

TRABAJO FIN DE GRADO EN TRABAJO SOCIAL

Facultad de Educación y CC. Sociales
CSEU LA SALLE

INFORME SINTETIZADO

**“La participación comunitaria en el ámbito educativo
durante la COVID-19”**

Alumna: Elena González Rodríguez

Tutorizado por Lars Bonell García

ÍNDICE

1. Resumen y palabras claves.....	p.4
2. Síntesis de la estructura de la investigación	p.5
3. Análisis de datos y resultados.....	p.10
4. Conclusiones.....	p.33
5. Fuentes documentales y de información.....	p.38

Resumen

La presente investigación, perteneciente al Trabajo Fin de Grado de Trabajo Social, muestra las *estrategias de participación familiar y comunitaria*, tras la llegada de la COVID-19, en el Centro Rural Agrupado (CRA) de Lozoyuela (Madrid), constituido como centro educativo Comunidad de Aprendizaje.

Para elaborar y consolidar un marco teórico que englobe el tema, se ha hecho una revisión bibliográfica de diversas fuentes científicas y autorías sobre conceptos y enfoques relevantes acerca de: la exclusión e inclusión social y educativa; el trabajo social comunitario y en el ámbito educativo; la participación de la comunidad; el proyecto Comunidades de Aprendizaje; y, sobre investigaciones recientes acerca de la participación familiar y comunitaria a raíz de la COVID-19.

Se ha utilizado una metodología cualitativa con orientación comunicativa, por la cual se potencia la participación de las personas implicadas en la investigación -en este caso: profesorado, PTSC, jefatura y dirección del CRA; y familiares-, a través de la construcción conjunta de conocimiento, realizada por entrevistas semiestructuradas y grupos de discusión.

Tras la interpretación de resultados, se exponen aquellas estrategias que han conseguido un mayor éxito en la participación de familias y de la comunidad en el CRA de Lozoyuela, a partir de la COVID-19, siendo aquellas en las que las familias han tenido voz y, se han sentido partícipes en su iniciativa y organización.

Palabras clave: Inclusión social; educación inclusiva; trabajo social; participación familiar; participación comunitaria; Comunidades de Aprendizaje; COVID-19.

Abstract

The present research, belonging to end-of-degree project Social Work, shows the strategies of family and community participation, after the arrival of the COVID-19, in the Centro Rural Agrupado (CRA) of Lozoyuela (Madrid), constituted as an educational centre Learning Community.

In order to elaborate and consolidate a theoretical framework that encompasses the subject, a bibliographic review has been carried out of various scientific sources and authors on relevant concepts and approaches to: social and educational exclusion and inclusion; community and educational social work; community participation; the Learning Communities project; and, recent research related to family and community participation as a consequence of COVID-19.

A qualitative methodology with a communicative orientation has been used, by whereby the participation of the people involved in the research - in this case: teachers, PTSC, head and management of the CRA; and family members - is promoted, through the cooperation in constructing knowledge, carried out by means of semi-structured interviews and discussion groups.

After the interpretation of the results, the strategies that have achieved the greatest success in the participation of families and the community in the CRA of Lozoyuela, from the COVID-19, are presented, the ones where the families have had a voice and have felt involved in their initiative and organisation.

Keywords: Social inclusion; inclusive education; social work; family participation; community participation; Learning Communities; COVID-19.

2. SÍNTESIS DE LA ESTRUCTURA DE LA INVESTIGACIÓN

2.1. Objetivos.

Para elaborar y llevar a cabo la investigación, dándole sentido durante su desarrollo y conclusiones sobre el conocimiento que se pretende obtener al finalizarla, se ha planteado el siguiente objetivo principal:

Identificar y describir estrategias que favorezcan la participación familiar y comunitaria en el centro escolar, y que pudieran ser útiles en situaciones de confinamiento o impedimento de presencia física en los centros educativos.

De este objetivo se plantean los siguientes objetivos específicos:

Identificar las estrategias que consiguen un mayor éxito en la participación de familias y de la comunidad en el CRA de Lozoyuela a partir de la COVID-19.

Analizar cómo se ha transformado la participación de las familias y la comunidad en las aulas del CRA de Lozoyuela, habitualmente con presencia física, dadas las circunstancias por la COVID-19.

Extraer y describir estrategias de éxito que puedan utilizar otros centros CdA para transformar y mejorar la participación de la comunidad con las restricciones generadas por la COVID-19, a partir de esta investigación en el CRA de Lozoyuela.

2.2. Fundamentación.

La línea de elaboración de este TFG ha estado guiada por varios aspectos relacionados entre sí, analizados en el *Marco teórico* del mismo y quedando concretados de la siguiente manera:

- La exclusión social genera desigualdades sociales, ya que impide la participación de ciertas personas o grupos en los mecanismos de desarrollo personal y comunitario, y en el acceso a derechos. Entre las dimensiones que abarca el concepto de exclusión social, la exclusión educativa no permite participar en igualdad de condiciones a niños y niñas que, más adelante, verán limitado y perjudicado su acceso a la formación y al ámbito laboral. Estos mecanismos de exclusión educativa se pueden producir tanto en el centro educativo como en el contexto, pero también en cómo se dé esa interacción (Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2010; Castells, 2001; Enriquez, 2007; Escudero et al., 2009; Fernández et al., 2010; Fernández y López, 2008; Jiménez, 2008; Juan, 2009; Laparra y Pérez, 2014; UNICEF, 2017).
- El reverso de la exclusión social es la inclusión social, la justicia social y la educación inclusiva. Al igual que se pueden producir mecanismos de exclusión en la interacción de las escuelas y el contexto, también se pueden producir facilitadores de la inclusión, como es a través de la participación familiar y comunitaria en la educación y en los centros escolares (Colas y Contreras, 2013; INCLU-ED, 2011; Munté y De Vicente, 2012; Oliver y Gatt, 2010; SEAS4ALL, 2017; Serrano et al., 2019).
- Una de las funciones del perfil profesional del Trabajo Social en los centros educativos es, precisamente, facilitar y mejorar las relaciones y la participación de las familias y la comunidad (vecinas, asociaciones, Servicios, Sociales,...) con el centro y sus agentes sociales (alumnado, profesorado, personal laboral) (Munté y Pulido, 2009)

- El proyecto Comunidades de Aprendizaje ha demostrado que, a través del aprendizaje dialógico, de las interacciones de la escuela con la comunidad y de las actuaciones educativas de éxito, se consigue mejorar los resultados académicos de los niños y niñas y, se mejora la convivencia de los centros, favoreciendo, en igualdad de condiciones, una inclusión educativa y social (Aubert, Flecha, García, Flecha y Racionero, 2008; Aubert, García, y Racionero, 2009; Elboj, Valls y Fort, 2000; Diez y Flecha, 2010; García, 2012; Munté y De Vicente, 2012; Munté y Pulido, 2009)..
- Con el inicio de la COVID-19 el escenario en los centros educativos y la participación familiar y comunitaria se ha visto afectada, en un primer momento por confinamiento, y actualmente, por protocolos de seguridad y protección, teniendo que transformar esa participación de “presencia física” (Roca, Melagr, Garial y Pulido, 2020).

2.3. Preguntas de investigación

Teniendo en cuenta el hilo conductor de los aspectos descritos y los objetivos de la investigación, las preguntas de investigación planteadas en este trabajo son:

¿Cuáles son las estrategias que consiguen un mayor éxito en la participación de familias y de la comunidad en el CRA de Lozoyuela a partir de la COVID-19?

¿Cómo se ha transformado la participación de las familias y la comunidad en las aulas del CRA de Lozoyuela, habitualmente con presencia física, dadas las circunstancias actuales por la COVID-19?

¿Qué aprendizajes pueden utilizar otros centros CdA para transformar y mejorar la participación de la comunidad, con las circunstancias de confinamiento y restricciones de la COVID-19, a partir de esta investigación en el CRA de Lozoyuela?

2.4. Metodología.

Dado el planteamiento a analizar en esta investigación, acerca de la *participación familiar y comunitaria en un centro escolar*, la metodología por la que se ha optado para llevar a cabo la investigación es de perspectiva *cualitativa con orientación comunicativa*. (Bisquerra, 2004; Gómez, Latorre, Sánchez y Flecha, 2006; Gómez, Siles, y Tejedor, 2012; Torrego-Egido, 2014). En esta línea metodológica, se potencia que las personas implicadas participen en el proceso de investigación a través de la inclusión de voces, del diálogo igualitario y, por el consenso, generando conocimiento y transformación conjunta. En este caso, se han seleccionado informantes claves de la comunidad del CRA Lozoyuela: familias, docentes, dirección y jefatura de estudios del centro, y PTSC (Profesora Técnica de Servicios a la Comunidad).

Las técnicas a utilizar siguiendo esta metodología, no son instrumentales, sino que la información se obtiene y se recoge de acciones, interpretaciones, significados, y relatos dados entre las personas investigadas y la investigadora (Gómez et al., 2006). Esto implica tener presente que las personas investigadas también son participes en el proceso y conocen los objetivos de la misma, poniendo en contacto el conocimiento científico con la experiencia y con los conocimientos de las personas implicadas. Por ello, siguiendo un protocolo ético, se les informa y proporciona un consentimiento informado para su participación. Esto asegura que los resultados que surgen de la investigación parten de una interpretación dual de la realidad, por lo que las interacciones que se producen entre la investigadora y las personas investigadas generan resultados fidedignos, con interpretaciones de la realidad basadas en la ciencia y en el sentido común (Gómez, et al., 2012). Las técnicas de recogida de información en esta investigación son: *grupos de discusión y entrevistas semiestructuradas*.

Esta implicación, del trabajo colaborativo entre las personas investigadoras y las personas implicadas en las realidades sociales estudiadas, se realiza desde la perspectiva de las dimensiones exclusoras y transformadoras de esas realidades que, hacen referencia a las barreras (*dimensión exclusora*) que algunas personas o colectivos encuentran y que les impiden participar, o las que contribuyen a superar esas barreras (*dimensión*

transformadora) (Gómez et al., 2006; Gómez, Siles, y Tejedor, 2012). En el caso de esta investigación, las dimensiones exclusoras serán aquellas que impidan o dificulten la participación familiar y comunitaria en el CRA de Lozoyuela tras la COVID-19; y las dimensiones transformadoras serán las estrategias que faciliten y fomenten la participación comunitaria en el centro.

Teniendo en cuenta estos planteamientos se ha considerado que una *metodología cualitativa con orientación comunicativa* es la elección más adecuada para llevar a cabo esta investigación, puesto que no se pretende formular una teoría general, sino que a través de una acción comunicativa con diálogo igualitario con las y los participantes implicados, se llegue a un acercamiento que permita crear argumentos consensuados de cuáles son las estrategias que favorecen la participación de familias y de la comunidad en el CRA de Lozoyuela (siendo un centro de CdA) en situaciones de confinamiento o, en situaciones en las que las familias y la comunidad no pueden realizar, dadas las circunstancias, una participación “presencial”.

2.5. Procedimiento de análisis de los datos.

El proceso de análisis de la información en esta investigación se ha realizado durante el mes de diciembre de 2020 y enero de 2021.

El análisis de la información se ha realizado por codificación y por un sistema de categorías *emergente* tras la recogida de información, debido a que, los objetivos, hacen referencia a una situación nueva sobre la que no hay suficiente información e investigación para poder elaborar categorías previas.

Siguiendo el protocolo ético, los nombres de las personas participantes son reemplazados por seudónimos.

3. ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS

3.1. Presentación de los resultados.

A continuación, se expondrán los resultados extraídos de la investigación y el conocimiento generado de la misma a través de la triangulación de fuentes. Como se ha comentado en el apartado anterior, las *categorías* creadas son *emergentes* tras la recogida de información y hacen referencia a las *estrategias de participación familiar y comunitaria*. Para codificar esta información se ha utilizado una matriz de análisis donde están las categorías emergentes, el impacto, y las dimensiones exclusoras y transformadoras de cada una (Gómez et al., 2006).

De cada categoría -estrategia-, se ha realizado una interpretación a través de lo que han dicho las personas participantes en la investigación. Esto se acompaña de citas extraídas de los grupos de discusión y de las entrevistas semiestructuradas realizadas.

La interpretación ha sido realizada en un primer momento por la investigadora, y posteriormente, ha sido contrastada con jefatura y dirección del CRA.

Teniendo presente el objetivo principal de esta investigación - *Identificar y describir estrategias que favorezcan la participación familiar y comunitaria en el centro escolar, y que pudieran ser útiles en situaciones de confinamiento o impedimento de presencia física en los centros educativos-* y los específicos, que se concretan en el CRA de Lozoyuela; en el análisis de la información realizada se comprueba que, el punto inicial y la *gran barrera a las estrategias que favorecen la participación familiar y comunitaria* tras la llegada de la COVID-19, ha sido el propio *confinamiento con la distancia (física) generada, y el no tener información real de la pandemia*.

Leo (CRA): La principal dificultad fue no tener una información real de la pandemia desde el momento que nos iban a confinar. Se sabía que no iban a abrir, pero nos dijeron que en quince días volvíamos a las aulas. Entonces lo que hicimos fue reparto a todos los niños el material que iban a necesitar

hasta semana santa, se lo dimos en formato papel a todo el mundo para que no hubiera ninguna brecha y que todo el mundo tuviera las mismas oportunidades, y en este tiempo nos dimos margen para debatir, para ver como podíamos hacer si continuaba así. Cuando alargaron, nos dimos cuenta que iba a ir para largo y que había un montón de niños que tenían brecha digital y que el cole no iba ser compensador de desigualdades (ENT.L-P.20:20)

Laura (PTSC-CRA): Creo que es una barrera el hecho de que las familias no puedan entrar en el cole físicamente, con el movimiento que había antes de familias (ENT.PTSC. 12:51)

Ante esta situación, se resalta el hecho de ser un *centro estructurado como CdA* y el trabajo previo, lo cual ha *facilitado y favorecido la comunicación y la fluidez* durante el confinamiento.

Ana (madre): Para mí, el hecho de que previamente se haya trabajado en CdA yo creo que ha facilitado lo que supuso el tema del confinamiento y la comunicación (GDF.4:15)

Sonia (madre): Esta situación ha dado validez a la forma en la que se venía trabajando (GDF.6:46)

Lola (madre): Ya venía de antes, el trabajo de CdA, toda esa confianza esa comunicación fluida, todos esos canales ya estaba abiertos, entonces facilita que en una situación difícil pues se mantenga, porque ya tenemos esa comunicación, esa confianza, esa predisposición a aceptar propuestas de las demás familias (GDF.9:28)

Paola (CRA): La dinámica de CdA nos ha dado sentido siempre (ENT.L-P. 40:27)

Por consiguiente, a continuación, se van a describir las *estrategias* que se han identificado para superar esta gran barrera a la participación familiar y comunitaria. En la interpretación se analiza el impacto de estas estrategias en la participación y el impacto del confinamiento en la propia estrategia, incorporando también la situación actual, no de confinamiento, pero sí con limitaciones a la participación por protocolos de seguridad ante la COVID-19.

De forma complementaria, también se analizan aspectos que se han considerados relevantes, tanto por la vinculación a la participación, como por la importancia al TFG y a la perspectiva del Trabajo Social, entre estos aspectos están: las formaciones de alfabetización digital para familias y de castellano para madres marroquí; las funciones de la PTSC (trabajadora social) del centro y la vinculación con Servicios Sociales.

Estrategias que han favorecido la participación familiar y comunitaria tras la llegada de la COVID-19:

➤ Asamblea de familias y el CRA al comienzo del confinamiento.

Al comienzo del confinamiento, la relación del CRA con las familias estaba centrada en el envío de tareas escolares individuales para los niños y niñas. Esta estructura individual era diferente a como se venía trabajando en el aula, que era de manera colectiva y con la participación familiar y comunitaria, convirtiéndose en una barrera para la participación familiar. En la segunda semana del confinamiento se hizo una asamblea de las familias con el CRA, en la cual se expuso cómo se estaban haciendo las cosas, cómo estaban las familias, y se propuso como se podían hacer. En esta asamblea las familias mostraron su desacuerdo, y desde la dirección del CRA se asumió que se estaban equivocando en esta primera estructurada reglada y que habían perdido el sentido de centro y de comunidad. El hecho de dar voz a las familias promovió un cambio y una transformación, tanto en la forma de abordar las tareas de manera diferente (en conjunto), como en reactivar la participación familiar y comunitaria con el CRA.

Ana (madre): Sobre todo la comunicación de esas dificultades y sensaciones que estábamos teniendo cada uno en casa que tuvieron una acogida y una respuesta. Después de esta asamblea se hicieron cambios que nos ayudaron a afrontar el proceso de enseñanza-aprendizaje (...) Fue un antes y después esta asamblea (EST1.ASAM.GDF. 9:15)

Leo (CRA): Entonces lo que queríamos era dar voz a las familias y a los niños y niñas para ver ese sentir, y este giro fue la clave y empezamos a tener contacto con lo importante, con nuestros niños y con la comunidad (EST1.ASAM.ENT.L-P.30:13)

Álvaro (CRA): En un principio nos preocupaba lo académico, que tuvieran los niños cosas para trabajar, y la segunda fue la preocupación de que somos comunidad y como mantener esta red abierta y conectada (EST1.ASAM.ENT. PROF.6:01)

Las familias destacan el impacto que ha tenido el no poder entrar a las aulas y no poder participar en las cosas que se realizan en ella; pero se enfatiza la importancia de sentirse y ser partícipe de la gestión del centro educativo y del debate pedagógico sobre cómo se estaban haciendo las cosas.

Juan (padre): Me siento muy partícipe de la gestión del centro en todo su ser, y claro cuando la distancia y el aislamiento viene se tambalea todo, todas las cosas que llevas haciendo durante tanto tiempo, porque lo que fue catártico era que donde estaban las interacciones que hacemos, como fomentamos eso (...) Hemos tenido la opción de debatir, cuestionarlo y plantearnos si lo que se estaba haciendo tenía sentido pedagógico o no, hemos podido plantear eso. Hemos tenido voz y plantear nuestras dudas y nuestros miedos, y proponer cosas (EST1.ASAM.GDF. 11:33)

Paola (CRA): ¿Es que con quién lo vas comentar? Pues con las familias. Es que somos juntos, y con los niños, lo que formamos el cole. Tenemos que escucharlas y no confundirlo con “aquí se hace lo que digan las

familias”, es muy diferente, escuchar lo que las familias tienen que decir en un cole, y que sea bidireccional (EST1.ASAM.ENT.L-P.57:29)

Junto a este cambio de estructura, jefatura de estudios y dirección consideran de suma importancia el haber estado en la comisión COVID de CdA de la Comunidad de Madrid, ya que les hizo conscientes de la situación del confinamiento y de no centrarse únicamente en lo curricular, sino también en las realidades que podían darse en casa, ya que había evidencias que, desde que había comenzado el confinamiento, aumentaron los casos de violencia de género, de abuso infantil y de maltrato.

➤ **Las reuniones de familias al finalizar la jornada escolar pasan a hacerse online**

Tras la llegada del confinamiento -y en la actualidad por los protocolos sanitarios- el profesorado y las familias consideran que se han perdido los intercambios que había mientras se recogía el aula o a la salida de la jornada escolar, pero, el haber cultivado estas interacciones y haber generado vínculos previamente, impulsó a superar esta barrera manteniendo las *reuniones de familias*, a pesar de las circunstancias, lo que fomentó en el confinamiento que, a pesar de la sensación de estar aisladas o en una burbuja, volvieran a sentirse conectadas y unidas, algo que se sigue mantenido con el escenario actual que restringe el número de personas en las reuniones.

Ana (madre): Antes, en la puerta del cole decías: “¡jo que difícil es irse a casa!”. Esas reuniones se transformaban también en un momento de compartir y de conectar (EST2.REU.GDF.20:38)

Juan (padre): La falta del contacto me cuesta, de ir a buscar a los peques y son las 18:00 y estamos en la puerta, me falta evidentemente, lo que pasa que lo digital nos ofrece otras oportunidades (...) y poder tener espacios de comunicación y compartir con el resto de familias a través de la pantalla

me resultó, por lo menos, sentir que no estaba solo en una burbuja (EST2.REU.GDF.16:22)

Leo (CRA): Las reuniones online son muy operativas, es un momento de trabajo de vernos y de encuentro (...) Sobre todo se está vinculando las familias con los procesos de aprendizaje (ciencias naturales con el entorno; lengua con la comunicación) Las familias están compartiendo y construyendo el cole con nosotras y nosotros, la participación está fluyendo, y ni el confinamiento ni la situación nos ha parado (EST2.REU.ENT.L-P.55:16)

Raúl (CRA): Las reuniones familiares dieron mucho consuelo a las familias, compartían, intercambiábamos, era la mayoría de las familias las que se querían conectar. Fueron estupendas, desconectábamos con el placer de habernos visto y haber intercambiado (EST2.REU.ENT.PROF.15:47)

Aun así, como elemento exclusor y barrera, se destaca que, en un primer momento, las familias nuevas o que no tenían un vínculo previo se quedaron fuera de esta participación; lo que incitó a una transformación, y es que otras familias iniciaran, mantuvieran y fomentaran ese vínculo para la inclusión de todas.

Juan (padre): Ha hecho conectarme con gente que son familias de compañeros de mis hijas y de mis hijos con las que antes no había tenido la oportunidad de hacerlo (EST2.REU.GDF.17:12)

El hecho de pasar a hacer estas reuniones online, con la utilización de aplicaciones nuevas para algunas familias (zoom, teams,...) fue un desafío a la igualdad de oportunidades y a las nuevas relaciones a través de la pantalla; pero, también forjó un movimiento por el CRA, por Servicios Sociales (SSSS), por otros agentes sociales y por las propias familias, de generación de redes de ayuda y apoyo para superar estas

desigualdades sociales generadas por las TIC y por la brecha digital, tanto con recursos materiales, como con el manejo de las mismas. El CRA y SSSS apoyaron en el acceso a dispositivos y a red, en cambio no todos los ayuntamientos ampliaron la red, dejando sin conexión a bastantes familias, ante lo que el profesorado optó por ir a sus casas todas las semanas y tener contacto telefónico. Las propias familias apoyaron y ayudaron en el acceso a TIC o a ceder datos móviles de unos teléfonos a otros.

Juan (padre): Yo creo que se ha hecho una labor importante de varios sectores para que todo el mundo pudiera tener acceso, porque es verdad que la realidad es que esto no genera igualdad (...) Hay que intentar compensar esto, y la escuela tiene una función compensatoria en presencia física, que no se va a suplir con pantallas. La semipresencialidad lo que está haciendo es una semidiscriminación, no todo el mundo está en el mismo punto y la única manera de estar en el mismo punto es yendo al centro y eso hay que luchar y reivindicar siempre (EST2.REU.GDF.21:02)

Sonia (madre): Usar nuevas tecnologías que no había usado, esto era un desafío a la igualdad de oportunidades, porque todas las familias no tienen medios económicos, no pueden acceder o a lo mejor sus herramientas para conectarse, yo, por ejemplo, me costaba, eran cosas nuevas. (EST2.REU.GDF.33:06)

Leo (CRA): Entonces empezamos a hacer un sondeo a las familias para ver que necesidades tenían de conexión, medios etc. y a partir de ahí empezamos a trabajar con SSSS, con la Universidad Autónoma con un programa que tienen de “aprendemos contigo”, con los Ayuntamientos, con los educadores de calle y con una comisión del cole que se creó en ese momento de ayuda a la plataforma, para empezar a explicar cómo iba la plataforma, que necesitaban, como se ponían las claves, video tutoriales, ir a casa para poner al día ordenadores. Mientras hicimos el despliegue de equipos que estaban a nuestro alcance y lo repartíamos en nuestros coches

particulares por toda la sierra para que todo el material estuviera al servicio de la comunidad (EST2.REU.ENT.L-P. 24:01)

Laura (PTSC-CRA): El CRA de Lozoyuela tiene una relación muy cercana con las familias, muy buena comunicación, y yo lo veo muy positivo, al punto de que los profes se acercan a las casas en un momento dado, y sé que durante el confinamiento sí que hubo ese acercamiento, el cole estaba pendiente y se estaba moviendo para buscarles recursos (EST2.REU.ENT.PTSC.22:02)

En la actualidad, siguiendo protocolos sanitarios, las reuniones de familias o de comisiones se siguen manteniendo online, pero sin son menos de seis personas, intentan hacerlas de manera presencial.

➤ **Red de ayuda entre familias.**

Cuando llegó en marzo la pandemia se crearon redes solidarias de familias, paralelamente a las institucionales (CRA, SSSS, programas) para transformar las dificultades surgidas en posibilidades. Esto favoreció que algunas familias pudieran expresar necesidades, pudieran participar y se generara ayuda mutua. Surgieron nuevos vínculos por necesidades que antes no se habían expuesto, como: apoyo en crianza, cuidados de hijas e hijos de familias que no teletrabajaban, sostener estado emocional, compartir, ayuda con TIC u otras necesidades que se compartieran.

Leo (CRA): Hubo redes solidarias más allá de las instituciones para transformar esas dificultades en posibilidades que pudiéramos tener. Las familias que controlaban *teams* grabaron un video, un tutorial, que llegó a todas las familias; se resetearon ordenadores (...) Porque es verdad que, a nivel local (institucional), hubo poca sensibilización con la situación vecinal; cosas que se podían haber hecho y no se hicieron y ahí la responsabilidad es local, es decir, ampliar la señal de wifi, eso no vale nada

y hubo ayuntamientos que se negaron y eso dejó sin red a un montón de familias, entonces se hizo también el ceder datos de unos teléfonos a otros. Fueron reacciones solidarias de la comunidad (EST3.RED.ENT-L-P. 16:10)

Álvaro (CRA): Lo que si se genera por parte de otras familias es mayor cercanía, hay más apertura de relación entre todas las familias, y esto se nota más al ser CdA que en otros centros, lo digo por experiencia (EST3.RED.ENT. PROF.37:08)

➤ **Alfabetización digital a familias.**

Tras las necesidades detectadas y expuestas en relación con el uso de TIC tras la llegada de la COVID, donde prácticamente la comunicación fluía por estos medios, hubo familias con conocimientos en estas aplicaciones y plataformas o dispositivos que se ofrecieron para ayudar: realizando tutoriales; llamadas telefónicas para explicar funcionamiento; o, ir a las casas para instalar, si era necesario. El profesorado también se involucró en solucionar estas necesidades. De esta forma, intentaron que hubiera una igualdad de oportunidades frente a la brecha digital, y que todas las familias pudieran tener el acceso a las vías de comunicación y participación en igualdad de condiciones.

Ana (madre): Se ha visto la brecha digital y dificultades de las competencias digitales. Con todas estas dificultades ha habido también implicación por parte del equipo docente, de cómo solventar esas dificultades, transformaban la metodología para que pudiera participar todo el mundo (EST4.ALF.GDF. 38:13)

Juan (padre): Ha habido familias que se han acercado a otras familias y “oye configúrame el ordenador”, “yo te lo hago o te llamo y te ayudo”, “dale al botón este”, y si no tienes WhatsApp también explicar cómo

puedes videollamar. Pero yo lo vivo en la normalidad, el que yo ayude a mi vecina a hacer una videollamada me parece normal si mi hijo se quiere conectar con una compañera y ella no tiene, lo que hago es llamar a la mama y le digo como conectarnos (EST4.ALF.GDF.47:37)

Paola (CRA): Surgió la demanda de las familias como necesidad, el tema de la alfabetización digital, y se ha hecho una formación para ello (EST4.ALF.ENT.L-P. 42:33)

➤ **Grupo de WhatsApp de familias por tutorías.**

Cuando llegó el confinamiento, los grupos de WhatsApp sirvieron como estrategia para favorecer el seguir conectadas y comunicadas. Se fue autorregulando de manera que no se saturaran, y así cuidarse y sostener la situación.

Álvaro (CRA): Empezamos a valorar el tema de las relaciones, de cómo mantener esta red de comunicación abierta con las familias, entonces a partir del WhatsApp fue el método más fluido de comunicación (EST5.WHT.ENT. PROF.7:38)

En un primer momento no estaban todas las familias en los grupos de WhatsApp, lo que generó que algunas de las familias plantearan que, si no estaba todo el mundo en el grupo, ellas tampoco iban a estar. Al final se consiguió que todas las familias estuvieran en el grupo. Paralelamente, como se ha comentado, hubo una red de ayuda por parte de familias, del CRA y de SSSS para asegurar la conexión a la red de todas las familias.

Juan (padre): Yo he podido y he decidido estar porque tengo las posibilidades de poder hacerlo y otra gente o no ha podido decidir, o a estado en los momentos únicos en los que ha podido estar. El profesorado ha estado cuidadoso de ello, pero por ejemplo en una de las aulas de mis

hijas, sí que se hizo un grupo de WhatsApp para las familias, y yo fui una de las personas, junto con otra gente, que dije que, si ese grupo no estaba accesible para todo el mundo yo me iba del grupo. Al final se consiguió y estábamos todos, y luego la gente participaba lo que quería (EST5.WHT.GDF. 42:13)

Con el comienzo de este curso, teniendo en cuenta los criterios sanitarios, otra opción que se está realizando es hacer las tutorías con las familias paseando o al aire libre.

➤ **Crear espacio para ver cómo estaban las familias.**

Ante la sensación de estar perdidas, agobiadas y solas, y el echar de menos verse en el colegio y compartir, se crearon espacios *virtuales* para mantener la comunicación entre familias que les dio fuerza, unidad y sentimiento de grupo. Hubo tutorías con las familias que derivaron en espacios -a través de la pantalla- para expresar como estaban y compartir, y no en hablar únicamente de sus hijos e hijas, de organización o de comisiones. Las familias consideran que la vulnerabilidad les había igualado, y el verse más (de manera online), les hizo verse de manera diferente, y consideran que eso es importante.

Lola (madre): El mantener videollamadas, videos, audio, llamadas, mensajes... era con el objetivo de sentirnos acompañados, esa sensación de comunidad, tanto en las tareas como en cómo estábamos. No sentirte solo (EST6.ESP.GDF. 52:29)

Juan (padre): Porque el objetivo de vernos era diferente, porque la reunión del aula no era para ver que tal el trimestre, tutoría, u organizar algo, sino era otro objetivo, era el estar conectados en el sentir de como estábamos (...) Vernos era una necesidad (EST6.ESP.GDF. 45:39)

Leo (CRA): Las familias demandaron que ellas también necesitaban soltar y encontrarse y entonces se hicieron conexiones para que las familias nos desahogáramos o nos contáramos nuestras dificultades, el día a día, un poco el tener ese contacto, ese sentir de comunidad (EST6.ESP.ENT.L-P.34:18)

Paola (CRA): Antes nos veíamos mucho y de repente, haber perdido de vista a la gente, fueron ellas las que nos dijeron ¿por qué empezamos las tutorías con las familias? Empezamos quincenal y continuamos viéndonos hasta final de curso y nos dijeron, nos faltan otras familias del cole, compartir (...) entonces dijeron que nos volviéramos a juntar para comisiones, reuniones y vernos otras personas, de otras aulas. Fueron las familias las que nos dieron las pistas de por dónde continuar (EST6.ESP.ENT.L-P.35:48)

Estos espacios fueron transformadores porque permitieron conectarse con otras familias con las que antes no habían tenido tanto vínculo; pero también generó una barrera, y es que otras familias se quedaron fuera de estos espacios participativos a pesar de aportar recursos para la conexión. En concreto, desde la visión docente, se pone el énfasis en familias marroquíes o en exclusión social, no sabiendo detectar si fue por no poder o no querer, destacando que, teniendo en cuenta la experiencia previa, lo virtual no favorece igual que la presencia física. Aun así, se destaca el respeto a la diversidad que hubo con respecto a los ritmos de cada persona (alumnado o familias) y a las nuevas formas de comunicarse.

Ana (madre): Se nota porque antes entrábamos hasta la cocina, formábamos parte del cole, como equipo, y aunque ahora lo seguimos siendo, pero sí que la parte digital, a mí personalmente me está costando (EST6.ESP.GDF. 48:27)

Álvaro (CRA): Me sigue preocupando mucho las familias marroquíes y familias con situación socio económica precaria, que suele coincidir que son monoparentales. Las familias que más participan son con un nivel sociocultural más alto. Las familias con mayor exclusión se nos siguen quedando fuera (EST6.ESP.ENT. PROF.36:19)

Raúl (CRA): yo tuve entrevistas con casi todas las familias, pero siempre hay alguna que no sabes, no quiere, cierra el canal y bueno, pues te quedas con la duda y no sabes bien que hacer. Hay que respetarlo y buscar distintas estrategias (EST6.ESP.ENT. PROF.18:12)

En el fomento de esta participación, las familias hicieron tutoriales para colaborar y ayudar a otras que no supieran manejar las TIC. Se considera transformador el hecho que la participación online haya sido mayor que antes de marzo, a pesar de haber sido siempre muy numerosa.

Juan (padre): El poder andar por el centro se echa mucho de menos, aún no se está haciendo, pero también se ha brindado esta oportunidad, y cuando vuelva el contacto físico, a lo mejor somos más de los que éramos porque se ha abierto otra vía (EST6.ESP.GDF. 36:21)

➤ **Realizar una conexión semanal de tutoría, con cámara abierta posterior para las familias.**

En la tutoría de 1º y 2º de primaria, durante el confinamiento se realizaba una conexión semanal de media hora con los niños y niñas, después, se dejaba abierta la cámara para que las familias pudiesen conectarse, favoreciendo un espacio de compartir. Aunque se da una dimensión excluyente porque no todas las familias se conectan, la docencia considera que este espacio permite seguir con la participación familiar y tener un canal abierto para todo el mundo.

Álvaro (CRA): Las familias lo agradecían (...) Fue un momento muy bueno de estar juntos, de seguir conectados (...) Pero de los dieciocho alumnos que tengo, siempre hubo tres o cuatro familias que nunca se conectaron o era muy difícil (EST7.CONX.ENT. PROF.15:32)

Álvaro (CRA): El otro día tuvimos una reunión, y al rato dejamos solas a las familias en la reunión y que gusto saber que les dejás y se organizan, generaron varias actividades, hicieron un resumen y se lo mandamos a todas las familias. Esto es una maravilla, no estoy yo, pero están las familias (EST7.CONX.ENT. PROF.32:09)

➤ **Radio minerales.**

Durante el confinamiento se creó una radio escolar, iniciativa de las niñas y niños y de las familias. Preparaban programas de radio con diferentes temáticas, tanto curriculares (lengua, ciencia, música, ...) como no curriculares (chistes, recetas, pasatiempos, ...)

Se considera que esto favoreció el proceso de lectoescritura de las niñas y niños de primer ciclo de primaria, la competencia de comunicación, la competencia digital, o el conocimiento del entorno, entre otras. Pero también favoreció la participación familiar, la comunicación, la unión, y la vinculación entre las niñas y niños, y entre las familias. Era una manera de conectar.

Leo (CRA): No es lo mismo poner una ficha de lengua, a que los niños tengan que grabar un programa de radio donde tienen que prepararlo, donde lo tienen que escribir, lo tienen que leer, que mandar, que escuchar, le da mucho más sentido porque además están conectados (EST8.RAD.ENT.L-P.44:02)

➤ **El álbum de la amistad.**

El álbum de la amistad fue creado por iniciativa de las familias. A través de un juego de pistas por el municipio del Berrueco, los niños y niñas tenían que encontrar cromos para el álbum, y estos cromos eran fotos de ellas y de ellos. Se organizó de forma que no hubiera posibilidad de contagio cruzado. Esta estrategia de participación se ha vinculado con materia escolar como con educación física o conocimiento del medio y con la convivencia.

Raúl (CRA): El álbum de la amistad genera mucha relación entre las familias, el entorno, el cole, la convivencia. Esto surge de las familias. (EST9.ALB. ENT.PROF. 31:18)

➤ **Canal abierto con Servicios Sociales y otros agentes de la comunidad.**

A través de la red solidaria de familias y del CRA se detectaron y expusieron necesidades en algunas familias, por lo que se pusieron en contacto y coordinación con SSSS, con ayuntamientos, y con un programa de la Universidad Autónoma, para solventar las desigualdades generadas y favorecer una igualdad de oportunidades, aportando recursos a las familias que lo necesitaran. La comunicación por teléfono y WhatsApp durante el confinamiento fue muy importante para superar esa barrera porque facilitó la comunicación y la cercanía.

Juan (padre): Se trabaja con SSSS de manera coordinada, y cuando surge esta cuestión, se activa para que todo el mundo tenga las mismas oportunidades (EST10.AGENSOC.GDF.47:01)

Leo (CRA): Como estábamos en confinamiento, se necesitaba justificante para salir del cole, entonces contamos sobre todo con trabajadores del cole, con los del ayuntamiento y con educadores de calle (EST10.AGENSOC.ENT.L-P.24:13)

Laura (PTSC-CRA): lo que hice durante el confinamiento, como yo no gestiono ayudas económicas, sí que desde SSSS me pidieron ayuda un poco para ver necesidades de tablets y de datos. Entonces yo le que hice fue llamar a las familias que conocía y ver necesidades, pedir a los coles que hicieran un listado con necesidades y decir que se lo enviaran a la educadora social de SSSS (EST10.AGENSOC.ENT.PTSC.20:32)

En relación con los agentes sociales de la comunidad, se destaca la comunicación fluida con la dinamizadora comunitaria del municipio, aunque debido a la COVID-19, las actividades y programas se han quedado paralizados en su mayoría. Es ahora, en la actualidad cuando se está retomando.

Álvaro (CRA): El colegio está vinculado en actividades con la comunidad para generar inclusión (EST10.AGENSOC.ENT. PROF.36:23)

Laura (PTSC-CRA): Se ha montado un curso de alfabetización digital para familias, porque nos hemos dado cuenta a la vuelta al cole que, aunque hay familias que tienen ordenador y datos, pero no saben cómo utilizarlo, entonces planteamos desde el equipo de orientación la posibilidad, con la dinamizadora de Lozoyuela la posibilidad de formación a familias, sobre todo a madres marroquíes. Es una iniciativa comunitaria que surgió tras el COVID, una necesidad que se ha planteado y la suerte es que teníamos el recurso en el municipio, entonces la profesora TIC que se había preparado todo lo que quería dar al alumnado, se lo pasó a la dinamizadora comunitaria para que las madres supieran lo mismo que los niños. Sigue en la actualidad. Es muy bonito porque las madres se están ayudando, unas hacen de intérpretes de otras.

Desde el comienzo de la COVID-19 algunos profesores consideran que este vínculo con SSSS, a pesar de estar abierto, debería estarlo más, porque hace falta. Por su parte, la PTSC del CRA, nexa importante con los SSSS, considera que hay un buen

funcionamiento de estos, pero tiene constancia que en el momento del confinamiento los SSSS tuvieron mucha carga, más de la habitual.

Raúl (CRA): Hay una comunidad marroquí en la zona, que yo veo que el tema del COVID, no sé, en familias de mi clase, convoqué una reunión y no vino ninguno. Les llegó la información, estuve detrás, pero no es lo mismo que estar con ellos cara a cara. No se sintieron convocados, no me dijeron nada después. Entonces pienso que lo digital... Hay un proyecto que está el cole y SSSS de alfabetización digital y castellano, pero no sé si ha concretado y sería conveniente impulsar o retomar esto (EST10.AGENSOC.ENT. PROF.39:50)

Laura (PTSC-CRA): La ventaja de nuestra zona es que los SSSS funcionan bastante bien, pero es verdad que estaban hasta arriba (ENT10.AGENSOC.ENT.PTSC.20:01)

De la información recogida a través de las familias y el profesorado del CRA que han participado en la investigación, también se ha considerado importante destacar, por su relación con el objetivo de la investigación, los siguientes aspectos:

- Aunque se valora las estrategias realizadas para mantener la participación familiar y la comunicación en momento de confinamiento; en la actualidad, consideran que hay que dar una vuelta para reactivar la participación.
- El profesorado, PTSC, jefatura y dirección del CRA consideran relevante la *formación de castellano para madres marroquíes* que se venía realizando antes de marzo (2020), ya que es algo que favorece la participación y se vincula con el centro. Esto se refleja en como el aprendizaje de castellano se inició a través de enseñar el funcionamiento del sistema educativo, o de textos con los que trabajaban sus hijos e hijas en el colegio. Las propias madres demandaron poder ir más días, y aunque se paralizó por la COVID-19, en la actualidad se está retomando.

- El CRA funciona con comisiones mixtas en las que participan las familias y el propio alumnado. No se han creado comisiones nuevas, pero sí se ha transformado alguna a raíz de la COVID-19, o se está planteando su transformación, por ejemplo: la comisión de aprendizaje; la comisión de comunicación para que la información llegue a todo el mundo y se dinamice; trabajar aspectos relacionados con la COVID-19 en las distintas comisiones (uso de mascarilla, medio ambiente, higiene,); organización de centro para este curso.

Leo (CRA): Donde hay una comisión, hay una mejora, porque es un montón de gente voluntaria que piensa en cómo mejorar un espacio para sus hijos con unas ideas que son la leche y con muchas ganas, es increíble (...) En las comisiones participan familias, niños y niñas y docentes (ENT.L-P. 65:09)

- Tanto las familias como el profesorado se sienten cuidadas bidireccionalmente.

Otro aspecto que se ha considerado relevante exponer de la información recopilada, por su vinculación con el Trabajo Social, son las *funciones de la PTSC* del CRA, la cual indica que, a partir de legislar la figura de Profesora Técnica de Servicios a la Comunidad (PTSC), las funciones son más amplias que cuando la legislación hacía alusión a la figura de trabajadora social para atender necesidades sociales de los centros e informar de recursos. En la actualidad, aunque su figura de PTSC es compartida con ocho centros, lo cual no permite estar día a día en el CRA, entre sus funciones se encuentran: responder a las necesidades que surgen en el colegio o que se detectan en el alumnado y en las familias y que tengan que ver con orientación familiar, información de recursos, derivación a recursos, o temas de convivencia; también realiza intervención en las clases sobre temas de acoso, convivencia, buenos tratos, ... ; coordinación con el centro educativo para temas de absentismo; asesoramiento al profesorado cuando hay una situación familiar que no saben muy bien cómo gestionar o acompañar en una reunión con familias; también mediar junto con las orientadoras en situaciones en las que hay desencuentro entre familias y profesorado; encuentros con familias sobre diferentes temas; coordinación con las AMPAS; contactar con profesionales para que puedan dar alguna charla. En relación con la comunidad, se tienen coordinaciones junto con el colegio (dirección, tutora, etc), SSSS,

con la trabajadora social del municipio o el educador social, para en cada situación, ver que se hace y cómo se actúa según necesidades. Como propuesta de mejora, debido a la falta de tiempo, la PTSC echa en falta tener una reunión con la trabajadora social del municipio.

3.2. Discusión de los resultados.

Como se ha expuesto en el apartado *estado de la cuestión* del TFG, mientras se realizó el Marco Teórico de esta investigación, no se encontraron investigaciones recientes sobre la participación comunitaria y familiar a raíz de la llegada en marzo de la COVID-19, pero, si se encontró un estudio afín, el de Roca et al., (2020), sobre *Escuelas que 'abren puertas' para prevenir el abuso infantil en el confinamiento por COVID-19*. Al ser una investigación con similitudes, se realizará una comparación con los resultados de esta investigación para abordar coincidencias entre ambas.

El hecho de que Roca et al., (2020) se centre en el objetivo de “abrir puertas” para *fomentar relaciones de apoyo y un entorno seguro para prevenir el abuso infantil*, no lo hace coincidente con el objetivo de esta investigación, pero sí acerca al hecho de que la jefatura de estudios y dirección del CRA hayan considerado de suma importancia el haber estado en la comisión COVID de CdA de la Comunidad de Madrid, ya que les hizo conscientes de la situación del confinamiento y de no centrarse únicamente en lo curricular, sino también en las realidades que podían darse en casa, ya que había evidencias que, desde que había comenzado el confinamiento, aumentaron los casos de violencia de género, de abuso infantil y de maltrato.

En ambas investigaciones se ha realizado una transferencia de acciones a *espacios virtuales colegio-hogar*, a través del *dialogo* y la *comunicación*, dando importancia al manteniendo de las relaciones positivas y de crear un *sentido de comunidad* durante el confinamiento, y aunque los objetivos de cada investigación eran diferentes, en ambas se han realizado acciones y estrategias para fomentar esto, siendo coincidentes:

-*Espacios* de trabajo dialógicos de estudiantes conectados o *tutorías* con el grupo, convirtiéndose en espacios de dialogo donde compartir preocupaciones y experiencias diarias (Roca et al., 2020). En la investigación aquí presentada, estos espacios también se han realizado en las tutorías del alumnado, pero, además, se han creado para el compartir y expresar como están las familias.

- *Comisiones mixtas*. En Roca et al., (2020) exponen cuatro estrategias principales. Primero, asegurarse de que se estableciera contacto con todas las familias de la escuela y estudiantes través de llamadas telefónicas, grupos de Telegram y comunicación entre pares. Segundo, intercambiar información sobre ayuda económica y de alimentos. Tercero, poner a disposición de las familias recursos particulares de la escuela. Por último, garantizar que los niños y niñas tengan acceso a relaciones de apoyo en contextos seguros de violencia. Para dar soluciones, este grupo estuvo en contacto con otras instituciones de la comunidad. En relación con esta investigación, son estrategias coincidentes, en concreto las tres primeras, las cuales fueron llevadas a cabo de forma similar por el CRA, familias y otros agentes sociales como SSSS, teniendo un impacto positivo en la participación familiar y comunitaria y, en favorecer la igualdad de oportunidades a todas las familias durante el confinamiento. Respecto a la última estrategia descrita por Roca et al., (2020), al no ser objeto de este estudio y no haber obtenido información sobre ello, no se puede analizar en esta investigación, pero, como se ha expuesto en el primer párrafo, si es algo que, desde el CRA, al estar en la comisión COVID-19 de CdA la Comunidad de Madrid, se tuvo presente durante el confinamiento.

- Promover un *sentido de comunidad* y *manejar el aislamiento*. En Roca et al., (2020) se expone la dinamización en redes sociales con mensajes positivos de solidaridad y la organización actividades online, como debates y cineclubs, con extensión a la comunidad mediante la participación de las familias, algo coincidente, aunque con diferentes iniciativas, con las creadas por las familias del CRA para mantener el sentido de comunidad y no sentirse asiladas:

espacios virtuales para familias; red de ayuda de familias; radio minerales; o, el álbum de la amistad.

Con esto se puede decir que ambas investigaciones, al ser recientes, pueden ser la base para el estudio del impacto de estas acciones, mostrando alternativas de participación comunitaria en momentos de confinamiento o impedimento de participación física.

Por otro lado, el hecho de que el CRA sea un centro constituido como CdA, ha sido considerado por las personas participantes en la investigación como un aspecto fundamental para sostener el confinamiento, demostrando con ello la implicación del proyecto en la transformación de la escuela y de la comunidad (Díez y Flecha, 2010; Elboj et al., 2000; Flecha, 2012; INCLU-ED, 2011; Serrano et al., 2019). En CdA se considera necesaria la *participación de todas las personas que intervienen en el proceso educativo* (profesorado, alumnado, familias, administraciones, entornos sociales), pues partiendo de sus aportaciones, interacciones e implicación, se puede llegar a la igualdad educativa para todas y todos, algo que ha quedado en constancia en esta investigación con las estrategias identificadas y con los tipos de participación (INCLUE-ED, 2011) que se llevan a cabo en el CRA:

- *Participación decisoria:* Los miembros de la comunidad y de las familias participa en los procesos de toma de decisiones.
- *Participación evaluativa:* Las familias y otros miembros de la comunidad participan en el proceso de aprendizaje del alumnado, ayudando a evaluar su progreso educativo.
- *Participación educativa:* Las familias y otros miembros de la comunidad participan en las actividades de aprendizaje del alumnado, en horario escolar y extraescolar. Participan en programas educativos que den respuesta a sus necesidades. Esto proporciona más recursos para actuaciones inclusivas que contribuyen a mejorar el rendimiento y la convivencia escolar.

El papel del Trabajo Social en la inclusión social y la educación inclusiva.

Otro aspecto de relevancia en la investigación es el papel del Trabajo Social en este ámbito, ya que como se había referido en el marco teórico, si esta profesión pretende contribuir a *mejorar la calidad de vida de las personas, grupos y comunidades mediante la satisfacción de sus necesidades, para incrementar su bienestar social; así como dotar de protagonismo a la persona destinataria y conseguir que sea capaz de realizar su propio cambio en la búsqueda de su bienestar, centrándose en su liberación como persona autónoma, capacitada para tomar sus decisiones y evitar la dependencia de su entorno* (Fernández y Ponce de León, 2014; Vázquez, 2010;), con este modelo, su participación es importante para: facilitar colaboración entre la comunidad y la escuela; facilitar procesos comunitarios y emancipadores de las comunidades y de las personas; potenciar y favorecer la educación inclusiva a través de la participación social, y con ello, transformar las desigualdades sociales e impulsar prácticas menos segregadoras y estigmatizantes en la educación, repercutiendo tanto en las personas como en la sociedad.

Munté y Pulido (2009) incidían en el necesario cambio social de la profesión de trabajo social desde su intervención, destacando dos *competencias claves* en los y las trabajadoras sociales, que en esta investigación se ha demostrado que se llevan a cabo -tanto por la PTSC como por los SSSS municipales-, en coordinación y comunicación con el CRA y las familias:

- Conocer las actuaciones de éxito que forman parte de la red social en la que desarrollan la profesión: educación, sanidad, vivienda y sistema de seguridad social; y que dan como resultado la superación de situaciones de desigualdades y de injusticia social. Así, se podrá conseguir los objetivos de transformación y mejora del bienestar social de la ciudadanía.
- Utilizar los actos comunicativos dialógicos que posibilitan las actuaciones de éxito. Esto es la comunicación igualitaria para modificar o mejorar la situación social, basado en argumentos de veracidad y no en relaciones de poder.

Las estrategias de participación familiar y comunitaria que se han llevado a cabo, junto con el CRA, también se pueden vincular con el *Trabajo Social Comunitario* (TSC), puesto que han contribuido a: mejorar el contexto social en el que se encontraban; poder ejercer plenamente sus derechos; y, afrontar los desafíos que para la *inclusión social* demandaban una *respuesta colectiva* de la ciudadanía – empoderamiento personal y comunitario- (Fernández y López, 2008). Todo ello, se ha construido con una relación generada de *implicación y fortalecimiento mutuos*, teniendo en cuenta la diversidad y la heterogeneidad de la comunidad, y llevado a cabo con: diálogo, empatía comunitaria, mecanismos para resolver dudas, toma de decisiones, y, establecimiento de objetivos comunes para generar una solución compartida y asumida colectivamente ante un problema común (Fernández y López, 2008), como ha sido el *mantener la participación tras la llegada de la COVID-19*, aprendiendo a valorar y respetar las aportaciones de las demás, lo cual destacó el CRA tras realizar la asamblea con las familias. Este empoderamiento, orienta a capacitar a las personas para conocer y analizar los problemas sociales y personales mediante la experiencia compartida y, promueve que las acciones surjan de la propia comunidad (Fernández y López, 2008), como se ha demostrado en esta investigación con la red de apoyo y solidaridad entre familias, o con las iniciativas planteadas y llevadas a cabo para mantener el contacto y el sentido de comunidad.

En este tipo de procesos comunitarios, es importante el papel de la trabajadora social en la comunicación (Fernández y López, 2008), algo que gestionó la PTSC del CRA durante el confinamiento, a través de llamadas y utilización de WhatsApp. Su figura fue un nexo complementario de coordinación entre familias, escuela o SSSS, demostrado su atención y utilización de recursos y servicios. En cuanto a sus funciones en el centro educativo para intervenir y favorecer la educación inclusiva y la inclusión social, se puede confirmar que se ajustan a las expuestas en el marco teórico, referentes a la normativa vigente; pero, en esta investigación y su contexto, tal y como afirmaba la misma profesional, el hecho de que el CRA y las familias tengan una comunicación muy fluida, favorece bidireccionalmente la participación, así como con otros agentes sociales, lo que hace que esta figura no sea imprescindible para fomentar la participación social en el centro educativo.

Por lo tanto, a partir de estos resultados, se abren nuevos interrogantes para futuras investigaciones sobre la participación comunitaria de agentes sociales en los centros educativos. Un aspecto interesante sería incorporar la perspectiva de la Trabajadora Social de SSSS, complementaria a la de la PTSC, con respecto a la coordinación e implicación con el centro escolar.

4. CONCLUSIONES

4.1. Conclusiones.

En este apartado se va a hacer una reflexión sobre la respuesta generada a las preguntas de investigación, relacionadas directamente con los objetivos de la misma. Estas preguntas se concretaban de la siguiente forma:

¿Cuáles son las estrategias que consiguen un mayor éxito en la participación de familias y de la comunidad en el CRA de Lozoyuela a partir de la COVID-19?

¿Cómo se ha transformado la participación de las familias y la comunidad en las aulas del CRA de Lozoyuela, habitualmente con presencia física, dadas las circunstancias actuales por la COVID-19?

¿Qué aprendizajes pueden utilizar otros centros CdA para transformar y mejorar la participación de la comunidad, con las circunstancias de confinamiento y restricciones de la COVID-19, a partir de esta investigación en el CRA de Lozoyuela?

Tras la interpretación de resultados, se puede afirmar que las *estrategias que consiguen un mayor éxito en la participación de familias y de la comunidad en el CRA de Lozoyuela a partir de la COVID-19*, son aquellas en las que las familias tienen voz y sienten que son

partícipes en su iniciativa y organización. Estas estrategias, cuando comenzó el confinamiento, fueron:

- ✓ Realizar una *asamblea* entre CRA y familias, para ver cómo se estaban haciendo las cosas y cómo se podían realizar a través de propuestas.
- ✓ Mantener las *reuniones de familias* y *comisiones de forma virtual* para sentirse conectadas y unidas, y no perder ese sentido de comunidad.
- ✓ Crear un *espacio* en el que las *familias* pudieran compartir como estaban y conocerse más entre ellas.
- ✓ Mantener contacto entre familias por *grupos de tutorías*.
- ✓ La creación de *radio minerales* y el *álbum de la amistad*, ambas por iniciativa de las familias para mantener el vínculo con la comunidad.
- ✓ *Mantener abierto el canal con SSSS y otros agentes sociales*, lo cual supuso una coordinación y comunicación para favorecer la participación de la comunidad, estando en conexión con el centro y las familias.

Estas conexiones virtuales han favorecido el éxito en la participación, ya que han facilitado que se implique un mayor número de familias de las que lo hacían antes de marzo, con la llegada de la COVID-19; lo que puede promover que, cuando se pueda retomar una participación con mayor presencia física, sean más las personas implicadas. Por otro lado, ha tenido impacto el hecho de que las familias sientan que su voz es escuchada y valorada, y que sean partícipes en las iniciativas, actuaciones o estrategias que se llevan a cabo a través del diálogo, el respeto y el consenso. Esto permite que la participación se mantenga y se organice, y, que el centro y el profesorado confíe en las familias y en la comunidad, sintiendo necesaria esa participación e inviten a ella. Este *sentido de comunidad*, expresado tanto por profesorado como por las familias, ha sido creado entre todas y todos a través del vínculo y la conexión; algo que también favorece esta participación, la colaboración y la implicación.

Respecto a la *transformación de la participación de las familias y la comunidad en las aulas del CRA de Lozoyuela, habitualmente con presencia física, dadas las circunstancias actuales por la COVID-19*, ha sido principalmente a formato *virtual* con

la utilización de *TIC (WhatsApp, teams, email, plataforma digital, ...)* También, al darse diversidad de situaciones sociales, se intentó mantener el vínculo a través de llamadas telefónicas y con presencia física para asegurar que la información era recibida por todas las familias. Esta transformación *virtual* trajo consigo una estrategia que favoreció la participación, y fue la alfabetización digital a familias, tanto por otras familias como por el profesorado y agentes sociales.

En cuanto a *los aprendizajes que pueden utilizar otros centros CdA para transformar y mejorar la participación de la comunidad, con las circunstancias de confinamiento y restricciones de la COVID-19, a partir de esta investigación en el CRA de Lozoyuela*, se pone el énfasis en: mantener una comunicación fluida y una coordinación entre centro, familias y agentes de la comunidad para detectar necesidades, recoger demandas y posibilitar soluciones en conjunto; desde los centros educativos escuchar y dar voz a las familias (a través del diálogo igualitario); favorecer espacios comunitarios para que se produzcan interacciones entre profesorado, familias y/o agentes sociales y se planteen y debatan propuestas; complementar las desigualdades sociales; asegurar que todo el mundo tenga acceso a los canales de comunicación; y, respetar la diversidad y los ritmos ante situaciones de crisis, como ha sido la pandemia.

Junto con estas conclusiones, se ha considerado relevante aportar que, a pesar de haberse mantenido activa la participación familiar y haber favorecido que todo el mundo tuviera el acceso a ella con medios y recursos, el confinamiento produjo un desafío a la *igualdad de oportunidades*, lo que pone en riesgo de vulnerabilidad y de exclusión social a ciertas familias. Tal y como iniciaba el *Marco Teórico* de este TFG, las desigualdades sociales generan exclusión social y no permiten la participación comunitaria en igualdad de condiciones, y en esta investigación en concreto, destacan como barreras y limitaciones excluyentes a la participación: la *brecha digital* y el *no dominio del castellano*. Pero ante esto, encontramos el reverso a esta situación de exclusión, en la *inclusión social*, donde la satisfacción de necesidades y el ejercicio de derechos se realiza por la participación de

las propias personas, no apartándolas de los procesos, que en este caso, fue promovido por la red comunitaria (CRA, familias, SSSS, agentes sociales) para que las familias tuvieran acceso a dispositivos, conocimiento del funcionamiento de TIC, acceso a red, u otras necesidades que surgieran, incidiendo en la importancia de que todas tuvieran la posibilidad de participar y de estar conectadas en igualdad de oportunidades, aunque cada una decidiera si quería o no participar. Esta red social y solidaria causó más apertura de relación entre todas las familias y contribuyó a reducir las barreras. De ello, que esta experiencia demuestre que, a pesar de sus posibles limitaciones, el papel de la escuela y la participación comunitaria pueden ser transformadores para reducir las desigualdades sociales, contraponiéndose a los discursos que inciden en un papel de la escuela como reproductor de desigualdades. En este sentido, el Director del CRA de Lozoyuela lo expresaba así: *el modelo de escuela reproduce en cierta manera como les está enseñando a los peques a vivir en sociedad, entonces, una escuela en la que los niños no participan y no deciden estás dando un tipo de ciudadano del futuro (...) y los coles de la pública tenemos que hacer esta reflexiones, y eso tiene un calado brutal, es decir, no podemos estar reproduciendo desigualdades porque la sociedad tiene que tender hacia la igualdad, no hacia la desigualdad y como profes de la escuela pública, tenemos que ser críticos, pero si no lo somos es imposible que nuestros niños lo sean (...) los profes de la escuela pública necesitamos juntarnos para pensar estas cosas (ENT.L-P. 61:10)*. Esta reflexión es coincidente con la necesidad que planteaba Freire (1969) de una educación que haga personas críticas, racionales, conscientes en su transitividad; una educación que permita a las personas afrontar sus problemas, que coloque en dialogo constante con la otra persona, que permita la revisión y análisis críticos, y que lo identifique con métodos y procesos científicos.

Para finalizar, quiero exponer que, para mí, la realización de este TFG y el confirmar que el objetivo de la investigación se ha cumplido con éxito, ha supuesto un gran aprendizaje respecto a la demostración de *posibilidades inclusivas* durante una situación de crisis no convencional, como ha sido la llegada de la COVID-19, frente a las dificultades y barreras que asienta la exclusión social en este tipo de escenarios.

4.2. Limitaciones y prospectiva.

A pesar de haber dado respuesta al objetivo planteado, la principal limitación que se ha encontrado en esta investigación es, que al ser un TFG, el tiempo (aproximadamente cuatro meses) limita el proceso de investigación, específicamente en la puesta en contacto con informantes claves, en la recogida de información y en la interpretación de resultados con las personas participantes.

Respecto al contacto con informante claves se considera que una limitación es no haber podido tener contacto con otros agentes sociales de la comunidad, como puede ser la Trabajadora Social del municipio, por lo que, si se continuara esta investigación, un aspecto interesante sería incorporar la perspectiva de esta profesional, complementaria a la de la PTSC, con respecto a la coordinación e implicación con el centro escolar. También sería interesante poder profundizar en cómo evoluciona la participación familiar, y en concreto, que está pasando con aquellas familias que no han participado durante el confinamiento.

En cuanto a la interpretación de resultados, al ser una investigación cualitativa con orientación comunicativa, debería haber sido compartida, comunicada y consensuada con las y los participantes, hecho que no se ha podido realizar en su totalidad por falta de tiempo. Se ha contrastado y consensuado con jefatura y dirección del CRA, pero no con el resto de participantes en la investigación. Ante esta limitación, las propuestas planteadas por la investigadora han sido, por un lado, la invitación a la defensa del TFG (si es posible dadas las restricciones sanitarias) a todas las personas participantes del CRA de Lozoyuela y, si es viable, grabar la defensa; y, por otro lado, entregarles un informe sintetizado del TFG, puesto que han sido participantes claves para que se haya podido llevar a cabo esta investigación.

Las instituciones formativas son entidades sociales implicadas en la actividad más creativa de la transformación de las comunidades: la educación.

(Medina, 2009)

7. FUENTES DOCUMENTALES Y DE INFORMACIÓN

- Aguilar, C., Alonso, M.J., y Padrós, M. (2010). Lectura dialógica y transformación en las Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67 (24,1) 19-30.
- Alemañy, C. (2009). Integración e inclusión: dos caminos diferenciados en el entorno educativo. *Cuadernos de educación y desarrollo*, 1 (2). Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/ced/02/cam5.htm>.
- Alonso, E., Feliciano, L. y Santana, L. (2016). La inserción sociolaboral de jóvenes en riesgo de exclusión social. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 27 (3), 61-75. Recuperado de <http://espacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:revistaREOP-2016-27-3->
- Álvarez, A. (2008). Otra mirada a la exclusión social. *Revista de Trabajo Social*, 54, 179-184.
- Asociación Escuela y Autogestión (2009) *Tomemos la palabra. La voz del alumnado de Educación Secundaria en Puente Vallecas*. Madrid: Editorial Popular.
- Aubert, A., Duque, E., Fisas, M. y Valls, R. (2004). *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Graó.
- Aubert, A., Flecha, A., García Yeste, C., Flecha, R., y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.
- Aubert, A., García, C., y Racionero, S. (2009) El aprendizaje dialógico, *Cultura y Educación*. 21:2, 129-139, DOI: 10.1174/113564009788345826.
- Ballesteros, B. y Lara, E. (2007). El proceso general de investigación. En Lara, E. y Ballesteros, B., *Métodos de investigación en Educación Social* (pp. 75-140).Madrid: UNED.
- Ballesteros, B. y Lara, E. (2007). El análisis de contenido. En Lara, E. y Ballesteros, B., *Métodos de investigación en Educación Social* (pp. 379-410).Madrid: UNED.
- Ballesteros, B. y Lara, E. (2007). La entrevista. En Lara, E. y Ballesteros, B., *Métodos de investigación en Educación Social* (pp. 315-336).Madrid: UNED.
- Beck-Gernsheim, E., Butler, J., y Puigvert, L. (2003). *Women and social transformation*. Peter Lang.

- Bisquerra, R. (2004). Clasificación de los métodos de investigación. En Bisquerra, R., *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. (pp.55-70). Barcelona: CEAC educación.
- Bisquerra, R. (2004). Metodología cualitativa. En Bisquerra, R., *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. (pp. 253-278). Barcelona: CEAC educación.
- Bisquerra, R. (2004). Metodología de recogida de datos. En Bisquerra, R., *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. (pp. 87-121)Barcelona: CEAC educación.
- Castells, M. (2001). *La era de la información. Fin de milenio*. Vol. 3, Madrid: Alianza Editorial.
- Carpio de los Pinos, C. y Tejero, M. (2013) Análisis de los factores influyentes en un ambiente escolar con violencia y dificultades de convivencia. *REOP*, 24, (3), 124 – 134.
- Casado, R. (2012). Educación inclusiva y formación del profesorado en declaraciones y normas internacionales. *Revista Educación Inclusiva*, 5 (2), 141-154. Recuperado de <http://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/239/233>.
- Clemente, C., Pérez Viejo, J. (2017). El trabajo social en el entorno educativo español. *Barataria Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales* ,22, 215-226. ISSN: 1575-0825. <http://dx.doi.org/10.20932/barataria.v0i22.309>.
- Colás, P. y Contreras, J.A. (2013) La participación de las familias en los centros de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 31 (2), 485-499.
- Consejo General de Trabajo Social (2011). El Trabajo social en el sistema educativo. Recuperado de: https://www.cgtrabajosocial.es/files/52bc5b6a6cada/EL_TRABAJO_SOCIAL_EDUCATIVO.pdf.
- Comisión Europea (2011). La reducción del abandono escolar prematuro en la UE. Dirección General de políticas interiores de la Unión.
- Declaración Universal de derechos humanos (148)
- Defensor del pueblo (2000). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria*. UNICEF. Madrid: Oficina del Defensor Español del pueblo. Recuperado de: <https://www.defensordelpueblo.es/es/>
- Defensor del pueblo (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*. Nuevo informe y actualización del informe 2000. Madrid: Defensor del pueblo. Recuperado de:

https://www.defensordelpueblo.es/es/Documentacion/Publicaciones/monografico/contenido_1261584923830.html

- Díaz-Aguado, M.J., Martínez Arias, R. y Martín, J. (2010) Estudio Estatal sobre la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria. Madrid: Ministerio de Educación, Observatorio Estatal de la Convivencia.
- Díez, J., y Flecha, R. (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. Monográfico sobre Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67(24,1), 19-30.
- Echeita, G., Sandoval, M. y Simón, C. (2012). Análisis y valoración crítica de las funciones del profesorado de apoyo desde la escuela inclusiva. *Revista de Educación*, 117-137. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/numeroscompletos/re2012reducido.pdf?documentId=0901e72b8142a5e0>.
- Elboj, C., Valls, R., y Fort, M. (2000) Comunidades de aprendizaje. Una práctica educativa para la sociedad de la información. *Cultura y Educación*, 12 (1-2), 129-141. DOI: 10.1174/113564000753837241
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M., y Valls, R. (2002). *Comunidades de Aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Enriquez, P. (2007). De la marginalidad a la Exclusión Social: Un mapa para recorrer sus conceptos y núcleos problemáticos. *Fundamentos en Humanidades*, 15 (8), 57-88.
- Escudero, J. M., González, M. T., y Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, (50), 41-64. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3037638>.
- Fernández, M., Mena, L. y Riviere, G. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundació “la Caixa”. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/download/43417/25290>.
- Fernández, I (2001). El profesorado en el aula: como mejorar la práctica docente. En Fernández, I (coord.), *Guía para la convivencia en el aula* (pp.143-169) Barcelona: Ciss-Praxis.
- Fernández y López. (2008). *Trabajo Social Comunitario: afrontando juntos los desafíos del s XXI*. Editorial S.A. Madrid
- Fernández y Ponce de León (2014). *Nociones básicas del trabajo social*. Ediciones académicas. Madrid

- Flecha, A. (2012). Family Education Improve Student's Academic Performance: Contributions from European Research. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 3(2), 301 -321. Doi: 1 0.4471 /remie.201 2. 1 6
- Flecha, R (2009) Cambio, inclusión y calidad en las comunidades de aprendizaje. *Culture and Education*, 21:2, 157-169, DOI: 10.1174/113564009788345835
- Flecha, R. (2015). *Successful educational actions for inclusion and social cohesion in Europe*. Springer.
- Freire, P. (1969) La educación como práctica de la libertad. Siglo XXI editores. México
- García, F. y Meneses, C. (2009) Ámbitos de intervención del Trabajo Social. En Fernández, T (coord.), *Fundamentos del trabajo social* (pp.345-382). Madrid: Alianza.
- García, L y Ríos, O (2014) Participation and family education in school: Successful educational actions, *Studies in the Education of Adults*, 46 (2), 177-191. DOI: 10.1080/02660830.2014.11661665
- García, J. (2012) Herramientas de trabajo para el profesorado. Transformando el entorno. *Comunidades de aprendizaje* (8)
- Gómez, A. y Díez-Palomar, J. (2009). Metodología comunicativa crítica: transformaciones y cambios en el s. XXI. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10, (3), 103-118.
- Gómez, A., Siles, G., y Tejedor, M. (2012). Contribuyendo a la transformación social a través de la Metodología comunicativa de investigación. *Qualitative Research in Education*, 1(1), 3657. doi: 10.4471/qre.2012.02
- Gómez, J., Latorre A., Sánchez, M. y Flecha, R. (2006): *Metodología Comunicativa Crítica*. Barcelona, El Roure editorial.
- INCLUD-ED Consortium. (2011). Actuaciones de éxito en las escuelas europeas. Madrid: Ministerio de Educación. <http://www.ub.edu/includ-ed>.
- Jiménez, M. (2008). Aproximación teórica de la exclusión social: complejidad e imprecisión del término. Consecuencias para el ámbito educativo. *Estudios Pedagógicos XXXIV*, (1), 173-186.
- Jiménez, M., Luengo, J. y Taberner, J. (2009). Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. Conceptos y líneas para su comprensión e investigación. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 13 (3), 11-49. Recuperado de <http://helvia.uco.es/bitstream/handle/10396/8647/taberner1.pdf>.

- Juan, E.M. (2009). Vulnerabilidad, exclusión social, desigualdad y ciudadanía. El trabajo social ante situaciones de desigualdades estructurales. *Documentos de Trabajo Social: Revista de Trabajo y Acción Social*, (45), 49-57
- Laparra, M y Pérez, B (2014) INFORME FOESSA. VII Informe sobre exclusión desarrollo social en España. Capítulo 3. La exclusión social en España: un espacio diverso y disperso en intensa transformación. http://www.foessa.es/publicaciones_compra.aspx?Id=3819&Idioma=1&Diocesis
- López, M. (2016). La LOMCE, un cuadro tenebroso que no responde a la diversidad. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 1(2), 163-182.
- Lucas, M. T. (2001). Enseñar y aprender a sentir en el centro educativo: una responsabilidad compartida. En Fernández, I (coord.), *Guía para la convivencia en el aula* (pp.121-142) Barcelona: Ciss-Praxis.
- Martín, N y Tellado, I (2012). Violencia de género y resolución comunitaria de conflictos en los centros educativos. *Multidisciplinary Journal of Gender Studies*, 1, (3), 300-3019. Doi: 10.4471/generos.2012.14
- MECD (2013) Objetivos educativos europeos y españoles. Estrategia Educación y Formación 2020. Informe Español 2013. <http://www.mecd.gob.es/inee/Documentos-de-trabajo.html>.
- Melendro, M. y Manota, M. (2016) Clima de aula y buenas prácticas docentes con adolescentes vulnerables: más allá de los contenidos académicos. *Contextos educativos*, 19, pp. 55-74. DOI: 10.18172/con.2756
- Melendro, M., González, A.L. y Rodríguez, A.E. (2013). Estrategias eficaces de intervención socioeducativa con adolescentes en riesgo social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 22, pp.105-121. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4287413.pdf>
- Miñaca, M.I. y Hervás, M. (2013) Intervenciones dirigidas a la prevención del fracaso y abandono escolar: un estudio de revisión. *Revista Española de Educación Comparada*, 21, pp. 203 – 220
- Molina, S., y Ríos, O. (2010). Including students with disabilities in Learning Communities. *Psychology, Society & Education*, 2 (1), 1-9.
- Munté, A y Pulido M. A. (2009). El papel del trabajo social en el sueño de barrio. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*. 2 (3), 56-65.
- Munté, A y de Vicente, I (2012). El “Sueño de Barrio” ¿Un nuevo modelo de Trabajo Social? *R. Katál Florianópolis*, 15(2), 254-261.

- Muñoz, A. y De Botton, L. (2013). Actuaciones de éxito para superar la exclusión a través de la participación de la comunidad. La transformación del ghetto. *Trabajo Social Global. Revista de Investigaciones en Intervención Social*, 3 (4), 5-22.
- Murillo, J., y Martínez-Garrido, C. (2018). Magnitud de la segregación escolar por nivel socioeconómico en España y sus comunidades autónomas y comparación con los países de la Unión Europea. *RASE, revista de sociológica de la educación*. 11 (1). Recuperado de: <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/10129>
- Negrín, O (2011). *Metodología de investigación*. Madrid, UNED.
- Oliver, E., y Gatt, S. (2010). De los actos comunicativos de poder a los actos comunicativos dialógicos en las aulas organizadas en grupos interactivos. *Revista Signos* 43(2), 279-294.
- Peiró i Gerogòri, S. (2012). Indisciplina, contexto institucional y docencia. En Peiró Gregòri, S. (Coord.), *Convivencia en Educación: Problemas y Soluciones. Perspectivas Europea y latinoamericana* (pp.33-62). Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Peiró i Gerogòri, S. (2012). Jornadas sobre problemas de convivencia en educación y soluciones empleadas en países latinoamericanos. En Peiró Gregòri, S. (Coord.), *Convivencia en Educación: Problemas y Soluciones. Perspectivas Europea y latinoamericana* (p. 273). Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Pérez, A. (2014). Evaluación externa en la LOMCE. Reválidas, exclusión y competitividad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28 (3), 59-71. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5009039.pdf>.
- Pino, M. y García, M.T. (2007) Concepto, tipos y etiología de las conductas disruptivas en un centro de Educación Secundaria y Bachillerato desde la perspectiva del profesorado. *Revista de Pedagogía*, 28, (81), pp. 111-134. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65908105>
- Plan estratégico de convivencia escolar 2016-2020. (2016). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD)
- Puigvert, L. (2001). *Las otras mujeres*. Barcelona: El Roure.
- Quiroga, V. y Alonso, A. (2011). *Abriendo ventanas. Infancia, adolescencia y familias inmigradas en situaciones de riesgo social*. Barcelona: Fundación Pere Tarrés y UNICEF. Recuperado de https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/informe_abriendo_ventanas_low.pdf.
- Renta D., Aubert , A., y Tierno-García, J. (2019). Influencia de la formación de familiares en la motivación del alumnado en riesgo de exclusión social. *RMIE*, 24 (81), 481-505.

- Roca, E., Melgar, P., Gairal-Casadó, R., Pulido-Rodríguez, M.A. (2020) Schools That ‘Open Doors’ to Prevent Child Abuse in Confinement by COVID-19. *Sustainability*. 12 (11), 1-17
- Rodríguez, H., y Gallego, B. (2012) Herramientas de trabajo para el profesorado. La convivencia y su desarrollo. *Comunidades de aprendizaje*, 6.
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. España: Ediciones Aljibe.
- Rogero, J. (2012). El fracaso escolar, causas y alternativas. *En la calle: Revista sobre situaciones de riesgo social*, 21, 9-13. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3832080.pdf>.
- Rogero, J. (2020) El influjo de la crisis socioeconómica y laboral en los niños y las niñas y su repercusión en la escuela. *Convives*, 29, 5-14.
- Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1968). *Pigmalión en el aula: expectativa del profesor y desarrollo intelectual de los alumnos*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.
- Rothman, J. (2007) Multi Modes of Intervention at the Macro Level, *Journal of Community Practice*, 15(4), 11-40, DOI: 10.1300/J125v15n04_02
- Rubio, F. (2009). Principios de normalización, integración e inclusión. *Innovación y experiencias educativas*, 19. Recuperado de <https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/>
- Sánchez-Enciso, J. (2006). Yo también sería disruptivo. En Soler, M. (coord.), *La disrupción en las aulas: problemas y soluciones* (pp. 153-154). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaria General de Educación.
- Sen, A. (2000). Capítulo 4. La pobreza como privación de capacidades. In *Desarrollo y libertad* (pp. 114–141). Buenos Aires: Planeta
- Sen, Amartya, 2000. *Development as Freedom*. New York: Alfred A. Knopf, Inc.
- Serrano, A., Díez-Palomar, J., y Guasch-García, M. (2019). Análisis de las características de la formación de familiares con colectivos vulnerables. *Estudios Pedagógicos*, 44(3), 35-54. doi:10.4067/S0718-07052018000300035
- Simón, C. (2006). Hacia la comprensión de las dificultades de comportamiento y adaptación en el aula, en el marco de una educación que promueve su inclusión. En Soler, M. (coord.), *La disrupción en las aulas: problemas y soluciones* (pp.189-210). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaria General de Educación.
- SUCAM (2017). Protocolo ético de investigación en comunidades de aprendizaje.

- Tarabini, A. (2016). La exclusión desde dentro o la persistencia de los factores push en la explicación del Abandono Escolar Prematuro. *Ornanización y Gestión Educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 3, 8-12.
- Tarabini, A (Dir.), Judith Jacovkis, Alejandro Montes 2017. Los factores de la exclusión educativa en España: Mecanismos, perfiles y espacios de intervención. UNICEF.
- Taylor, S., y Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Tezanos, J. F (1999). *Tendencias en desigualdad y exclusión social*. Tercer foro sobre tendencias sociales. Madrid: Editorial Sistema
- Torrego-Egido, L. (2014). ¿Investigación difusa o emancipatoria? Participación e inclusión en investigación educativa. *Magis: Revista Internacional de Investigación En Educación*, 7(14), 113–124.
- Torrego, J.C (coord.) (2003). Resolución de conflictos desde la acción tutorial. Madrid, Consejería de Educación. Dirección de ordenación académica.
- Uruñuela, P. (2006). Convivencia y conflictividad en las aulas. Análisis conceptual. En Soler, M. (coord.), *La disrupción en las aulas: problemas y soluciones* (pp.17-45). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaria General de Educación.
- UNESCO (2008) La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Conferencia internacional de educación
- Valcárcel, M. (2011). De la escuela integradora a la escuela inclusiva. *Innovación educativa*, 21, 119-131. Recuperado de <https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/6228>.
- Vázquez Aguado, O (2010). Naturaleza, fundamentos, concepto, principios, objetivos y sujetos del Trabajo social. En Fernández García, T (coord.), *Fundamentos del Trabajo Social* (pp.133-159). Madrid, España. Alianza.
- Weller, J. (2007). La inserción laboral de los jóvenes: características, tensiones y desafíos. *Revista de la CEPAL*, 92 (LC/G.2339-P). Santiago de Chile. Recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/11192/092061082_es.pdf?

Legislación:

Ley General de educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE). 14/1970 de 4 de agosto.

Ley Orgánica reguladora del Estatuto de centros Escolares (LOECE). 5/1980.

Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). 1/1990 de 3 de octubre.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). Boletín Oficial del Estado.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). Boletín Oficial del Estado.

Proyecto de Ley Orgánica de modificación de la LOE (LOMLOE). 2019

Orden que regula la composición, estructura y funcionamiento de los Equipos de Orientación Educativa y psicopedagógica. 9 de diciembre de 1992.

Webs:

<https://seas4all.eu/>. Proyecto: Escuelas como comunidades de aprendizaje en Europa: Acciones educativas exitosas para todos (SEAS4ALL)2015-2017.

<http://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/index.php/>

https://www.ine.es/prensa/ecv_

<https://www.educacionyfp.gob.es/portada.html>. Ministerio de educación y formación profesional.