


Factores familiares que apoyan la educación de la infancia en entornos vulnerables: oportunidades para el logro educativo

María Formoso-SilvaUniversidad de Santiago de Compostela (España) ✉ **Laura Varela-Crespo**Universidad de Santiago de Compostela (España) ✉ **María Belén Caballo-Villar**Universidad de Santiago de Compostela (España) ✉ <https://dx.doi.org/10.5209/rced.93176>

Recibido: Enero 2024 • Evaluado: Marzo 2024 • Aceptado: Abril 2024

ES Resumen: Introducción: La relación entre pobreza y educación es especialmente compleja y en ella influyen múltiples factores que empobrecen dimensiones esenciales de la vida cotidiana de la infancia. El objetivo del artículo es analizar los factores familiares que sirven de apoyo para promover el éxito escolar de los niños, niñas y adolescentes de entornos socioeconómicos vulnerables, en concreto: la importancia que las familias le conceden a la educación, sus expectativas respecto a la formación de sus hijas e hijos, el acompañamiento educativo que realizan y su participación en el contexto escolar. Método: La investigación, de carácter cualitativo, se llevó a cabo a través de entrevistas semiestructuradas en profundidad, con una muestra intencional de 15 familias (progenitor/a) en situación de pobreza y/o vulnerabilidad social, con hijos e hijas menores de edad. El análisis de datos, con el soporte del programa ATLAS.ti 8, se realizó mediante una estrategia de análisis de contenido basada en dos ciclos de codificación, generando un total de 18 categorías de las cuales se seleccionaron dos para este trabajo: 1) importancia de la educación y expectativas educativas y 2) participación escolar y acompañamiento de las familias. Resultados y discusión: Los resultados advierten de que los factores familiares que sirven de apoyo para promover el éxito escolar se ven limitados por condiciones de pobreza (materiales, formativas, etc.) que reducen las oportunidades educativas y amplían las desigualdades. Se concluye acerca de la necesidad de avanzar hacia propuestas de equidad educativa que fortalezcan el apoyo de las familias y de las redes comunitarias, a fin de reducir la brecha educativa entre la infancia más vulnerable.

Palabras clave: familia; pobreza; infancia; relación padres-escuela; equidad.

ENG Family factors supporting childhood education in disadvantaged environments: opportunities for educational achievement

Abstract: Introduction: The relationship between poverty and education is particularly complex, influenced by multiple factors that impoverish essential dimensions of children's daily lives. The aim of the article is to analyse the family factors that provide support for promoting the academic success of children and adolescents from vulnerable socio-economic backgrounds, specifically: the importance families attach to education, their expectations regarding their children's education, the educational support they provide, and their participation in the school context. Method: The qualitative research was carried out through in-depth semi-structured interviews with an intentional sample of 15 families (parents) facing poverty and/or social vulnerability, who had children of minor age. Data analysis, supported by the ATLAS.ti 8 programme, was carried out using a content analysis strategy based on two coding cycles, resulting in a total of 18 categories, from which two were selected for this paper: 1) the importance of education and educational expectations, and 2) school participation and family involvement. Results and discussion: The results highlight that family factors supporting academic success are constrained by conditions of poverty (material, educational...) that reduce educational opportunities and widen inequalities. It is concluding that there is a need to move towards educational equity proposals that strengthen the support provided by families and community network, to the reduce the educational gap among the most vulnerable children.

Keywords: family; poverty; childhood; parent school relationship; equity.

Sumario: 1. Introducción. 2. Método. 3. Resultados. 4. Discusión y conclusiones. 5. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Formoso-Silva, M.; Varela-Crespo, L. y Caballo-Villar, M. B. (2025). Factores familiares que apoyan la educación de la infancia en entornos vulnerables: oportunidades para el logro educativo. *Revista Complutense de Educación*, 36(2), 129-138. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.93176>

1. Introducción

La pobreza adquiere múltiples formas y está condicionada por diversas circunstancias como el entorno familiar, las condiciones de salud, las relaciones sociales, el acceso a una educación de calidad, a una vivienda adecuada, a servicios públicos o a oportunidades de ocio y tiempo libre (Save the Children, 2016; 2020); factores que se interrelacionan y refuerzan mutuamente (Marí-Klose, 2019). Para comprender la pobreza infantil en toda su complejidad resulta necesario adoptar una visión más allá de la concepción tradicional que la reduce a la falta de protección económica. En la actualidad, la literatura científica la conceptualiza como un fenómeno multidimensional (Biggeri & Ferrone, 2021; Dirksen & Alkire, 2021; Nandy & Minujin, 2012), incluyendo múltiples factores que merman dimensiones esenciales de la vida cotidiana de la infancia y que resultan fundamentales para su desarrollo.

A efectos investigativos, la pobreza infantil se concibe como la privación significativa de oportunidades a las que la infancia tiene derecho (Funes, 2014) y no afecta sólo al presente, sino que lleva implícita la negación del futuro como consecuencia de un presente adulto ocupado por la supervivencia (precariedad económica, laboral, etc.), en el que apenas hay lugar para las oportunidades educativas. Según el indicador AROPE, en el año 2021 el 27,8 % de la población española vivía en riesgo de pobreza o exclusión social. En el caso de los menores de 18 años, la tasa era de 28,9 %, experimentando un crecimiento con respecto al 2020; momento en el que se situaba en el 27,4 % (INE, 2021). En general, año tras año, se mantiene la tendencia a que los hogares con niños, niñas y adolescentes (NNA) tengan tasas de pobreza notablemente más elevadas que los integrados solo por personas adultas.

El sistema educativo juega un papel relevante en la inclusión de las personas en la sociedad. No obstante, la brecha educativa existente en cuanto al nivel de estudios e ingresos de los progenitores es uno de los principales factores que inciden en la pobreza infantil. Los NNA procedentes de entornos socioeconómicos más desfavorables tienen peor rendimiento académico, abandonan antes los estudios o asisten a la escuela con menor regularidad y en condiciones más precarias (Mínguez et al., 2019). A esto se añade la brecha digital, evidenciada aún más durante la pandemia de la COVID-19. Junto a estos componentes, el Alto Comisionado contra la Pobreza Infantil (2020) destaca la educación infantil, el abandono educativo temprano, la segregación escolar y el gasto educativo de los hogares como factores que impactan de forma directa en la situación de pobreza y/o vulnerabilidad social. En concreto, el alumnado que vive en hogares con menor poder adquisitivo tiene mayores tasas de abandono educativo y repetición y experimentan altos niveles de segregación escolar. Otras variables identificadas en relación con el mayor fracaso escolar tienen que ver con las condiciones físicas y materiales de las viviendas, que no permiten desarrollar de forma adecuada las tareas de estudio, o con las expectativas de ascenso social, que sólo alcanzan la percepción de un salario mínimo (Mínguez et al., 2019).

Otra cuestión de relevancia para el estudio de la relación entre la educación y los NNA en situación de vulnerabilidad tiene que ver con las tareas escolares; un debate sin consenso entre los diversos agentes implicados (alumnado, familias, docentes, etc.), especialmente en lo referido al tiempo dedicado a esta actividad. Los resultados de la investigación científica sobre este tema son controvertidos (Feito, 2020), pero parece haber un cierto acuerdo acerca de que los beneficios de los deberes para el alumnado de Primaria son escasos, siendo más productivos en Secundaria (Horsley & Walker, 2013). Asimismo, se ha puesto de manifiesto que las diferencias de apoyo por parte de las familias convierten las tareas escolares en un factor de inequidad. En concreto, Figueroa y Fernández (2014) analizaron la cuestión de los deberes desde la perspectiva de las familias de alumnado de Educación Primaria, constatando su malestar ante la carga excesiva de tareas, la falta de tiempo para ejercer funciones parentales o su insatisfacción por convertirse en «pseudoprofesores» de sus hijos e hijas. Con todo, el seguimiento de la actividad escolar y el apoyo emocional de la familia cuando el alumnado se siente presionado por las dificultades de las tareas escolares o frustrado por no conseguir los resultados académicos esperados se han identificado como elementos fundamentales para favorecer el rendimiento académico y compensar desventajas sociales (Longás et al., 2019).

La relación entre pobreza y educación es especialmente compleja, dado que el desarrollo personal y el futuro laboral se ven notablemente afectados por el hecho de no alcanzar un buen nivel formativo. Como señalan Longás y Cussó (2018), si bien la exclusión es una suma de factores de riesgo, los niveles formativos y la educación en general los condicionan «transversalmente» e inciden de forma directa en la vulnerabilidad. Además, las características socioeconómicas de las familias (nivel educativo, ocupación e ingresos) pueden influir de manera conjunta en el nivel socioeconómico de los NNA en su etapa adulta. Unos efectos que pueden ser más o menos visibles, mientras que otros vinculados a las relaciones sociales y al capital social de las familias, difícilmente medibles, desempeñan también un papel fundamental en la transmisión intergeneracional de la pobreza (Erola et al., 2016).

Como contrapunto, junto a las dificultades identificadas en contextos de vulnerabilidad, coexisten factores familiares que sirven de apoyo al éxito escolar, entre los cuales adquieren una gran importancia la

valoración del estudio por parte de los progenitores, las altas expectativas o la relación familia-escuela (Longás & Cussó, 2018). Algunos autores y autoras han atribuido el menor rendimiento escolar de las clases populares a la falta de implicación parental y ésta a su menor valoración de la escolaridad. Otras investigaciones lo cuestionan indicando que la diferencia básica no está en la valoración de la escolaridad, sino en los recursos disponibles (Martín-Criado & Gómez Bueno, 2017; Neufeld et al., 2015). Este trabajo se sitúa en esta última perspectiva, dado que condicionar el éxito o fracaso escolar exclusivamente a la implicación familiar legitima la externalización y desdibuja la responsabilidad de la escuela y del entorno comunitario en el desarrollo de un modelo de equidad educativa.

Teniendo en cuenta lo anterior, el artículo se centra en analizar la importancia que las familias en situación de pobreza y/o vulnerabilidad social conceden a la educación. Además, se indaga en las expectativas educativas en relación con sus hijos e hijas, así como en su participación e implicación en el entorno escolar. De este modo, se pretende abordar el fenómeno desde una visión más amplia, identificando aquellos factores familiares que —más allá de las dificultades asociadas al fracaso escolar y las brechas educativas— sirven de apoyo para promover el éxito escolar del alumnado más vulnerable.

2. Método

El fenómeno objeto de estudio requiere aproximaciones metodológicas de carácter cualitativo que permitan conocer experiencias y vivencias personales marcadas por situaciones de pobreza económica y/o vulnerabilidad social. Este trabajo forma parte de una investigación más amplia en la que se ha adoptado como método de investigación el estudio de caso, seleccionando la Zona de Atención Meicende-Pastoriza de los Servicios Sociales del municipio de Arteixo (A Coruña). La elección de un caso único responde a la posibilidad de analizar la particularidad y complejidad de un caso individual, lo que permite obtener una comprensión exhaustiva desde múltiples perspectivas. En esta investigación se ha aplicado la triangulación metodológica y de datos (entrevistas semiestructuradas a familias e infancia y grupo de discusión con profesionales socioeducativos), además de estrategias como la selección de las personas participantes a través de muestreo no probabilístico intencional, el análisis de las características y los factores que influyen en el caso por parte de la investigadora (contextualización del estudio de caso), así como la realización de preguntas de control para garantizar la veracidad en las respuestas. Para la realización de este trabajo se ha utilizado la información obtenida en las entrevistas a familias.

2.1. Participantes

Con la colaboración de una profesional de los Servicios Sociales Comunitarios se han seleccionado, de un total de 25, a 15 familias (progenitor/a) que reúnen factores de vulnerabilidad (familia monoparental, baja formación, precariedad laboral...). El muestreo ha sido intencional (muestreo no probabilístico) en función de los siguientes criterios: (1) accesibilidad; (2) residentes en la parroquia de Pastoriza, en el municipio de Arteixo (A Coruña); (3) familias con hijas e hijos menores de 18 años, que se encuentran en situación de pobreza y/o vulnerabilidad social y participan en el Servicio de Educación y Apoyo Familiar del Área de Atención de Meicende-Pastoriza de los Servicios Sociales Comunitarios de Arteixo; y (4) con un perfil sociodemográfico heterogéneo (tipología familiar, situación laboral, nacionalidad, nivel de estudios...). La incorporación de participantes en la investigación finalizó cuando se produjo la saturación de la información. En la Tabla 1 se presentan los datos sociodemográficos de las personas participantes en el estudio.

Tabla 1. Datos de identificación de la muestra (n=15)

Género		Estructura familiar		Situación laboral	
Mujer (M)	14 (93.3 %)	Nuclear (N)	5 (33,3 %)	Sin experiencia	3 (20 %)
Hombre (H)	1 (6.7 %)	Monoparental (M)	5 (33,3 %)	Con trabajo	2 (13.3 %)
Nacionalidad		Reconstituida (R)	2 (13.3 %)	En paro/sin trabajo	8 (53.3 %)
Español	12 (80 %)	Ampliada (A)	3 (20 %)	Trabajos informales	2 (13.3 %)
Extranjero	3 (20 %)	Régimen de vivienda		Ingresos mensuales	
N.º hijos menores		En alquiler	11 (73.3 %)	Menos de 400	2 (13.4 %)
1	6 (40 %)	En propiedad	4 (26.7 %)	Entre 401 y 600	5 (33.4 %)
2	3 (20 %)	Nivel de estudios		Entre 601 y 750	4 (26.8 %)
3	5 (33.3 %)	Sin estudios (SE)	2 (13.3 %)	Entre 751 y 1000	4 (26.7 %)
4	1 (6.7 %)	Primarios (P)	5 (33.3 %)		
		Secundarios (S)	8 (53.3 %)		

Nota: se han utilizado algunos códigos para la identificación de las personas participantes; por ejemplo, M/SE/R/3: Mujer, Sin Estudios, Reconstituida, 3 hijos.

2.2. Instrumento: diseño y validación

La metodología de investigación es cualitativa y la recogida de información se realizó a través de entrevistas semiestructuradas en profundidad. Para ello, se elaboró un protocolo, atendiendo al marco teórico de referencia, estructurado en tres bloques temáticos:

1. *Ámbito escolar*: trayectoria escolar de los NNA y expectativas educativas; percepciones acerca de la importancia de la educación y la participación en la escuela; relaciones de los NNA con sus compañeros y compañeras y profesorado; tiempos escolares (deberes-actividades extraescolares); y necesidades percibidas en el entorno escolar,
2. *Ámbito familiar y social*: tiempos compartidos y actividades de ocio familiar; relaciones y convivencia; conciliación de los tiempos personales, laborales y familiares; y percepciones acerca del entorno social (satisfacción, demandas, apoyo social...).
3. *Ámbito del ocio-tiempo libre*: percepciones sobre el tiempo libre de la infancia; acceso y participación en actividades de ocio; y valoraciones y demandas sobre la oferta comunitaria.

El protocolo de estas entrevistas fue validado por un juicio de siete expertos y expertas en metodología de investigación cualitativa, infancia en situación de riesgo social y pedagogía del ocio para determinar su validez de contenido y fiabilidad. De esos siete, cinco pertenecen a universidades españolas y los dos restantes son profesionales de la Educación Social con una experiencia laboral de más de 15 años en el ámbito de los Servicios Sociales Comunitarios. Todos ellos valoraron el grado de adecuación de los tópicos utilizando una escala de cuatro posibilidades (1: preguntas innecesarias; 4: esenciales) e incorporaron valoraciones globales y/o propuestas de mejora.

Para la validación cuantitativa del protocolo se calculó un Índice de Validez de Contenido (IVC) siguiendo el modelo propuesto por Lawshe (1975). Este IVC oscila entre -1 y +1, considerando las puntuaciones positivas cercanas a 1 como aquellas que reflejan una mejor validez de contenido. Para calcular la validez de contenido global del instrumento, se atendió a la propuesta de Davis (1992), que consiste en dividir el número total de elementos valorados por las personas expertas como útiles y esenciales por el número total de elementos; el IVC obtenido debe ser superior a 0.80 para definir el conjunto de elementos como adecuados. El resultado del IVC de las entrevistas fue de 1, lo que indica que es un instrumento óptimo. Además, también se tuvieron en cuenta las valoraciones cualitativas de las personas expertas para validar el instrumento en su conjunto, realizando cambios referidos a la reformulación, incorporación y/o eliminación de algunas preguntas y a la simplificación del lenguaje.

2.3. Procedimiento de recogida y análisis de datos

Una de las profesionales de referencia de los Servicios Sociales facilitó el acceso a las familias, que firmaron un consentimiento informado para participar en la investigación. Las entrevistas se realizaron en un aula del Centro Cívico de Meicende (Arteixo) durante los meses de noviembre-diciembre del año 2020 y abril-junio del 2021 y duraron entre 30 y 120 minutos aproximadamente. Las principales limitaciones para la recogida de información se vincularon a las restricciones propias del contexto de pandemia y a la irregularidad en la asistencia, teniendo que ser agendados nuevamente algunos encuentros. Cada una de las entrevistas fue grabada y transcrita, utilizando el programa ATLAS.ti 8 para el tratamiento de la información.

El análisis de los datos se llevó a cabo mediante una estrategia cíclica de análisis de contenido siguiendo la propuesta de Casasempere (2016) basada en los dos ciclos de codificación sugeridos por Saldaña (2013): un primer ciclo analítico más sustantivo y el segundo más conceptual, en el que se emplearon las técnicas de segmentación, *memoing*, codificación y categorización de la información, siguiendo un diseño mixto (deductivo e inductivo) a partir de un marco conceptual construido a partir de la revisión de la literatura. Así en cada ciclo se desarrollaron las siguientes estrategias:

- Ciclo prospectivo. Se utilizaron dos técnicas: análisis de contenido cuantitativo (frecuencia de aparición de términos/conceptos en el discurso de las familias para obtener una visión del conjunto de los datos) y codificación automática (búsqueda de términos/conceptos en el discurso y asignación del código adecuado).
- Ciclo de codificación basado en tres actividades: segmentación (acotación de fragmentos del corpus textual para el análisis cualitativo), *memoing* (elaboración de notas analíticas durante el proceso) y codificación (asignación del nombre de un código a una cita tratando de concretar su significado; Strauss & Corbin, 2022). Durante la codificación se adoptaron varias de las estrategias analíticas sugeridas por Saldaña (2013): codificación abierta, descriptiva, simultánea, subcodificación, focalizada, axial y selectiva.
- Ciclo de recodificación y categorización: se aglutinaron los códigos en conjuntos o familias de códigos y se elaboraron las primeras categorías, identificando sus relaciones, dimensiones y características.

Una vez finalizado el proceso de análisis, se establecieron 18 categorías distribuidas en las tres dimensiones analizadas en el estudio (escolar, familiar y social y ocio-tiempo libre). Las categorías vinculadas al objetivo de este artículo se corresponden con la dimensión escolar y son dos: 1) importancia de la educación

y expectativas y 2) participación escolar y acompañamiento de las familias. Las citas que se presentarán a continuación en los resultados se han seleccionado por ser los más representativos de cada categoría y para reflejar la heterogeneidad de perfiles de las familias entrevistadas.

2.4. Consideraciones éticas

La investigación se llevó a cabo siguiendo los parámetros éticos establecidos por la Universidad de acuerdo con la legislación nacional y los requisitos institucionales, informando a las personas participantes mayores de edad sobre el propósito del estudio y las preguntas de la entrevista, así como de la garantía de los datos, su protección y custodia.

3. Resultados

3.1. Importancia de la educación y expectativas de las familias

Las familias conceden mucha importancia a la educación y los motivos que refieren se relacionan fundamentalmente con que sus hijos e hijas puedan adquirir una formación que les permita una mayor inserción laboral, así como construir su proyecto de vida. Además, perciben la educación de los menores como la oportunidad que ellas no tuvieron: progresar en el nivel de estudios para lograr unas mejores condiciones de vida.

«Tienes que estudiar cariño. Mira, cuando seas grande, tienes un futuro. Puedes tener un trabajo. Imagínate el día en el que yo no esté, ¿qué va a ser de ti?», «Que sí mami, que tienes razón porque cuando faltes tú... entonces cuando sea mayor yo tendré que tener mi trabajo y podré tener un futuro» (...). Yo también quiero que sigan estudiando porque lo que no tuve yo quiero que lo tengan ellos (M/SE/R/3).

Quiero que sea más que yo, quiero que estudie. Yo tengo estudios, pero yo quiero que él sea más porque eso le va a venir bien para él, para tener otra clase de vida que yo llevo. Y él quiere estudiar (M/P/M/2).

Al preguntarles sobre sus expectativas educativas, las respuestas son muy variadas, aunque el discurso de la mayoría de las familias es que sus hijos e hijas alcancen como mínimo la ESO, pues son conscientes de que es el primer requisito para insertarse en el ámbito laboral. Con todo, podemos identificar tres grupos de familias: aquellas que aspiran a que sus hijos e hijas finalicen la educación obligatoria, ya sea por vía ordinaria o bien a través de una Formación Profesional Básica; las que identifican una formación de grado medio y/o superior como la vía formativa para continuar los estudios postobligatorios; y las que pretenden que sus hijos e hijas vayan a la Universidad. Unas expectativas educativas que en algunos casos se perciben como posibles, mientras que, en otros, se identifican dificultades para su logro.

La primera visión, aquella en la que no se detecta ningún obstáculo para alcanzar las metas educativas, predomina mayoritariamente en los relatos de aquellas familias que cuentan con un apoyo económico familiar:

Hablé con mi familia y me dijeron mis padres que si él quería hacer una carrera y no le dan beca que se le paga entre todos. Lo que haga falta (...). P: ¿Las dificultades económicas ahí influyen a la hora de...? R: Mucho, mucho. Y si no le dan una beca, pues ya te digo... ya hablé con mis padres y mis hermanos, somos 10, no hay ningún problema (M/P/M/2).

En el segundo caso, las limitaciones más recurrentes se relacionan con las propias dificultades que tienen los NNA para cumplir los objetivos curriculares —sobre todo en el alumnado que presenta Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) y bajo rendimiento académico—, así como con la imposibilidad de las familias para hacer frente a la escolarización postobligatoria de los menores por la falta de recursos:

Hoy ella se quería morir y se quiere morir y que quiere ser abogada y que no lo va a ser porque estudia mucho y suspende, pero yo intento explicarle, que en ningún sitio ni está escrito ni estipulado que no se pueda repetir curso para ser abogada, médico o ministro. Cada niño aprende a su ritmo, tú tienes otra forma diferente de aprender y si la ESO no te lleva 4 años, te lleva 6 y si el Bachiller no lo haces en 2, lo haces en 3 (M/S/M/1).

Sí que es cierto que te da apuro... que como madre no puedas afrontar todo lo que hoy en día supone que un niño estudie. Yo ya no quiero ver que mis hijos lleguen a la Universidad porque yo no podría sufragar... es que no podría (M/S/N/3).

Además, cabe destacar la influencia que tiene el apoyo del profesorado en la formación de las expectativas del alumnado, lo que pone de relieve la importancia del sistema escolar en la mejora de dichas expectativas:

Y que te lo digan delante de una clase. Si tú ya te sientes mal cuando te dicen: «no vales», imagínate que te lo dicen delante de 20-30 niños, que son niños de tu edad, que al final se van a reír (...). Y yo ya he visto a profesores decirles a los niños: «bff, vete para un FP, vete para un FP», cuando a lo mejor ese niño pues quiere hacer un bachiller. Ahora igual no, a lo mejor ahora no lo ve, pero si le apoyas un poquito y le enseñas como estudiar... pues igual sí (M/S/N/3).

3.2. Participación escolar y acompañamiento educativo de las familias

La participación escolar es uno de los elementos clave para que las familias tengan un conocimiento preciso del proceso educativo de sus hijos e hijas. A grandes rasgos, la participación escolar de las familias se limita a la recepción de información y, en muchos casos, se configura como una vía orientada exclusivamente a resolver ciertos problemas relacionados con la situación escolar de los menores. Aun así, se identifican cuatro grupos. El primero, de madres que participan en el seguimiento académico de sus hijos e hijas y están satisfechas con la comunicación que mantienen con el centro escolar, siendo conscientes de la importancia de la relación familia-escuela, por lo que algunas de ellas forman parte de las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos (AMPA):

Tengo tutoría la semana que viene, que la semana anterior hablé con él por el tema de que me dijera en qué asignaturas necesitaba refuerzo, en qué falla... aparte de que se ponga nerviosa. Entonces me dijo que iba a hablar con todos los profesores. Siempre que tengo tutoría me da un informe detallado de todas las asignaturas ¿eh? Por eso te digo que en el insti muy bien, menos ella (M/S/M/1).

Soy socia del AMPA porque me facilitan también los libros del niño (M/P/M/2).

El segundo grupo aglutina a familias que participan activamente, pero al contrario que en el caso anterior, consideran que el centro educativo no facilita la participación de los progenitores, por lo que demandan una mayor colaboración:

La comunicación con los padres es fundamental. Si no es porque yo voy allí a mí no me llaman (...). Me tengo que enterar cuando mi hija a las 14:20 baja del autocar y le veo la cara. Ya cuando le veo la cara sé que algo le pasó (M/S/N/3).

A mí en ningún momento me llegó ninguna notificación para hacer nada en el colegio. Te dicen que hay un AMPA y si quieres tú saber algo, vete tú, pero el colegio no te incita a nada (M/SE/M/4).

En los fragmentos que siguen se muestran al tercer y cuarto grupo: familias que mantienen esa participación, aunque no tan a menudo como les gustaría debido a dificultades derivadas de la conciliación de los tiempos familiares y laborales, así como de aquellas que —por circunstancias familiares— no están involucradas en el proceso de aprendizaje de los menores, por lo que no se implican activamente en la vida escolar:

Por motivos de trabajo le es complicado, pero si era una reunión, por ejemplo, de una semana para otra, él cambiaba el turno o lo que fuera y venía conmigo. Y cuando son cosas así... a ver, si son solo para información... P: Claro, algo más puntual. R: Claro, pero si era alguna cosa así sería o nos juntaba la profe por algo en particular, venía él conmigo. Y, además, lo agradecía porque nosotros teníamos seguimiento, incluso por una agenda con el mayor e íbamos apuntando y con el pequeño también (M/S/N/3).

Tuve reuniones, pero no pude ir... Que si mis padres, que si el otro niño... (M/SE/R/3).

En este contexto, el acompañamiento educativo de las familias cobra una especial relevancia en la medida en que refuerza el seguimiento del proceso escolar y se vincula con la posibilidad de brindar apoyo en las tareas del alumnado. La mayoría de las familias entrevistadas guían y acompañan a sus hijos e hijas durante la realización de los deberes, aunque es una labor que recae generalmente en la figura materna. A pesar de esto, el acompañamiento está condicionado por varios factores, entre los que destaca especialmente el nivel de estudios de los progenitores, ya que las familias tienen dificultades para desempeñar esta función de supervisión debido a su bajo nivel formativo; algo que se vio incrementado durante el contexto de confinamiento derivado de la pandemia de la COVID-19. De hecho, hay familias que reconocen haberse formado durante ese período para poder acompañar a sus hijos e hijas en la educación a distancia tras el cierre de los centros escolares. Además, cabe destacar otros elementos que influyen en ese acompañamiento, como pueden ser las responsabilidades domésticas y de cuidado o el curso académico en el que están matriculados los menores, ya que el alumnado de Secundaria o Bachillerato suele tener un mayor nivel de autonomía en la realización de las tareas escolares, frente al de Primaria:

A ver... hay momentos que... como les explico, tengo otras tareas, a ver... tienes tres hijos, luego la casa, tal... (M/S/N/3).

Tienen una edad, una edad... que la mayor tiene 17. Yo no puedo estar diciéndole: «no, siéntate así, pon esto aquí», no. Tiene que organizarse y estudiar por su cuenta. La de 14 evidentemente tengo ya que empezar también (...). El primer trimestre te organizas tú, tienes que saber cómo te va bien, como te va mal y como te puedes organizar de una manera u otra mejor. ¿El primer trimestre les va mal y suspenden? Vale. ¿Qué es lo que haces? (...). Entonces les empiezo a guiar y a organizar yo (M/SE/M/4).

Otro de los aspectos que más controversia genera tiene que ver con las tareas escolares y el tiempo dedicado a las mismas fuera del horario lectivo. La mayoría de las familias muestran su preocupación por el exceso de tareas que tienen que realizar sus hijos e hijas, no sólo durante los días lectivos, sino también los fines de semana. De ahí que surjan con mucha frecuencia las siguientes expresiones al hablar de los deberes: «es un machaque»; «esto es un no parar»; «un caos»; «vienen machacadísimos del cole». En este sentido, las plataformas educativas digitales para la gestión académica —cuya utilización se extendió de forma global durante el confinamiento y el contexto de pandemia— tienen un papel fundamental para el seguimiento escolar del alumnado, además de facilitar la coordinación entre la institución escolar y las familias. Sin

embargo, la brecha digital y la capacidad económica de los progenitores es uno de los factores que condicionan el progreso escolar de los menores más vulnerables:

Tienen una aplicación que la tengo yo en el móvil y ahí... «Mamá, voy a mirar, ah, pues me colgaron algo de música». «Mamá, pues ahora déjame este ordenador que es el que tiene cámara que tengo que grabar un vídeo de música». «¿Mamá, me dejas tu móvil? Tengo que sacar unas fotos a los dibujos y mandarlas». Y digo, pero es que vamos a ver ¿no se dan cuenta que no todas las familias tenemos...? (M/S/N/3).

En mi casa hay dos ordenadores, entonces se podía compaginar uno con otro, pero hay familias que no tienen ningún ordenador, que dices tú... eso es muy complicado, o que no tienen internet, tú no puedes... Es complicado (M/S/N/2).

Además, la sobrecarga que sienten los NNA a causa de los deberes es uno de los temas más recurrentes en el discurso de las familias en distintos momentos de las entrevistas:

A ver... los «trallan» mucho. P: ¿Los «trallan»? R: Quiero decir que les ponen más de lo debido. P: Que son excesivos. R: Sí. Y ahora cuando llegan estos meses, peor todavía (M/P/M/2).

Porque sí... porque son muchas clases en una mañana, es toda la mañana que se tiran en lo mismo, estudiando en una cosa, en otra... no es una clase, son varias, entonces claro, ya salen de estudiar hasta aquí (hace gestos) y luego llegar a casa y ponerse con los deberes (M/P/N/3).

Otro de los aspectos señalados es la actitud del profesorado frente a las tareas escolares. En este sentido, los relatos que siguen muestran un descontento generalizado acerca del uso inapropiado que el profesorado hace de las plataformas virtuales, exigiendo la realización de tareas de un día para otro o el encargo de deberes a lo largo del fin de semana, no respetando el tiempo de descanso del alumnado en días no lectivos; una situación que se produjo con mucha frecuencia durante la pandemia y que puede llegar a generar en los NNA sentimientos de frustración y estrés, e incluso problemas emocionales:

Eso también es algo de que se queja mi hija la mayor, que de repente le suben a la plataforma deberes un día y a una hora... O sea, sábado por la tarde le suben deberes al aula virtual. Y encima por la tarde (...). Tienes tus obligaciones, que es comportarte, estudiar, respetar el material, respetar a los profes, a los niños... pero al mismo tiempo que tienes tus obligaciones, tienes tus derechos (...). Mi hija termina lloorando al final de la semana, siempre. Siempre (M/SE/M/4).

Sale a las 14:20 y regresa a las 14:40, hasta la hora de la cena estudiando o haciendo deberes. O sea, muchas veces él los hace arriba (en el instituto) para no tener que hacerlos abajo, tener un rato para él ¿no? Pero lo sacrifica mucho, la verdad... (...). Muchas veces acaba el niño... (M/P/M/2).

4. Discusión y conclusiones

Los factores familiares que sirven de apoyo para promover el éxito escolar (valor otorgado a la educación, expectativas educativas y participación escolar) se ven limitados por las condiciones de pobreza que impactan en la vida cotidiana y reducen las oportunidades educativas del alumnado de entornos socioeconómicos desfavorecidos.

A diferencia de estudios que relacionan los entornos vulnerables con el escaso valor otorgado a la educación (Mendoza & Zúñiga, 2017), en la investigación realizada se constata que las familias conceden importancia a la educación de sus hijos e hijas, especialmente como vía de inserción laboral y de generación de oportunidades para construir un proyecto de vida autónomo, que les permita salir del círculo de la pobreza (Bray et al., 2019). En este sentido, los resultados coinciden en que el menor rendimiento del alumnado pobre no se debe a la falta de valoración de la escolaridad por parte de sus familias, sino que la diferencia básica se sitúa en los recursos de los que disponen (Martín-Criado & Gómez Bueno, 2017). Esto cuestiona los discursos que señalan la ausencia, la falta de interés y participación de las familias de sectores populares en la educación e institución escolar (Lareau, 1987; Neufeld et al., 2015). De hecho, aunque las expectativas educativas de las familias sean elevadas, manifiestan dificultades para que sus hijos e hijas puedan continuar con los estudios postobligatorios —especialmente universitarios— debido, de un lado, a la falta de recursos económicos para afrontar los gastos asociados a la formación y, de otro, a las propias dificultades que los NNA han de ir sorteando durante su trayectoria escolar. Como han evidenciado estudios previos, la pobreza incide en el rendimiento académico del alumnado y en el abandono educativo temprano (Chaudry & Wimer, 2016; Rodríguez-Rodríguez & Guzmán, 2019). En este contexto, nuestros hallazgos también revelan que las expectativas educativas no sólo están influenciadas por el apoyo familiar, sino que dependen también de factores escolares relacionados con el papel del profesorado en la construcción de las expectativas y los apoyos proporcionados durante la etapa de Secundaria. Así, la importancia de considerar este tipo de factores se ha confirmado en trabajos como el de Belavi y Murillo (2020) y Romero y Hernández (2019), que enfatizan cómo estos elementos pueden actuar como determinantes del éxito escolar de la infancia más vulnerable, reduciendo la influencia de las desventajas asociadas al contexto social y familiar.

Si bien las familias consideran importante el acompañamiento escolar de sus hijos e hijas, perciben dificultades para poder realizarlo, destacando especialmente la falta de formación de los progenitores. Según el informe del Alto Comisionado contra la Pobreza Infantil (2020), el nivel de estudios de las familias influye de forma determinante en la formación académica de sus hijos e hijas, persistiendo la transmisión

intergeneracional de la desventaja educativa, de forma que el 45 % de los NNA que crecen en un hogar con un nivel básico de estudios sólo logran alcanzar ese nivel académico. Asimismo, el impacto de la pobreza infantil se manifiesta también en la brecha social digital, exacerbada durante el confinamiento derivado de la COVID-19, y no sólo se refiere al acceso a internet y a la disponibilidad de dispositivos, sino también a su uso con fines educativos (González Vidal, 2021; Rodicio et al., 2020). De esto se desprende que el apoyo familiar no depende únicamente de los recursos materiales, sino también culturales y de las posibilidades que tienen las familias más vulnerables de ayudar a sus hijos e hijas con los deberes (Rodríguez-Pascual et al., 2022). Los resultados de nuestro estudio reflejan cómo las tareas escolares pueden convertirse en un factor de inequidad (Martín-Criado & Gómez Bueno, 2017), pues su óptima realización depende en buena parte del apoyo de la familia y/o de su capacidad económica para externalizar esa ayuda y suplir sus carencias formativas. De ahí la importancia de que los centros educativos ofrezcan alternativas y recursos fuera del horario lectivo para reforzar la formación del alumnado en situación de vulnerabilidad, así como la disponibilidad de recursos socioeducativos en la comunidad que amplíe sus oportunidades educativas (Longás et al., 2019).

Del mismo modo, se ha evidenciado que la sobrecarga de tareas y el excesivo tiempo dedicado a las mismas, así como el uso inapropiado de las plataformas digitales por parte del personal docente genera ciertas tensiones en el alumnado y sus familias. Investigaciones previas constatan que esta situación puede afectar a la disponibilidad de tiempo libre y a la realización de actividades de ocio (Formoso-Silva et al., 2023), así como al bienestar emocional del alumnado con peor rendimiento académico, generándoles sentimientos de frustración y estrés (Valiente-Barroso et al., 2020); lo que pone de manifiesto la necesidad de lograr un equilibrio entre las demandas académicas y el bienestar emocional de la infancia.

Respecto a la participación en los centros escolares, aunque la percepción de las familias es positiva, sus discursos revelan que resulta insuficiente, predominando la participación de carácter individual (recepción de información y asistencia a tutorías) frente a la colectiva (implicación en las asociaciones de madres y padres, consejo escolar, etc.). La visión de las familias en torno a la participación es reducida, limitando el significado del derecho a la participación al derecho a la información con respecto al comportamiento y rendimiento escolar de sus hijos e hijas. Se advierte que, en general, la participación tiene un carácter reactivo; una tendencia que se acentúa en Secundaria, donde la presencia de los progenitores en los centros escolares es muy reducida (Alonso, 2020; Mari Ytarte & Barranco, 2021).

Otro aspecto de relevancia, derivado de los resultados de nuestro estudio, tiene que ver con las limitaciones existentes en la relación familia-escuela. En este sentido, coincidimos con Garreta (2015) en que se dispone de múltiples canales, pero estos no siempre se utilizan adecuadamente, comportando obstáculos importantes en la comunicación. Se advierte acerca de la necesidad de superar la idea de que es la familia la principal responsable de aproximarse a la escuela, siendo necesario que la institución escolar reconozca su rol (Gomariz et al., 2019). Una situación que resulta, aún más urgente, en entornos de vulnerabilidad.

En suma, los factores familiares que sirven de apoyo en la trayectoria escolar de los NNA en situación de pobreza y/o vulnerabilidad social (altas expectativas, motivación, valor concedido a la educación, etc.), pueden ver limitados sus efectos si no se acompañan con otras medidas que permitan reducir los obstáculos presentes en su proceso formativo (escasez de recursos materiales, falta de apoyo en las tareas escolares, etc.); de ahí que la vinculación entre la dimensión familiar y escolar deba ser interpretada de forma conjunta y corresponsable, sin obviar las oportunidades y los recursos socioeducativos de los que disponen los NNA en sus contextos de referencia.

En conjunto, los resultados presentados ofrecen indicios acerca de la importancia de identificar los factores familiares que están influyendo en la trayectoria escolar de los NNA en situación de vulnerabilidad, no sólo desde una visión limitante, sino también posibilitadora.

Como se ha indicado, la principal limitación para la realización del estudio ha estado relacionada con las dificultades para realizar la recogida de datos en contexto de pandemia. Además, podría contribuir a enriquecer la investigación, explorar la percepción del profesorado respecto a las expectativas, participación y acompañamiento educativo de las familias. En este marco, resulta necesario que futuras investigaciones — ampliando el número de participantes y la diversidad de agentes— indaguen en propuestas orientadas a aumentar la equidad que fortalezcan el apoyo de las familias y las redes comunitarias, a fin de reducir la brecha educativa entre el alumnado más vulnerable.

5. Referencias bibliográficas

- Alonso, C. (2020). La educación secundaria y el distanciamiento familiar de la escuela. Un análisis longitudinal. *Papers. Revista de Sociologia*, 105(4), 487-510. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2696>
- Alto Comisionado contra la Pobreza Infantil (2020). *Pobreza infantil y desigualdad educativa en España*. <https://cutt.ly/U8dUabi>
- Bray, R., De Laat, M., Godinot, X., Ugarte, A., & Walker, R. (2019). *The Hidden Dimensions of Poverty. International Movement ATD Fourth World*. <https://cutt.ly/r8DGHZq>
- Belavi, G., & Murillo, F. J. (2020). Democracia y Justicia Social en las Escuelas: Dimensiones para Pensar y Mejorar la Práctica Educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(3), 5-28. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.3.001>
- Biggeri, M., & Ferrone, L. (2021). Measuring Child Multidimensional Deprivation: A Sustainability Perspective. *Sustainability*, 17(3), 3922. <https://doi.org/10.3390/su13073922>

- Casasempere, A. (2016). El mapa del diseño: una herramienta heurística para trazar el flujo metodológico y resolver eficientemente una investigación con metodología cualitativa o mixta. En *XII Congreso Español de Sociología «Grandes transformaciones sociales, nuevos desafíos para la sociología»*. Federación Española de Sociología. <https://cutt.ly/K2G5WWf>
- Chaudry, A., & Wimer, C. (2016). Poverty is Not Just an Indicator: The Relationship Between Income, Poverty, and Child Well-Being. *Academic Pediatrics*, 16(3 Supl.), S23-S29. <https://doi.org/10.1016/j.acap.2015.12.010>
- Davis, L. L. (1992). Instrument review: getting the most from a panel of experts. *Applied Nursing Research*, 5(4), 194-197. [https://doi.org/10.1016/S0897-1897\(05\)80008-4](https://doi.org/10.1016/S0897-1897(05)80008-4)
- Dirksen, J., & Alkire, S. (2021). Children and Multidimensional Poverty: Four Measurement Strategies. *Sustainability*, 13(16), 9108. <https://doi.org/10.3390/su13169108>
- Erola, J., Jalonen, S., & Lethi, H. (2016). Parental education, class and income over early life course and children's achievement. *Research in Social Stratification and Mobility*, 44, 33-43. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2016.01.003>
- Feito, R. (2020). Los deberes escolares. Un análisis sistematizado con especial referencia al caso español. *Contextos educativos*, 25, 163-182. <https://doi.org/10.18172/con.3957>
- Figueroa, M. J., & Fernández, D. (2014). Los deberes escolares: incidencia en la vida de la comunidad escolar. *Padres y Maestros*, 358, 44-48. <https://cutt.ly/LwWSfgH7>
- Formoso-Silva, M., Escobar-Arias, D. M., & Esparís, J. (2023). Los tiempos de ocio desde la perspectiva de la infancia. Aportes de una investigación-acción. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 43, 75-89. https://doi.org/10.7179/PSRI_2023.43.05
- Funes, J. (2014). *Pobrezas adultas que empobrecen infancias. ¿De qué hablamos?* Fundación La Caixa. <https://cutt.ly/x8dU2vs>
- Garreta, J. (2015). La comunicación familia-escuela en educación infantil y primaria. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 8(1), 71-85. <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8762/8305>
- Gomariz, M. A., Martínez-Segura, M. J., & Parra, J. (2019). Desde la implicación en el hogar de las familias a la facilitación de los docentes en un contexto multicultural. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 45-60. <https://doi.org/10.6018/reifop.389631>
- González Vidal, I. (2021). Influencia de las TIC en el rendimiento escolar de estudiantes vulnerables. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 351-365. <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.27960>
- Horsley, M., & Walker, R. (2013). *Reforming Homework: Practices, Learning and Policy*. Palgrave Macmillan.
- INE (2021). *Encuesta de Condiciones de Vida*. <https://cutt.ly/k8dciOx>
- Lareau, A. (1987). Social Class Differences in Family-School Relationships: The Importance of Cultural Capital. *Sociology of Education*, 60(2), 73-85. <https://doi.org/10.2307/2112583>
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28, 563-575. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x>
- Longás, J., & Cussó, I. (2018). Educación y pobreza infantil: razones para la exigibilidad de un derecho fundamental. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 68, 45-63. <https://doi.org/10.34810/EducacioSocialn68id330279>
- Longás, J., De Querol, R., Cussó, I., & Riera, J. (2019). Individuo, familia, escuela y comunidad: apoyos multidimensionales para el éxito escolar en entornos de pobreza. *Revista de Educación*, 386, 11-36. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2019-386-425>
- Marí Ytarte, R., & Barranco, R. (2021) (Coords.). *La participación educativa en centros de secundaria. Conceptos, procedimientos y materiales*. Graó.
- Marí-Klose, P. (2019). *La infancia que queremos: una agenda para erradicar la pobreza infantil*. Los Libros de la Catarata.
- Martín-Criado, E., & Gómez Bueno, C. (2017). El mito de la dimisión parental. Implicación familiar, desigualdad social y éxito escolar. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 35(2), 305-325. <https://doi.org/10.5209/CRLA.56777>
- Mendoza, E., & Zúñiga, M. (2017). Factores intra y extra escolares asociados al rezago educativo en comunidades vulnerables. *Alteridad. Revista de Educación*, 12(1), 79-91. <http://doi.org/10.17163/alt.v12n1.2017.07>
- Mínguez, R., Romero, E., & Gregorio, A. (2019). Fracaso escolar y familias vulnerables. Un estudio cualitativo. *Revista Boletín REDIPE*, 8(9), 23-41. <https://doi.org/10.36260/rbrv8i9.813>
- Nandy, S., & Minujin, A. (2012). Introduction. En A. Minujin & S. Nandy (Eds.), *Global Child Poverty and Well-Being. Measurement, Concepts, Policy, and Action* (pp. 3-19). Bristol University Press.
- Neufeld, M. R., Santillán, L., & Cerletti, L. (2015). Escuelas, familias y tramas sociourbanas: entrecruzamientos en contextos de diversidad y desigualdad social. *Educação y Pesquisa*, 41, 1137-1151. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508144876>
- Rodicio, M. L., Ríos, M.P., Mosquera, M. J., & Penado, M. (2020). La brecha digital en estudiantes españoles ante la crisis de la covid-19. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 103-125. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.006>
- Rodríguez-Pascual, I., Andrés-Candelas, M., Martínez, M., & Velásquez, G. (2022). Cuarenta tareas para la cuarentena: infancia y tareas escolares durante el confinamiento. *Cadernos CEDES*, 48(118), 296-308. <https://doi.org/10.1590/CC252993>
- Rodríguez-Rodríguez, D., & Guzmán, R. (2019). Rendimiento académico de adolescentes declarados en situación de riesgo. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 147-162. <https://doi.org/10.6018/rie.37.1.303391>

- Romero, E., & Hernández, M. (2019). Análisis de las causas endógenas y exógenas del abandono escolar temprano: una investigación cualitativa. *Educación XX1*, 22(1), 263-293. <https://doi.org/10.5944/educxx1.21351>
- Saldaña, J. (2013). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. Sage.
- Save the Children (2016). *La pobreza infantil. Sus factores y su significado para la infancia en el mundo*. Save the Children. <https://cutt.ly/C8dluJx>
- Save the Children (2020). *Covid-19: cerrar la brecha. Impacto educativo y propuestas de equidad para la desescalada*. Save the Children. <https://cutt.ly/58dlaHg>
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Valiente-Barroso, C., Suárez-Riveiro, J. M., & Martínez-Vicente, M. (2020). Rendimiento académico, aprendizaje y estrés en alumnado de primaria. *Revista Complutense de Educación*, 31(3), 365-374. <https://doi.org/10.5209/rced.63480>