



Moreno-Medina, I. (2025). Participación familiar en los centros educativos situados en contextos socioeconómicamente vulnerables. *Aula de Encuentro*, volumen 27 (2), Investigaciones pp. 4-24

PARTICIPACIÓN FAMILIAR EN LOS CENTROS EDUCATIVOS SITUADOS EN CONTEXTOS SOCIOECONÓMICAMENTE VULNERABLES

FAMILY PARTICIPATION IN SCHOOLS LOCATED IN SOCIOECONOMICALLY VULNERABLE CONTEXTS

Moreno-Medina, Irene

Universidad de Málaga,
irenemorenom@uma.es,
<https://orcid.org/0000-0002-3745-7253>

Recibido: 08/11/2024. Aceptado: 05/11/2025

RESUMEN

Esta investigación analiza la participación de las familias en centros educativos situados en contextos socioeconómicamente desfavorables en Madrid. Utilizando un enfoque de estudio de casos en cuatro centros (tres públicos y uno privado-concertado), se recogieron datos mediante análisis de documentos, observación no participante, entrevistas semiestructuradas y grupos de discusión. Los participantes incluyeron equipos directivos, docentes, familias y personal no docente. Los resultados muestran dificultades para la participación de las familias en órganos regulados como AMPAs y AFAs, y en los canales de la cultura escolar establecidos.



Moreno-Medina, I. (2025). Participación familiar en los centros educativos situados en contextos socioeconómicamente vulnerables. *Aula de Encuentro*, volumen 27 (2), Investigaciones pp. 4-24

Además, se identifican razones que alejan a las familias de la escuela, como la falta de recursos adaptados a sus necesidades. Esto subraya la necesidad urgente de transformar los canales de participación escolar para que sean sensibles a las desigualdades y dificultades de las familias en contextos vulnerables.

PALABRAS CLAVE: Participación de los padres, relación padres-docente, escuela desfavorecida, zona de prioridad educativa, relación padres-escuela.

ABSTRACT

This research analyses family participation in educational centres located in socioeconomically disadvantaged contexts in Madrid. Using a case study approach across four centres (three public and one charter school), data were collected through document analysis, non-participant observation, semi-structured interviews, and discussion groups. Participants included management teams, teachers, families, and non-teaching staff. The results show difficulties regarding family participation in formal regulatory bodies, such as Parent and Family Associations known as AMPAs and AFAs in Spain, and within the established channels of school culture. Furthermore, reasons that alienate families from the school are identified, such as the lack of resources adapted to their specific needs. This highlights the urgent need to transform school participation channels to be responsive to the inequalities and difficulties faced by families in vulnerable contexts.

Keywords: *Parents participation, parent-teacher relationship, disadvantaged schools, educational priority areas, parent-school relationship.*



Moreno-Medina, I. (2025). Participación familiar en los centros educativos situados en contextos socioeconómicamente vulnerables. *Aula de Encuentro*, volumen 27 (2), Investigaciones pp. 4-24

1. INTRODUCCIÓN

Hace un lustro, Walker et al. (2019) elaboraron un informe para OXFAM a partir de la base de datos de la UNESCO sobre desigualdades en materia de educación en los que sus conclusiones eran desoladoras: los niños y niñas de familias socioeconómicamente desfavorables tienen menos posibilidades de terminar la educación secundaria que los hijos e hijas de familias socioeconómicamente aventajadas o con un alto status socioeconómico. Este informe también hacía especial hincapié en la grave situación que se generaba en países de mayor vulnerabilidad económica. Intentado dar una respuesta al por qué sucede esto, Hernando et al. (2012) señalan que existe evidencia científica sobre como el fracaso o éxito escolar es una consecuencia, entre otros factores, de la participación de la comunidad escolar, familias incluidas. Es claro, uno de los desafíos que tienen las escuelas situadas en contextos desfavorables socioeconómicamente o desafiantes es mejorar la relación con las familias y fomentar su participación en la vida escolar.

Los últimos estudios sobre la familia y la participación en las escuelas ofrecen diferentes datos. La revisión de Escarbajal et al. (2019) señala que existe relación directa entre contexto socioeconómico, ambiente familiar y rendimiento académico y que, además, estos tres factores pueden ser clave para la marginación social. Esto también coincide con los datos del estudio de Pérez et al. (2017) quienes indican que las condiciones económicas son un elemento determinante en la relación escuela-familia. O con el estudio Domínguez-Lara et al. (2024) que señala a la familia como un factor determinante para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes y creencias de autoeficacia.

Los efectos de la pobreza en las familias son diversos. Algunos de ellos son el estrés, la inestabilidad, el desalojo un sentimiento de inseguridad constante,



Moreno-Medina, I. (2025). Participación familiar en los centros educativos situados en contextos socioeconómicamente vulnerables. *Aula de Encuentro*, volumen 27 (2), Investigaciones pp. 4-24

la formación de los padres, el hándicap sociocultural (Mayayo et al., 2019) o el abandono educativo temprano (Vallejos et al., 2019). Es más, la evidencia científica de la última década indica que hay diferencia entre las familias según su estatus económico: las familias de alto nivel socioeconómico participan más en las actividades que se organizan desde la escuela que las familias de bajo nivel socioeconómico (Buckingham et al., 2013; Gubbins & Otero, 2016; 2020; Santander et al., 2022).

El resultado del análisis de la literatura de Jafarov (2015) muestra que hay muchos factores que influyen en la implicación familiar con la escuela o con sus propios hijos e hijas a nivel académico como son el nivel sociocultural, escasez de tiempo, la desconexión de las familias con los planes de estudios, problemas con los idiomas del centro, dificultades en las relaciones con los equipos docentes de la escuela, actitudes y rendimiento académico de los estudiantes género de familias e hijos, o que carecen de las suficientes competencias digitales (Suarez et al., 2016).

Los progenitores del alumnado que está matriculado en estos centros no participan en el proceso educativo y no comparten el mismo objetivo que los y las docentes. En general, la investigación indica que existe una falta de compromiso con el sistema educativo (Neufeld et al., 2015). No hay dudas, es necesario que todos los agentes de la comunidad escolar estén implicados con la escuela y remen hacia la misma dirección. A pesar de esta importancia, sin embargo, existen pocos trabajos que investiguen con el objetivo conocer cómo es la participación familiar en los centros situados en contextos socioeconómicamente desfavorables. Es por ello por lo que el objetivo de esta investigación es comprender cómo es la participación familiar en los centros educativos situados en contextos socioeconómicamente desafiantes.



Moreno-Medina, I. (2025). Participación familiar en los centros educativos situados en contextos socioeconómicamente vulnerables. *Aula de Encuentro*, volumen 27 (2), Investigaciones pp. 4-24

2. MÉTODO

En esta sección se presenta el procedimiento llevado a cabo para realizar la investigación.

2.1. Descripción del contexto y de los participantes

Para dar respuesta al objetivo se utiliza el enfoque de estudios de caso, el más apropiado para conocer una realidad socioeducativa. Los centros educativos fueron elegidos siguiendo los siguientes criterios de selección: i) que formasen parte de barrios con alta tasa de desempleo y baja renta per cápita, ii) que fuesen centros con, al menos, la etapa de educación primaria y iii) que el alumnado del centro y sus familias viviesen en el mismo barrio de la escuela. Los centros que participaron se situaban en distintos barrios de la ciudad de Madrid (España) siendo tres de ellos centros educativos de titularidad pública y un centro educativo concertado-privado.

Las personas participantes fueron el equipo directivo, docentes, el personal no docente y las familias, con un total de 27 participantes profesionales y dos grupos de familias de 7 y 8 personas respectivamente. La participación fue totalmente voluntaria.

2.2. Instrumentos

Para obtener la información y cumplir con el objetivo de la investigación, se utilizaron las siguientes técnicas e instrumentos de recogida de datos:

- Entrevistas semiestructuradas a diferentes miembros de la comunidad educativa.



Moreno-Medina, I. (2025). Participación familiar en los centros educativos situados en contextos socioeconómicamente vulnerables. *Aula de Encuentro*, volumen 27 (2), Investigaciones pp. 4-24

- Grupo de discusión con padres y madres de las escuelas.
- Entrevistas abiertas e informales.
- Observación no participante.
- Revisión de documentos claves de cada centro.

Para las entrevistas semiestructuradas se elaboró un guion con los núcleos temáticos de la investigación y basado en las categorías a priori. Durante la realización de estas se fueron adaptando a las respuestas de los participantes y se indagó más en aquellas preguntas cuyas respuestas fueron monosílabas, para poder profundizar más en temas claves —de manera no invasiva, creando rapport—. Los espacios, horarios y fechas fueron siempre elegidos por las participantes. La duración de las entrevistas fue de entre una hora y una hora y media.

Se elaboró un guion basado en categorías a priori para los grupos de discusión, centrado en los núcleos temáticos de la investigación:

- Adaptación ante características propias de las familias por parte del docentes y equipos directivos.
- Relaciones entre el profesorado y familias.
- Comportamientos y actitudes del profesorado y de las familias.

En el CEIP Biznagas, el grupo de discusión incluyó a siete madres y un padre que participaron voluntariamente tras una solicitud de la directora. Estos familiares no estaban directamente relacionados con la asociación de familias del centro, pero colaboraban en actividades escolares. En el Colegio Claveles, el grupo de discusión incluyó a cinco madres y dos padres pertenecientes al AMPA, quienes se reunían semanalmente en un espacio reservado en el colegio. El educador social del centro coordinó la reunión en su lugar habitual. La duración de los grupos de discusión



Moreno-Medina, I. (2025). Participación familiar en los centros educativos situados en contextos socioeconómicamente vulnerables. *Aula de Encuentro*, volumen 27 (2), Investigaciones pp. 4-24

fue de una hora y diez minutos en el CEIP Biznagas y una hora y cuarenta y cinco minutos en el Colegio Claveles.

La revisión de documentos fue distinta para cada escuela, reflejando la diversidad y particularidades de cada centro. El análisis de los documentos apenas se refleja en los resultados, sin embargo, fue clave para poder realizar un trabajo de campo de calidad y contextualizado a la situación de cada escuela y barrio.

2.3. Procedimiento

Para realizar el trabajo de campo, se contactó con centros educativos que cumplieran con los criterios de selección basados en datos socioeconómicos. Este contacto se hizo a través del correo institucional disponible en las páginas web de los centros. Solo los centros que finalmente participaron aceptaron una primera reunión con el equipo directivo para presentar el estudio. Tras esta reunión inicial, se obtuvo la aprobación del claustro para el trabajo de campo. Con la aprobación, se iniciaron las entrevistas, seguidas por los grupos de discusión. Durante las primeras entrevistas con los miembros del equipo directivo, se revisaron los documentos clave.

El final de la recogida de datos a través fue marcado por la información de recibida. Es decir, cuando con las últimas realizadas no se conseguían datos nuevos de relevancia para el objetivo de la investigación. El tiempo dedicado a la recogida de datos fue de un mes para el CEIP Biznaga y el Colegio Claveles y de dos meses para el CEIP Hortensias y el CEIP Jacintos. El límite de tiempo fue marcado por la recogida de datos y la organización de los participantes, respetando, así, las necesidades espaciales y temporales de cada centro y de su comunidad escolar.



Moreno-Medina, I. (2025). Participación familiar en los centros educativos situados en contextos socioeconómicamente vulnerables. *Aula de Encuentro*, volumen 27 (2), Investigaciones pp. 4-24

El análisis se inició tras finalizar la recogida de datos y la transcripción de estos. Para el análisis de datos se usó el software Atlas.ti., ya que posibilitó la codificación abierta de las entrevistas una vez transcritas siguiendo los pasos de la teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 1999). Una vez terminado el trabajo de campo y el análisis de los datos, se les ofreció a los centros educativos los resultados para hacer una triangulación.

Este estudio se desarrolló bajo los principios éticos las indicaciones del Comité de Ética para la Investigación de la Universidad Autónoma de Madrid. Los nombres de los centros no corresponden con la realidad y no aparecen los nombres de las personas participantes, quedando en su lugar su rol en la escuela.

3. RESULTADOS

Los resultados se presentan en dos bloques. El primero hace referencia a la baja participación familiar en las asociaciones de las escuelas y el segundo sobre los recursos familiares que impiden una participación activa en la escuela.

3.1. Asociaciones de familias: reflejo de baja participación

En todos los centros educativos participantes es común encontrar familias que no comprenden cuál es la labor de la escuela y esto ha supuesto otra dificultad añadida que ha requerido mayor trabajo por parte del equipo docente. Aunque todas las escuelas cuentan con un AMPA o AFA en el que hay madres y padres —excepto en el CEIP Jacintos— las dificultades para mantenerlas activas o para crear nuevas asociaciones no solo se deben a la falta de compromiso educativo, sino también a factores socioeconómicos y culturales que influyen en la manera en que las familias



Moreno-Medina, I. (2025). Participación familiar en los centros educativos situados en contextos socioeconómicamente vulnerables. *Aula de Encuentro*, volumen 27 (2), Investigaciones pp. 4-24

participan. Una de las razones por las que desde los centros educativos creen que no existe una AMPA fuerte o, a veces, es inestable, no es exclusivamente por la falta de compromiso educativo. Debido a la situación de exclusión o de riesgo de exclusión en la que se encuentran las familias, son estas las que han tejido su propia red de apoyo, fuera de la comunidad escolar que, sin tener una legislación o institución que les dé cierto sostén, funciona de manera colaborativa y cooperativa. A esto también se le debe sumar la relación de las familias con algunas asociaciones del barrio que trabajan con ellas y tienen un largo recorrido histórico en el lugar.

Las razones por la que no han funcionado las diferentes AMPA tienen un trasfondo más complejo, en el que juegan un rol importante los factores socioeconómicos y los culturales de las familias del barrio y que, por lo tanto, repercuten en su manera de participar. Además, se le suma el hecho de que sus códigos culturales son diferentes a los de la escuela y a los de AMPA, en general. El educador social reflexiona:

No es tanto que la gente no quiera participar, sino que a lo mejor no estamos dando los mejores canales. No estamos motivando a la gente.
(Colegio Claveles: Educador Social, 2:15)

No compartir códigos culturales con la escuela o con otras familias influye tanto en la creación o participación en la AMPA, como en otro tipo actividades, por ejemplo, en las tutorías. Una de las docentes explica qué estrategia utiliza para hablar con las familias, ya que estas no utilizan canales formales como las tutorías con los docentes:

Cuando quiero hablar con las familias lo consigo porque se acercan aquí a dejar a los niños o porque si quiero decirles algo, salgo yo a la puerta. A veces me tengo que meter en el coche para hablar con el padre o la madre que sea, porque muchas veces no entran. (CEIP Hortensias: Maestra 1, 2:7)



Moreno-Medina, I. (2025). Participación familiar en los centros educativos situados en contextos socioeconómicamente vulnerables. *Aula de Encuentro*, volumen 27 (2), Investigaciones pp. 4-24

En el momento de la recogida de datos, la AFA del CEIP Hortensias estaba pasando por un proceso de transformación en la que las familias adquirirían una mayor involucración con el centro. La llegada de nuevas familias al barrio, que estaba creciendo, ha marcado un cambio significativo en la dinámica relacional dentro del entorno escolar, promoviendo una mayor interculturalidad y enriqueciendo el tejido social. Su cambio en los últimos años ha sido radical: de no contar con asociaciones de familiar a tener una Asociación de Familias activa y comprometida. Una de las docentes hace referencia a este suceso:

Aquí nunca ha habido AMPA desde hace años. Ahora hay. (CEIP Hortensias: Maestra 3, 9:5)

Por otro lado, cuando las asociaciones de familias no funcionan hay una carga de trabajo mayor sobre el resto de los miembros de la comunidad escolar. La participación de padres y madres es clave y, por tanto, no contar con estos agentes complejiza la labor educativa e incluso la relación con el contexto. La poca participación es algo que se manifiestan en todos los centros y el caso concreto del CEIP Jacintos tiene como resultado un AMPA inexistente. Así lo explican dos docentes:

No hemos tenido nunca AMPA por la poca colaboración las familias. Hemos intentado, pero nada. No se comprometen. (CEIP Jacintos: Jefa de Estudios, 1:10)

En este colegio no hay AMPA porque los padres no vienen para nada al colegio. Es como perder el tiempo. Entonces en el Consejo Escolar no están. Si eso, viene alguno aisladamente pero no hay un organismo de padres. (CEIP Jacintos: Maestro 7, 7:4)



Moreno-Medina, I. (2025). Participación familiar en los centros educativos situados en contextos socioeconómicamente vulnerables. *Aula de Encuentro*, volumen 27 (2), Investigaciones pp. 4-24

3.2. El círculo vicioso de la baja participación familiar y los recursos escasos

Los agentes sociales y el equipo docente han observado que se repiten, generacionalmente, los modos de vida de las familias de acuden a estos centros educativos. También han comprobado que, a lo largo de los años, se han dado muy pocos cambios o mejoras en la calidad de vida de las familias del barrio: no se han destinado correctamente los recursos necesarios para ello. Este fenómeno se manifiesta de manera palpable al constatar que hijos e hijas, al salir del sistema educativo, se enfrentan a desafíos y condiciones de vida similares a las experimentadas por sus progenitores. Desde tres centros se explica la situación de las familias reflejando esta situación:

Hay un porcentaje de población que realmente acude a Cáritas a pedir alimentos. Pero también es verdad que muchas veces no saben si ya lo piden porque realmente tienen pocos ingresos o hacen una mala gestión de los ingresos. No tienen una economía doméstica muy establecida. (Colegio Claveles: Educador Social, 2:10)

Las familias trabajan en el mercadillo, algunas trapichean con venta de drogas. Hay cosas que te chocan. Son familias que tienen una necesidad económica porque tienen muchas ayudas, comen gratis en el colegio [...] (CEIP Jacintos: Jefa de estudios, 1:2)

Son familias desestructuradas con problemas. Con nivel económico bajo, nivel académico bajo, y un poco marginadas de la sociedad. De ahí que reciban una renta mínima que se llama RMI (Renta Mínima de Inserción), para aquellas familias más desfavorecidas. (CEIP Hortensias: Maestra 4, 6:2)



Moreno-Medina, I. (2025). Participación familiar en los centros educativos situados en contextos socioeconómicamente vulnerables. *Aula de Encuentro*, volumen 27 (2), Investigaciones pp. 4-24

Además, en el contexto del CEIP Hortensias, se evidencia un fenómeno complejo que incide directamente en el bienestar y desarrollo de los estudiantes: el choque cultural. Este choque se manifiesta especialmente en aquellos estudiantes que se encuentran en una encrucijada entre dos culturas, enfrentando dilemas identitarios y sociales que resultan difíciles de gestionar, dada la divergencia de códigos culturales entre su entorno familiar y el contexto escolar. Los resultados de este fenómeno pueden incidir en las relaciones entre familias y escuela. El trabajador social expone que se está trabajando en esa línea:

El equipo directivo que hay está haciendo todo lo posible para que eso mejore y para que exista un verdadero sistema de relaciones entre las familias de los alumnos y la institución. (CEIP Hortensias: Trabajador social, 3:17)

La preocupación por la falta de acceso a apoyos educativos, psicopedagógicos o de logopedia, así como por los niveles bajos de competencia lectora y escrita en muchas familias, es una realidad palpable en los centros educativos. Este escenario plantea desafíos tanto para los y las estudiantes como para el profesorado en general, pues se observa una persistencia en los niveles de competencia académica a lo largo de las generaciones, sin un avance significativo en la mejora de las habilidades de lectoescritura. Y se refleja también en la dificultad para que estas familias participen en la vida escolar de sus hijos e hijas. Una docente lo relata con las siguientes palabras:

Hay madres que han venido a las reuniones, pero no saben qué decir. A lo mejor porque se sienten... «no sé qué aportar». Si, por ejemplo, se está hablando de lectoescritura y yo no sé casi leer, qué voy a preguntar. (CEIP Hortensias: Maestra 1, 2:8)

Muchas madres no saben escribir, no saben leer. (CEIP Hortensias: Maestra 1, 2:9)



Moreno-Medina, I. (2025). Participación familiar en los centros educativos situados en contextos socioeconómicamente vulnerables. *Aula de Encuentro*, volumen 27 (2), Investigaciones pp. 4-24

Desde las escuelas se intenta dar respuesta a estas necesidades, sin embargo, no es suficiente puesto que se ajustan a sus propias posibilidades. Uno de los equipos directivos lo explica:

Desde el cole se intenta ayudar más. Tenemos actividades por la tarde para los papás que no pueden ayudarles a estudiar y tenemos la ludoteca que es gratuita. (CEIP Biznagas: Directora, 3:5)

La falta de conocimientos en autogestión económica por parte de algunas familias puede desencadenar situaciones desfavorables en el entorno escolar, especialmente cuando se traduce en la incapacidad del estudiantado para traer al aula el material solicitado previamente. Aunque esto podría considerarse como un problema menor, en el Colegio Claveles se ha observado que estas situaciones pueden desencadenar enfrentamientos entre familias, exacerbando las tensiones y generando un clima de rivalidad y conflicto latente. La incapacidad para resolver estos conflictos de manera constructiva, sumada a la ausencia de recursos para abordar estas situaciones, agrava aún más el estado de tensión y malestar en el entorno escolar. La rivalidad se debe a que algunas no quieren compartir sus recursos con otras con menos posibilidades. Esto, junto a la falta de medios para solucionar conflictos, provoca un estado de tensión latente. Una de las familias lo manifiesta con las siguientes palabras:

No quiero que mi hija comparta libro. Yo me paso el verano ahorrando para comprarle los libros. (Colegio Claveles: Familias, 5:2)

Respecto a esta situación, el educador del centro contextualiza:

He visto aquí familias que parecían muy normales, pegarse vilmente en la entrada y denunciarse y meterse a juicios hasta el día de hoy. Payos eh, payos. [...] No tienen habilidades para resolver conflictos y se hace a



Moreno-Medina, I. (2025). Participación familiar en los centros educativos situados en contextos socioeconómicamente vulnerables. *Aula de Encuentro*, volumen 27 (2), Investigaciones pp. 4-24

través de la agresividad, la violencia. No tienen una madurez para sentarse tranquilamente y hablar. El barrio funciona así también. (Colegio Claveles: Educador Social, 2:18)

Esta situación de conflicto no es exclusiva para un centro y se manifiesta, de diferente forma, en todos. Por ello, la labor de la escuela se transforma ante las situaciones de violencia y de desamparo. El profesorado, conocedor de estas situaciones de violencia, trabajan para que el alumnado encuentra en la escuela un espacio de cuidados y de valores. Desde dos centros se relata:

Yo tenía un niño en el cole que cogía la silla... «¿Dónde vas?», «Pues como mi padre ayer», «bueno pues como tu padre ayer, pero aquí en el cole no se hace». No puedes hacer más, ¿qué le vas a decir si es verdad? Si lo ha visto. [...] ¿Cómo le dices que eso está mal? [...] Tú aquí intentas poner un modelo bueno. (CEIP Biznagas: Secretario, 9:5)

Hay familias bastantes desestructuradas con problemas muy importantes. Lo mejor lo que les pasa a los niños es estar en el colegio. Es lo mejor. Respiran en el colegio. Viven situaciones de todo. (Colegio Claveles: Maestra, 4:9)

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Durante la investigación se ha manifestado que la participación de las familias viene derivada del escenario socioeconómico en la que se encuentran las mismas y la falta de intervención por parte de la Administración de una manera adaptada a la realidad de los contextos desafiantes. Y esto, además de la baja participación en las escuelas, trae otras consecuencias como la desigualdad de oportunidades. Estudios recientes también coinciden con estos resultados: el nivel



Moreno-Medina, I. (2025). Participación familiar en los centros educativos situados en contextos socioeconómicamente vulnerables. *Aula de Encuentro*, volumen 27 (2), Investigaciones pp. 4-24

educativo de los padres y madres y la desigualdad de oportunidades educativas repercuten en la adquisición de competencias (Scandurra & Calero, 2017, 2020). Y es que, los resultados académicos de los alumnos no dependen solamente de la práctica educativa que se dan en las escuelas (Ainscow et al., 2012), es más, depende de toda una serie de procesos interactivos que llegan a la escuela desde el exterior. Estos incluyen la demografía de las zonas atendidas por las escuelas, las historias y culturas de las poblaciones que envían (o no envían) a sus hijos a la escuela y las realidades económicas a las que se enfrentan esas poblaciones (Ainscow, 2016, p. 148).

Los resultados del estudio son coincidentes con Ainscow, pues se ha comprobado que las familias se ven afectadas por la situación en la que viven y esto altera sus modos de relacionarse con la escuela. Estas se encuentran, en general, en una situación de riesgo de exclusión tan elevada que han tejido sus propias redes de apoyo —independientes a cualquier institución reglada—. Resultados similares se dan en el estudio de Moreno-Medina y Márquez (2019) quienes indican que, ante la falta de apoyo por parte de la Administración, se crean otras redes de apoyo. El factor de autogestión hace que las familias se vuelvan muy independientes del colegio y su comunidad, por lo que es común encontrar que estos centros educativos no cuenten con AMPA.

Mientras que en el resto de los centros la colaboración era débil, cabe destacar que el equipo directivo del CEIP Hortensias ha conseguido que las familias no solamente sean participativas, sino que a lo largo del tiempo mejorase esta intervención de familiares. Esto ha permitido que tengan una mayor involucración con todo tipo de actividades de la escuela. La reformulación para evitar el choque cultural coincide con los resultados del estudio de Burriel (2022) quien indica que si los equipos directivos revisan sus procesos de participación



Moreno-Medina, I. (2025). Participación familiar en los centros educativos situados en contextos socioeconómicamente vulnerables. *Aula de Encuentro*, volumen 27 (2), Investigaciones pp. 4-24

pueden conseguir mejorar la relación con las familias. Así Galián (2023) afirma a la necesidad de formar a los docentes para mejorar la relación con las familias del centro.

Se tiene asumido que las familias tienen los conocimientos y el tiempo necesario para poder ayudar a sus hijos e hijas en aquello que requiera la escuela (Edwards & Gillies, 2011). Pero la realidad es que, para estos padres y madres, no sucede así. Por un lado, no todos tienen los conocimientos necesarios. Es más, algunos docentes refieren que las competencias en lectoescritura de las familias son muy bajas y en educación infantil se sienten desorientadas para poder dar apoyo a sus hijos e hijas. Desde el CEIP Biznagas, la directora remarca que las familias de sus estudiantes tienen trabajos precarios que requieren pasar muchas horas fuera de casa. No se cumple la premisa de Edwards y Gillies, ya que las familias de contextos desafiantes no pueden dedicarle ese tiempo que la escuela demanda debido a las exigencias de esos trabajos poco estables y con malas condiciones. Martín-Lagos y Luque hacen referencia al fenómeno de la participación de las familias en la península Ibérica y establecen que es necesario: “alternativas a este esfuerzo económico que agrava las desigualdades cuando las familias no tienen capital educativo” (Martín-Lagos y Luque, 2020, p. 113).

Es parte de la investigación hallar fortalezas y limitaciones durante su realización. La mayor limitación ha sido el contactar con las propias familias de los centros, ya que los grupos de discusión con las familias requerían que ellas desearan participar, pero también que acudiesen al centro con cierta regularidad para poder informarles. En algunas escuelas esto fue imposible debido a la baja participación de estas. Sin embargo, la principal fortaleza de este estudio es hacer visible esta realidad. Como futuro estudios, un rasgo relevante para analizar —quizás algo más compleja debido a su carácter longitudinal— es el impacto de la participación de



Moreno-Medina, I. (2025). Participación familiar en los centros educativos situados en contextos socioeconómicamente vulnerables. *Aula de Encuentro*, volumen 27 (2), Investigaciones pp. 4-24

las familias, recurriendo para ello a los exalumnos y sus familias. Esto permitiría averiguar qué medidas han funcionado para aumentar la participación.

Es clave la concesión y adaptación de recursos que fomenten la participación de las familias de las escuelas en contextos socioeconómicamente desafiantes. Una transformación que representa la oportunidad de mejora educativa gracias a la unión de familia-escuela. Algo necesario para eliminar las reproducciones sociales que perpetúan la exclusión social en la que se encuentran estas familias generación tras generación.

5. FINANCIACIÓN

Esta investigación se ha desarrollado en el marco del proyecto del Plan estatal I+D+i del Ministerio de Economía, Industria y Competitividad del Gobierno de España (2015-2017): “Escuelas en contextos socio-económicamente desafiantes: Una aproximación desde la educación para la Justicia Social” (Referencia: EDU2014-56118-P).

Irene Moreno-Medina agradece el contrato postdoctoral de Margarita Salas para jóvenes doctores (CA4/RSUE/2022-00208), financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades de España.

6. REFERENCIAS

Ainscow, M. (2016). Diversity and equity: A global education challenge. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 51(2), 143-155. <https://doi.org/10.1007/s40841-016-0056-x>



Moreno-Medina, I. (2025). Participación familiar en los centros educativos situados en contextos socioeconómicamente vulnerables. *Aula de Encuentro*, volumen 27 (2), Investigaciones pp. 4-24

Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., y West, M. (2012). Making schools effective for all: Rethinking the task. *School Leadership and Management*, 32(3), 1-17. <https://doi.org/10.1080/13632434.2012.669648>

Buckingham, J., Wheldall, K., y Beaman-Wheldall, R. (2013). Why Poor Children Are More Likely to Become Poor Readers: The School Years. *Australian Journal of Education*, 57(3), 190-213. <https://doi.org/10.1177/0004944113495500>

Burriel, F. (2022). La implicación de la familia en la comunidad escolar: gestación de una herramienta para la medición de percepciones cualitativas. *Educación*, 58(1), 237-252. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1471>

Dominguez-Lara, S., Valente, S. N., Lourenço, A. A., Peceros-Pinto, B., Diaz-Peñaloza, M., y León, S. R. (2024). Apoyo social percibido y rendimiento académico en estudiantes de secundaria peruanos: influencia del engagement académico y de la autoeficacia académica. *Revista Fuentes*, 26(2), 198–210. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2024.23116>

Edwards, R., y Gillies, V. (2011). Clients or consumers, commonplace or pioneers? Navigating the contemporary class politics of family, parenting skills, and education. *Ethics and Education*, 6(2), 141-154. <https://doi.org/10.1080/17449642.2011.622982>

Escarbajal Frutos, A., Essomba Gelabert, M. À., y Abenza Pastor, B. (2019). El rendimiento académico de alumnos de la ESO en un contexto vulnerable y multicultural. *Educación*, 55(1), 79-99. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.967>



Moreno-Medina, I. (2025). Participación familiar en los centros educativos situados en contextos socioeconómicamente vulnerables. *Aula de Encuentro*, volumen 27 (2), Investigaciones pp. 4-24

Galián, B. (2023). Formación del profesorado para la participación familiar. ¿Fomentan la capacitación de los padres y madres? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(1), 195–214. <https://doi.org/10.6018/reifop.532221>

Glaser, B., y Strauss, A. (1999). *Discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Routledge.

Gubbins, V., y Otero, G. (2016). Efecto de la rendición de cuentas de las escuelas chilenas sobre la participación de padres. *Revista de Educación*, 372, 9-34.

Gubbins, V., y Otero, G. (2020). Determinants of Parental Involvement in Primary School: Evidence from Chile. *Educational Review*, 72(2), 137-156. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1487386>

Hernando, A., Oliva, A., y Pertegal, M. A. (2012). Variables familiares y rendimiento académico en la adolescencia. *Estudios de Psicología*, 33, 51-56. <https://doi.org/10.1174/021093912799803791>

Jafarov, J. (2015). Factors Affecting Parental Involvement in Education: The Analysis of Literature. *Khazar Journal of Humanities & Social Sciences*, 18(4) 35-44. <https://doi.org/10.5782/2223-2621.2015.18.4.35>

Martín-Lagos, M. D., y Luque, M. (2020). Apoyo y participación educativa de las familias de los países del sur de Europa: una aproximación a la realidad española y portuguesa. *Revista Española de Sociología*, 29(1), 101-115. <http://dx.doi.org/10.22325/fes/res.2020.0>



Moreno-Medina, I. (2025). Participación familiar en los centros educativos situados en contextos socioeconómicamente vulnerables. *Aula de Encuentro*, volumen 27 (2), Investigaciones pp. 4-24

Mayayo, J. L., de Querol Duran, R., Parcerisas, I. C., y Romani, J. R. (2019). Individuo, familia, escuela y comunidad: apoyos multidimensionales para el éxito escolar en entornos de pobreza. *Revista de Educación*, 386, 11-36.

Moreno-Medina, I., y Márquez Vázquez, C. (2019). Sinergias entre instituciones socioeducativas como respuesta ante las necesidades sociales. Una aproximación a través del análisis de redes sociales. *International Journal of New Education*, 3. <https://doi.org/10.24310/IJNE2.1.2019.6560>

Neufeld, M. R., Santillán, L., y Cerletti, L. (2015). Escuelas, familias y tramas sociourbanas: entrecruzamientos en contextos de diversidad y desigualdad social. *Educação e Pesquisa*, 41(número especial), 1137-1151. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508144876>

Pérez, M. H., Antúnez, A., y Burguera, J. L. (2017). Factores que inciden en el abandono escolar del alumnado gitano: perspectiva de profesionales clave. *Revista de Psicología y Educación*, 12(1), 55-76.

Santander, E., Avendaño, M., y Soto, P. (2022). ¿El nivel socioeconómico de los padres determina su disposición a participar en la educación de sus hijos?: Un análisis de estudiantes que cursan enseñanza básica en Chile. *Revista Andina de Educación*, 6(1), e202. <https://doi.org/10.32719/26312816.2022.6.1.3>

Scandurra, R., y Calero, J. (2017). Modelling adult skills in OECD countries. *British Educational Research Journal*, 43(4), 781-804. <https://doi.org/10.1002/berj.3290>



Moreno-Medina, I. (2025). Participación familiar en los centros educativos situados en contextos socioeconómicamente vulnerables. *Aula de Encuentro*, volumen 27 (2), Investigaciones pp. 4-24

Scandurra, R., y Calero, J. (2020). How adult skills are configured? *International Journal of Educational Research*, 99, 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.06.004>

Suarez, A., Rodrigo, M. J., y Muneton, M. (2016). Parental activities seeking online parenting support: Is there a digital skill divi-de? *Revista de Cercetare Si Interventie Sociala*, 54(September), 36-54.

Vallejos, R. M., Sánchez, E. R., y Mármol, A. G. (2019). Fracaso escolar y familias vulnerables. Un estudio cualitativo. *Revista Boletín Redipe*, 8(9), 23-41. <https://doi.org/10.36260/rbr.v8i9.813>

Walker, J., Pearce, C., Boe, K., y Lawson, M. (2019). *El poder de la educación en la lucha contra la desigualdad – Por qué apostar por una educación equitativa y de calidad es fundamental para luchar contra la desigualdad económica y de género*. OXFAM.