

Tarrés-Vallespí, A., Blanch-Gelabert, S., Forestello, A.M. & Arias-Sánchez, S. (2025). Prácticas docentes resilientes en la relación entre profesorado y familias en contextos socioeconómicos vulnerables. Realidades y oportunidades en una fase de emergencia social. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28(1), 63-75.

DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.639441>

## Prácticas docentes resilientes en la relación entre profesorado y familias en contextos socioeconómicos vulnerables. Realidades y oportunidades en una fase de emergencia social

Anna Tarrés Vallespí<sup>(1)</sup>, Sílvia Blanch Gelabert<sup>(1)</sup>, Ana María Forestello<sup>(1)</sup>,  
Samuel Arias-Sánchez<sup>(2)</sup>

<sup>1</sup>Universidad Autónoma de Barcelona; <sup>2</sup>Universidad de Sevilla.

### Resumen

Esta investigación explora la relación entre familias y escuelas en períodos de emergencia social en el marco del proyecto: “INCLUEDUX. Estrategias de resiliencia para la inclusión de alumnado en vulnerabilidad ante situaciones de emergencia social. Prácticas y oportunidades para la transformación educativa”. El proyecto ha recibido financiación del Ministerio de Ciencia e Innovación en la convocatoria 2020 y está impulsado por 6 universidades en Catalunya, Andalucía y Aragón. En base a técnicas cuantitativas y cualitativas, se analizan las estrategias de resiliencia para la inclusión del alumnado con vulnerabilidad y las oportunidades para la transformación educativa en 25 centros escolares españoles seleccionados por sus buenas prácticas en la atención al colectivo escolar vulnerable, especialmente pueblo gitano y alumnado de origen migrante. Los resultados reflejan prácticas escolares renovadas para el sostenimiento de la relación entre los actores de la comunidad educativa ante la situación de emergencia social. También muestran cómo los centros educativos con una relación de calidad con las familias preexistente a las situaciones de emergencia superaron la coyuntura de crisis con un mayor fortalecimiento, pero señalan

### Contacto:

Anna Tarrés Vallespí, [anna.tarres@uab.cat](mailto:anna.tarres@uab.cat), Campus de la UAB (08193) Bellaterra (Cerdanyola del Vallès, Barcelona-España).

Este artículo está vinculado al proyecto “INCLUEDUX. Estrategias de resiliencia para la inclusión de alumnado en vulnerabilidad ante situaciones de emergencia social. Prácticas y oportunidades para la transformación educativa” (PID2020-118198RB-I00/AEI/10.13039/501100011033). La investigación ha sido financiada por el Ministerio de Ciencia e Innovación del gobierno español. Ayudas correspondientes a la convocatoria 2020 de Proyectos de "I+D+i" en el marco de los Programas Estatales de Generación de Conocimiento y Fortalecimiento Científico y Tecnológico del Sistema de I+D+i; y de I+D+i orientada a los Retos de la Sociedad.

un preocupante debilitamiento del vínculo comunitario a pesar de los esfuerzos realizados por el profesorado.

### **Palabras clave**

Relación escuela familias; estudiantes en riesgo; emergencia social; pandemia; resiliencia.

## **Resilient teaching practices towards inclusive educational communities. Realities and opportunities in a phase of social emergency**

### **Abstract**

This research explores the partnership between families and schools in periods of social emergency within the framework of the project: “INCLUEDUX. Resilience Strategies for the Inclusion of Vulnerable Students in Situations of Social Emergency. Practices and Opportunities for Educational Transformation”. The project was funded by the Ministry of Science and Innovation in the 2020 call and is driven by six universities in Catalonia, Andalusia, and Aragon. Based on quantitative and qualitative techniques, the study analyses resilience strategies for the inclusion of vulnerable students and the opportunities for educational transformation in 25 Spanish schools selected for their best practices in attending to vulnerable school populations, especially the Roma community and students of migrant origin. The results reflect renewed school practices to sustain the relationship between actors in the educational community amid the social emergency. They also show how schools with a pre-existing quality relationship with families before to emergency situations overcame the health crisis with greater strengthening but highlighted a concerning weakening of the community bond despite the efforts made by the teaching staff.

### **Key words**

Relationship Between Schools and Families; At-Risk Students; Social emergency; Pandemic; Resilience.

### **Introducción**

Es innegable la importancia de la implicación familiar en la escolarización, con indudables efectos positivos para el alumnado, las familias, el profesorado y la gobernanza de los centros escolares (Blanch y Lemkow-Tovias, 2021; Garreta y Llevot, 2022). En este sentido, la familia desempeña un papel fundamental en la educación formal de sus hijos e hijas. Una parentalidad positiva influye de manera favorable en el desarrollo de habilidades cognitivas y lingüísticas (Blanch y Lemkow-Tovias, 2021; Green *et al.*, 2007; Hoover-Dempsey *et al.*, 2001; Blasco, 2018; Pomerantz *et al.* 2007; Sénéchal 2006; Prime *et al.*, 2023). Para lograrlo, es esencial construir puentes entre la escuela y el hogar promocionando programas y estrategias diversas (Blanch, Duran *et al.*, 2012; Park y Holloway, 2018).

Investigaciones realizadas durante emergencias sociales y sanitarias como el confinamiento por COVID-19 resaltan las posibilidades que ofrecieron las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para acercar el centro educativo a los hogares, aportando beneficios a

ambos contextos al permitir compartir y coordinar sus cometidos (Vicente-Fernández *et al.*, 2020; García Díaz, 2021). No obstante, existen dificultades asociadas a la brecha digital en algunos colectivos (Díez-Gutiérrez y Gajardo-Espinoza, 2021; Jacovkis y Tarabini, 2021). Por ejemplo, Jacovkis y Tarabini (2021) muestran cómo las características socioeconómicas del alumnado influyeron en las estrategias de seguimiento pedagógico que los centros diseñaron y ejecutaron durante la crisis social y sanitaria de 2020. El volumen de actividades obligatorias que enviaban los centros a los hogares iba en aumento a medida que el estatus socioeconómico del alumnado era mayor. Por ello, se requieren estrategias comunitarias para mitigar unas desigualdades exacerbadas por estas situaciones de emergencia, y lograr contribuir a la sostenibilidad social del sistema educativo y comunitario (Martínez-Lozano *et al.*, 2023).

En dicho contexto de dificultad, Hortigüela-Alcalá *et al.* (2020) destacan que las familias experimentaron dificultades para gestionar las tareas virtuales, aunque valoraron positivamente la comunicación mantenida tanto con el centro como con el profesorado. De forma recíproca, los docentes consideraron adecuado el apoyo de las familias. Sin embargo, la experiencia no deseada de las familias de realizar *homeschooling* durante la crisis fue documentada en siete países europeos. En España se reportaron una amplia gama de experiencias negativas, como el aumento del estrés y las preocupaciones, de los conflictos domésticos, del consumo de drogas y alcohol por parte de los progenitores, más cuando estos no recibieron ayuda de la escuela para la enseñanza en línea (Thorell *et al.*, 2022). El estrés experimentado por los progenitores a la hora de apoyar las tareas escolares durante el confinamiento se veía minimizado en las familias con mayores ingresos (Sonnenschein y Stites, 2021).

Un estudio de caso en Cataluña reveló que menos de la mitad del alumnado en contextos de vulnerabilidad entregó las actividades escolares (Fernández-Rodrigo, 2020). En Madrid, otra investigación mostró el impacto positivo de las tecnologías *online* en la intensificación del contacto de las escuelas con los menores y sus familias, la detección de sus necesidades y el apoyo emocional. En Barcelona, hay evidencias de cómo el uso de una aplicación compartida favorece la comunicación con las familias en contextos complejos (León-Nabal, *et al.*, 2021); y, sin embargo, de nuevo se evidencia el agravamiento de la brecha digital ya existente debida a la falta de medios, conectividad y/o competencias por parte de la población más vulnerable (Urosa y Lázaro, 2021).

Estos estudios, junto con otros, resaltan cómo la escuela inclusiva sigue siendo un desafío importante, especialmente en lo que respecta a la participación y comunicación con familias en situaciones de riesgo sociocultural y económico (Corres-Medreano *et al.*, 2022). Almirall-Ferran (2021) subraya los avances tecnológicos que facilitaron la relación con las familias de alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en contextos de emergencia social. No obstante, se demostró que el alumnado sigue necesitando la interacción regular con los profesores, sus explicaciones, la asistencia a clase y el contacto con los compañeros.

A pesar de la relevancia de esta cuestión y lo crítico que puede llegar a ser en el éxito educativo del alumnado, especialmente el de etapas obligatorias, aún sabemos muy poco acerca de cómo es la relación entre centros educativos y familias, y particular qué ocurre en los contextos más vulnerables, y en momentos de especial dificultad. Por todo ello, en este artículo partimos de la relevancia que tienen de los vínculos entre escuela y familias vulnerables, con el objetivo de analizar cómo esta relación pudo cambiar durante y después de una emergencia social.

## Metodología

Este estudio, al igual que las otras publicaciones de este mismo volumen, se contextualizan en un proyecto mayor de Retos de Investigación, financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (PID2020-118198RB-I00) que, muy resumidamente, pretende profundizar sobre los procesos del impacto de la pandemia en la comunidad educativa de centros con población socialmente vulnerable. La investigación responde a los planteamientos de metodología mixta que consideró datos de tipo cualitativo y cuantitativo de varias muestras de participantes en tres fases de investigación: la primera fase, de aproximación cuantitativa, se desarrolló entre 2021 y 2022; en la segunda fase, durante 2022-2023, se realizaron entrevistas y, en la tercera fase, que se desarrolló entre 2023-2024, también se realizaron otras entrevistas.

## Participantes

La muestra general de centros participantes se obtuvo a partir de un muestreo intencional para poder desarrollar el estudio en centros de primaria y secundaria de todas las comunidades participantes atendiendo a un triple criterio de inclusión: ser centros ubicados en zonas socioeconómicas vulnerables, atender alumnado vulnerable (especialmente pueblo gitano y alumnado de origen migrante) y desarrollar buenas prácticas en la atención a dicho colectivo escolar.

En la primera fase participaron un total de 328 profesionales de 25 centros educativos de primaria y secundaria situados en Barcelona, Málaga, Sevilla, Vic y Zaragoza. En la segunda fase participaron 29 personas que tenían distintos tipos de responsabilidades en los equipos directivos, de una muestra intencional de los centros educativos contactados en la fase anterior. En la tercera fase participaron 13 familias que se consideraron casos especialmente interesantes de los centros, que estaban distribuidos por toda España. Es relevante destacar que todas las personas que participaron lo hicieron de forma voluntaria, anónima y sin recibir compensación alguna por ello.

## Instrumentos

Como se ha explicado previamente, el abordaje en cuanto a la recogida de datos partió de un enfoque mixto que implicó diferentes tipos de instrumentos en cada una de las tres fases que se desarrollaron. En la primera fase se utilizaron dos cuestionarios diseñados *ad hoc* por expertos tras una profunda revisión de la literatura. El primero (Arias-Sánchez et al., 2024a), dirigido a docentes y personas del equipo educativo, fue denominado “Cuestionario de aula”. El segundo fue diseñado para encuestar a las personas con cargos de responsabilidad en los equipos directivos, fue denominado “Cuestionario de centro” (Arias-Sánchez et al., 2024b). Ambos cuestionarios recababan información sobre las principales acciones emprendidas durante el confinamiento de marzo a junio de 2020 y el curso posterior. Para la segunda fase se diseñaron entrevistas semiestructuradas orientadas a profundizar y contrastar la información recogida en los cuestionarios previamente administrados. Estas entrevistas no han sido publicadas, pero se encuentra a disposición de cualquier persona que contacte con las autoras de este artículo. Finalmente, para la tercera fase también se diseñaron entrevistas *ad hoc*, supervisadas por personas con alta experiencia en la materia y en evaluación psicológica y educativa y disponibles para cualquier investigador/a que se dirija a la autora de correspondencia.

## Procedimiento

Para llevar a cabo la investigación, se establecieron mecanismos éticos siguiendo el reglamento de aprobación del comité de ética en la investigación de la Universitat Autònoma de Barcelona. Esto incluyó, como se ha comentado previamente, la participación voluntaria

de todos los y las participantes y la firma en el documento de consentimiento de todas las personas implicadas en la muestra: equipos directivos, personal docente y familias.

Los resultados presentados en este artículo atañen a los resultados claves después de todas las fases de la investigación. Los datos cuantitativos y cualitativos se analizaron por separado para integrarlos de forma coherente en los resultados (Creswell y Clark, 2017).

El análisis de los datos cuantitativos en este artículo implicó el análisis descriptivo de 14 preguntas abiertas y 3 cerradas (con escalas tipo Likert) del Cuestionario de centro. En relación con los datos cualitativos, se establecieron categorías predefinidas según el marco teórico compartido por los diferentes territorios. Posteriormente, las diferentes entrevistas fueron analizadas por equipos compuestos por tres investigadores doctores de universidades distintas, inicialmente de forma individual para luego constatar los resultados.

En un tercer momento, todos los equipos contrastaron y validaron el sistema de categorías incluyendo las que emergieron durante el trabajo individual. Una vez validado el sistema de categorías, cada entrevista se analizó nuevamente, como procedimiento de doble validación. Entre algunos de los temas a los que se prestó especial atención estuvieron las estrategias de contacto escuela-familias, la respuesta de las familias, las buenas prácticas y la satisfacción que pudieron mencionar respecto a lo acontecido durante la fase de confinamiento, así como los objetivos, elementos de continuidad, prácticas de éxito y valoraciones efectuadas por los centros escolares sobre la relación con las familias durante la fase de post-confinamiento. Se presentarán los resultados siguiendo este orden temporal confinamiento-post-confinamiento, intentando integrar la información más relevante de la obtenida de los cuestionarios, como de los extractos literales de las distintas entrevistas realizadas que puedan ejemplificar los hallazgos más destacados.

## Resultados

### Escuelas y familias en zonas vulnerables durante un periodo de confinamiento

El primer elemento que llama la atención en el análisis de las estrategias de contacto escuela-familias que hubo en todos los centros educativos durante el período de tiempo estudiado fue su pluralidad, originalidad y adaptabilidad a una situación incierta, cambiando a medida que evolucionaba la situación y se mostraba más efectiva la propia práctica:

*... nos llegaban a casa por correo postal y también nos mandaban actividades y cosas por un grupo de difusión que teníamos con las profes. Lo elaboraron en ese momento para que pudiéramos estar conectados y cada día nos mandaban un audio de las profes o un vídeo explicando un poquito lo que teníamos que hacer y cada 15 días o tres semanas llegaba un envío con fichas y demás (...), las maestras nos llamaban todas las semanas por teléfono y hablábamos y les íbamos contando un poco cómo estábamos, cómo estaban los niños y luego con los niños y que se conectaron varias veces y así se vieron con sus amiguitos. Y a los niños también les ayudó mucho el poder ver a otros compañeros y ver a sus maestras y demás. (Entrevista, Madre 1, Primaria, Aragón, Centro 9)*

Por otra parte, respecto a los comentarios que pudieron recibir de las familias, un 23% de los centros encuestados señalaron la gratitud de muchas familias a través de felicitaciones o comentarios de agradecimiento en los que se enfatiza la percepción de no abandono de los hogares vulnerables. A pesar de las dificultades del momento, el 91% de centros educativos estudiados no manifestó haber recibido ninguna queja por parte de las familias en situación de vulnerabilidad:

*No recibimos quejas. La dirección hizo un trabajo enorme para conseguir implicación de las familias vulnerables para que vieran la importancia de seguir la escolarización durante el confinamiento. (Cuestionario, Primaria, Cataluña, Centro 3)*

Un 57% de los centros escolares realizaron cambios en la relación con las familias que fueron muy bien valorados, mientras que sólo en un 9.5% de los centros educativos encuestados identificó cambios negativos en la relación con los hogares en el confinamiento:

*La mayoría de las familias en situación de vulnerabilidad no participaron en el seguimiento educativo de sus hijos. (Cuestionario, Secundaria, Aragón, Centro 8)*

*Algunas familias dejaron de coger las llamadas de la dirección del centro. (Cuestionario, Primaria, Cataluña, Centro 3)*

Entre los comentarios positivos de docentes y direcciones de centro indicaron que, paradójicamente, cuando mayor fue la posibilidad de desconexión y aislamiento se alcanzó un clima de cercanía y apoyo mutuo escuela-familias muy gratificante:

*Se estrecharon vínculos, se intensificaron las relaciones, se generó más confianza y conocimiento mutuo. (Cuestionario, Primaria, Cataluña, Centro 5)*

La mayoría de los centros escolares encuestados (un 95%) identificaron buenas prácticas en su relación con las familias en el confinamiento. Y un 62% de los centros encuestados detallaron buenas prácticas de relación con las familias en las que el entorno, asociaciones o servicios sociales, mayoritariamente, tuvo una participación muy relevante. En la Tabla 1 se presenta una síntesis de las distintas valoraciones efectuadas por los centros escolares sobre la relación con las familias durante la emergencia sociosanitaria.

**Tabla 1.**

*Resumen de las valoraciones de los centros escolares con la relación familias-escuela durante la emergencia*

	N	%	Total, centros que responden a la pregunta
Centros escolares que no recibieron quejas por parte de las familias	20	90.9	22
Centros escolares que recibieron felicitaciones por parte de las familias	5	22.7	22
Centros escolares que realizaron cambios positivos para fomentar/mejorar la relación con las familias	12	57.1	21
Centros escolares que valoran negativamente la relación con las familias	2	9.5	21
Centros escolares que realizan buenas prácticas en la relación con las familias	20	95.2	21
Centros escolares que realizan buenas prácticas en la relación con las familias a través con la implicación del entorno del centro (asociaciones, vecinos, otras organizaciones)	13	61.9	21

Fuente: Elaboración propia.

La buena conexión se observó también a través de altas valoraciones medias en las distintas medidas de satisfacción puntuadas por los centros escolares encuestados, como se puede observar en la Tabla 2.

**Tabla 2.**

*Satisfacción de los centros escolares con la relación familias-escuela en confinamiento*

	Media	Mediana	Desviación típica
El centro fortaleció la comunicación con las familias a través de los canales ya existentes y/o de nueva creación	4.55	5	0.74
Se llevaron a cabo acciones de apoyo y seguimiento de las familias que mostraron más dificultad o desvinculación	4.62	5	0.59
Desde el centro valoramos satisfactoriamente la relación mantenida con las familias a lo largo del periodo de confinamiento	4.10	4	0.77

*Fuente: Elaboración propia, donde 1 indica totalmente en desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo con la afirmación.*

La satisfacción de docentes y equipos directivos que mostraron los resultados del cuestionario es coherente con la percepción de las familias. En las entrevistas, las familias expresaron el valor que le otorgaban a poder participar en la escuela, y cómo el disponer de motivación y confianza facilitó la relación durante la etapa más difícil en situación de emergencia.

Los vínculos y la comunicación establecida en situaciones límite parece que fomentó la continuidad del sistema escolar, y la cercanía con las familias parece que fue más personalizada. En este sentido, tal como se muestra en el siguiente extracto literal, una madre migrante señaló cómo la relación con el centro educativo en España le ayudó emocionalmente cuando falleció un familiar y tuvo que regresar al país de origen durante un tiempo:

*Cuando estoy en Marruecos y Marruecos [está] muy lejos. Y llamar mi [me llaman de la escuela], sabes, y preguntarme [para preguntarme cómo estoy]. (...). Yo no quiero volver a España ni nada, ¿sabes?, que quiero estar con mi familia, pero cuando llamarme aquí [de la escuela] y me siento que tengo algo en España, que tengo que volver [que tengo que volver]. (Entrevista Madre 2, Cataluña, Centro 1)*

Finalmente, cabe destacar que los docentes que han vivido situaciones de emergencia social indicaron que la comunicación con las familias se priorizó alrededor de tres temáticas principales: canales de comunicación e información, tareas escolares para con el alumnado y pautas y recursos para el acompañamiento a los menores en las circunstancias de alerta y alteración de la normalidad.

### **Escuelas y familias en zonas vulnerables durante un periodo de post-confinamiento**

En los casos estudiados, en cuanto a los resultados de los cuestionarios, se observó que en el curso posterior al confinamiento sólo el 10.5% de los centros escolares encuestados identificaron explícitamente algún objetivo ligado a la relación con las familias. De forma similar, posteriormente, en las entrevistas, al preguntar si las prácticas iniciadas tuvieron continuidad en el siguiente curso escolar (2020/2021), sólo el 18% señaló seguir priorizando prácticas en relación con las familias.

Asimismo, en el curso 2020/2021, sólo el 12.5% de los centros encuestados aportó alguna buena práctica o práctica de éxito en la que las familias son protagonistas, y un 29% de los centros escolares que identificaban acciones para acompañar al alumnado más vulnerable señalan las familias como agente clave. Entre las prácticas que se resaltaron se destaca la continuidad del uso de las nuevas tecnologías, la flexibilización del trato y la atención a la dimensión familiar en la relación con el alumnado.

Además, un 57% de los centros señalaron alguna buena práctica o estrategia exitosa llevada a cabo por los centros escolares una vez superada la etapa más aguda de la alerta social y sanitaria para favorecer la relación con las familias, especialmente con aquellas en una situación más vulnerable. Algunos de los elementos identificados fueron:

*Reuniones, llamadas, préstamo de dispositivos para llevarse a casa, así como también dispositivos de conectividad. Entregar material escolar, libros, lecturas, cuentos, juegos en los hogares de los alumnos. (Cuestionario, Primaria, Cataluña, Centro 3)*

*Realización de talleres de familias para recuperar la asistencia al centro educativo pues algunas se habían acomodado al seguimiento a distancia. (Cuestionario, Secundaria, Andalucía Centro 17)*

*Noticiero mensual. (Cuestionario, Primaria, Cataluña, Centro 20)*

El profesorado y los equipos directivos de los centros fueron también encuestados sobre la percepción de su labor durante la fase de post-confinamiento. Según los datos de estas encuestas, la satisfacción de los centros educativos con la relación familias-escuela tras la situación de confinamiento fue de 4.14 como media (D.T. 0.99), en una escala tipo Likert con máximo 5. En la Tabla 3 se puede observar una síntesis de las distintas valoraciones efectuadas por los centros escolares sobre la relación con las familias pasada la fase más aguda de la alerta sociosanitaria.

**Tabla 3.**

*Resumen de las valoraciones de los centros educativos con la relación familias-escuela en el curso posterior a la emergencia sociosanitaria*

	N	%	Total centros que responden a la pregunta
Centros que identifican objetivos que incluyen la relación con las familias en el curso 2020/21	2	10.5	19
Centros que identifican buenas prácticas de continuidad con las familias en el curso 2020/21	3	17.6	17
Centros que identifican alguna buena práctica con las familias como protagonistas en el curso 2020/21	2	12.5	16
Centros que identifican acciones para acompañar al alumnado más vulnerable tomando en cuenta a sus familias en el curso 2020/21	5	29.4	17
Centros que identifican la realización de acciones dedicadas a las familias en el curso 2020/21	12	57.1	21

Fuente: Elaboración propia

Entre las aportaciones analizadas también se pone de relieve la necesidad de los equipos interdisciplinarios en los centros escolares-profesorado, pero también psicólogos, educadores sociales, etc., para un apoyo eficaz:

*En las escuelas faltan trabajadores sociales que ayuden a los maestros, pero también que nos ayuden, sean facilitadores de puntos de encuentro entre la escuela y las familias vulnerables porque los maestros no podemos con todo. (Entrevista Centro, Primaria, Cataluña, Centro 3)*

Pasada esta situación de emergencia, algunos centros adoptan medidas para la mejora de la acogida de las familias más vulnerables creando en la escuela un espacio seguro y de cuidado, como expuso esta maestra:

*De hecho, nosotros tenemos muy claro, pero hemos de intentar seguir teniendo muy claro que todas las personas que están aquí en el cole hemos de trabajar la pedagogía del cuidado, que eso es nuestro libro de cabecera. No, no nos descuidamos. (Cuestionario, Centro, Primaria y Secundaria, Catalunya, Centro 4)*

Otros centros lograron cambiar su metodología y las dinámicas a partir, por ejemplo, de nuevos apoyos de las Asociación de Familias (AFA) donde las había. Desde un centro se indicó, tanto en el cuestionario como en la entrevista, que mantenían el grupo multinivel iniciado para hacer frente a la emergencia social y su transformación hacia una comunidad de aprendizaje. En varios centros, algunas de las innovaciones introducidas durante la alerta se consideraron de valor y se mantuvieron, por ejemplo, la co-docencia, los refuerzos extraescolares y las actividades de tiempo libre compartidas. A partir de los datos analizados y contrastados con los diferentes instrumentos, se pudo identificar que, en los territorios donde se facilitó la incorporación de figuras profesionales educadoras no académicas (psicólogas, educadoras sociales o educadoras emocionales) dentro de los equipos educativos se pudo amplificar la fortaleza de las relaciones familia-escuela.

## Discusión y conclusiones

Esta investigación analiza y aporta evidencia sobre cómo una situación de emergencia social transformó la relación entre los centros educativos y las familias de colectivos marginalizados, como son el pueblo gitano y el alumnado inmigrante más vulnerable. Se han analizado las respuestas a 328 cuestionarios administrados a equipos educativos y directivos de todo el país, 29 entrevistas a los equipos directivos y a las 13 familias. Se ha podido constatar que la escuela, especialmente en aquellas zonas socioeconómicamente más vulnerables, pasó de ser principalmente un recurso educativo antes de la situación de alerta, a ser el primer recurso asistencial para muchas familias. En las entrevistas se observó cómo durante esta fase de emergencia, para algunas familias de nueva incorporación o las que subsistieron a través de la economía informal (y sin capacidad de ingreso durante dicho período) la escuela devino prácticamente en el único recurso para la supervivencia física y emocional.

En este contexto, en los centros escolares encuestados se identificaron los cambios organizativos principales que la escuela tuvo que hacer para adaptarse a la situación de crisis. Entre las nuevas estrategias, por ejemplo, se planteó reportar un informe semanal al alumnado y a sus familias sobre el trabajo del propio alumnado para detectar desconexiones e intervenir. Al mismo tiempo, cuando dichos centros describían los principales criterios pedagógicos adoptados, un 24% explicitaba la importancia del ámbito familiar como contexto de intervención. Algunas de las aportaciones recogidas tomaban en cuenta a las familias a través de la presentación de propuestas de actividades guiadas y pautadas, los tutoriales en la web de la escuela, la adaptación del currículo priorizando los contenidos que menos ayuda requerían del maestro y de la familia, el planteamiento de situaciones de aprendizaje en forma de actividades que involucraran a toda la familia o la potenciación de actividades educativas basadas en la vida cotidiana en los hogares para que el alumnado vivenciara los aprendizajes.

Esta investigación muestra que los centros estudiados impulsaron estrategias creativas más allá de la llamada telefónica para garantizar la llegada de la información y las actividades educativas al alumnado con problemas de conexión y/o falta de dispositivos tecnológicos, tales como: dar apoyo con la compra de datos para poder acceder a internet o facilitando dispositivos portátiles del propio centro y tarjetas wifi, buscar el contacto a través de otras

personas del vecindario. Entre los colectivos más vulnerables, como el de más reciente incorporación o el gitano, se habilitaron mecanismos de reparto de elementos de apoyo a la educación como voluntarios para establecer contacto con la familia o el apoyo de otras familias para imprimir material educativo y facilitarlo a terceros.

Los resultados señalan también que, durante el confinamiento domiciliario, el profesorado en zonas económicamente deprimidas asumió un papel fundamental para muchas familias ofreciendo no solo apoyo educativo, sino también ayuda en necesidades vitales. La comunicación personalizada y fluida, utilizando múltiples canales, generó mayor confianza entre las partes. Esta confianza permitió atender tanto aspectos educativos como urgencias relacionadas con la supervivencia en un contexto de crisis social. El establecimiento de una comunicación constante resultó clave para construir y mantener la confianza, un factor ya señalado en la literatura científica como crucial para sostener las relaciones (Gregorio, 2020; Essomba y Tarrés, 2023).

El análisis de 25 centros de primaria y secundaria en tres comunidades autónomas reveló que el equipo educativo y las familias en situación de alta vulnerabilidad valoraron de manera positiva la colaboración lograda en un contexto de extrema dificultad. Sin embargo, con el tiempo, muchos centros admiten no haber logrado recuperar la relación escuela-familia previa a la emergencia. Los datos reflejan que la gestión de la emergencia en los centros educativos tendió a polarizar las relaciones preexistentes: en algunos casos, los vínculos con las familias se reforzaron significativamente, mientras que en otros se debilitó casi por completo.

Los centros que mejor respondieron a las necesidades de su alumnado vulnerable fueron aquellos con un trabajo comunitario sólido y preexistente, lo que sirvió de base para las iniciativas desarrolladas durante la crisis. Esto contribuyó a la resiliencia general del sistema educativo en un momento de gran emergencia, como fue el confinamiento domiciliario en España. Este hallazgo coincide con otros estudios que subrayan la importancia de las relaciones escuela-familia para el éxito educativo del alumnado y para fortalecer el papel de la familia como núcleo de una escuela inclusiva (Martínez-Lozano, 2023; Urosa y Lázaro, 2021).

Entre trabajo no está exento de limitaciones como, por ejemplo, la diferenciación de información aportada por familias con varios hijos e hijas de edades distintas. Consideramos relevante el que las familias participantes en el estudio tuvieran hijos e hijas en distintos niveles educativos al mismo tiempo. Por ello, no hemos creído conveniente analizar los datos recogidos por etapas. Sin embargo, sí consideramos que en futuras investigaciones sería positivo segmentar la muestra para poder aportar más información y más precisa de cada etapa educativa, así como un análisis más detallado de las diferencias entre los distintos territorios, que exige un abordaje metodológico atravesado por el análisis de las políticas públicas y realidades de cada región, que se escapaba a los objetivos de este trabajo.

Podemos concluir afirmando que, en el marco de una educación inclusiva, es imprescindible implementar estrategias adicionales para superar las barreras idiomáticas y culturales que dificultan la comunicación de los centros y del profesorado con las familias más vulnerables, facilitando así la resiliencia del sistema escolar (Lehrer *et al.*, 2022). Consideramos que es imprescindible seguir investigando más acerca de los enfoques que mejor funcionan para promover relaciones realmente democráticas y participativas en los centros educativos en aras de intentar lograr una educación más justa, inclusiva y de calidad.

## Agradecimientos

Las autoras quieren agradecer a los centros educativos implicados y a su comunidad el haber hecho posible esta investigación.

## Comité Ético

Declaración de la Junta de Revisión Institucional: El estudio se realizó de acuerdo con la Declaración de Helsinki y fue aprobado por el Comité de Ética en Experimentación Animal y Humana (CEEAH) de la Universitat Autònoma de Barcelona (número de referencia CEEAH6272, fecha de aprobación 12/02/2022).

## Referencias

- Almirall, R. (2021). Criatures a casa durant la pandèmia. Relats de les famílies. *En Àmbits de psicopedagogia i orientació*, 54 (3a època), 138-148. <https://ambitsaaf.cat/article/view/3695>
- Arias-Sánchez, S., Tarrés, A., Boira, S., Essomba, M.A., Guitart, R., Leiva, J.J. y Argelagués, M. (2024a). *Estructura cuestionario aula INCLUEDUX*. Cuestionario, dipòsit digital de documents de la UAB, <https://ddd.uab.cat/record/299184>
- Arias-Sánchez, S., Tarrés, A., Boira, S., Essomba, M.A., Guitart, R., Leiva, J.J. y Argelagués, M. (2024b). *Estructura cuestionario centro INCLUEDUX*. Cuestionario, dipòsit digital de documents de la UAB, <https://ddd.uab.cat/record/299183>
- Blanch, D., Valdebenito, V., y Flores, M. (2012). The effects and characteristics of family involvement on a peer tutoring programme to improve the reading comprehension competence. *European Journal of Psychology of Education*, 28(1), 101-119 <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0104-y>
- Blanch, S., Forestello, A.M., y Lemkow-Tovias, G. (2021). Parental involvement in early childhood education in Catalunya, Spain. En S. Garvis, S. Phillipson, H. Harju-Luukkainen, A. Renata Sadownik (Eds.), *Parental Engagement and Early Childhood Education Around the World* (pp. 246-255), Routledge.
- Blasco, J. (2018). *Els programes per fomentar la implicació parental en l'educació serveixen per millorar el rendiment escolar?* Fundació Bofill. [https://www.fbofill.cat/sites/default/files/Que\\_funciona\\_11\\_implicacioparentalo21018.pdf](https://www.fbofill.cat/sites/default/files/Que_funciona_11_implicacioparentalo21018.pdf)
- Creswell, J. W., y Clark, V. L. P. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage publications.
- Corres-Medrano I., Santamaría-Goicuria I., Fernandez-Villanueva I., y Smith-Etxeberria K. (2022). The role of families in the response of inclusive schools: A case study from teacher's perspectives. *Frontiers in Education*, 7, 970857. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.970857>
- Díez-Gutiérrez, E.J., y Gajardo, K. (2021). Repensar la educación online durante el confinamiento: La visión de las familias de Castilla y León. *Revista de Investigación en Educación*, 19(1), 25-41. <https://doi.org/10.35869/reined.v19i1.3511>.

- Essomba, M. A., y Tarrés, A. (2023) Cultural minorities, inclusive education and digital accessibility during the COVID-19 in Catalonia (Spain). En N. Escudeiro, P. Escudeiro y O. Bernardes (Comp.), *Handbook of research on implementing inclusive educational models and technologies for Equity and Diversity* (236-251). IGI Global. DOI: 10.4018/978-1-6684-6868-5.
- Fernández-Rodrigo, L. (2020). Alumnado que no sigue las actividades educativas: El caso de una escuela de alta complejidad durante el confinamiento por COVID-19. *Sociedad e Infancias*, 4, 191-194. <https://doi.org/10.5209/soci.69266>
- García-Díaz, A. (2021). Construyendo escuelas resilientes: La educación flexible, la integración y la COVID-19. *Revista Española de Educación Comparada*, 38, 211-227. <https://doi.org/10.5944/reec.38.2021.28840>
- Garreta-Bochaca, J., y Llevot-Calvet, N. (2022). Escuela y familias de origen extranjero. Canales y barreras a la comunicación en la Educación Primaria [School and families of foreign origin. Channels and barriers to communication in primary education]. *Educación XX1*, 25(2), 315-335. <https://doi.org/10.5944/educxx1.31840>
- Gregorio, I. (2020). La pedagogía alternativa en tiempos de crisis: El caso de la École Du Dialogue. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3). <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12437/12301>
- Green, C. L., Walker, J. M. T., Hoover-Dempsey, K. V., y Sandler, H. M. (2007). Parents' motivations for involvement in children's education: An empirical test of a theoretical model of parental involvement. *Journal of Educational Psychology*, 99, 535-544.
- Hoover-Dempsey, K. V., Battiato, A. C., Walker, J. M. T., Reed, R. P., DeJong, J. M., y Jones, K. P. (2001). Parental involvement in homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 195-209.
- Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, Ángel, López-Aguado, M., Manso-Ayuso, J., y Fernández-Río, J. (2020). Familias y docentes: garantes del aprendizaje durante el confinamiento. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 353-370. [https://revistas.uam.es/riejs/article/view/riejs2020\\_9\\_3\\_019/13086](https://revistas.uam.es/riejs/article/view/riejs2020_9_3_019/13086)
- Jacovkis, J., y Tarabini, A. (2021). COVID-19 y escuela a distancia: viejas y nuevas desigualdades. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 14(1), 85-102.
- Lehrer, J., Hadley, F., Rouse, E., Van Laere, K., Blanch Gelabert y Ward, U. (2022). A conversation about insights related to democratic relationships with families. En J. Lehrer, F. Hadley, K. Van Laere and E. Rouse. *Relationships with families in early childhood education and care. Beyond Instrumentalization in International Contexts of Diversity and Social Inequality* (pp. 185-196). Routledge.
- León-Nabal, B., Zhang-Yu, C., y Lalueza, J. L. (2021). Uses of digital mediation in the school-families relationship during the COVID-19 pandemic. *Front. Psychol.* 12:687400. doi: 10.3389/fpsyg.2021.687400
- Martínez-Lozano, V., Macías-Gómez-Estern, B., y Lalueza, J.L. (2023). Community resilience processes in schools with Roma students during COVID-19: Two case studies in Spain. *Sustainability*, 15, 10502. <https://doi.org/10.3390/su151310502>
- Park, S., y Holloway, S. (2018). Parental involvement in adolescents' education: an examination of the interplay among school factors, parental role construction, and family income. *School Community Journal*, 28(1). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1184925.pdf>

- Pomerantz, E. M., Moorman, E. A., y Litwack, S. D. (2007). The how, whom, and why of parents' involvement in children's academic lives: More is not always better. *Review of Educational Research*, 77(3), 373-410.
- Prime, H., Andrews, K., Markwell, A., Gonzalez, A., Janus, M., Tricco, A.C., Bennett, T., y Atkinson, L. (2023). Positive parenting and early childhood cognition: A systematic review and meta-analysis of randomized controlled trials. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 26, 362-400. <https://doi.org/10.1007/s10567-022-00423-2>
- Sénéchal, M. (2006). *The effect of family literacy interventions on children's acquisition of reading from kinder-garten to grade 3*. National Center for Family Literacy.
- Sonnenschein, S., y Stites, M.L. (2021). The effects of COVID-19 on young children's and their parents' activities at home. *Early Education and Development*, 32(6), 789-793. <https://doi.org/10.1080/10409289.2021.1953311>
- Thorell, L. B., Skoglund, Ch., Giménez de la Peña, A., Baeyens, D., Fuermaier, A. B. Groom, M. J., ... y Christiansen, H. (2022). Parental experiences of homeschooling during the covid-19 pandemic: Differences between seven european countries and between children with and without mental health conditions. *European Child y Adolescent Psychiatry*, 31(4), 649-661. <https://doi.org/10.1007/s00787-020-01706-1>
- Urosa, B., y Lázaro, S. (2021). Cuando ir al colegio ya no es posible: Luces y sombras de la utilización de la tecnología en la educación en entornos sociales vulnerables durante la pandemia COVID-19. *EDUCA - International Catholic Journal of Education*, 6, 22-43. [https://educa.fmleao.pt/wp-content/uploads/2021/07/Educa\\_6\\_22-43.pdf](https://educa.fmleao.pt/wp-content/uploads/2021/07/Educa_6_22-43.pdf)
- Vicente-Fernández, P., Vinader-Segura, R., y Puebla-Martínez, B. (2020). Padres ante el desafío educativo en situación de confinamiento: Análisis comparativo entre Educación Infantil y Educación Primaria. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 13 (Especial), 56-67. <https://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/2155/3239>