romper con estas brechas, en palabras de Yayo Herrero (2022), debemos experimentar los beneficios de hacer algo en común. La ciudadanía activa hace referencia a la participación de los individuos en la vida y los asuntos públicos, y para ello se debe impulsar esta educación para la ciudadanía feminista, corresponsable, sostenible y en equidad (Ramos, *et al.*, 2019). Siendo los centros educativos espacios privilegiados para el ensayo de estas prácticas participativas comunitarias y recíprocas que, además, reviertan en las comunidades locales.

Este aspecto, y recogiendo los frenos que señalan las familias al no conocer vías y estrategias de participación directa, desde los estudios citados se apuesta por dedicar tiempos y esfuerzos en buscar canales, vías y espacios de conexión con las familias en los centros educativos de secundaria, más allá de lo oficialista. Abrir las comunidades educativas a la sociedad y viceversa, educar de manera transversal e intergeneracional en la capacidad de participar, cuestionarnos e implicarnos en el bien común. Garcés (2020) nos invita a entender que la educación no es sólo una imposición, una transmisión, una orientación, una integración... sino, sobre todo, una invitación a pensar en común. Una puerta abierta a un mundo que no es el propio, que no es aquel que nos ha venido dado.

Para finalizar, hay que destacar que las familias concuerdan con la importancia de construir en colectivo un sentido de pertenencia como elemento fundamental para la retroalimentación

del triángulo participación-convivencia-inclusión y potenciar la cohesión y la convivencia pacífica de la comunidad educativa. Con el objetivo prioritario de promover su participación, potenciar su corresponsabilidad en la educación y su papel activo en la ciudadanía.

Esta investigación contó con las limitaciones surgidas principalmente con la situación del COVID-19 ya que se realizó en este periodo, todo ello supuso un cambio en las dinámicas de participación en los centros, que se están recuperando en la actualidad. Cabría señalar que los datos tienen que ser tomados con precaución ya que se trata de percepciones y opiniones de las familias y éstas pueden estar condicionadas por diferentes factores. El cuestionario como instrumento de recogida de información es útil para abarcar una muestra más extensa, pero a la vez supone una limitación en cuanto al tipo de información que se recoge, además habiendo sido éste aplicado de manera online por las propias condiciones sociales del momento.

Como líneas futuras y sugerencias se aporta la necesidad de ampliar la investigación en torno a la cultura de la participación en los centros de secundaria desde metodologías que aborden los análisis de narrativas y discursos tanto de estudiantes como de profesorado y familias. Buscando, además, incorporar metodologías de investigación-acción-participativa que supongan una toma de conciencia crítica y transformadora de las propias prácticas y percepciones, siempre desde una mirada colectiva y corresponsable. Todo ello incorporando una mirada y enfoque de género interseccional que visibilice las brechas de participación por cuestiones de género, etnia, lengua, identidades diversas, clase social o capacidades.

## Contribuciones

Contribuciones	Autores
Concepción y diseño del trabajo	Autor 1, 2 y 3
Búsqueda documental	Autor 1 y 2
Recogida de datos	Autor 1, 2 y 3
Análisis e interpretación crítica de datos	Autor 1
Revisión y aprobación de versiones	Autor 1 y 2

## Financiación

Proyecto de investigación-acción para la convivencia, participación e integración escolar de los alumnos y alumnas de Educación Secundaria Obligatoria de CLM (Referencia SBPLY/19/180501/000345) financiado por el Fondo Europeo de Desarrollo Regional.

## Declaración de conflicto de intereses

Las personas autoras declaran que no existe ningún conflicto de intereses.

## Referencias bibliográficas

- Aparici, R. y Osuna, S. (2013). La Cultura de la Participación. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 4(2), 137-148. <https://doi.org/10.14198/MEDCOM2013.4.2>
- Bastos, R. (2019). Escola, família e gestão escolar uma breve discussão Teórica Sobre Novos Desafios No Contexto Contemporâneo. *Revista científica de Iniciación a la Investigación*, 4(1), <http://revistacientifica.uaa.edu.py/index.php/rcuaa/article/view/636/488>
- Bernardos, A., Martínez-Martín, I. y Solbes-Canales, I. (2022). 'It depends entirely on the person': freedom and inequality in Spanish youth gender discourses. *Sex Education*, 22(5), 582-594. <https://doi.org/10.1080/14681811.2021.1984223>
- Bueno, A., Monge, C. y Torrego, J. C. (2023). Estado de la convivencia escolar en centros prácticas exitosas en participación familiar: percepciones de alumnos y profesores. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 75(2), 87-103. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2023.96243>
- Carbonell, J. (2015). *Ciudad Educadora. Pedagogías del siglo XXI*. Octaedro.
- Caparrós, E., Quiles-Fernández, E. y Arbiol i González, C. (2020). De la universidad del derecho y la calidad hacia una universidad del cuidado. *Revista Argonautas*, 10(15), 31-45. <http://fchportaldigital.unsl.edu.ar/index.php/ARGO/index>
- Constitución Española de 1978. (1978). *Consejo de Estado*, Madrid.
- Cruz, P., Borjas, M., Lafaurie, A. M. y De la Calle, C. (2023). Creación del rol participante de las familias en la comunidad educativa, cuando es mediada por la legislación. Estudio comparativo entre España y Colombia. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 75(2), 49-66. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2023.95527>
- Egido, I. (2015). Las relaciones entre familia y escuela. Una visión general. *Participación Educativa*, 4(7), 11-17.
- Flecha, A., García, R., Gómez, A. y Latorre, A. (2009). Participación en escuelas de éxito: una investigación comunicativa del proyecto incluido. *Cultura y Educación*, 21(2), 183-196. <https://doi.org/10.1174/113564009788345899>
- Dos Santos Figueiredo, Y. D., Prim, M. A., y Dandolini, G.A. (2021). Educating city: A media for social innovation. *Smart Innovation, Systems and Technologies*, 198, 251-260. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-55374-6\\_25](https://doi.org/10.1007/978-3-030-55374-6_25)
- Garcés, M. (2020). *Escuela de Aprendices*. Guttenberg.
- García-Bacete, F. J. (2003). Las relaciones escuela-familia: un reto educativo. *Infancia y Aprendizaje*, 26(4), 425-437.
- García-Fernández, J. (ed.) (2020). *Acercar campo y ciudad. Algunas reflexiones compartidas. Cuadernos Entretantos* 7. Fundación Entretantos.
- Godás, A., Lorenzo, M., Santos, M.A. y García-Álvarez, J. (2019). El entorno del proceso de implicación familiar Bases empíricas para el diseño de un programa de intervención. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 34, 77-90. [https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2019.34.06](https://doi.org/10.7179/PSRI_2019.34.06)
- Guardia López, J. (2021). Significados de la educación rural. Una sistematización de experiencia. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, (20), 39-58. <https://doi.org/10.4995/reinad.2021.13825>
- Hernández-Prados, M. Á., García-Sanz, M. P., Parra-Martínez, J. y Vicente, M. Á. G. (2019). Participación familiar en los centros de educación secundaria. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 35(1), 84-94.
- Hernández-Prados, M. Á., Gomariz, M. Á., Parra y García-Sanz, M. P. (2016). Familia, inmigración y comunicación con el centro escolar: un estudio comparativo. *Educación XXI*, 19(2), 127-151. <https://doi.org/10.5944/educxx1.16457>
- Herrero, Y. (2022). *Educar para la sostenibilidad*. Octaedro.
- Hill, N. E. y Taylor, L. C. (2004). Participación de los padres en la escuela y logros académicos de los niños: Pragmática y problemas. *Direcciones actuales en la ciencia psicológica*, 13(4), 161-164. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2004.00298.x>
- Hipólito, N., Martínez, I. y Fernández, S. J (2019). *Participación social de las mujeres*. Síntesis
- Hipólito, N. y Martínez, I. (2021). Diálogos entre el Buen Vivir, las Epistemologías del Sur, el feminismo decolonial y las pedagogías feministas. Aportes para una educación transformadora. *Revista Estudios Avanzados*, (35), 16-28.
- Hooks, B. (2022). *Enseñar pensamiento crítico*. Rayo Verde.
- Kelty, N.E. y Wakabayashi, T. (2020). Family participation in schools: perspectives of parents, educators and community. *SABIO Abierto*, 10(4), 1-13 <https://doi.org/10.1177/21582440200973024>
- LaForet, D. R. y Méndez, J. L. (2010). Parent Involvement, Parental Depression, and Program Satisfaction among Low-Income Parents Participating in a Two-Generation Early Childhood Education Program. *Early Education & Development*, 21(4), 517-535.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa.
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación.



- Ley 12/1999, de 3 de diciembre, del Consejo Escolar de CLM
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Ley 3/2007, de 8 de marzo, de Participación Social en la Educación en la Comunidad Autónoma de CLM.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre para la reforma de la Ley Orgánica de Educación.
- Levinthal, C., Kuusisto, E. y Tirri, K. (2022). Exemplar Parents' Practices of Engagement with Their Children's Learning in Finland and Portugal: A Multiple-Case Study. *Education Research International*, <https://www.hindawi.com/journals/edri/2022/2991438/>
- March, M., Orte, C. y Ballester, L. (2016). La Pedagogía Social en España: de la reconstrucción académica y profesional a la incerteza científica y social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 27, 45-82. [https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2016.27.06](https://doi.org/10.7179/PSRI_2016.27.06)
- Mari, R. y Barranco, R. (coord.) (2021). *La participación educativa en los centros de secundaria*. Graó.
- Martínez, I. y Sanz, J. (2023). *Miradas a la participación y al género en las aulas universitarias*. La Catarata.
- Mehlecke, Q., Bernárdez-Gómez, A. y Belmonte, M. L. (2020). La relación familia-escuela como escenario de colaboración en la comunidad educativa. *Revista Valore*, 5. <https://doi.org/10.22408/rev502020465e-5025>
- Mendoza, B. y Barrera, A. (2018). Gestión de la convivencia escolar en educación básica: percepción de los padres. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(2), 93-102. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.2.1729>
- Morales Navarro, G. y Gómez, R. M. (2018). La importancia del contexto educativo: la ciudad educadora. *Avances En Supervisión Educativa*, (29), 1-35. <https://doi.org/10.23824/ase.voi29.612>
- Mollow A. (2022), Status of Parents' Involvement in Their Children's Learning: Selam Primary School of Woldia Town, Ethiopia, *Education Research International*, v 2022, 1-9 <https://doi.org/10.1155/2022/7536741>
- Parra, J., Gomariz, M. A., Hernández, M. Á. y García-Sanz, M.P. (2017). La participación de las familias en Educación Infantil. *RELIEVE - Revista Electrónica De Investigación Y Evaluación Educativa*, 23(1). <https://doi.org/10.7203/relieve.23.1.9258>
- Pereira Pérez, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, XV(1),15-29.
- Powella, D. R., Seung-Heem, S., Fileb, N. y Dan Juana, R. R. (2010). Parent-school relationships and children's academic and social outcomes in public school pre-kindergarten. *Journal of School Psychology*, 48(4), 269-292.
- Phumlani M. y Buhle N. (2022). Improving parent-teacher collaboration in rural schools: Parent voices and implications for schools, *International Journal of Leadership in Education*, 25(3), 490-514, <https://doi.org/10.1080/13603124.2020.1731764>
- Ramos, F. J., Martínez, I. y Blanco, M. (2019). Sentido de la educación para la ciudadanía desde pedagogías feministas, críticas y decoloniales. Una propuesta para la formación del profesorado. *Revista Izquierdas*, 50. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50492021000100204>
- Sanders, M. G. y Sheldon, S.B. (2009). *Principals Matter. A Guide to School, Family and Community Partnership*. Sage.
- Sanford, C. (2020). *The regenerative life: transform any organization, our society, and your destiny*. Hachette UK.

## CÓMO CITAR EL ARTÍCULO

Hipólito, N., Martínez, I. y Bejarano, M. T. (2024). Participación de las familias en los centros de secundaria, de lo institucional a lo transformador. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 44, 69-88. DOI:10.7179/PSRI\_2024.44.04

## DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

**Natalia Hipólito-Ruiz.** Facultad de Ciencias Sociales y Tecnologías de la Información de Talavera.  
E-mail: natalia.hipolito@uclm.es

**Irene Martínez-Martín.** Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. E-mail:  
imarti02@ucm.es

**María Teresa Bejarano-Franco.** Facultad de Educación, Campus de Ciudad Real de la UCLM.  
E-mail: mariateresa.bejarano@uclm.es

## PERFIL ACADÉMICO

### NATALIA HIPÓLITO-RUIZ

<https://orcid.org/0000-0002-9255-9201>

Educadora social, psicopedagoga y doctora en Humanidades, Arte y Educación por la UCLM. Profesora contratada doctora en el Grado de Educación Social de la Facultad de Ciencias Sociales y Tecnologías de la Información de Talavera. Miembro del Grupo de Investigación en Educación y Sociedad (GIES). Líneas de investigación centradas en TIC Educativas; Educación para el desarrollo y Educación Emancipadora; Cultura, Animación Sociocultural y Educación Social; Género. En base a estas líneas ha participado en proyectos de investigación regionales, nacionales y europeos, transfiriendo el conocimiento a través de artículos indexados y capítulos de libro, así como en diversos congresos nacionales e internacionales.

### IRENE MARTÍNEZ-MARTÍN

<https://orcid.org/0000-0001-9131-9057>

Doctora en Educación por la Universidad Complutense de Madrid (España) en la Facultad de Educación. Educadora Social, Psicopedagoga y Feminista.

Mis líneas de investigación y docencia se centran en: el diseño universal para el aprendizaje y la educación inclusiva; las pedagogías feministas, decoloniales e interseccionales; la educación en sexualidad y en igualdad; el desarrollo comunitario, la cooperación al desarrollo y la educación permanente y popular; la formación del profesorado. Bajo estas temáticas publico artículos, capítulos y libros científicos de impacto para el área; participo en congresos nacionales e internacionales; y soy formadora en cursos, talleres y seminarios de divulgación científica. Además, formo parte del Grupo de Investigación INDUCT de la UCM, y me integro en diversas redes de acción colectiva. Google scholar, índice H-8 y i10-8.

### MARÍA TERESA BEJARANO-FRANCO

<https://orcid.org/0000-0002-1792-5072>

Profesora Contratada Doctora. Imparte docencia en la Facultad de Educación, en Ciudad Real (UCLM). Pertenece al área de Didáctica y Organización Escolar. Integrante del grupo de investigación GIES. Sus principales líneas de investigación se centran en: Género, educación y sexualidad; Metodologías innovadoras para la enseñanza en la formación inicial docente, e Historia de la Didáctica. A partir de estas líneas de investigación participa en proyectos nacionales e internacionales siendo autora de publicaciones científicas con dimensión de impacto. Imparte conferencias en distintos foros académicos. Tiene experiencia en gestión universitaria. Coordina el programa de prácticas en el Sáhara de la Facultad de Educación. Posee el primer premio de igualdad concedido por Diputación Provincial de Ciudad Real.