

## La participación del alumnado de los centros de educación secundaria obligatoria

### The participation of highschool students

### A participação de alunos do ensino secundário obrigatório

Rut BARRANCO, \*Eva BRETONES y \*\*Sonia MORALES

\*Universitat Oberta de Catalunya y \*\*Universidad de Castilla-La Mancha

Fecha de recepción: 01.X.2023

Fecha de revisión: 21.X.2023

Fecha de aceptación: 27.XI.2023

<p><b>PALABRAS CLAVE:</b> Participación estudiantil; escuela secundaria; ciudadanía; estrategias educativas.</p>	<p><b>RESUMEN:</b> La institución educativa, en tanto lugar privilegiado para construir ciudadanía, necesita promover espacios y procesos democráticos. Esto es, ofrecer la oportunidad a todos los miembros que la conforman, de aprender conjuntamente qué significa participar y formar parte del centro. En este sentido, si bien son muchos los estudios sobre participación en el ámbito escolar son pocos los que ponen el acento en el papel que juega el alumnado, en tanto parte imprescindible de esta comunidad. Con objeto de profundizar en los modelos que subyacen a los procesos de participación por parte del alumnado, este artículo analiza cómo percibe la participación educativa el alumnado de enseñanza secundaria obligatoria. La finalidad es poder reflexionar en torno a aquellas estrategias pedagógicas y organizativas que posibilitan una mayor y mejor participación educativa del alumnado. El trabajo de campo realizado se basó en un diseño mixto Tipo VI de corte exploratorio dirigido al alumnado vinculado a los cursos de 1º y 4º de la ESO de 60 centros públicos de Castilla-La Mancha. Participaron un total de 679 alumnos y alumnas. La encuesta se complementó con 25 entrevistas en profundidad. Los resultados del estudio muestran la prevalencia de un modelo de participación en el que los adultos siguen ejerciendo un excesivo y exclusivo control, y donde el alumnado, sigue teniendo un papel, eminentemente, pasivo.</p>
<p><b>KEYWORDS:</b> Student participation; high school students; citizenship; educational methods.</p>	<p><b>ABSTRACT:</b> The educational institution, as a privileged place for building citizenship, needs to promote democratic spaces and processes. That means offering the opportunity to all members of the institution to learn together what it means to participate and be part of the center. In this sense, although there are many studies on participation in the school environment, few emphasize the role played by students as an essential part of this community. In order to delve deeper into the models underlying student participation processes, this article analyzes how students in compulsory secondary education perceive educational participation.</p>

CONTACTO CON LOS AUTORES

Rut Barranco Barroso: Universitat Oberta de Catalunya. Rambla Poblenou, 156 C.P.08018 Barcelona. E-mail: rut.barranco@gmail.com.

	<p>The aim is to be able to reflect on those pedagogical and organizational strategies that make possible a greater and better educational participation of students. The fieldwork carried out is based on a mixed Type VI exploratory design aimed at students in the first and fourth years of compulsory secondary education in 60 public schools in Castilla-La Mancha. A total of 679 students participated. The survey was complemented by 25 in-depth interviews. The results of the study show the prevalence of a participation model in which adults continue to exercise excessive and exclusive control, and where students continue to play an eminently passive role.</p>
<p><b>PALAVRAS-CHAVE:</b> Participação estudantil; ensino secundário obrigatório; cidadania; estratégias educativas.</p>	<p><b>RESUMO:</b> O estabelecimento de ensino, enquanto lugar privilegiado de construção da cidadania, deve promover espaços e processos democráticos. Isso significa oferecer a oportunidade a todos os membros da instituição de aprenderem juntos o que significa participar e fazer parte da escola. Nesse sentido, embora existam muitos estudos sobre a participação no ambiente escolar, poucos enfatizam o papel desempenhado pelos alunos como parte essencial dessa comunidade. Com o objetivo de aprofundar os modelos subjacentes aos processos de participação dos alunos, este artigo analisa a forma como os alunos do ensino secundário obrigatório percebem a participação educativa. O objetivo é poder refletir sobre as estratégias pedagógicas e organizacionais que tornam possível uma maior e melhor participação dos alunos na educação. O trabalho de campo realizado baseou-se num desenho exploratório misto de tipo VI dirigido a alunos do 1º e 4º anos do ESO em 60 escolas públicas de Castilla-La Mancha. Um total de 679 alunos participaram. O inquérito foi complementado com 25 entrevistas em profundidade. Os resultados do estudo mostram a prevalência de um modelo de participação em que os adultos continuam a exercer um controlo excessivo e exclusivo e em que os alunos continuam a desempenhar um papel eminentemente passivo.</p>

## Introducción

Educación y participación forman parte, como afirman Martínez, Esteba y Oraison (2023), de los derechos de la ciudadanía y la democracia. Y es que uno de los signos que define la buena salud democrática de una sociedad es la implicación de todos sus miembros en aquello que les es común. Esto es, “que se co-construya en común y para el bien común” (Collet y Grinberg, 2022).

Desde esta perspectiva, la participación educativa es concebida no sólo como un derecho, sino también como una forma de crear un espacio de diálogo y codecisión entre los diferentes miembros de la comunidad educativa que la conforman (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015). De ahí que, promover formas de vida conjuntas en un marco de respeto a la diversidad, la participación y el desarrollo democrático, se haya convertido en un compromiso adoptado por ministerios de educación de países como Portugal, Francia, Suecia o Inglaterra (Comisión Europea, 2015).

La institución escolar se transforma así en uno de los espacios educativos privilegiados desde el que promover y favorecer una ciudadanía plena (Bolívar, 2019, 2017; Pérez Galván y Ochoa, 2017). Al posibilitar la transmisión y el ejercicio de valores que hacen posible la vida en sociedad, el respeto a los derechos y libertades fundamentales, la adquisición de hábitos de convivencia democrática o el respeto mutuo, preparando para la participación responsable en distintas actividades e instancias sociales (Barranco, 2021).

En España, la participación educativa es concebida como uno de los objetivos centrales del sistema educativo y la educación para la ciudadanía mundial uno de sus mayores desafíos, tal y como aparece reflejado en la ley educativa actual (LOMLOE). Sin embargo, tal y como apuntan diferentes investigadores (Collet y Grinberg, 2022; García Pérez y De Alba, 2007; Susinos et al., 2019), comprender la ciudadanía en un sentido integrador implica superar los límites de la enseñanza tradicional para incorporar una variedad de aspectos que posibiliten abrazar un enfoque educativo más complejo (Morin, 1999, 2003, 2007) si nuestro objetivo es avanzar hacia sociedades más democráticas.

Son numerosas las evidencias que muestran cómo la participación del alumnado se transforma en pieza clave a la hora de impulsar centros más democráticos (Antúnez, 2004; Apple y Beane, 1997; Bolívar, 2007; Collet y Grinberg, 2022; Delval, 2013; Feito y López, 2008; Puig, 2000; Porlán y De Alba, 2012; Santos, 2003; Susinos et al., 2019; Tonucci, 2009; Torres et al., 2013). Ello implica, ir más allá de promover su participación institucional según los cauces establecidos en el marco normativo, tales como la elección de delegados y de sus representantes en el Consejo Escolar. La participación no consiste en dejar hacer cosas al alumnado, ni estar de acuerdo con todas aquellas cuestiones que formulan. Participar, tal y como señalan algunos autores (Feu y Torrent, 2018; Jurado, 2009; Melero et al., 2021; Puig et al., 2000; Simó Gil y Feu, 2018; Tort, 2019), es

imbricarlos en la vida escolar a través de la palabra y la acción cooperativa. Promover la participación escolar del alumnado no se reduce a darles voz, o permitirles el acceso a los órganos de participación de los centros educativos, sino que busca poder incorporar las cosas que les preocupan y ocupan buscando formas de intervención sobre ellas. Entendiendo la participación como la implicación por ejercicio de la palabra y el compromiso por la acción. Una implicación que permita, al mismo tiempo, profundizar en la “acústica escolar” (Berstein, 2000). Esto es, en la visibilización de las relaciones, y distribuciones, de poder que se dan en los centros escolares (Arnot, 2006; Arnot y Reay, 2007; Bragg, 2007).

Participar es también aprender a afrontar conflictos a partir de principios democráticos y formas de convivencia basadas en el respeto mutuo (Martínez, Esteban, Oraisón, 2023). Esto es, participar es aprender que estamos convocados a la consecución de ciertos objetivos comunes (Collet y Grinberg, 2022; Jurado, 2007; Tort, 2021). Por ello, resulta conveniente iniciarse en su aprendizaje abordando todos aquellos aspectos que resultan más próximos a la vida del estudiantado con la complicidad del cuerpo docente. Sólo así el alumnado podrá también asumir su rol protagónico, su responsabilidad (Bolívar, 2019, 2018). Porque la participación, más que un contenido teórico, es un proceso de aprendizaje que debe experimentarse y practicarse (Dewey, 1985). Y en tanto proceso de aprendizaje debe explicitarse, concretarse.

Impulsar la participación supone también un compromiso con la palabra del alumnado, dado que su mera expresión supone una experiencia de legitimidad y su reconocimiento en tanto ciudadano, asumiendo que no es ni un todo homogéneo ni posee una mirada única sobre el mundo (Susinos et al, 2019).

## 1. La voz del alumnado

La importancia y la necesidad de favorecer y mejorar la participación del alumnado en las instituciones educativas se hace efectiva en todos los discursos educativos actuales. Así mismo, se incorpora en todas las leyes orgánicas de educación de la era democrática. Pero siempre es utilizada como un concepto aplicado en formato genérico ubicada en acciones concretas que se circunscriben en la toma de palabra, en la presencia de órganos de toma de decisión y de representación o en la apreciación de un derecho que se da por practicado por toda la comunidad educativa. Sin embargo, tal y como señalan Brito (2000) y Susinos (2019), este concepto, profusamente invocado, remite a contenidos y apreciaciones muy diversas, convirtiéndose en un

concepto ambiguo sin traducción en las prácticas educativas cotidianas.

Son muchos los estudios que han abordado la importancia de la participación como eje central para la mejora educativa (Bemak y Cornely, 2002; Cruz et al., 2011; Fanfani, 2011; Henderson y Mapp, 2002; Kim, 2009). En todos ellos, la participación, es una herramienta privilegiada para la inclusión, la convivencia y el éxito educativo. También es prolifera la literatura en relación con la importancia de construir alianzas sólidas entre la escuela, las familias y la comunidad (Bretones y Soto, 2023; Deslandes 2004; Epstein 1995 y 2001; Fan y Chein, 2001; Olmsted, 1991) en la construcción de procesos de participación.

En el caso del alumnado, muchos de los estudios realizados son fruto del movimiento conocido como “Student Voice” (Fletcher, 2017). Este movimiento, que tiene su origen en países como Inglaterra, Canadá o EEUU, dispone de una extensa producción cuyo nexo común es el protagonismo otorgado al alumnado en la promoción de la participación escolar.

Dichos estudios centran su atención en el papel del alumnado en la gestión y dirección de los centros, en la negociación del currículum y la mejora de la docencia (Rudduck y Flutter, 2007), en los procesos de reforma escolar (Silva, 2003) o en la definición de los espacios escolares (Flutter, 2006). Este tipo de estudios muestran cómo cuando el alumnado tiene voz en estas esferas de decisión, cambia la percepción que tiene de ellos el resto de la comunidad educativa y aumenta su protagonismo en la toma de decisiones (Fielding, 2011; Fielding, y Bragg, 2003).

En España, una parte importante de los estudios sobre participación del alumnado se han centrado en el análisis de los procesos de exclusión/inclusión y en “la voz de aquellos colectivos sin voz pedagógica” (Susinos, 2019). Todos ellos apuntan a la reflexión, la discusión, el diálogo y la acción de los estudiantes (Martínez, 2005; Rodríguez Romero, 2008; Nieto y Portela, 2008) como elementos clave.

Las evidencias muestran como la participación del alumnado se mueve entre aquellas acciones que responden a la participación simbólica (no significativa y sin contenido), pasando por la falta de voluntad de los adultos por compartir el poder (Pardo y Abella, 2023), hasta llegar a la toma de decisiones (con efectos contrastables) (Fielding, 2011). Una variabilidad que podría comportar un vaciado en su contenido e implicaciones (McMahon y Protelli, 2004).

Como señala Susinos y Ceballos (2012), la voz del alumnado tiene una historia relativamente reciente ligada a la Declaración de los Derechos

de la infancia y al reconocimiento de niños y niñas como ciudadanos con derecho de participación en las instituciones educativas. Si bien, es cierto que la idea de enseñar y practicar la participación con el alumnado hunde sus raíces en tradiciones pedagógicas comprometidas con la educación para la democracia, también lo es, que en la actualidad la participación del alumnado en los centros educativos recorre caminos diversos, dispares y contrapuestos.

Si consideramos, tal y como plantean Feito y López Ruiz (2008), que la participación educativa es un requisito para democratizar la vida en los centros educativos, debemos luchar para que la vida de los centros también pivote en torno al alumnado y no sólo alrededor del personal docente. Para ello, será fundamental poder analizar y conocer, cómo concibe y práctica la participación el alumnado.

En este marco se ubica el estudio que presentamos. Una investigación que pone en el centro del análisis al alumnado y que busca profundizar en torno a las estrategias que posibilitan su participación.

El objetivo es analizar cómo percibe la participación educativa el alumnado de enseñanza secundaria obligatoria en los centros educativos de Castilla-La Mancha, con la finalidad de poder reflexionar en torno a aquellas estrategias pedagógicas y organizativas que posibiliten una mayor y mejor participación educativa del alumnado.

Un objetivo que se concreta en dos objetivos específicos.

- Conocer el concepto de participación que maneja el alumnado de enseñanza secundaria de la región de Castilla-La Mancha.
- Y, analizar el impacto de esta conceptualización en sus percepciones en torno al fomento de la participación en los centros educativos de la región.

## 2. Metodología

La investigación llevada a cabo ha permitido realizar un análisis diagnóstico de la participación, la convivencia y la inclusión en los centros de enseñanza secundaria obligatoria en Castilla-La Mancha.

Para ello se han analizado cómo interpretan y viven la participación, la convivencia e inclusión educativa los tres principales agentes de la etapa de educación secundaria: alumnado, familias y personal docente.

El trabajo de campo fue llevado a cabo durante el curso escolar 2020-2021, concretamente entre los meses de abril y junio de 2021, siguiendo el siguiente procedimiento de administración:

1. Mailing masivo al conjunto de centros de ESO.
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.

Una vez cerrado el trabajo de campo, se obtuvieron 1598 respuestas completas (769 al alumnado, 247 del personal docente y 582 de familias). El trabajo de campo y el análisis diagnóstico que presentamos en este artículo se concretan en esta muestra final de 60 centros de educación secundaria obligatoria de Castilla-La Mancha y un total de 769 estudiantes.

De los centros participantes se eligieron aleatoriamente un número máximo de 10 estudiantes por grupo clase, hasta un máximo de 40 alumnos y alumnas por centro en las zonas urbanas. Estas ratios se reducen paulatinamente en relación con el hábitat poblacional donde se ubica el centro, permitiendo así balancear los pesos muestrales a efectos estadísticos

Señalar que la muestra tiene en consideración las variables de: sexo, procedencia, discapacidad y hábitat. Concretamente, la muestra final de alumnado queda distribuida de la siguiente manera:

- 52,4% de hombres y un 47,6% de mujeres.
- 94% de alumnado de origen nacional y un 6% de alumnado migrante.
- 96,7 % de alumnado sin discapacidad y un 33,3% con alguna discapacidad.
- 28,3% del hábitat 1, 15% del hábitat 2, un 21,8% del hábitat 3 y un 34,9% del hábitat 4.

Las variables de estratificación explícitas fueron la provincia, el hábitat poblacional donde se ubicaba el centro educativo (urbano, semiurbano, semirural y rural) y el tamaño de la población matriculada en cada hábitat. La muestra fue seleccionada mediante un muestreo de tipo accidental. Los participantes cumplimentaron los cuestionarios y respondieron de manera voluntaria, anónima e individual.

Para la obtención de la muestra se tramitó la autorización de los centros educativos y el consentimiento informado de todos los participantes. En el caso de los menores, se contó con su consentimiento informado y con el de sus tutores legales, siguiendo todos los cánones establecidos en la Ley Orgánica 3/2008, de 5 de diciembre de Protección de Datos Personales y Garantía de los Derechos Digitales.

**Tabla 1. Distribución de la Muestra Participante en los centros de Educación Secundaria Obligatoria**

Unidades de análisis	Universo	MUESTRA TEÓRICA		MUESTRA VÁLIDA	
		Muestra	Error	Muestra	Error
Alumnado	89.219	597	4%	769	3,52%
Profesorado	3.015	185	7%	247	5,98%
Familias	75.609	265	6%	582	4,05%
<b>Total</b>	<b>N = 167.843</b>	<b>n = 1.047</b>	<b>e = 3,02</b>	<b>n = 1.620</b>	<b>e = 2,42%</b>
<b>Centros</b>	<b>214</b>	<b>37</b>		<b>60</b>	

**Nota.** Error asociado al colectivo para un intervalo de confianza del 95%.  
Fuente: Elaboración propia

El trabajo de campo está basado en un diseño mixto Tipo VI (Pereira-Pérez, 2011) de corte exploratorio dirigido al personal docente, alumnado y familias vinculadas a todos los cursos de la ESO en los centros públicos de Castilla-La Mancha.

El instrumento de recogida de información fue un cuestionario tipo Likert, configurado por 95 ítems y cinco dimensiones dirigidas a: clima de comunicación, fomento de la participación, alineamiento personal con la participación y formación y satisfacción. Y cuenta con 213 variables: 95 variables observadas (correspondientes a los ítems) y 121 variables latentes (13 son factores, 95 son términos de error y 13 términos de perturbación).

Con el objetivo de comprobar si los ítems que la conformaban representaban la temática que se pretendía valorar y hallar la validez del contenido de esta, contamos con la colaboración de 15 jueces externos. Una vez analizados los resultados de la valoración de jueces externos se elaboró una segunda versión de la escala y se llevó a cabo el estudio piloto de la misma. Para este pilotaje se obtuvo una muestra de 231 participantes (56,3% alumnado; 23,4% familias y 20,3% profesorado).

Para estudiar la fiabilidad en esta segunda versión del instrumento calculamos el alfa de Cronbach con el programa informático estadístico SPSS versión 21. Este cálculo, se realizó para cada una de las subdimensiones del cuestionario, analizando los índices de homogeneidad de los ítems con el fin de determinar la posible eliminación de algunos de ellos. Hair et al. (2009) sugieren que con valores inferiores a 0.2 se suprime el ítem, pero en nuestro caso este nivel de exigencia se ha elevado algo más, estableciendo 0.3 como cota mínima para dicho índice de homogeneidad y mantener o no un determinado ítem

Las escalas del instrumento se han diseñado para evaluar cómo interpretan y viven la participación, la convivencia e inclusión educativa

alumnado, familias y personal docente a través de un instrumento formado por ítems que responden a las relaciones dadas en el centro, el fomento de la Participación desde el centro, la sintonía hacia las políticas en estas materias, la formación en participación y la satisfacción con la introducción de estas políticas y medidas.

La encuesta se complementa, en una segunda fase, con 25 entrevistas en profundidad dirigidas a la comunidad educativa de los centros participantes, 8 de ellas al alumnado. Sin embargo, debido a los límites en la extensión del artículo estos datos han sido omitidos.

### 3. Resultados

#### 3.1. El concepto de participación educativa para el alumnado

La comunidad educativa castellano-manchega de educación secundaria que forma parte de esta investigación, considera que la participación educativa es un vehículo fundamental para promover la responsabilidad, la implicación y el compromiso activo de los agentes asociados a la vida de los centros.

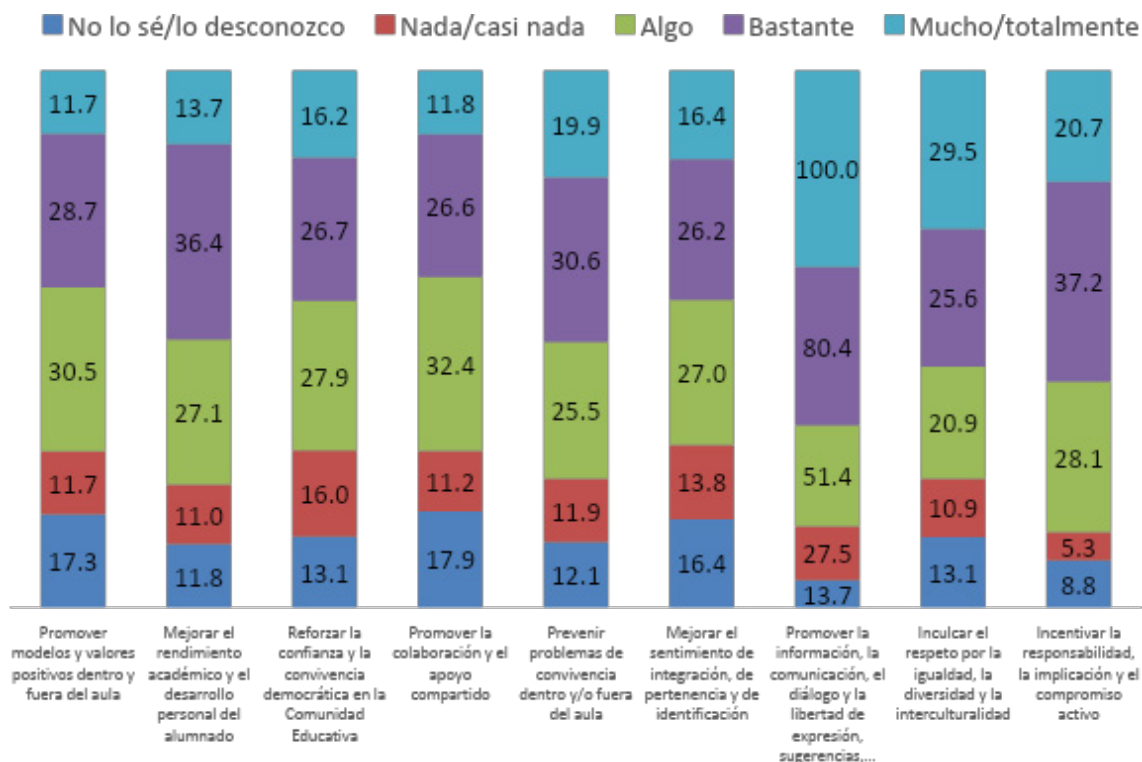
Esta idea base, se considera prioritaria para estimular el resto de los aspectos positivos que las políticas participativas e inclusivas pueden facilitar en la gestión funcional, pedagógica y social de los centros, y de manera muy concreta para la consecución de dos objetivos: el primero, para incorporar el respeto por la igualdad, la diversidad y la interculturalidad; y, el segundo, para promover la información, la comunicación, el diálogo o la libertad de expresión.

Sin embargo, las políticas y actuaciones en materia de participación, convivencia e inclusión se integran en un escenario preventivo orientado a la provisión de herramientas individuales que no distorsionen la convivencia. Y no como

interiorización en las personas y los colectivos de modelos de referencia integradores y colaborativos dentro y fuera del aula, tal y como puede visualizarse a continuación en la Gráfica 1.

En el caso del alumnado, cómo se observa en la Gráfica 2, las dinámicas de valoración de la participación son más intensas dentro del alumnado femenino. Frente a la poca concreción masculina. Las alumnas de ESO muestran un

**Gráfica 1. Identificación del alumnado de la ESO con definiciones del concepto de participación educativa**



Fuente: Elaboración propia

especial convencimiento de la relación existente entre la puesta en marcha de medidas de participación educativa en los centros y la mejora del respeto hacia la diversidad, la prevención de conflictos en la convivencia y la mejora de su rendimiento académico.

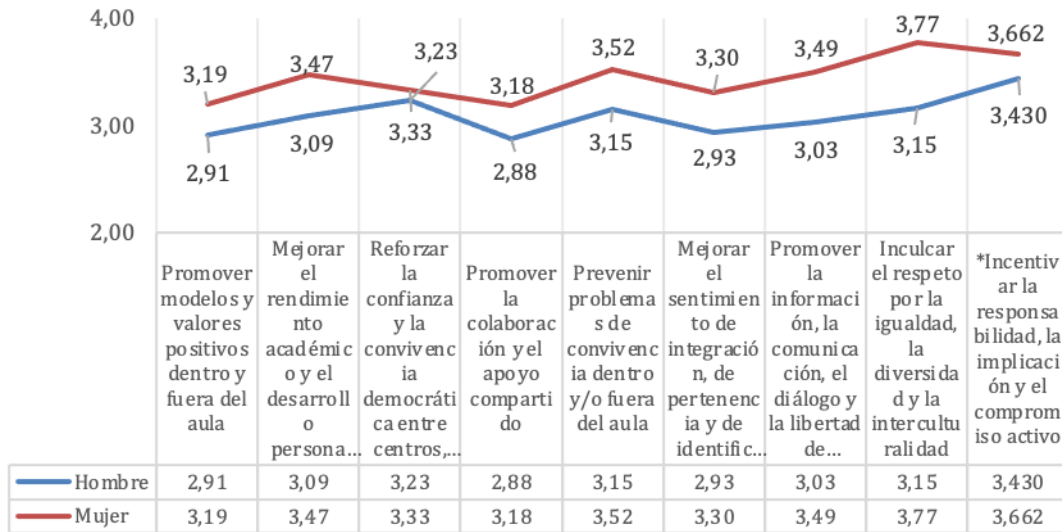
Sin embargo, bien sea por la importante contribución de las actividades participativas para incentivar la responsabilidad y el compromiso activo del alumnado, bien sea por la dificultad para identificar su aporte a la convivencia democrática y ciudadana, el sexo no establece diferencias relevantes de valoración (Ver Gráfica 2).

Así mismo, las características asociadas a la experiencia del alumnado indican que a medida que el alumnado tiene mayor edad, y se matricula en cursos de mayor nivel, tiene una idea más definida y positiva de lo que representa la participación educativa. Como contrapartida, el

alumnado de 1º de ESO tiene una idea mucho más vaga e imprecisa (ver Gráfica 3)

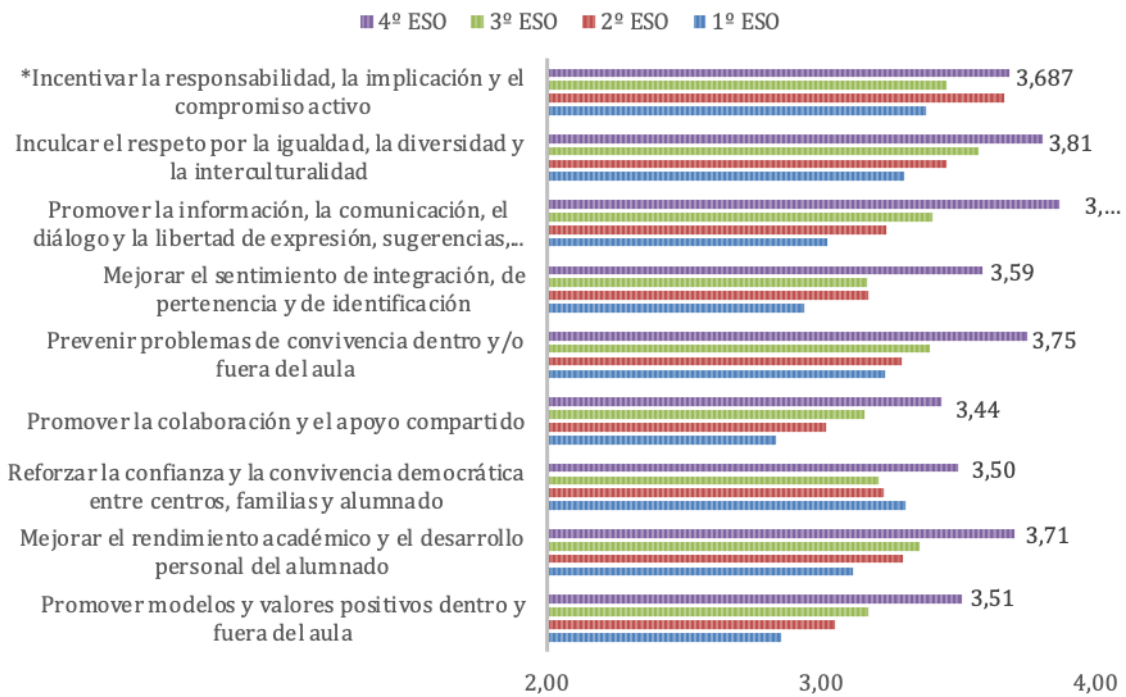
Si nos fijamos en el rol que ejerce el alumnado dentro de los centros de educación secundaria obligatoria (Gráfica 4), llama la atención como el alumnado que participa en los consejos escolares tiene un concepto de la participación educativa altamente beneficioso, difiriendo notablemente de la interpretación que ofrecen el resto de las figuras representativas. Cuando el alumnado ejerce el rol de delegado/delegada de clase se rebaja el optimismo y su valoración promedio queda más cercana a la del conjunto del alumnado, dejando entrever que la información que maneja esta figura es similar a la que maneja el resto del alumnado. Por su parte, los/las anecdóticos integrantes de las juntas de delegados y delegadas se muestran especialmente pesimistas con que la participación incentive la responsabilidad y el compromiso activo.

**Gráfica 2. Identificación del alumnado con definiciones del concepto de Participación Educativa en la Eso según el sexo. (escala 1 a 5)**



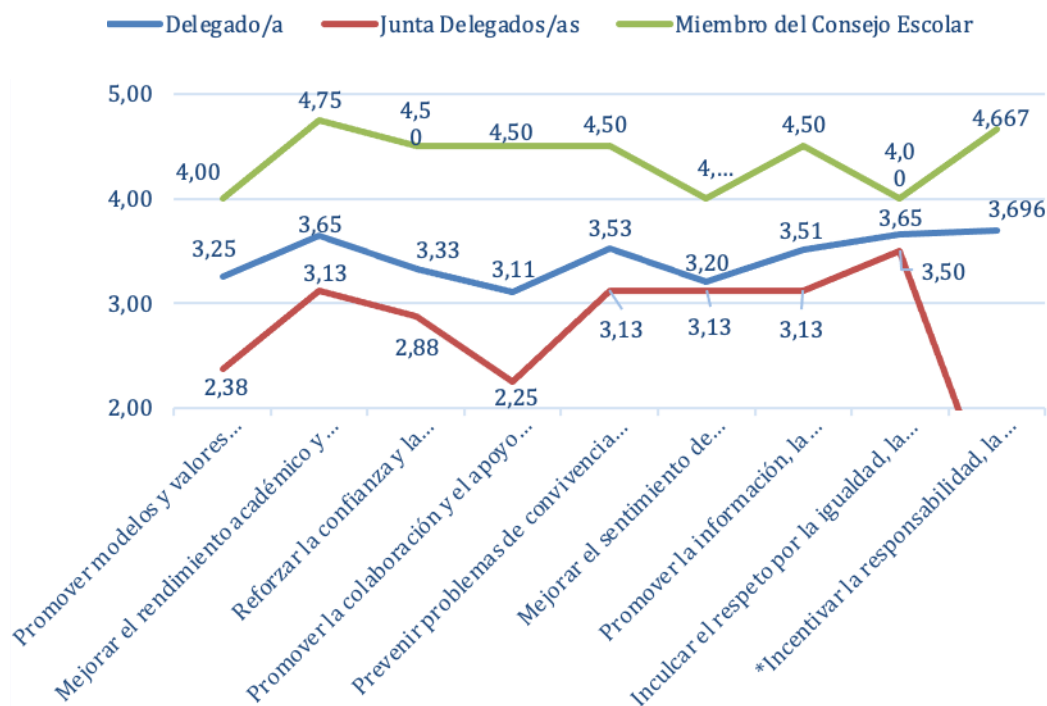
Fuente: Elaboración propia

**Gráfica 3. Identificación del alumnado con definiciones del concepto de participación educativa en la ESO según el curso (escala 1 a 5)**



Fuente: Elaboración propia

**Gráfica 4. Identificación de la Representación del Alumnado con definiciones del Concepto de Participación Educativa en ESO (escala 1 a 5)**

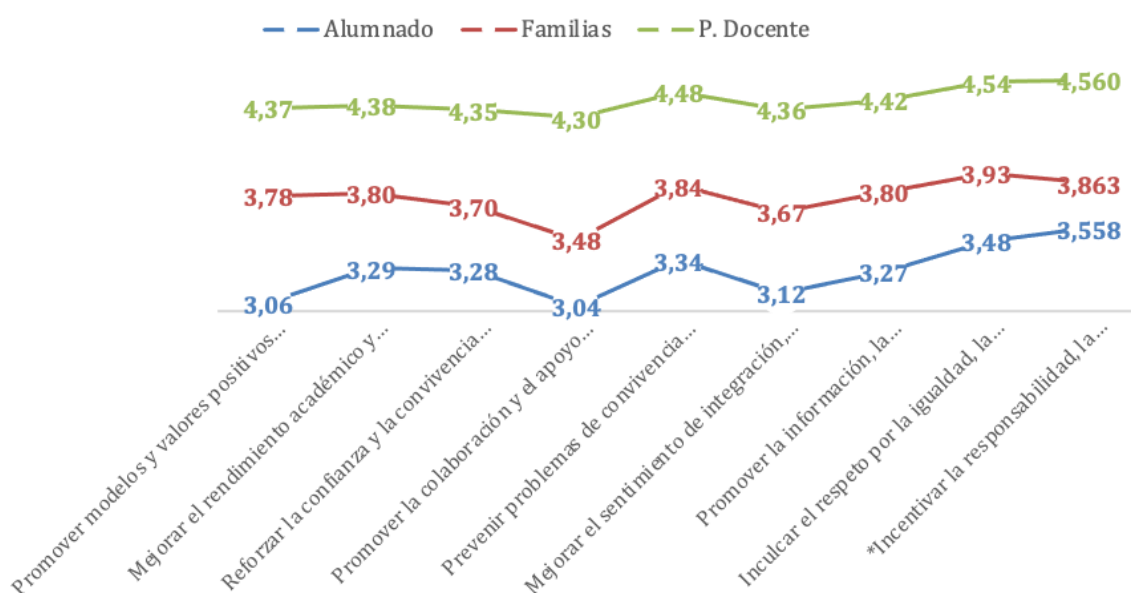


Fuente: Elaboración propia

Por último, se constata que de los colectivos que conforman la comunidad educativa, el alumnado es el que menos utilidades otorga a la inclusión de

dinámicas participativas en la vida de los centros, tal y como podemos observar en la Gráfica 5.

**Gráfica 5. Identificación con definiciones del Concepto de Participación Educativa en ESO según el Colectivo (escala 1 a 5)**



Fuente: Elaboración propia



El papel residual que el alumnado confiere a la participación educativa como herramienta para reforzar la convivencia democrática puede redundar en una cierta incapacidad de las actuales medidas puestas en marcha por los centros para garantizar su participación y representatividad.

Si bien es cierto que la mitad del alumnado confiere una elevada capacidad a las políticas participativas para mejorar su responsabilidad, implicación activa y respeto hacia la igualdad, la diversidad y la interculturalidad, en general les otorga una discreta utilidad para prevenir problemas de convivencia y mejorar su desarrollo académico/personal o la confianza y el clima de comunicación entre los miembros de la comunidad educativa.

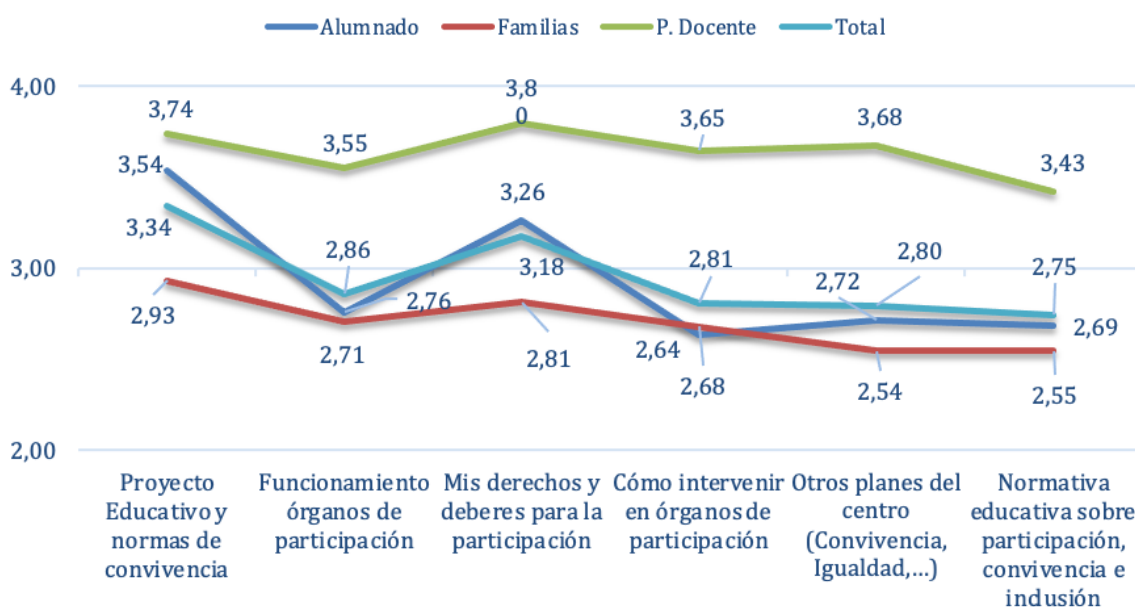
Sus dudas se muestran especialmente elevadas respecto a la conexión de las actuaciones en estas materias con otros aspectos tan centrales como:

- la mejora del sentimiento de integración y pertenencia a los centros;
- la interiorización de modelos y valores positivos;
- y, la colaboración y el apoyo compartido.

### 3.2. Conocimientos básicos sobre la participación

La comunidad educativa señala poseer suficientes conocimientos básicos para el desarrollo de políticas y actividades en materia de participación, convivencia e inclusión. Pero resulta llamativo observar cómo el alumnado muestra un gran desconocimiento sobre el funcionamiento de los órganos de participación de los centros y sobre el procedimiento para intervenir en dichos órganos (ver Gráfica 6).

**Gráfica 6. Conocimiento general sobre aspectos básicos que regulan la vida de centros e institutos de ESO (escala 1 a 5)**



Fuente: Elaboración propia

4 de cada 10 alumnos (el 41,3 %) indica un nulo o escaso conocimiento de estos (frente al 39,3% de las familias y un 10,9 % del personal docente) y prácticamente la mitad (47,1%) señala que desconoce cómo intervenir en dichos órganos (frente al 39 % de las familias y el 9,7% del profesorado)

En función del curso de la ESO en el que se encuentra matriculado el alumnado, se detecta que el de primer curso señala los mayores déficits en cuanto a los aspectos básicos que regulan el funcionamiento y la participación de los centros. Por su parte, el alumnado de cuarto curso, con mayor

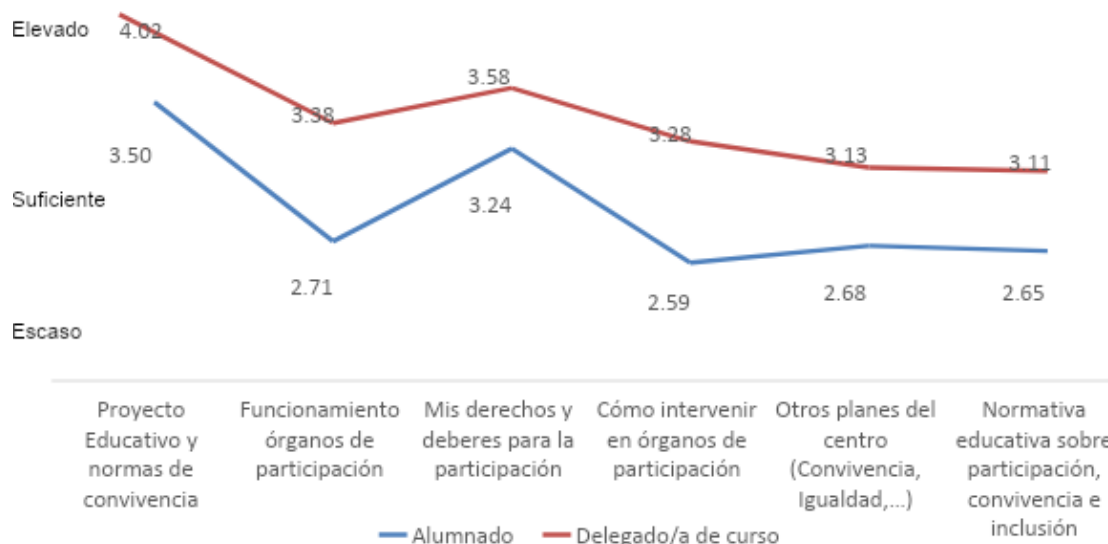
antigüedad en el centro, posee más información sobre el proyecto educativo del centro, sus normas de convivencia y el funcionamiento de los órganos de participación. Aunque se observa que esta experiencia en el centro no resulta suficiente para saber cómo se interviene en dichos órganos ni para conocer los diversos planes que se están llevando a cabo en el centro (ver Gráfica 7).

Resulta interesante destacar, también, como estos datos mejoran notablemente cuando nos referimos al alumnado que es delegado o delegada de clase. Estos consideran tener un

conocimiento suficiente de todos los aspectos, y muy especialmente de los proyectos educativos

y las normas de convivencia, tal y como podemos observar en la siguiente gráfica

**Gráfica 7. Medidas en el conocimiento general del alumnado sobre aspectos básicos que regulan la vida de centros e institutos de ESO según sea delegado/a o no. (escala 1 a 5)**



Fuente: Elaboración propia

### 3.3. Difusión entre el alumnado de la ESO de los aspectos básicos que regulan la vida de centros

La información básica que más habitualmente difunden los centros de educación secundaria al conjunto de colectivos que conforman la comunidad educativa hace referencia al conocimiento del marco normativo que regula la organización y el funcionamiento del centro -tanto a nivel de centro como de aula- y a los aspectos metodológicos asociados a la práctica educativa del aula (Ver Gráfica 8).

En un nivel global, se observan grandes desajustes en lo que respecta a la difusión de la información, muy generalizados. Sin embargo, es reseñable que este desajuste no es trasversal para el conjunto de la comunidad educativa, poniendo de relieve el importante gap entre los principales colectivos y la posición más cualificada de dos grandes subgrupos:

- Por un lado, el personal docente en relación con el alumnado y de manera destacada con sus familias. Dentro de ello, los equipos directivos manejan el mayor contingente de información, acompañados del profesorado tutor.
- Por otro lado, las personas integrantes de los Consejos Escolares frente al resto de colectivos y subgrupos, lo que sugiere

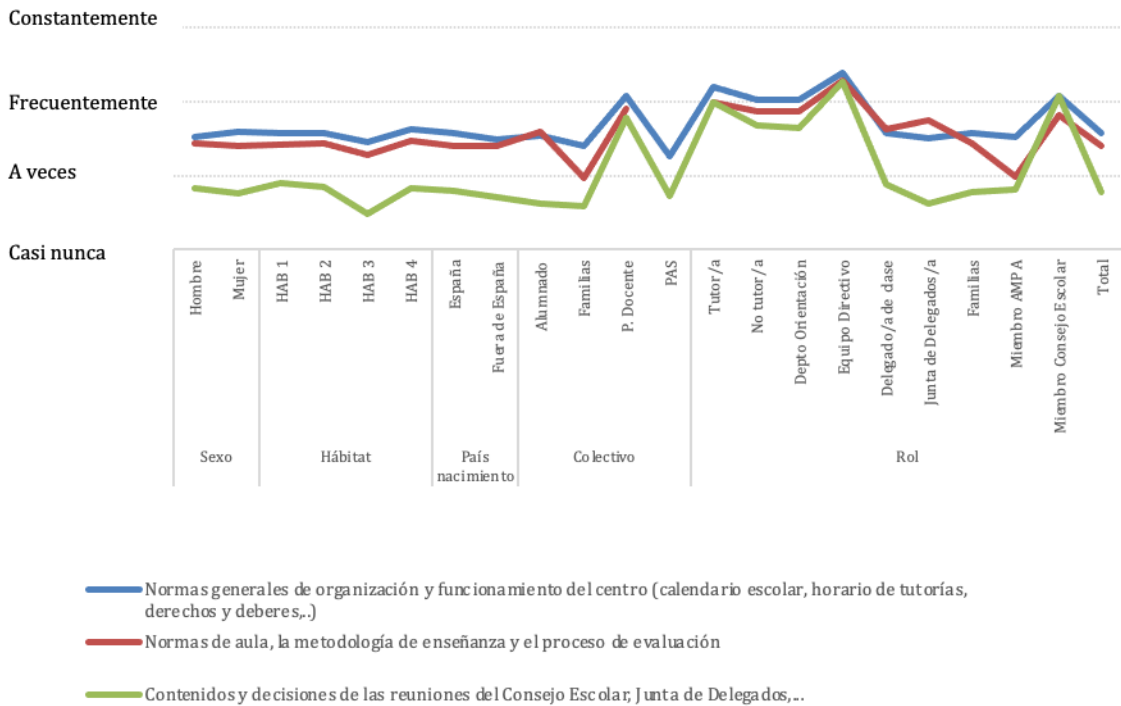
la baja efectividad en la transmisión de información desde sus representantes hacia sus representados.

En el lado opuesto, denuncian su menor accesibilidad a la información básica para la participación en el centro:

- Para el alumnado el desconocimiento sobre lo acordado y debatido en las estructuras de participación del centro constituye el aspecto más deficitario dentro de la baja frecuencia con la que ya de por sí estima que recibe información. La discreta relevancia que el alumnado representante ostenta dentro de la gobernanza de los centros se ratifica por el hecho de que el nivel de información que manejan los delegados/as y miembros de las Juntas de delegados no difiere ni mejora en relación a la del resto de sus compañeros/as.

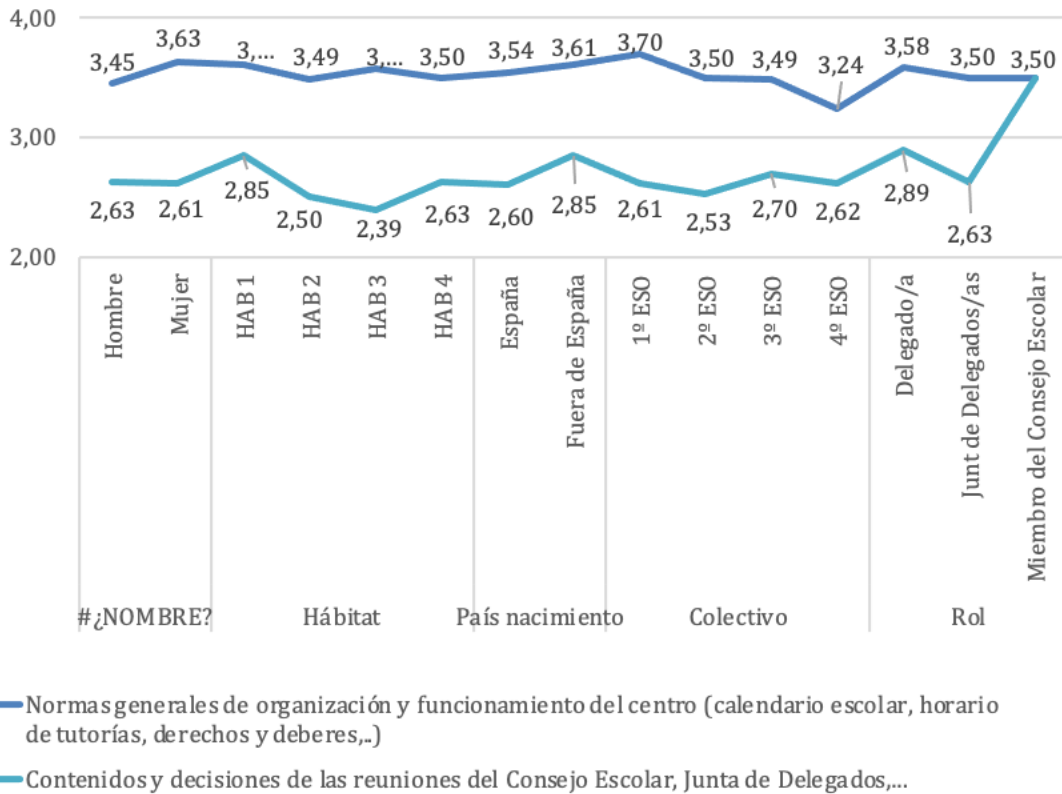
El diferente tratamiento que los centros realizan en la difusión de la información básica para la participación se aprecia de manera muy explícita en el alumnado. Frente a la relativa asiduidad con la que se comunican las normas de funcionamiento -calendarios, tutorías, derechos y deberes- y las metodologías docentes de aula, la difusión de los contenidos y decisiones alcanzadas en los órganos de participación -Consejo Escolar o Junta de delegados y delegadas- resulta bastante inusual.

**Gráfica 8. Difusión de contenidos básicos para la participación por centros (escala 1 a 5)**



Fuente: Elaboración propia

**Gráfica 9. Difusión entre el alumnado de contenidos básicos para la participación por los centros (escala 1 a 5)**



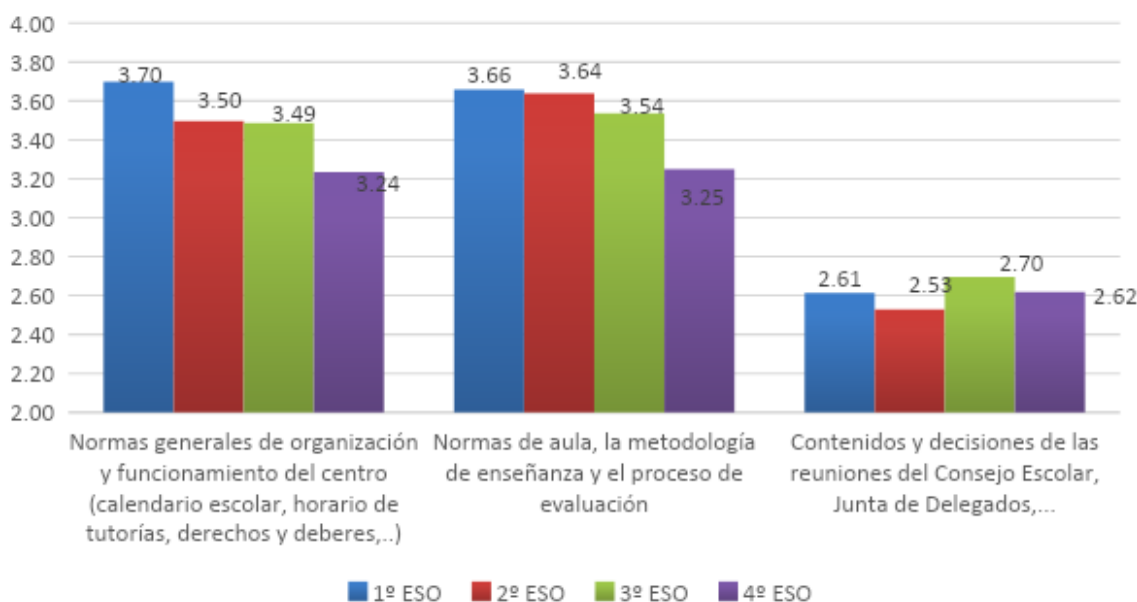
Fuente: Elaboración propia

El desconocimiento sobre lo que acontece en los Consejos Escolares es equiparable entre el alumnado masculino y femenino. Así mismo, el hecho de poseer algún tipo de discapacidad o haber nacido fuera de España no introducen ningún tipo de peculiaridad sobre la valoración general.

El hábitat tampoco resulta muy explicativo y solo revela diferencias de difusión respecto a lo tratado en los Consejos Escolares y estructuras participativas. En este aspecto, el alumnado de los pueblos con entidad media -hábitat 3- remarcan su menor contacto con los contenidos básicos para la participación, en especial frente al que señala el alumnado de las localidades más grandes de la región, donde se mejora algo.

Como se observa en la Gráfica 10, el curso académico del alumnado también resulta indiferente frente al desconocimiento sobre el trabajo que llevan a cabo los órganos de participación instaurados en los centros educativos. Las diferencias se focalizan respecto a las normas de funcionamiento, tanto a nivel de centro como de aula, revelando que la información recibida se vuelve más escasa a medida que se avanza académicamente de curso escolar. En este sentido, la difusión más frecuente que se lleva a cabo con el alumnado de 1er curso de ESO tiende a diluirse paulatinamente hasta volverse mucho más esporádica entre el alumnado de 4º curso.

**Gráfica 10. Difusión del alumnado de contenidos básicos para la participación según curso de la ESO (escala 1 a 5)**



Fuente: Elaboración propia

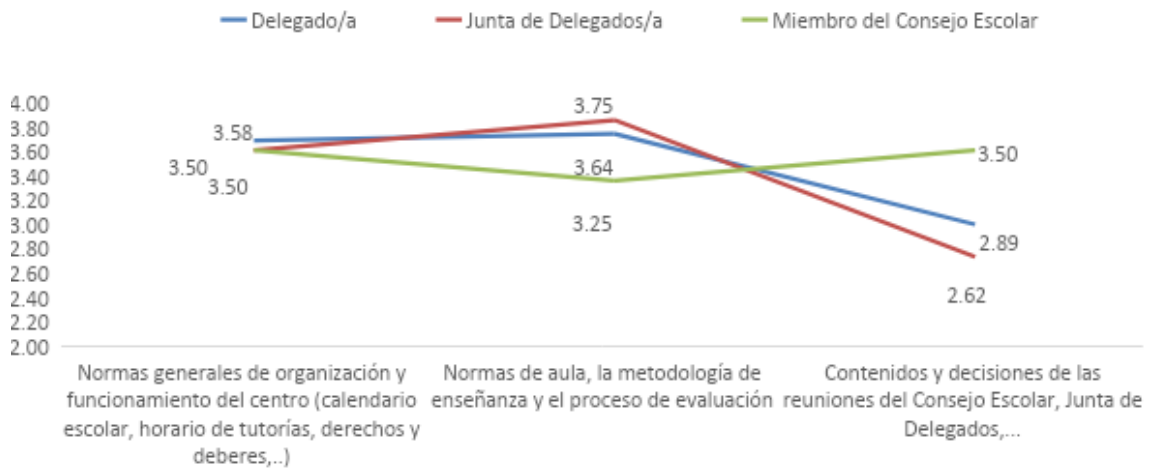
Entre las distintas tipologías de alumnado analizadas, aquel que forma parte de los Consejos Escolares es el que manifiesta las mayores divergencias frente al resto de compañeros y compañeras (ver Gráfica 11). El contacto más frecuente del alumnado representante con las estructuras participativas del centro se distancia mucho del que señala el conjunto del alumnado; por el contrario, tienden a quitar importancia sobre la información que se transmite en las aulas respecto a las normas de funcionamiento del grupo-clase o las metodologías docentes y de evaluación que regirán el proceso de transferencia-aprendizaje.

Por su parte, pertenecer a la Junta de delegados, no supone una mejora de la información que se recibe sobre estos tres ámbitos, tal y como podemos ver a continuación.

#### **4. Implementación de las medidas que fomentan la participación**

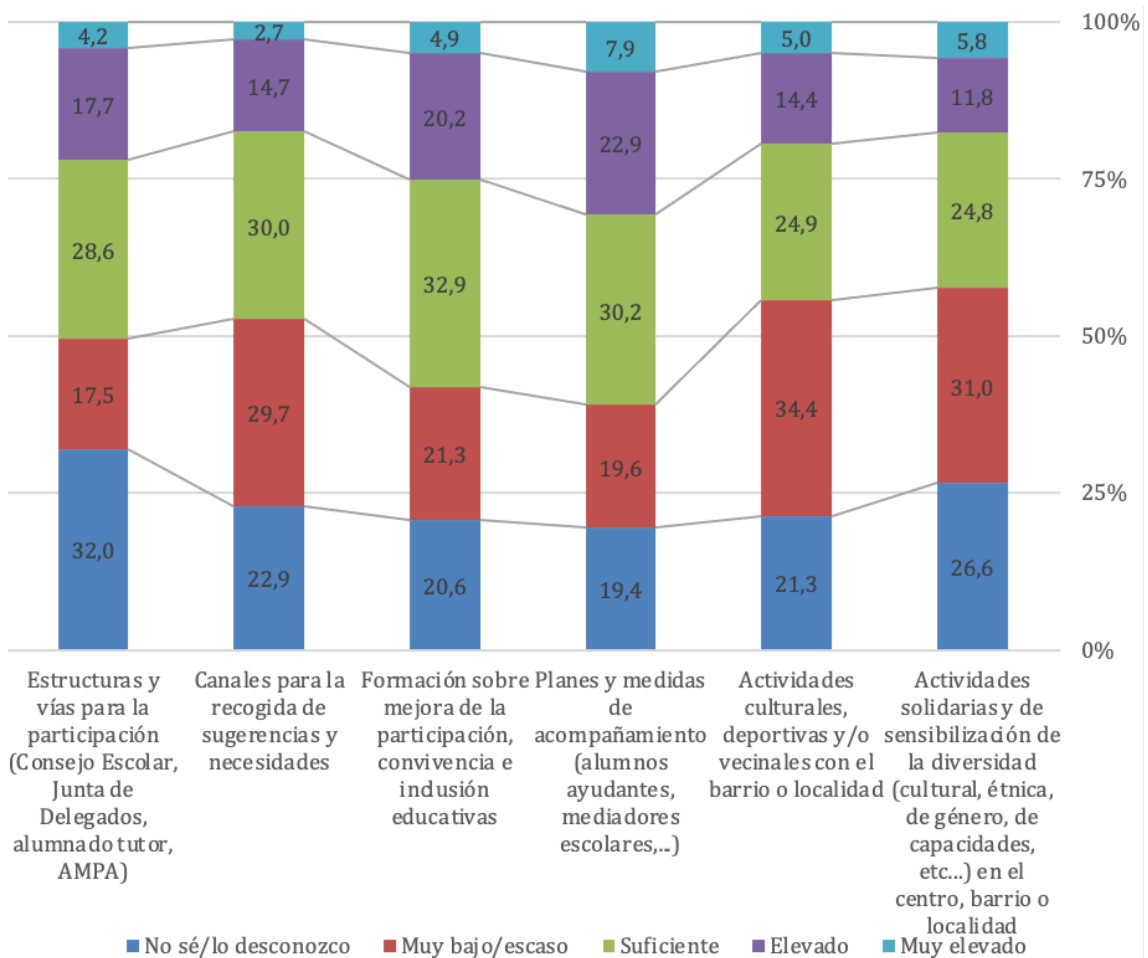
En la línea de los datos mostrados con anterioridad, la mitad del alumnado (un 49, 5%) afirma desconocer o tener un conocimiento muy escaso de las estructuras y las vías para la participación. Así mismo, se observa un gran desconocimiento, tanto de las actividades culturales (55,7 %), como de las

**Gráfica 11. Difusión a la Representación del alumnado de contenidos básicos para la participación (escala 1 a 5)**



Fuente: Elaboración propia

**Gráfica 12. Grado de implementación de herramientas para mejorar la participación, convivencia e inclusión en los centros de ESO. Alumnado (escala 1 a 5)**



Fuente: Elaboración propia

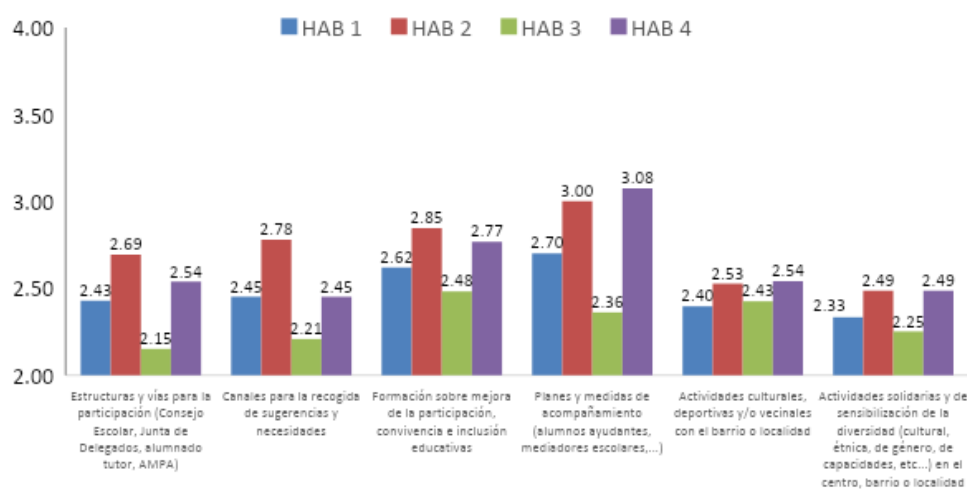
actividades solidarias y de sensibilización (57,6%). Además, 4 de cada 10 estudiantes desconocen o consideran insuficiente la implementación de programas y proyectos para la mejora de la participación, la convivencia y la inclusión. Tan sólo se puede apreciar un mayor conocimiento de las vías y recursos para la mediación, dado que 6 de cada 10 alumnos (61%) afirma saber de su existencia (ver Gráfica 12).

En función del sexo, las chicas parecen algo más informadas y encuentran mayor adecuación que sus compañeros en la implementación de planes, medidas de acompañamiento o

actuaciones formativas y de sensibilización sobre la diversidad.

Respecto al hábitat, el alumnado de las localidades más pequeñas –hábitat 4– las de mayor población –hábitat 2– identifica mayores herramientas a su disposición para mejorar la convivencia de sus centros. En contraposición, los pueblos intermedios y las grandes ciudades ofrecen menos oportunidades en este campo, sintiendo más inclinación hacia el desarrollo de planes de convivencia, de acompañamiento y de formación (ver Gráfica 13).

**Gráfica 13. Grado de implementación de herramientas para mejorar la participación, convivencia e inclusión en los centros de ESO. Alumnado según Hábitat (escala 1 a 5)**



Fuente: Elaboración propia

Otras variables como la condición de migrante o la diversidad funcional resultan menos explicativas para encontrar divergencias dentro del alumnado. Aun así, aquél con diversidad funcional realiza una importante defensa de la formación orientada a mejorar la participación, la convivencia y la inclusión educativa (Ver Gráfica 14).

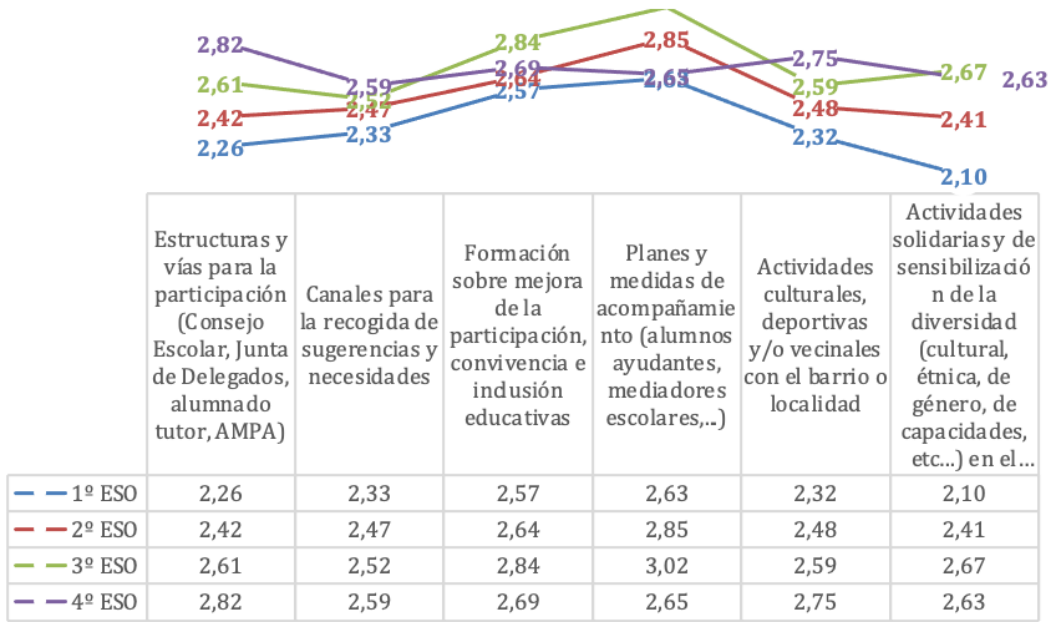
Por otra parte, la implementación de planes de convivencia y acompañamiento en los centros suele ser más reconocido por el alumnado de 3º y 4º curso de ESO. En el caso del alumnado de tercer curso, se acentúan los planes de convivencia en sus distintas modalidades y la formación asociada

a ellos, teniendo un elevado protagonismo en los programas de mediación y acompañamiento. Y, en el caso del alumnado de 4º curso, tienen mayor presencia en las estructuras participativas y en las actividades externas con el vecindario y la localidad.

Como contrapartida, y como se observa en la Gráfica 15, el alumnado de primer curso encuentra muy insuficientes los recursos y estructuras en dos ámbitos:

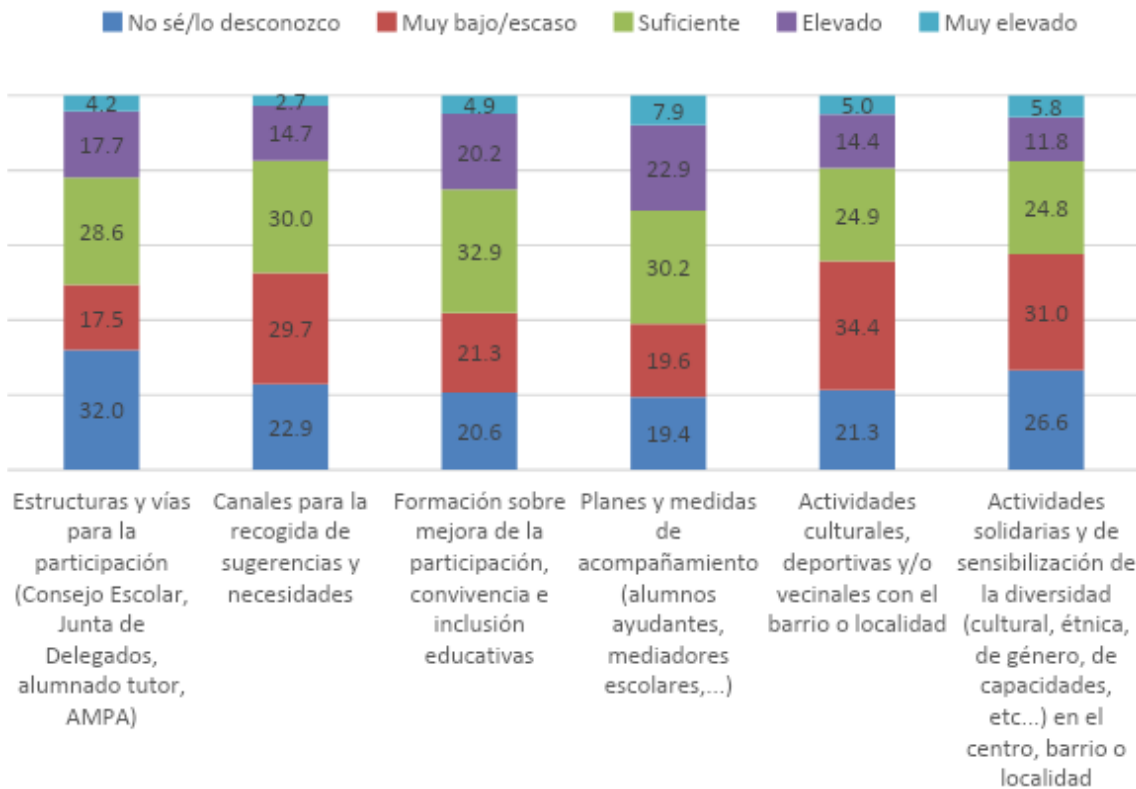
- la participación y la recogida de opiniones;
- y, las actuaciones solidarias y de sensibilización de la diversidad a nivel vecinal o local.

**Gráfica 14. Grado de implementación de herramientas para mejorar la participación, convivencia e inclusión en los centros de ESO. Alumnado según Curso de ESO (escala 1 a 5)**



Fuente: Elaboración propia

**Gráfica 15. Grado de implementación de herramientas para mejorar la participación, convivencia e inclusión en los centros de ESO. Representación del Alumnado (escala 1 a 5)**



Fuente: Elaboración propia

Por último, la valoración del alumnado representante, en especial la conformada por los y las delegadas de clase y los y las integrantes de los Consejos Escolares, mantiene un mayor grado de acuerdo en lo relativo a la insuficiencia en los canales de recogida de información y de las actividades vecinales, pero también por su conformidad con los planes puestos en marcha y la formación que en materia de participación, convivencia e inclusión se está introduciendo.

La valoración del alumnado sobre las herramientas efectivamente implantadas en sus centros para la mejora de la convivencia y la inclusión pone de relieve el bajo conocimiento sobre los planes y herramientas que se despliegan en sus centros y el elevado formalismo que hace incómoda su participación y no se traduce en políticas participativas reales.

#### 4. Discusión y conclusiones

El concepto de participación en el ámbito escolar es de uso recurrente y a menudo remite a contenidos y apreciaciones muy variadas (Brito, 2000), con una alta carga de ambigüedad y sin traducciones claras en las prácticas académicas y organizativas de los centros educativos. Como señalan Melero et al., (2021), el carácter poliédrico de la participación nos permite reconocer una variedad de acepciones del término (Fernández de los Ríos, 2021). Tal y como podemos ver en nuestro estudio, se evidencian percepciones distintas en torno al concepto de participación entre el estudiantado y el personal docente. El profesorado percibe de forma más clara la participación en relación con la responsabilidad, la diversidad y la convivencia; y, por otro lado, el alumnado otorga mucha menor puntuación a estos aspectos. Constatándose así, una ruptura entre los modos en que los diferentes colectivos identifican la participación educativa. Una ruptura que podría relacionarse con una manera de entender el trabajo en las escuelas de forma jerárquica, donde la participación se desarrolla bajo un excesivo y exclusivo control de los adultos, en especial de los docentes, y donde el alumnado tiene un papel pasivo (Martínez Rodríguez, 2005; Rudduck y Frutter, 2007; Fielding y Bragg, 2003; Fielding, 2011). Por lo que podríamos decir que, estas diferencias y rupturas nos convocan a construir espacios educativos de diálogo, donde los distintos miembros de la comunidad educativa puedan poner en común sus posturas, empleando el debate como vía fundamental para el fomento de la participación, construyendo espacios educativos que pivoten alrededor de la palabra y el encuentro (Bernardos, Martínez y Solbes, 2020).

Donde la vinculación y la necesidad de construir una cultura conjunta se torne fundamental.

Debemos ser conscientes que la asistencia al instituto no comporta para el alumnado saber participar ni conocer los órganos de participación. A participar se aprende participando y consiste en una praxis que es necesario aprender (Barranco, Morales y Marí, 2022). En este sentido, los institutos de enseñanza secundaria se devienen en un lugar privilegiado para experimentar la participación (Bär, Escofet y Payá, 2022; Esteban et al., 2022; Novella et al., 2022). Lo que nos invita, en palabras de Dewey (1998), al “reajuste flexible de las instituciones” reabriendo el debate permanente sobre la adecuación de las estructuras institucionales y los mecanismos de participación de los individuos a los ideales de una sociedad democrática. Promoviendo espacios y tiempos para la participación real, permitiendo al alumnado ser reconocidos como sujeto de derecho y miembros de una comunidad (Llena et al., 2022; Ten Dam, 2020). Evitando que el alumnado quede instalado en su rol pasivo, concebido como un sujeto que necesita cuidados (Gimeno, 2003; Jociles et al., 2011).

En este marco, la participación de la comunidad educativa, en general, y del alumnado, en particular, en tanto aprendizaje de ciudadanía supone, no tanto identificar y aprender unos contenidos concretos, como una experiencia de reflexión y praxis en el cotidiano de los centros educativos.

Como señala Simó (2019), si los centros educativos buscan promover la democracia, se torna necesario brindar oportunidades, en este caso al alumnado, para aprender qué significa esta forma de vivir y cómo puede ser guiada. Porque hablar de centros democráticos y participativos significa ser capaces de identificar y conocer los espacios de práctica democrática que promueven los centros, determinar su alcance y profundizar en su desarrollo.

La participación entendida como derecho universal está en el corazón de un modelo de escuela inclusiva (Susinos y Rodríguez-Hoyos, 2011). Sin embargo, la realidad de los datos obtenidos en este estudio nos muestra que a pesar de que el alumnado señala poseer suficientes conocimientos básicos para poder participar, desconoce las estructuras formales de participación existentes en los centros educativos. Este desconocimiento nos indica la necesidad de formar al alumnado para potenciar y posibilitar su participación real en los centros de enseñanza secundaria obligatoria, dado que el estudio muestra un volumen importante de alumnado sin voz. Existe mucho alumnado que carece de la oportunidad de participar y experimentar que



es tenido en cuenta y es un reto de la escuela y de los docentes generar espacios donde la palabra de todos los miembros de la comunidad educativa sea tomada en cuenta. Evitando, como señalan Arnot (2006) y Torres (2000), que los propios órganos de participación se constituyan como instrumentos de perpetuación de los poderes ya existentes en la institución educativa. Ya que como hemos podido analizar, la voz del alumnado que participa de los órganos institucionalizados de participación suele prevalecer y eclipsar otras voces del alumnado, algo que ya advertían los estudios realizados por Arnot y Reay (2007).

Tal y como indican Susinos y Ceballos (2012), debemos plantearnos si son los alumnos los que

no pueden o quieren participar o son los adultos (el personal docente) quienes han construido un modelo de escuela que imposibilita la participación. Un modelo donde las estructuras y las normas existentes se erigen como barreras que impiden que el alumnado ocupe ese lugar protagónico que requieren las escuelas democráticas y participativas.

El proyecto en el cual se inscribe - *Estudio sobre participación, convivencia e inclusión en la ESO en Castilla-La Mancha* (Referencia SBPLY/19/180501/000345)- ha sido financiado por Fondo Europeo de Desarrollo Regional y la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha.

## Contribuciones

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

## Financiación

El proyecto en el cual se inscribe - *Estudio sobre participación, convivencia e inclusión en la ESO en Castilla-La Mancha* (Referencia SBPLY/19/180501/000345)- ha sido financiado por Fondo Europeo de Desarrollo Regional y la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha.

## Declaración de conflicto de intereses

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

## Notas

- <sup>1</sup> Hábitat 1: Poblaciones con >50.000 habitantes.  
 Hábitat 2: Poblaciones con 25.000-50.000 habitantes  
 Hábitat 3: Poblaciones con 10-25.000 habitantes  
 Hábitat 4: Poblaciones con <10.000 habitantes

## Referencias bibliográficas

- Antúnez, S. (2004). *Organización escolar y acción directiva*. SEP-Biblioteca para la Actualización del Maestro.
- Apple, M. y Beane, J. (comp.) (1997) *Escuelas democráticas*. Morata.
- Arnot, M. (2006). Gender voices in the classroom. En C. Skelton, B. Francis y L. Smulyan, *The Sage Handbook of Gender and Education* (407-421). Sage.
- Arnot, M. y Reay, D. (2007). A Sociology of Pedagogic Voice: Power, Inequality and Pupil Consultation. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 28 (3), 311-325. <https://doi.org/10.1080/01596300701458814>
- Bär, B., Escofet, A. y Payá, M. (2023). La participación en el entorno local a través del aprendizaje-servicio en la adolescencia: ejercicio y construcción de ciudadanía. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 75(2), 159-175. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2023.9689>
- Barranco, R. (2021). Escuela, Familia y Comunidad. En R. Marí, y R. Barranco (Coords). *La participación educativa en os centros de secundaria. Conceptos, procedimientos y materiales*. (61-70). Graó.
- Barranco, R.; Morales, S. y Marí, R. M. (2022). La participación como herramienta educativa para la inclusión, la convivencia y el éxito educativo. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 15(11), 1-4. <https://doi.org/10.55777/rea.v15iEspecialIII.4668>
- Bretones, E. y Soto, P. (2023). La participación de las familias gitanas en las instituciones educativas: El Servicio de Promoción Socioeducativa del pueblo gitano. *Revista de Estilos De Aprendizaje*, 15(11), 92-102. <https://doi.org/10.55777/rea.v15iEspecialIII.4649>
- Bemak, F. y Cornely, L. (2002). The SAFI model as a critical link between marginalized families and schools: A literature review and strategies for school counselors. *Journal of Counseling and Development*, 80(3), 322-331. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2002.tb00197.x>
- Bernardos, A.; Martínez, I. y Solbes, I. (2020). Vínculos y comunidad: introducción de la ética del cuidado en educación a través de estructuras participativas. *Revista de Diversidades e Educacao*, 8, 195-212. <https://doi.org/10.14295/dev.8iEspeciam.9707>
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*. Rowman & Littlefield publishers.
- Bolívar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Graó.
- Bragg, S. (2007). «Student voice» and governmentality: the production of enterprising subjects? *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 28(3), 343-358. <https://doi.org/10.1080/01596300701458905>
- Brito, J. M. (2000). *Clima escolar, participación, motivación y profesorado*. Dpto. de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla. Trabajo inédito de investigación.
- Comisión Europea, Dirección General de Justicia y Consumidores. (2015). *Evaluation of legislation, policy and practice of child participation in the EU: research summary*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2838/088530>
- Collet, J. y Grinberg, S. (Eds.) (2022). *Hacia una escuela para lo común. Debates, luchas y propuestas en América Latina y España*. Morata.
- Cruz, I. S., Siles, G. y Vreecer, N. (2011). Invest for the Long Term or Attend to Immediate Needs? Schools and the Employment of Less Educated Youths and Adults. *European Journal of Education*, 46(2), 197208. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2011.01475.x>
- Delval, J. (2013). *La escuela para el siglo XXI*. Sinéctica, 40.
- Deslandes, R. (2004). *Observatoire International de la Réussite Scolaire*. Université de Laval.
- Dewey, J. (1998). *Democracia y educación*. Morata.
- Esteban, M. B., Novella, A. y Martínez, M. (2022). Principle of progressive autonomy, participation, and recognition of agency. Substantive citizenship in the transition from childhood to adolescence. *Foro de Educación*, 20(1), 134-157. <https://doi.org/10.14516/fde.929>
- Epstein, J. L. (2001). *School, Family and Community partnerships. Preparing educators and improving schools*. Westview Press.
- Epstein, J. L. (1995). School/family/partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76(9), 701-712. <https://doi.org/10.1177/003172171009200326>
- Fan, X., y Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13, 1-22. <https://www.jstor.org/stable/23358867>
- Fanfani, E. T. (2011). Dimensiones y condiciones de la participación. Algunas notas para la reflexión. *Páginas de Educación*, 4(1), 119-136.
- Fernández de los Ríos, J. A. (2021). *La cultura de participación del estudiantado de la Facultad de Educación-Centro de Formación del Profesorado de la Universidad Complutense de Madrid* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid.
- Feu, J. y Torrent, A. (2018). Democracia y participación. La voz (silenciada) de los alumnos. *Voces de la Educación*, 43-51.
- Feito, R. y López Ruiz, J. I. (2010). *Construyendo escuelas democráticas*. Hipatia.

- Fielding, M. (2011). La voz del alumnado y la inclusión educativa: una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(1), 31-61. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419147003>
- Fielding, M. y Bragg, S. (2003). *Students as Researchers. Making a Difference*. Pearson.
- Fletcher, A. (2017). *Student Voice Revolution: The Meaningful Student Involvement Handbook*. Common Action Publishing.
- Flutter, J. (2006). This place could help you learn': student participation in creating better school environments. *Educational Review*, 58(2), 183-193. <https://doi.org/10.1080/00131910600584116>
- García Pérez, F. F y De Alba, N. (2007). Educar en la participación como eje de una educación ciudadana. Reflexiones y experiencias. *Didáctica Geográfica*, (9), 243-258. <http://hdl.handle.net/11441/16332>
- Hair, J., Anderson, R., Tatham, R. y Black, W. (2009). *Análisis multivariante*. Pearson.
- Henderson, A. T. y Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family and community connections on student achievement*. Annual Synthesis, 2002. National Centre for Family & Community Connections with Schools. Institute of Education Sciences.
- Jociles, M. J., Franzé A. y Poveda, D. (Coords.). (2011). *Etnografías de la infancia y de la adolescencia*. La Catarata.
- Jurado, C. (2009). La participación educativa del alumnado. *Innovación y experiencias educativas*, 23.
- Kim, Y. (2009). Minority parental involvement and school barriers: Moving the focus away from deficiencies of parents. *Educational Research Review*, 4(2). <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.02.003>
- Llena, A., Núñez, H. y Fabra, N. (2022). Rompiendo muros. Participación y corresponsabilidad en la educación para la ciudadanía global. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 15(11), 34-45. <https://doi.org/10.55777/rea.v15iEspecial11.4585>
- Martínez Rodríguez, J. B. (2005). *Educación para la ciudadanía*. Morata.
- Martínez, M., Esteban, M. B. y Oraisón, M. (2023). Educación, esferas de participación y ciudadanía. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 75(2), 11-25. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2023.100507>
- McMahon, B. y Portelli, J. (2004) Engagement for What? Beyond Popular Discourses of Student Engagement. *Leadership and Policy in Schools*, 3, 1, 59-76.
- Melero, H. S., Sánchez Lissen, E., Esteban, M. B. y Martínez, M. (2021). Infancia, adolescencia y participación ciudadana en los municipios. La mirada de figuras técnicas y cargos electos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 38, 47-60. [https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2021.03](https://doi.org/10.7179/PSRI_2021.03)
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte. (2015). *Las relaciones entre la familia y la escuela. Experiencias y buenas prácticas. XXIII Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado*. Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Morin, E. (2003). *La mente bien ordenada. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Seix Barral.
- Morin, E. (2004). *Pour entrer dans le XXI siècle. (1981/2004)*. Éditions du Seuil.
- Nieto, J. M. y Portela, A. (2008). La inclusión de la voz del alumnado en el asesoramiento para la mejora de las prácticas educativas. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(1), 1-26.
- Novella, A.; Crespo, F. y Pose, H. (2022). Between Professionals for the Inclusion of Children in Citizen Participation: A Formative Experience. *Social Inclusion*, 10(2), 19-31. <https://doi.org/10.17645/si.v10i2.5018>
- Olmsted, P. (1991). Parent involvement in elementary education: Findings and suggestions from the follow Through Program. *The Elementary School Journal*, 91(3) 221-231.
- Pereira Pérez, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, XV (1),15-29.
- Pérez Galván, L. M. y Ochoa, A. (2017). La participación de los estudiantes en una escuela secundaria. Retos y posibilidades para la formación ciudadana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22, 72, 179-207.
- Porlán, R. y De Alba, N. (2012). La escuela que queremos. *Investigación en la escuela*, 77, 5-12.
- Puig, J. (coord.) (2009). *Aprendizaje servicio (ApS). Educación y compromiso cívico*. Graó.
- Puig, M., Martín, X., Escardíbul, S. y Novella, A. M. (2000). *Cómo fomentar la participación en la escuela. Propuesta de actividades*. Graó.
- Rodríguez, M. (2008). Asesoramiento, el poder del profesorado y la voz del alumnado. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(1), 1-15.
- Rudduck, J. y Flutter, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Morata.
- Simó Gil, N. (2019). Avanzar en el compromiso con la democracia en los centros educativos. En I. Carrillo, N. Simó Gil, y J. Soler (eds.) *Aprender a participar en los centros de secundaria: El compromiso con la democracia de los centros educativos* (9-15). Universitat de Barcelona.
- Simó Gil, N. y Feu, J. (2018). Ampliar la participación democrática del alumnado en los centros educativos ¿Es posible? *Voces De La educación*, 3-10.

- Susinos, T. (2019). Presentación. Las posibilidades de la voz del alumno para el cambio y la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359, 16-23. <http://hdl.handle.net/10902/25216>
- Susinos, T. y Ceballos, N. (2012). Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359, 24-44. <http://hdl.handle.net/11162/95224>
- Susinos, T., Ceballos, N., Saiz, A., y Ruiz, J. (2019). ¿Es la participación inclusiva el unicornio en la escuela? Resultados de una investigación sobre la voz del alumnado en centros de educación obligatoria. *Publicaciones*, 49(3), 57-78. doi:10.30827/publicaciones.v49i3.11404
- Susinos, T. y Rodríguez-Hoyos, C. (2011). La educación inclusiva hoy. Reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70(25, 1), 15-30. <http://hdl.handle.net/10902/25217>
- Ten Dam, G., Dijkstra, A. B., Van der Veen, I., y Van Goethem, A. (2020). What Do Adolescents Know about Citizenship? Measuring Student's Knowledge of the Social and Political Aspects of Citizenship. *Social Sciences*, 9(12), 234. <http://dx.doi.org/10.3390/socsci9120234>
- Tonucci, F. (2009). ¿Se puede enseñar la participación? ¿Se puede enseñar la democracia? *Investigación en la escuela*, 68, 11-24.
- Torres, A., Álvarez, N. y Obando, M. (2013). La educación para una ciudadanía democrática en las instituciones educativas: Su abordaje socio pedagógico. *Revista Electrónica Educare*, 17(3), 151-172.
- Tort, A. (2019). La participación del alumnado en centros democráticos de educación secundaria. *Voces de la educación*, 52-60.

## CÓMO CITAR EL ARTÍCULO

Barranco, R., Bretones, E. y Morales, S. (2024). La participación del alumnado de los centros de educación secundaria obligatoria. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 44, 29-49. DOI:10.7179/PSRI\_2024.44.02

## DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

**Rut Barranco.** Universitat Oberta de Catalunya. Rambla Poblenou, 156. C.P. 08018 Barcelona. E-mail: [rut.barranco@gmail.com](mailto:rut.barranco@gmail.com)

**Eva Bretones.** Universitat Oberta de Catalunya. Rambla Poblenou, 156. C.P.08018 Barcelona. E-mail: [ebretones@uoc.edu](mailto:ebretones@uoc.edu)

**Sonia Morales.** Universidad de Castilla-La Mancha. Facultad de Ciencias Sociales y Tecnologías de la Información. Av. Real Fábrica de Sedas s/n. C.P. 45600, Talavera de la Reina (Toledo). E-mail: [sonia.morales@uclm.es](mailto:sonia.morales@uclm.es)

**PERFIL ACADÉMICO****RUT BARRANCO**

<https://orcid.org/0000-0002-1888-433X>

Educadora social, Licenciada en Pedagogía y Psicopedagogía. Diplomada en Magisterio en las especialidades de Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje. Diploma de Estudios Avanzados en Educación y Cambio Social, y Máster en Antropología Aplicada. Actualmente compagina su trabajo como orientadora y directora en un centro de Educación de Personas Adultas con las labores de docencia e investigación en la universidad. Trabajó como profesora asociada en el Grado de Educación Social de la Facultad de Ciencias Sociales de Talavera de la Reina, en la Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM) y actualmente es profesora consultora en varias asignaturas del Grado de Educación Social en la Universitat Oberta de Catalunya (UOC). Es miembro del Grupo de Investigación en Educación y Sociedad (GIES) de la UCLM y sus líneas de investigación son la participación social y ciudadana, y la educación social y escuela.

**EVA BRETONES**

<https://orcid.org/0000-0002-6518-1266>

Licenciada en Pedagogía y Máster en Investigación Básica y Aplicada en Antropología. Es Doctora por la Universidad Autónoma de Barcelona y se ha especializado en temas de participación, diversidad cultural y minorías étnicas. En su trayectoria profesional ha compaginado el acompañamiento educativo a adolescentes y jóvenes con dificultades de participación sociocomunitaria con la docencia en la universidad. Fue profesora asociada en el Departamento de Pedagogía Aplicada de la UAB hasta el año 2009. Actualmente es profesora en los Estudios de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universitat Oberta de Catalunya. Es miembro del Grupo de Investigación en Antropología Fundamental y Orientada (GRAFO) de la UAB; del grupo de investigación Laboratorio de Educación Social (LES) de la UOC; y del grupo de Antropología y Educación del Instituto Catalán de Antropología (ICA). Codirige la serie editorial «Educación social» de la Editorial UOC.

**SONIA MORALES**

<https://orcid.org/0000-0003-0797-4679>

Doctora en Pedagogía por la Universidad Complutense de Madrid. Docente e investigadora en el área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación Social del Departamento de Pedagogía en la Universidad de Castilla La-Mancha. Ha participado en publicaciones y proyectos de investigación relacionados con la participación y la inclusión social con colectivos vulnerables. Actualmente, es directora del Aula de inclusión e Innovación Social en la UCLM, directora del grupo de investigación en Educación y Sociedad (GIES) y Vicedecana de Profesorado, Calidad y Sostenibilidad en la Facultad de Ciencias Sociales de Talavera de la Reina.

