



¿La formación docente contribuye a la colaboración centro escolar-familia en Educación Infantil y Primaria?¹

Does teacher training contribute to school-family collaboration in Early Childhood and Primary Education?

ESPERANZA MARÍA CEBALLOS-VACAS²

Universidad de La Laguna. España.

eceballo@ull.edu.es

<https://orcid.org/0000-0002-3714-1670>

DIEGO HERVELLA-FARIÑAS

Universidad de La Laguna. España.

alu0101375199@ull.edu.es

<https://orcid.org/0000-0002-3185-0302>

BEATRIZ RODRÍGUEZ-RUIZ

Universidad de Oviedo. España.

rodriguezbeatriz@uniovi.es

<https://orcid.org/0000-0002-3009-6766>

Resumen:

La promoción de la participación de las familias es una responsabilidad de los centros escolares, constituyendo un indicador de calidad educativa (European Commission, 2021). El objetivo de este estudio de corte cualitativo es analizar, desde la perspectiva del profesorado, cuáles son sus necesidades formativas para la promoción

Abstract:

The promotion of family participation is a responsibility of schools, constituting an important indicator of educational quality (European Commission, 2021). The main aim of this qualitative study is to analyse, from the teachers' perspective, their training needs for the promotion of school-family relationships. Three discus-

1 Como referenciar este artículo (How to reference this article):

Ceballos-Vacas, E. M., Hervella-Fariñas, D., y Rodríguez-Ruiz, B. ¿La formación docente contribuye a la promoción de la colaboración centro escolar-familia? La perspectiva del profesorado de Educación Infantil y Primaria. *Educatio Siglo XXI*, 43(1), 77-100. <https://doi.org/10.6018/educatio.599001>

2 Dirección para correspondencia (Correspondence address):

Esperanza María Ceballos-Vacas. Universidad de La Laguna. Departamento de Didáctica e Investigación Educativa.

de la relación centro escolar-familia. Se organizaron tres grupos de discusión en los que participaron 16 docentes de Educación Infantil y Primaria. Se realizó un análisis de contenido con el programa Atlas-ti 7.5.10. Los resultados muestran que la formación inicial y continua del profesorado no permite desarrollar las competencias necesarias para fomentar la implicación familiar. La forma de relacionarse con las familias se aprende principalmente asimilando la cultura del centro escolar, que puede promover o no la participación de las familias. El profesorado subraya sus necesidades de formación para la adquisición de competencias eminentemente sociales y emocionales. Se destacan las competencias comunicativas, empleando medios presenciales (y, en menor medida, virtuales), para mejorar la relación con las familias. Otras necesidades señaladas son las de autorregulación emocional y resolución de conflictos para gestionar situaciones difíciles con las familias. Se concluye que la ausencia de formación para trabajar con las familias genera inseguridad y refuerza creencias negativas sobre éstas. Se resalta la necesidad de una formación práctica y contextualizada, incluyendo las competencias anteriores, lo que redundará en mayor comprensión mutua y colaboración, enfatizando el valor de la alianza centro escolar-familia.

Palabras clave:

Colaboración centro escolar-familia; Formación inicial del profesorado; Formación continua; Necesidades formativas; Cultura escolar.

Résumé:

La promotion de la participation des familles est une responsabilité des écoles, constituant un indicateur de la qualité de l'éducation (Commission Européenne, 2021). L'objectif de cette étude qualitative est d'analyser, du côté des enseignants, leurs besoins de formation pour la promotion de la relation école-famille. Trois groupes de discussion ont été organisés, auxquels ont participé 16 enseignants du niveau préscolaire et primaire. Une analyse de contenu a été réalisée à l'aide du programme Atlas-ti 7.5.10. Les résultats montrent que la formation initiale et continue des enseignants ne leur permet pas de développer les compétences nécessaires pour favoriser l'implication des familles. Le mode de relation avec les familles s'apprend principalement par l'assimilation de la culture de l'école, qui peut encourager ou non l'implication des familles. Les enseignants soulignent leurs besoins de formation pour l'acquisition de compétences éminemment sociales et émotionnelles. Les compétences de communication sont mises en avant, en

tion groups were organised in which 16 early childhood and primary school teachers took part. The data were analysed by means of content analysis, using the Atlas-ti 7.5.10 software. The results show that initial and in-service teacher training do not allow for the development of the necessary competences to foster family involvement. The way of working with and relating to families is learnt mainly by assimilating the culture of the school, which may or may not promote family involvement. Teachers underline the importance of training when it comes to the acquisition of social and emotional competences. Communication skills, whether to be used face to face or, to a lesser extent, virtually, are considered to be important in order to improve relations with families. Emotional self-regulation and conflict resolution to manage difficult situations with families are also highlighted as important needs which training should target. The lack of teacher training oriented towards working with families generates insecurity and reinforces negative beliefs about them. It is concluded that there is a need for practical and contextualised training, including the above competencies, which will result in better mutual understanding and collaboration with families, highlighting the value of the school-family alliance.

Key words:

Family-School Partnership; Preservice Teacher Education; Professional Development; Teacher Training Needs; School Culture.

utilisant des moyens en présentiel (et, dans une moindre mesure, virtuels), pour améliorer les relations avec les familles. D'autres besoins identifiés sont ceux de l'autorégulation émotionnelle et de la résolution des conflits pour la gestion des situations difficiles avec les familles. On conclut que l'absence de formation pour travailler avec les familles génère de l'insécurité et renforce les croyances négatives à leur propos. La nécessité d'une formation pratique et contextualisée est soulignée, y compris les compétences susmentionnées, ce qui permettra une meilleure compréhension mutuelle et collaboration, en mettant l'accent sur la valeur de l'alliance entre l'école et la famille.

Mots clés:

Partenariat école-famille ; formation initiale des enseignants ; formation continue ; besoins de formation ; culture scolaire.

Fecha de recepción: 31-12-2023

Fecha de aceptación: 03-10-2024

Introducción

La bibliografía científica sobre la participación escolar se pronuncia cada vez con mayor rotundidad respecto a la implicación familiar como factor de calidad del sistema educativo (Cárcamo-Vásquez y Gubbins-Foxley, 2023). Promover la colaboración entre los centros escolares y las familias reporta múltiples beneficios para el alumnado con incremento de su éxito académico y de su ajuste emocional y conductual (Smith et al., 2020), así como para el centro, aumentando su calidad (Martínez-González et al., 2010) y para el profesorado y las familias, quienes adoptan valoraciones mutuas más positivas, y mejoran su percepción de competencia y su sentimiento de pertenencia al centro (Hung-Lau y Lee-Ng, 2019).

A pesar de estas ventajas, se constata un patrón de baja implicación familiar (European Commission, 2021), que suele atribuirse a la falta de interés de las familias (Gomila-Grau et al., 2018), restringiéndose principalmente a la participación individual en las tutorías y las actividades extracurriculares (Consejo Escolar del Estado, 2018; García-Sanz, 2010; Martínez-González et al., 2010). Sin embargo, la participación familiar no se produce de manera espontánea, sino que supone un proceso intencional del centro; un compromiso que el profesorado debe respetar, valorar y fomentar (UNESCO, 2022). Pero no debe asumirse que todos los centros saben cómo favorecer la participación de las familias. Es una labor compleja que requiere de una adecuada formación, tanto inicial

como permanente, que en España se muestra insuficiente (López-Larrosa et al., 2019; Vallespir-Soler y Morey-López, 2019).

Aunque estas carencias formativas se manifiestan en todas las etapas educativas, este estudio se centra en las etapas de Educación Infantil y Primaria, en donde existe una mayor participación familiar que podría servir de punto de partida para forjar una alianza sólida entre ambos colectivos. No obstante, no solo se precisa formación para trabajar con las familias, sino también un cambio de cultura escolar favorable a la colaboración con las familias (Bueno-Villaverde et al., 2023; Ceballos-López y Saiz-Linares, 2021), lo que no puede gestarse sin tener en cuenta al profesorado y sus necesidades (Galián-Nicolás et al., 2023). Así pues, el objetivo de este estudio será explorar las necesidades formativas del profesorado de Educación Infantil y Primaria para la promoción de la relación centro escolar-familia.

La formación del profesorado de Educación Infantil y Primaria sobre la colaboración centro escolar-familia

La capacitación profesional inicial debe incluir la relación con las familias y el fomento de su participación en la vida escolar (Galián-Nicolás et al., 2023). Sin embargo, la posterior especialización y actualización es también fundamental para ampliar y profundizar en los contenidos adquiridos durante los estudios universitarios (Santamarina-Sancho y Núñez-Delgado, 2023).

El modelo actual de formación del profesorado está regido en España por las órdenes ECI/3854/2007 y ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, para el ejercicio de la profesión de Maestra/o en Educación Infantil y Primaria, respectivamente. Uno de los objetivos de la Educación Infantil es “la orientación a las familias”, así como “dominar habilidades sociales en el trato y relación con las familias”. También se recogen competencias como: “crear y mantener lazos de comunicación con las familias”; “conocer y saber ejercer las funciones de tutoría y orientación con las familias”; “promover y colaborar en acciones organizadas por familias, ayuntamientos y otras instituciones”, entre otras.

En la etapa de Primaria también aparecen objetivos relacionados con el desempeño de la función “de tutoría y de orientación con el alumnado y sus familias, atendiendo a sus necesidades educativas” y con el

“respeto a la colaboración con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social, incluyendo la dimensión educadora de la función docente y el fomento de la educación democrática para una ciudadanía activa”. Así mismo, se incluyen competencias muy similares a las de la etapa anterior.

A pesar de esta exhaustiva declaración de intenciones, el desarrollo curricular de ambas órdenes apenas explicita “pequeñas pinceladas” a través de algunas asignaturas obligatorias y optativas, lo que resulta a todas luces muy poco representativo de los objetivos y competencias declarados (Hernández-Prados et al., 2019; Willemse et al., 2018). Además, los pocos contenidos que se imparten abordan la familia desde una perspectiva teórica (Jarauta-Borrasca y Medina-Moya, 2023) de riesgo-vulnerabilidad que conduce a su visión negativa (Gomila-Grau y Pascual-Barrio, 2015). En este sentido, De Coninck et al. (2018) indican que los planes de formación europeos tienen en común el escaso tratamiento de la relación con las familias, sin que pueda garantizarse que la etapa de prácticas ayude a adquirir dichas competencias.

Es más, el período de prácticas puede contribuir incluso a la asimilación de actitudes contrarias a la cooperación centro escolar-familia (Gomila-Grau y Pascual-Barrio, 2015; Miller et al., 2018). Todo ello, a pesar de que debería ser un momento clave para comprender la complejidad y diversidad de las familias y para aprender a promover su colaboración (Benito-Ambrona et al., 2022). En este contexto no sorprende que el profesorado en formación autoevalúe a la baja sus competencias para dinamizar las relaciones con las familias y exprese sentimientos de frustración y temor ante el trabajo con las familias (Lindqvist, 2019).

El profesorado en activo también manifiesta no sentirse preparado para fomentar relaciones cooperativas con las familias (Cárcamo-Vásquez y Garreta-Bochaca, 2020; Thompson et al., 2018), aunque se señala que desea mejorar sus competencias (Jones, 2020). Esta necesidad manifiesta de formación es esperanzadora, pues la ausencia de conocimientos puede redundar en creencias negativas sobre las familias (Alemán-Falcón et al., 2023). Por ejemplo, considerar la relación y la comunicación con las familias solo de modo unidireccional (Ceballos-López y Saiz-Linares, 2021), enfatizar la responsabilidad de las familias de ser un apoyo para el centro (pero no en el sentido contrario), o acercarse a las familias solo para resolver conflictos (de Bruïne et al., 2018). Sin embargo, estas

creencias se pueden tornar a favorables a la cooperación con las familias, cuando se recibe una formación adecuada (Hung-Lau y Lee-Ng, 2019).

El Informe Talis (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019) subraya el papel fundamental de la formación continua en la profesionalización del profesorado. Sin embargo, de acuerdo con este mismo informe, solo el 43% del profesorado de Primaria ha participado en cursos acerca de la cooperación entre el centro escolar y las familias. En contraste, los contenidos con mayor demanda en España son los relacionados con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y las didácticas de las materias (Escudero-Muñoz, 2020). En el caso de la Comunidad Autónoma de Canarias donde se centra el presente estudio, Alfageme-González et al. (2016) señalan que la elección de formación sobre la relación con las familias es bajísima (5.32% por docentes de Primaria y 5.96% de Secundaria), siendo además los contenidos que se valoran con menor incidencia para la práctica profesional.

A tenor de todo lo expuesto, las quejas del profesorado sobre su falta de formación parecen obedecer, más que a la escasez de la oferta, a su falta de adecuación a sus necesidades prácticas (Smith et al., 2020; Trujillo-González et al., 2020). A ello se añade el énfasis normativo y burocrático que las administraciones imprimen en cuanto a la relación con las familias, induciendo a reducir el contacto con las familias a los mínimos establecidos normativamente. De hecho, tras el análisis del trienio 2021-2023, el actual Plan Canario de Formación del Profesorado no universitario para el trienio 2024-2027 (Gobierno de Canarias, 2024), destaca novedades como el cuidado de la salud mental del profesorado y su reconocimiento social y profesional, al tiempo que mantiene la pujanza de la capacitación para la sociedad digital del siglo XXI. Sin embargo, la relación con las familias ocupa un lugar muy residual, con un único objetivo: “apoyar iniciativas orientadas a abrir la escuela a su entorno familiar, social y cultural”, dentro de la línea “Organización escolar y cultura participativa”, lo cual se advierte como insuficiente para potenciar la relación con las familias.

Como indica Escudero-Muñoz (2020), no es casual que las relaciones con la familia y la comunidad formen parte del mismo bloque formativo que la organización, gobierno y gestión de los centros, marcando estos contenidos con un cariz burocrático y administrativo, alejado de la participación democrática de los centros (Willemse et al., 2018). Ante estas carencias, las actitudes y conductas del profesorado se nutren, sobre

todo, de los modelos relacionales y las prácticas escolares que se observan cotidianamente en cada centro, profundamente supeditadas a su cultura escolar, sea esta democrática o no (Ceballos-Vacas et al., 2023; Santamarina-Sancho y Núñez-Delgado, 2023).

Por todo ello, es de vital importancia que la formación parta de las vivencias y reflexiones del profesorado sobre sus propias acciones (Aierbe-Barandiaran et al., 2023; de Bruïne et al., 2018), recogiendo sus opiniones sobre si se está propiciando o no una renovación pedagógica real. De este modo, puede resultar esclarecedor adentrarse en las necesidades docentes respecto a la colaboración centro escolar-familia desde su perspectiva vivencial.

Necesidades de formación del profesorado para la promoción de la colaboración centro escolar-familia

Las actitudes y los comportamientos de la práctica docente están mediados por las percepciones del profesorado, condicionadas por la formación recibida y por las experiencias y posibilidades que les brinda la escuela (Jung y Sheldon, 2020). Desafortunadamente y, en general, la relación de los centros con las familias tiende más a la confrontación que a la colaboración, lo que se perpetúa a través de la reiteración de tópicos negativos acerca de las familias como la delegación de las funciones educativas de las familias a la escuela, la falta de reconocimiento de la autoridad docente y el desánimo del profesorado por la falta de colaboración de las familias. Todo ello incide en el reforzamiento de creencias y actitudes negativas mutuas entre las familias y el profesorado (Gomila-Grau y Pascual-Barrio, 2015).

También hay que tener en cuenta que las actitudes negativas del profesorado pueden estar sustentadas en experiencias traumáticas con familias hostiles, que se extienden hacia una visión generalizada de las familias como enemigas, redundando en un rechazo hacia su participación (Miller, 2022; Rodríguez-Ruiz et al., 2024). Esta cultura escolar contraria a las familias es decisiva a la hora de impregnar al profesorado durante su formación inicial (Smith et al., 2020). De hecho, el futuro profesorado de Educación Primaria lo hace ya mediatizado por una imagen minusvalorativa (Cárcamo-Vásquez y Gubbins-Foxley, 2023). Todas estas actitudes negativas hacia las familias (percibidas como una amenaza

za intrusiva y exigente) pueden condicionar las necesidades formativas del profesorado (Nathans y Brown, 2021) orientando sus contenidos. Si el profesorado experimenta ansiedad ante el contacto con las familias porque las percibe como una amenaza (de Bruïne et al., 2018), insistirá en la necesidad de aprender estrategias de resolución de conflictos para enfrentar conversaciones o situaciones difíciles con las familias, como las relacionadas con las conductas desajustadas o el fracaso académico de sus hijos o hijas (Smith y Sheridan, 2019).

Sin embargo, las competencias emocionales docentes han tenido muy poca cabida en los programas de formación universitaria (Bisque-rra-Alzina y García-Navarro, 2018) y, además, su papel en la labor educativa ha sido poco estudiado, centrándose sobre todo en el síndrome de burnout (Trujillo-González et al., 2020). A pesar de ello, el profesorado es consciente de la necesidad de aprender a autorregular emocionalmente estas situaciones tan complicadas y a gestionar el malestar emocional de modo asertivo, especialmente con las familias (Lindqvist, 2019). El estilo comunicativo inadecuado y el uso de términos excesivamente técnicos puede generar malentendidos con las familias, creando situaciones incómodas para ambos agentes (Cárcamo-Vásquez y Gubb-ns-Foxley, 2023). Por ello, estas competencias están muy relacionadas con la comunicación eficaz entre el profesorado y las familias, siendo las más valoradas por el colectivo docente para mejorar su relación con las familias (Jones, 2020).

En cambio, el desarrollo de competencias comunicativas permite establecer confianza y buenas relaciones interpersonales con las familias, lo que produce también beneficios para el colectivo docente, que aumenta el conocimiento de las familias y de su rol educativo, y gana en seguridad, percepción de autoeficacia y autoconocimiento (Hung-Lau y Lee-Ng, 2019). De Coninck et al. (2018) proponen un modelo para el desarrollo de competencias comunicativas que haga posible establecer confianza y relaciones interpersonales positivas con las familias, así como favorecer la resolución de problemas con éstas, teniendo siempre muy en cuenta las implicaciones emocionales (Jones, 2020). Todo ello a su vez revierte en una mayor implicación en la colaboración centro escolar-familia (Epstein, 2018).

Para que la comunicación sea eficaz, no debe ser solo informativa, sino bidireccional a través del diálogo y la escucha activa (Bueno-Villa-verde et al., 2023), procurando un contacto más directo con las familias

que permita comprender su realidad y abrir las puertas a su participación (García-Sanz et al., 2010; Guerra-Santana et al., 2021). En este sentido, las TIC descubren nuevas posibilidades comunicativas (Ceballos-López y Saiz-Linares, 2021) a través de las aplicaciones interactivas con las familias, los blogs y páginas web (Miller, 2022). Aunque las familias sienten cierta desconfianza ante estos nuevos medios, también valoran positivamente la posibilidad de flexibilizar los rígidos horarios escolares, así como de visionar la vida del centro a través de imágenes (Macià-Bordalba, 2019).

Sin embargo, existe una brecha digital innegable, ya que no todo el profesorado cuenta con competencias digitales, especialmente entre el colectivo docente de más edad y entre las familias (Hernández-Prados et al., 2023). En cualquier caso, y aunque las nuevas tecnologías se hayan convertido en un aliado valioso, la presencialidad y la comunicación informal siguen siendo valoradas por las familias (Macià-Bordalba, 2019). Por ello, es crucial reforzar todas las competencias comunicativas del profesorado y así mejorar su rol en la promoción de la participación familiar (Guerra-Santana et al., 2021).

Método

El abordaje metodológico es eminentemente cualitativo, fenomenológico y exploratorio, nutriéndose de la percepción vivencial y subjetiva del profesorado en su contexto, capturando la complejidad y diversidad de sus experiencias y de los significados atribuidos a las mismas mediante grupos de discusión, que permitieron obtener datos cualitativos sobre los sentimientos, pensamientos, vivencias y auto-explicaciones de sus participantes (Flick, 2022).

Informantes clave y recogida de información

Participaron 16 docentes de Educación Infantil y Primaria (nueve mujeres y siete hombres) procedentes de ocho centros públicos de la provincia de Santa Cruz de Tenerife y otros ocho de Las Palmas de Gran Canaria. Se efectuó un muestreo inicial por conveniencia, ampliado por bola de nieve mediante la red social WhatsApp, teniendo en cuenta también la distribución territorial de Canarias (con representación de ambas

provincias) y b) la diversidad de perfiles profesionales (con presencia de profesorado de Educación Infantil y Primaria, rol de tutor/a, cargo en equipo directivo, etc.).

La técnica empleada fue la del grupo de discusión por su utilidad para obtener datos cualitativos sobre los sentimientos, pensamientos, vivencias y auto-explicaciones (Rodas-Pacheco y Pacheco-Salazar, 2020). En los grupos de discusión se equilibró la representación de ambas provincias, y en cada grupo se incluyeron entre cinco y seis docentes de ambos sexos, de ambas etapas educativas y con rol de tutor/a o no. Además, en cada grupo se introdujo a un cargo directivo, por su papel destacado en la promoción de la relación centro escolar-familia.

Se alcanzó la saturación informativa en el tercer grupo de discusión, al confluir constantemente los criterios de densidad y autenticidad de información (Ortega-Bastidas, 2020). La composición de los grupos fue la siguiente:

- Grupo 1 (G1). Cuatro mujeres (P1, P3, P4 y P5) y dos hombres (P2 y P6), con una media de edad de 39.3 años, de centros de la provincia de Santa Cruz de Tenerife. Tres de Infantil (P1, P3 y P5) y tres de Primaria (P2, P4 y P6). Tres tutores/as (P2, P3 y P6) y tres no tutores/as (P1, P4 y P5). Una docente forma parte del equipo directivo de su centro (P5).
- Grupo 2 (G2). Tres mujeres (P7, P8 y P9) y dos hombres (P10 y P11), con una media de 27.6 años, de centros de la provincia de Las Palmas de Gran Canaria. Dos de Infantil (P7 y P11) y tres de Primaria (P8, P9 y P10). Tres tutoras/es (P7, P10 y P11) y dos no tutoras/es (P8 y P9). Una docente forma parte del equipo directivo de su centro (P8).
- Grupo 3 (G3). Dos mujeres (P12 y P13) y tres hombres (P14, P15 y P16), con una media de 32 años, de centros de ambas provincias: tres de Las Palmas de Gran Canaria (P12, P13 y P15) y dos de Santa Cruz de Tenerife (P14 y P16). Dos de Infantil (P12 y P14) y tres de Primaria (P13, P15 y P16). Tres tutores/as (P12, P13 y P14) y dos no tutores/as (P15 y P16). Un docente forma parte del equipo directivo de su centro (P15).

Una vez confirmada su disposición a colaborar en el estudio, se le citó por email a la sesión celebrada de modo virtual por Google Meet. El moderador, miembro del equipo de investigación, es también docente

en activo de Educación Infantil y Primaria, lo que contribuyó a crear un clima de confianza en el grupo. Al inicio de cada sesión se solicitó permiso para la grabación, garantizando la confidencialidad y el anonimato. El procedimiento ha sido aprobado por el Comité de Ética de la Investigación y Bienestar Animal (CEIBA) de la Universidad de La Laguna (CEIBA2023-3326). La duración aproximada de cada sesión fue de una hora.

El guion de preguntas se elaboró a partir de una revisión bibliográfica previa sobre las necesidades del profesorado y las familias para su colaboración. En este estudio solo se han considerado las preguntas vinculadas a la dimensión “Formación del profesorado en materia de relación centro escolar-familia” (ver Tabla 1).

Tabla 1

Preguntas del guion de los grupos de discusión

¿Qué recuerdos tienen de la etapa universitaria en relación con esta temática?, ¿se abordó de alguna manera la relación centro escolar-familia? ¿Cómo valoran la formación al respecto que recibieron durante su formación universitaria? ¿Qué opinan respecto a la formación continua en temáticas referidas a la colaboración centro escolar-familia? ¿Cómo valoran esta formación? ¿Qué necesidades formativas creen que tiene el profesorado para la colaboración con las familias? ¿Qué importancia le otorgan a la competencia digital a la hora de promover la colaboración centro escolar-familia?

Nota. Elaboración propia.

Análisis de resultados

Se procedió a un análisis de carácter cualitativo del contenido de los discursos transcritos, empleando el texto como material empírico mediante el software Atlas.Ti (versión 7.5.10). Los fragmentos se asignaron a cada categoría mediante un sistema de dos juezas expertas hasta obtener consenso respecto a la conformación de las categorías y un porcentaje de acuerdo superior al 90% en la adscripción de los fragmentos a las mismas (ver Tabla 2).

Tabla 2

Denominación de las categorías, con su código y definición

Categoría	Código	Definición
Formación inicial	C1	Capacitación inicial para la colaboración centro escolar-familia
Formación continua	C2	Capacitación continua para la colaboración centro escolar-familia
Necesidades generales	C3	Competencias formativas generales necesarias para la colaboración centro escolar-familia
Necesidades digitales	C4	Competencias formativas digitales necesarias para la colaboración centro escolar-familia

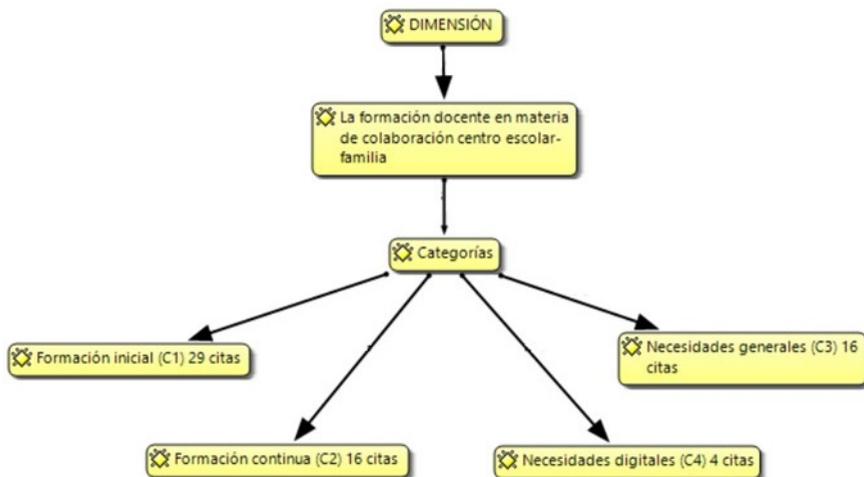
Nota. Elaboración propia.

Resultados y discusión

Se localizaron 65 citas referidas a las necesidades de formación docente para la colaboración entre el centro escolar y la familia (ver Figura 1).

Figura 1

Categorías con su código y número de citas



Nota. Fuente: Elaboración propia con Atlas.ti 7.5.10.

La categoría con mayor número de alusiones (29 citas) es la de “Formación inicial” (C1). En 12 citas se declara no recordar ningún tipo de formación ligada al ámbito de la relación centro escolar-familia, confirmando que los planes de estudio no suelen incidir en esta temática (Hernández-Prados et al., 2019; Willemse et al., 2018). Solo 5 citas aluden a haber cursado alguna materia relacionada, si bien coinciden en destacar que los contenidos eran insuficientes, teóricos y alejados de la realidad educativa (Jarauta-Borrasca y Medina-Moya, 2023): “yo solamente recuerdo una asignatura en la que se trataba por encima la colaboración con la familia, era demasiado teórica...” (G2-P8). Todo ello en línea con lo expuesto por López-Larrosa et al. (2019) y Vallespir-Soler y Morey-López (2019) respecto a la escasez y la falta de adecuación de la formación respecto a la relación con las familias.

En este sentido, se puntualiza que tampoco las prácticas en los centros permiten un mayor acercamiento a la realidad del trabajo con las familias, a pesar de constituir un momento clave para adquirir estas competencias (Benito-Ambrona et al., 2022): “no eres invitado a la reunión de claustro ni a una tutoría con familias, o sea, ni siquiera en ese momento de prácticas tuvimos la oportunidad de enfrentarnos a una tutoría con padres” (G1-P6). En esa línea, 7 citas afirman que al empezar a trabajar como docentes no sabían cómo tratar con las familias: “cuando llegas y empiezas a ejercer dices ¿qué hago?... ¿Cómo puedo establecer estrategias para llevar a cabo ese Plan de Acción Tutorial con los niños y con las familias?” (G1-P5). Por tanto, se apoyan únicamente en las prácticas habituales del centro vinculadas a su cultura escolar, sea esta democrática o no (Ceballos-Vacas et al., 2023; Santamarina-Sancho y Núñez-Delgado, 2023): “cuando aprendí sobre eso fue cuando empecé a trabajar, gracias a los compañeros del centro que me fueron guiando” (G3-P14).

La categoría “Formación continua” (C2) contabiliza 16 citas, registrándose 6 citas relativas a la reducida formación, responsabilizando a la administración de esta falta de competencias docentes: “no es nada fácil encontrarla y estamos bastante solos... si nos exigen a nosotros tener colaboración en esta temática, pues que también nos doten de recursos” (G2-P7), lo que parece estar en línea con la escasa presencia de este tipo de formación en el Plan Canario de Formación del Profesorado no Universitario (Gobierno de Canarias, 2024). Sin embargo, en 8 citas se sugiere que existe una oferta de formación continua suficiente: “sí,

yo creo que la oferta es amplia. Hay un bloque familia-escuela y tiene cinco o seis cursos que los puedes hacer” (G3-P15). Solo una cita da a entender que el problema no está en la oferta, sino en cierta desafección del profesorado respecto a esta formación: “por lo menos a mí me llegan bastantes correos donde se ofrecen cursos formativos de todo y entre ellos he visto algunos que tienen que ver con la familia, lo que pasa es que a veces tendemos a no mirarlos mucho y a no querer hacerlos” (G3-P13), en coherencia con lo hallado por Alfageme-González et al. (2016) en Canarias respecto a la baja elección y valoración de estos contenidos formativos.

Abundando en esta idea, 9 citas se muestran de acuerdo en el carácter excesivamente teórico de la formación, con una visión alejada de la práctica real en las aulas, que no permite su aplicación cotidiana (López-Larrosa et al., 2019): “hay mucha oferta, pero no es ni útil ni efectiva” (G3-P12); “yo lo que veo es que la formación sigue siendo bastante teórica, la verdad; no aterriza demasiado en la realidad” (G1-P2). A este respecto cabe recordar que en Canarias estos contenidos se tachan de ser los menos relacionados con la práctica docente (Alfageme-González et al., 2016). Hay 2 citas que relacionan esta falta de conexión con la práctica con el carácter asíncrono e individual de la formación online: “la formación, para ser más útil, debería ser presencial porque hay más opciones de intercambio de opiniones y se comparte tiempo con personas expertas” (G3-P13).

La categoría “Necesidades generales” (C3) presenta también 16 citas, donde se manifiestan las necesidades sentidas en relación con tres competencias sociales y emocionales, enlazando con la necesidad de aprender a gestionar situaciones complejas de modo asertivo y, especialmente, con las familias (Lindqvist, 2019). La primera implica habilidades para la comunicación positiva (7 citas), remarcando así la importancia que el profesorado otorga a las competencias comunicativas para aumentar su seguridad y mejorar la relación con las familias (de Bruïne et al., 2018; Jones, 2020): “cómo abordar una reunión con las familias, cómo transmitir información de una manera asertiva...” (G2-P8). De esta forma, se pueden evitar malentendidos (Cárcamo-Vásquez y Gubbins-Foxley, 2023): “...una situación en la que no esté cómodo puede responderse de una manera que te trunque esa relación ya desde el inicio...” (G1-P1), así como a prevenir y resolver posibles conflictos con las familias, especialmente cuando es necesario abordar conversaciones o situaciones

complicadas (Smith y Sheridan, 2019): “técnicas asertivas sobre cómo decir algo malo, porque ninguno tenemos problema [sic] a la hora de decir lo bien que va tu hijo o de felicitar por lo bien que lo están haciendo en casa. Cuando tenemos más problemas es cuando tenemos que decir: mire usted, lo está haciendo mal” (G3-P12).

La segunda alude a estrategias de autorregulación y gestión emocional (6 citas), justamente relacionadas con situaciones difíciles de gestionar, manejando el malestar emocional y preservando el bienestar docente (Bisquerra-Alzina y García-Navarro, 2018), especialmente con las familias (Lindqvist, 2019): “la autorregulación emocional es importante a la hora de tratar con el profesorado y con las familias en las tutorías” (G2-P14); al tiempo que se favorece la confianza mutua y las interrelaciones positivas entre las familias y el centro (Hung-Lau y Lee-Ng, 2019), centrándose también en desarrollar conciencia, empatía y comprensión acerca de la realidad de las familias (Gomila-Grau et al., 2018): “sería interesante trabajar aspectos como el hecho de planificar una reunión con las familias, técnicas a emplear para aliviar el estrés, cómo dar información que puede ser negativa y que exista empatía por parte de la familia y también por parte de los docentes...” (G2-P11).

Por último, la tercera se refiere a estrategias para la resolución de conflictos (4 citas), subrayando en una cita su utilidad frente a la relación con familias hostiles: “que te pongan muchos casos prácticos reales que te puedan ayudar a ti, por si algún día te sucede, porque, no sé si alguno de ustedes ha tenido algo, pero podemos un día ser amenazados en la puerta por un padre” (G3-P15). En este sentido, es necesario recordar que las experiencias negativas con algunas familias producen un enorme desasosiego en el profesorado, que puede provocar rechazo hacia la participación de las familias en general (Miller, 2022; Rodríguez-Ruiz et al., 2024). En estos casos las necesidades formativas en resolución de conflictos estarían respondiendo más a la autodefensa y preservación del bienestar emocional docente que al fomento de la colaboración con las familias, al percibir las como una amenaza por temor a que todas sean intrusivas y exigentes (Nathans y Brown, 2021). En algunas de estas citas se subraya la necesidad de que la formación sea práctica y contextualizada, partiendo de las vivencias y reflexiones del profesorado sobre su práctica docente (Aierbe-Barandiaran et al., 2023; de Bruïne et al., 2018): “que se nos presenten marcos realistas de diferentes situaciones en las que nos podemos encontrar y cómo resolverlas” (G2-P11); “la

formación en esta temática debería ser muy práctica sobre cómo tienes que recibir a una familia, qué les debes decir, cómo darles la información de algo desfavorable para ellos, cómo actuar, tener comprensión, acercamiento..." (G1-P5).

Finalmente, la cuarta y última categoría es la de "Necesidades digitales" (C4), con 4 citas que inciden en la brecha digital que afecta a parte del profesorado: "yo no sé si todo el profesorado conoce los canales de comunicación que ofrecen las plataformas de la Consejería... o las aplicaciones que los centros pueden comprar para la comunicación con las familias... que no siempre se conocen lo suficiente como para sacarles rentabilidad" (G1-P1). Así mismo, 3 de las citas aluden a que las deficiencias formativas afectan tanto al colectivo docente como a las familias, especialmente en las personas de más edad (Hernández-Prados et al., 2023): "existen muchísimos docentes más mayores, que seguro que tenéis en vuestros colegios, y que habría que hacerles más formación y también a muchos padres para ayudarlos a emplear las nuevas tecnologías de manera adecuada" (G3-P16). Se enfatiza, no obstante, la necesidad de cierta competencia digital docente para facilitar la relación centro escolar-familia: "si nosotros sabemos manejar las nuevas tecnologías y las familias también, será positivo y aumentará la comunicación" (G2-P10), ampliando así la interacción asíncrona entre docentes y familias, salvando las incompatibilidades horarias, y enriqueciéndola con la vivencia digital de lo que sucede en el centro (Macià-Bordalba, 2019; Miller, 2019).

Conclusiones

La UNESCO (2022) ha mostrado su preocupación por la deficiente formación docente, llamando a adaptarla a los nuevos requerimientos sociales, con una formación práctica y orientada a la vida escolar. De este modo, la formación inicial y continua del profesorado se presenta como la fórmula indispensable para dotar al profesorado de las competencias adecuadas para trabajar con las familias (Epstein, 2018). Sin embargo, la formación para docentes en España adolece del adecuado tratamiento sobre la relación con las familias (López-Larrosa et al., 2019).

En efecto, de acuerdo con la visión del profesorado canario participante en nuestro estudio, la formación inicial acerca de la relación cen-

tro escolar-familia es escasa y poco práctica (Jarauta-Borrasca y Medina-Moya, 2023; Willemse et al., 2018) y, además, incide en una perspectiva de riesgo-vulnerabilidad que aviva una visión negativa de las familias (Gomila-Grau y Pascual-Barrio, 2015). Así mismo, se confirma que la falta de contacto con las familias durante las prácticas académicas, no le ha permitido aprovechar el potencial de este período para aprender habilidades para la colaboración con las familias (Benito-Ambrona et al., 2022). En consecuencia, el profesorado juzga insuficiente su preparación inicial para el trabajo con las familias.

Estas carencias no se están resolviendo con la formación continua, que recibe una baja demanda en este ámbito, y está concebida desde un modelo teórico y alejado de sus necesidades reales (Trujillo-Gonzalez et al., 2020; Vallespir-Soler y Morey-López, 2019). Un modelo que inscribe la participación democrática de las familias en un marco administrativo que nada tiene que ver con la verdadera participación (Escudero-Muñoz, 2020). De hecho, como sostiene este mismo autor, la participación de las familias y las relaciones con el centro escolar se tiñen de un carácter burocrático al incluirlas en el mismo bloque formativo que los contenidos sobre la organización de los centros, tal como sucede en el Plan Canario de Formación del Profesorado no universitario para el trienio 2024-2027 (Gobierno de Canarias, 2024).

Esta formación, escasa y burocratizada, debe ser motivo de inquietud, pues provoca que en algunos centros se tienda a perpetuar un modelo de cultura escolar basado en percepciones negativas acerca de las familias y su colaboración (Alemán-Falcón et al., 2023). Al mismo tiempo, se diluye la importancia de la cultura democrática en la escuela (Escudero-Muñoz, 2020), lo que subraya la necesidad de una formación orientada a construir confianza y mostrar sensibilidad cultural con las distintas familias (Aierbe-Barandiaran et al., 2023). Desafortunadamente, las experiencias previas con familias problemáticas suponen una importante fuente de estrés para el profesorado, lo que puede redundar en un rechazo generalizado hacia su participación (Miller, 2022; Rodríguez-Ruiz et al., 2024). A ello se añade la falta de competencias sociales y emocionales para tender puentes hacia las familias (Galián-Nicolás et al., 2023), debido a su ausencia en los programas formativos (Bisquerra-Alzina y García-Navarro, 2018). El profesorado es muy consciente de estas carencias (Lindqvist, 2019), sobre todo cuando tiene que abordar conversaciones difíciles con las familias en torno a las con-

ductas desajustadas o el fracaso académico de sus hijos o hijas (Smith y Sheridan, 2019).

Las demandas del profesorado parecen obedecer sobre todo a la falta de adecuación de la formación ofrecida a las situaciones reales que acontecen en la escuela (Smith et al., 2020; Trujillo-González et al., 2020). Así pues, es de capital relevancia tener en cuenta el punto de vista docente en cuanto a sus necesidades para el trabajo con las familias. Por este motivo, es crucial que se analicen de modo más exhaustivo las necesidades sociales y emocionales del profesorado. Estas necesidades deben hallar respuesta en un modelo formativo eminentemente práctico y contextualizado, sustentado en las vivencias y reflexiones sobre las propias acciones del profesorado (Aierbe-Barandiaran et al., 2023; de Bruïne et al., 2018). En este sentido, la creciente modalidad de formación continua online, aunque permite la adaptación individual de los tiempos de cada docente y favorece la conciliación familiar y laboral (Gobierno de Canarias, 2023), puede entrar en contradicción con la necesidad de favorecer una reflexión colaborativa, más propia de la formación presencial.

Los testimonios obtenidos en el estudio ponen de manifiesto que las competencias sociales y emocionales son la clave fundamental. El profesorado experimenta sentimientos de inseguridad, ansiedad y temor al enfrentar situaciones complejas con las familias, remarcando la necesidad de preservar su propio bienestar (López-Larrosa et al., 2019), lo que se ha reflejado en el énfasis sobre la salud mental del profesorado en el Plan Canario de Formación del Profesorado no universitario (Gobierno de Canarias, 2024). Por ello, la regulación emocional y las habilidades para la resolución de conflictos despuntan como elementos imprescindibles (Smith y Sheridan, 2019), a pesar de que no suelen considerarse en la formación docente (Bisquerra-Alzina y García-Navarro, 2018).

No obstante, las competencias comunicativas aparecen como el eje central para vehicular la relación positiva con las familias. Esta comunicación debe ser bidireccional (Ceballos-López y Saiz-Linares, 2021) a través del diálogo y la escucha activa (Bueno-Villaverde et al., 2023), procurando así un contacto más empático que abra las puertas al conocimiento mutuo (García-Sanz et al., 2010; Guerra-Santana et al., 2021), lo que repercute en la mejora de la participación familiar (Epstein, 2018). Al mismo tiempo, se producen beneficios para ambos colectivos, ya que

aprenden a conocerse y a valorarse mejor, a la vez que se sienten más competentes y apoyados en sus funciones respectivas (Hung-Lau y Lee-Ng, 2019). Las posibilidades de la comunicación pueden expandirse a través de las nuevas tecnologías, pero sin olvidar las limitaciones que afectan al profesorado y a las familias (Hernández-Prados et al., 2023), así como el valor insustituible de la presencialidad y de los contactos informales (Macià-Bordalba, 2019).

Aunque los datos cualitativos de este estudio son limitados en su alcance, nos sugieren que la investigación debe prestar atención a las vivencias y emociones del profesorado (Trujillo-Gonzalez et al., 2020). El énfasis formativo sobre la salud mental del profesorado y su necesidad de mayor reconocimiento social puede responder perfectamente a estas necesidades. Sin embargo, se vislumbra el riesgo de promover competencias sociales y emocionales más orientadas a la autodefensa ante las familias que a la construcción de alianzas con ellas, lo que podría suponer levantar más barreras para su participación. Es imposible construir una cultura democrática en la que las familias tengan cabida (Bueno-Villaverde et al., 2023; Ceballos-López y Saiz-Linares, 2021), si los recelos del profesorado se resuelven fomentando un blindaje ante ellas (Nathans y Brown, 2021). En otras palabras, la formación en salud mental es fundamental para el bienestar del profesorado, pero también para ayudarles a modificar creencias negativas y para desarrollar conciencia, empatía y comprensión hacia las realidades de las familias (Gomila-Grau et al., 2018; Hung-Lau y Lee-Ng, 2019).

Por otro lado, la formación para la participación de las familias se suele restringir a las propias familias, orientándolas a su participación en los órganos formales de gobierno (Consejo escolar y AMPA) y a la mejora de sus competencias parentales. Esta formación, aunque imprescindible, puede ser producto de una visión más centrada en los déficits de las familias que en sus potencialidades (Rodríguez-Ruiz et al., 2024). Además, la formación de docentes y de familias se separa en vías paralelas sin confluencia entre ellas. En este sentido, la formación conjunta para ambos colectivos se presenta como un novedoso espacio de encuentro y reconocimiento mutuo, que puede favorecer el diseño conjunto de actuaciones colaborativas (Hernández-Prados et al., 2019), contando con el ejemplo de centros con experiencias exitosas de colaboración centro escolar-familia, ya que la modificación de las prácticas docentes es el motor esencial para el cambio de la cultura escolar (Ceballos-Vacas

et al., 2023). Solo así se podrá construir un clima cálido de confianza mutua, con sensibilidad hacia las distintas familias y colaboración bidireccional, en lugar de continuar perpetuando modelos relacionales que dejan al margen la implicación familiar.

Financiación a cargo del proyecto: PID2020-113505RB-I00 del Ministerio de Ciencia e Innovación en la convocatoria Proyectos de I+D+I. Modalidades “Generación del conocimiento” y “Retos investigación” 2020.

Referencias

- Aierbe-Barandiaran, A., Bartau-Rojas, I., y Oregui-González, E. (2023). Implicación familiar y eficacia escolar en Educación Primaria. *Anales de Psicología*, 39(1), 51-61. <https://doi.org/10.6018/analesps.469261>
- Alemán-Falcón, J. A., Martín-Quintana, J. C., Alonso-Sánchez, J. A., y Calcines-Piñero, M. A. (2023). Percepción del profesorado sobre la participación de las familias en la escuela: Factores que predicen la participación. *Educação e Sociedade*, 44, 1-19. <https://doi.org/10.1590/ES.259456>
- Alfageme-González, M. B., Arencibia-Arencibia, J. S., y Guarro-Pallás, A. (2016). Contenidos e incidencia en la práctica de la formación docente en Canarias. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(2), 40-54. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v20i2.10407>
- Benito-Ambrona, T., Messina-Alvarenque, C., Andrés-Viloria, C., y Fernandes-Procópio, L. (2022). Evaluación de la Competencia Emocional docente del alumnado de magisterio en prácticas: aprender a regular emociones a partir de la escritura de un “emocionario”. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(2), 145-157. <https://doi.org/10.6018/reifop.509581>
- Bisquerra-Alzina, R., y García-Navarro, E. (2018). La educación emocional requiere formación del profesorado. *Participación educativa*, 5(8), 15-27.
- Bueno-Villaverde, A., Monge-López, C., y Torrego-Seijo, J.C. (2023). Estado de la convivencia escolar en centros prácticas exitosas en participación familiar: percepciones de alumnos y profesores. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 75(2), 87-103. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2023.96243>
- Cárcamo-Vásquez, H., y Gubbins-Foxley, V. (2023). Concepciones que posee el futuro personal docente de educación primaria sobre la participación de los padres y las madres en la escuela. *Revista Electrónica Educare*, 27(1), 1-19. <https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14508>
- Cárcamo-Vásquez, H., y Garreta-Bochaca, J. (2020). Representaciones sociales de la relación familia-escuela desde la formación inicial del profesorado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22(e11), 1-14. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e11.2406>

- Ceballos-López, N., y Saiz-Linares, A. (2021). Un proyecto educativo común: la relación familia y escuela. Revisión de investigaciones y normativas. *Educatio Siglo XXI*, 39(1), 305-326. <https://doi.org/10.6018/educatio.469301>
- Ceballos-Vacas, E. M., Trujillo-González, E., Fernández-Esteban, I., y González-Delgado, M. (2023). El Estudio de Caso en la Investigación del Cambio en la Cultura Escolar. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 21(3), 193-209. <https://doi.org/10.15366/reice2023.21.3.011>
- Consejo Escolar del Estado. (2018). *Informe 2018 sobre el estado del Sistema Educativo*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- de Bruïne, E. J., Willemse, T. M., Franssens, J., Van-Eynde, S., Vloeberghs, L., y Vandermarliere, L. (2018). Small-scale curriculum changes for improving pre-service teachers' preparation for Family-School Partnerships. *Journal of Education for Teaching*, 44(3), 381-396. <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1465667>
- De Coninck, K., Valcke, M., y Vanderlinde, R. (2018). A measurement of student teachers' parent-teacher communication competences: the design of a video-based instrument. *Journal of Education for Teaching, Teaching*, 44(3), 333-352. <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1465656>
- European Commission. (2021). *Education and Training 2020 Highlights from the ET 2020 Working Groups 2018-2020*. Publications Office of the European Union.
- Epstein, J. L. (2018). School, family, and community partnerships in teachers' professional work. *Journal of Education for Teaching*, 44(3), 397-406. <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1465669>
- Escudero-Muñoz, J. M. (2020). Un cambio de paradigma en la formación continuada del profesorado: escenario, significados, procesos y actores. *Revista Currículum*, 33, 97-125. <https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2020.33.06>
- Flick, U. (2022). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Galián-Nicolás, B., Hernández-Prados, M. A., y Álvarez-Muñoz, J. S. (2023). Smart Schools and the Family-School Relationship: Teacher Profiles for the Promotion of Family Involvement. *Journal of Intelligence*, 11(3), 1-15. <https://doi.org/10.3390/jintelligence11030051>
- García-Sanz, M. P., Gomariz-Vicente, M. A., Hernández-Prados, M. A., y Parra-Martínez, J. (2010). La comunicación entre la familia y el centro educativo, desde la percepción de los padres y madres de los alumnos. *Educatio Siglo XXI*, 28(1), 157-187.
- Gobierno de Canarias. (2023). *Los centros del profesorado en Canarias. Valoraciones desde la comunidad docente*. Agencia Canaria de Calidad Universitaria y Evaluación educativa.
- Gobierno de Canarias. (2024). *Plan Canario de Formación del Profesorado no universitario, trienio 2024-2027*. Consejería de Educación, Formación Profesional, Actividad Física y Deportes.
- Gomila-Grau, M. A., Pascual-Barrio, B., y Quincoces, M. (2018). Family-school partnership in the Spanish education system. *Journal of Education for Teaching*, 44(3), 309-320. <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1465641>
- Gomila-Grau, M. A., y Pascual-Barrio, B. (2015). La participación de las familias en el sistema educativo: la percepción del profesorado en formación. *Revista Electrónica*

Ceballos-Vacas, E. M., Hervella-Fariñas, D., y Rodríguez-Ruiz, B. ¿La formación docente contribuye a la promoción de la colaboración centro escolar-familia? La perspectiva del profesorado de Educación Infantil y Primaria. *Educatio Siglo XXI*, 43(1), 77-100

- nica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 99-112. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.3.199321>
- Guerra-Santana, M., Rodríguez-Pulido, J., y Artilles-Rodríguez, J. (2021). Contextos educativos como área de participación: de la legalidad a la innovación. *Revista de Educación y Derecho*, 23, 1-24. <https://doi.org/10.1344/REYD2021.23.34438>
- Hernández-Prados, M. A., Álvarez-Muñoz, J. S., y Gil-Noguera, J. A. (2023). Percepción familiar de las tareas escolares en función del rendimiento académico. *Aula Abierta*, 52(2), 261-269. <https://doi.org/10.17811/rifie.52.3.2023.261-269>
- Hung-Lau, E. Y., y Lee-Ng, M. (2019). Are they ready for home-school partnership? Perspectives of kindergarten principals, teachers and parents. *Children and Youth Services Review*, 99, 10-17. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.01.019>
- Jarauta-Borrasca, B., y Medina-Moya, J. L. (2023). Contenidos y procesos de aprendizaje en la formación inicial del profesorado de educación primaria. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 75(3), 103-118. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2023.94634>
- Jones, C. (2020). Don't forget the parents: preparing trainee teachers for family-school partnership. *Practice*, 2(1), 68-85. <http://dx.doi.org/10.1080/25783858.2020.1732630>
- Jung, S. B., y Sheldon, S. (2020). Connecting Dimensions of School Leadership for Partnerships with School and Teacher Practices of Family Engagement. *School Community Journal*, 30(1), 9-32.
- López-Larrosa, S., Richards, A., Morao-Rodríguez, S. A., y Gómez-Soriano, L. (2019). Teachers and trainee teachers' beliefs about family-school relationships. *Aula Abierta*, 48(1), 59-66. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.59-66>
- Lindqvist, H. (2019). Strategies to cope with emotionally challenging situations in teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 45(5), 540-552. <https://doi.org/10.1080/002607476.2019.1674565>
- Macià-Bordalba, M. (2019). Principales canales para la comunicación familia-escuela: análisis de necesidades y propuestas de mejora. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 147-165. <https://doi.org/10.5209/RCED.56034>
- Martínez-González, R.A., Rodríguez-Ruiz, B., y Gimeno-Esteo, J.L. (2010). Áreas de cooperación entre los centros docentes y las familias. Estudio de caso. *Educatio siglo XXI*, 28(1), 127-156.
- Miller, G. E., Coleman, J., y Mitchell, J. (2018). Towards a model of interprofessional preparation to enhance partnering between educators and families. *Journal of Education for Teaching*, 44(3), 353-365. <https://doi.org/10.1080/002607476.2018.1465660>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2019). *TALIS 2018: Estudio internacional de la enseñanza y del aprendizaje*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Miller, K. (2022). Teachers' reflections on supporting social and emotional learning: Desires, practices, and tensions in fostering family-school ties. *Journal of Online Learning Research*, 8(1), 37-65. <https://www.learntechlib.org/primary/p/220634/>
- Nathans, L., y Brown, A. (2021). Factor Analysis of the Attitude Toward Parent Involvement Survey with Preservice Teachers. *SAGE Open*, 11(3), 1-11. <https://doi.org/10.1177/2158244021103059>
- Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para

- la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil. BOE 312, 29 de diciembre de 2007. Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. BOE 312, 29 de diciembre de 2007.
- Ortega-Bastidas, J. (2020). ¿Cómo saturamos los datos? Una propuesta analítica “desde” y “para” la investigación cualitativa. *Interciencia*, 45(6), 293-299. <https://www.re-dalyc.org/articulo.oa?id=33963459007>
- Rodríguez-Ruiz, B., Ceballos-Vacas, E. M., y Martínez-González, R. A. (2024). La participación colectiva de las familias en la encrucijada: el reto de la participación democrática de las AMPA en los centros escolares. *RIO: Revista Internacional de Organizaciones*, 32, 81-101. <https://10.17345/rio32.456>
- Santamarina-Sancho, M., y Núñez-Delgado, M. P. (2023). Concepciones de los docentes de Educación Infantil sobre su formación inicial y permanente: estudio de caso colectivo. *Educatio Siglo XXI*, 41(2), 39-60. <https://doi.org/10.6018/educatio.508351>
- Smith, T. E., Sheridan, S. M., Kim, E. M., Park, S., y Beretvas, S. N. (2020). The effects of family-school partnership interventions on academic and social-emotional functioning: A meta-analysis exploring what works for whom. *Educational Psychology Review*, 32, 511-544. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09509-w>
- Smith, T. E., y Sheridan, S. M. (2019). The effects of teacher training on teachers' family-engagement practices, attitudes, and knowledge: A meta-analysis. *Journal of educational and psychological consultation*, 29(2), 128-157. <https://doi.org/10.1080/10474412.2018.1460725>
- Thompson, I., Willemse, M., Mutton, T., Burn, K., y de Bruïne, E. (2018). Teacher education and family-school partnerships in different contexts: A cross country analysis of national teacher education frameworks across a range of European countries. *Journal of Education for Teaching*, 44(3), 258-277. <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1465621>
- Trujillo-González, E., Ceballos-Vacas, E.-M., Trujillo-González, M.-C., y Moral-Lorenzo, C. (2020). El papel de las emociones en el aula de educación infantil. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(1), 226- 244. <https://doi.org/10.30827/PROFESORADO.V24I1.8675>
- UNESCO. (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO y Fundación SM.
- Vallespir-Soler, J., y Morey-López, M. (2019). La formación del profesorado de educación primaria respecto a la participación de las familias. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 22(3), 77-92. <https://doi.org/10.6018/reifop.389251>
- Willemse, T. M., Thompson, I., Vanderlinde, R., y Mutton, T. (2018). Family-school partnerships: a challenge for teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 44(3), 252-257. <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1465545>

