

# PREOCUPACIONES DEL PROFESORADO EN FORMACIÓN: EL TRABAJO CON LAS FAMILIAS

**José Alexis Alonso-Sánchez**

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

**Ariadna María Afonso González**

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

---

**Resumen:**

La falta de formación y recursos para involucrar efectivamente a las familias (Ginns & Tulip, 2021), su escasa participación (Croninger & Lee, 2022; Flanagan *et al.*, 2022; Alemán-Falcón *et al.*, 2023) y la comunicación efectiva con éstas (Walters, 2021), son algunas de las preocupaciones de los maestros en formación. Los objetivos planteados en este trabajo fueron conocer las preocupaciones que tiene el profesorado en formación para afrontar la labor con las familias, comparándolas con los compañeros que están en activo y determinar si los conocimientos aportados durante la trayectoria académica universitaria en materia de familia eran suficientes. Este estudio cualitativo se realizó a través de la técnica del grupo de discusión, conformando finalmente un grupo de estudiantes de los grados de Educación Infantil y de Primaria (seis participantes) y otro con maestros de las etapas educativas mencionadas (cinco participantes). Los encuentros se desarrollaron por videollamada con la aplicación *Teams*, durante un máximo de 120 minutos. El análisis de éstos se apoyó en el paquete de software informático de análisis de datos cualitativos NVivo versión 12. Los resultados mostraron la preocupación por parte de los alumnos por la inexistencia de asignaturas enfocadas al desempeño con las familias (un total de 10 referencias y una cobertura de 2,01%) y el miedo al afrontamiento de conflictos con éstas (9 referencias y una cobertura de 2,97%). La formación que reciben los alumnos en su trayectoria académica en relación con contenidos que tratan el trabajo con las familias resulta escasa, sin contenidos específicos sobre esta temática. Las Facultades de Educación deben replantearse el currículo que ofrecen a los futuros egresados porque el trabajo con las familias es una parte especialmente relevante de la labor del futuro maestro.

**Palabras claves:**

Relación familia-escuela; Participación de las familias; Formación del profesorado.

---

---

**Abstract:**

Lack of training and resources to effectively engage families (Ginns & Tulip, 2021), low participation (Croninger & Lee, 2022; Flanagan *et al.*, 2022; Alemán-Falcón *et al.*, 2023), and effective communication with families (Walters, 2021) are some of the concerns in pre-service teachers. The objectives of this study were to identify the concerns of pre-service teachers in dealing with families, comparing them with their active peers, and determining if the knowledge provided during their university academic journey in family matters was sufficient. This qualitative study was conducted using the focus group technique, resulting in a group of six students from Early Childhood Education and Primary Education degrees, and another group of five teachers from the mentioned educational stages. The meetings were conducted via video call using the *Teams* application, with a maximum duration of 120 minutes. The analysis was supported by the qualitative data analysis software package NVivo version 12. The results showed greater concern among students regarding the absence of subjects focused on working with families (a total of 10 references and a coverage of 2.01%) and the fear of facing conflicts with them (9 references and a coverage of 2.97%). The training that students receive during their academic journey regarding content related to working with families is limited, with the absence of specific content on this topic. Faculties of Education need to reconsider the curriculum offered to future graduates because working with families is an especially relevant part of the future teacher's work.

**Keywords:**

Family-school relationship;  
Family participation; Teacher training.

---

DATA DE SUBMISSÃO: 2023/05/18

DATA DE ACEITAÇÃO: 2023/11/06

DOI: 10.25767/SE.V32I1.31245

# Introducción

Familia y escuela adquieren la responsabilidad de ser los espacios más significativos de la socialización de los menores (Corres *et al.*, 2022), por lo que es necesario que tanto unos como otros asuman en conjunto la responsabilidad de asegurar el bienestar de los menores a lo largo de todo su desarrollo educativo (Thompson *et al.*, 2021). Ambos sistemas, de forma aislada, generan un impacto relevante en el desarrollo evolutivo de los menores, sin embargo, si realizan un trabajo en conjunto, proporcionan un mayor y más eficaz aprendizaje y desarrollo (Smith *et al.*, 2022), convirtiéndose en el espacio donde surge, tanto para los progenitores como para los docentes, la tarea de la corresponsabilidad en el ámbito educativo (Pap & Szilágyi, 2022).

Las aulas se han convertido en espacios de diversidad y los docentes se enfrentan a nuevos retos vinculados a los cambios surgidos en el marco social (Rubio & Olivo, 2020), entre los que se encuentra la complejidad de las familias (Ramos & González, 2017). Así, son muchas las preocupaciones a las que se enfrenta el profesorado. Cuando hablamos de las percepciones del profesorado en relación con lo que les preocupa en el trabajo con las familias, varios estudios afirman una serie de aspectos comunes (Meehan & Meehan, 2018; Perälä-Littunen & Böök, 2019) como la actual diversidad de familias, la dificultad para involucrarlas y las actuaciones confrontadoras y agresivas ante la figura del profesor. Sin olvidar la insuficiente comunicación docentes-familias (Corres *et al.*, 2022), el escaso reconocimiento que les dan los padres (Guerrero *et al.*, 2018), las tensiones potenciales debido a las diversas opiniones y expectativas sobre los objetivos, las competencias y los roles de cada agente en el desarrollo de la educación (Paccaud *et al.*, 2021), la excesiva delegación de responsabilidades por parte de las familias hacia los docentes y la propia escuela (Giró & Cabello, 2018) y la dejación de las funciones propias de los progenitores (Willemse *et al.*, 2018). Otra de las inquietudes es la conciliación laboral, que provoca una menor implicación y genera una sobrecarga en los docentes y posibles efectos negativos en aspectos como el rendimiento escolar de los menores y su bienestar físico y emocional (Crespo & Pernas, 2021; Perälä-Littunen & Böök, 2019). En cuanto a las percepciones de las familias sobre sus preocupaciones en relación con los profesores, señalan sentir que sus opiniones o necesidades no son suficientemente valoradas (Fernández & Cárcamo, 2021), lo que resulta en una comunicación cada vez más distante (Rodríguez-Ruiz *et al.*, 2016). En algunas

instancias, indican que son los propios docentes quienes restringen la colaboración y minimizan la importancia de la misma (Gibbs *et al.*, 2021). Así, perciben que hay profesores que no facilitan su participación, especialmente en asuntos académicos, considerando intrusos a aquellos que desean intervenir en su labor y sintiéndose amenazados por ello (Beneyto *et al.*, 2019). Además, expresan la falta de orientación por parte de los profesionales en las diversas tareas que todos los actores educativos deben abordar, anhelando que estos se conviertan en un referente para las familias (Alonso-Sánchez & Torres-González, 2023).

En el caso de los maestros que están en formación, con muchas menos investigaciones realizadas al respecto, perciben que las familias no están interesadas o no tienen tiempo para involucrarse (García-Sánchez *et al.*, 2019), las barreras culturales y lingüísticas (Boutin-Martinez *et al.*, 2021), las dificultades para construir relaciones significativas, sólidas y colaborativas con las familias al sentir que necesitan más habilidades y estrategias efectivas (Hue & Roberts-Holmes, 2021; Rodríguez, 2020; Hine, 2022) y el temor a abordar temas sensibles o conflictivos (Ward *et al.*, 2020).

De esta manera, los docentes se enfrentan a un entorno profesional en el que está presente una variada problemática. Así, este trabajo pretende aportar un mayor conocimiento en torno a las preocupaciones a las que se enfrenta el profesorado en formación en cuanto al trabajo con las familias, comparándolas con los que están en activo y, al tiempo, determinar si los conocimientos que se aportan durante la trayectoria académica universitaria son suficientes.

---

# La capacitación del profesorado

Capacitar al futuro profesorado entorno a una serie de habilidades y competencias, con el fin de mejorar el desarrollo de la práctica profesional es de vital importancia (González *et al.*, 2019), sin embargo, las relacionadas con las familias se suelen excluir de los programas académicos (Sukhbaatar, 2018). Pocos estudiantes tienen acceso a una formación completa para abordar las tareas con los padres (Willemse *et al.*, 2018), de hecho, la gran mayoría de los programas de estudios no se ajustan a lo que realmente deberían adquirir para lograr la participación plena de las familias (Gomariz *et al.*, 2017).

Gomila *et al.* (2018), tras analizar los currículos de las universidades españolas, comprobaron que, salvo en algunos casos, las actitudes que deben desarrollar los futuros maestros para realizar un trabajo basado en la cooperación y el aprendizaje de las competencias para trabajar con los progenitores no son explícitas. Los docentes de primaria reciben pocos contenidos donde se les dé una visión positiva de las familias, es decir, los contenidos se basan en destacar el riesgo o la vulnerabilidad social que pueden llegar a presentar. En cambio, en los docentes de infantil, sus contenidos académicos están más orientados a la presencia e importancia del rol familiar en el entorno educativo. En cuanto a los profesores de secundaria, sus contenidos académicos están destinados a didácticas especialmente destinadas a la disciplina que impartirán, olvidando asignaturas cuyo nombre pueda representar que se imparten contenidos que estén basados en la relación familia-escuela (Rodríguez *et al.*, 2019).

Teniendo en cuenta que en el entorno educativo cada vez resulta más común encontrar situaciones de conflicto con las familias, se hace necesaria adquirir herramientas y estrategias para afrontarlas (Carabajo, 2019) y conocimientos en base a la consecución de habilidades comunicativas que logren favorecer cualquier tipo de relaciones interpersonales (Morales *et al.*, 2019).

# Metodología

## Diseño

Se utilizó una metodología basada en un enfoque cualitativo a través de la realización de la técnica de grupos de discusión, una herramienta a través de la cual se recaba información y se intenta concebir la realidad social creando un debate en pequeños grupos de personas (Guerrero & Moral, 2018). Utilizada en el ámbito de la investigación social, fue elegida frente a otras por considerarla la más apropiada por la información de gran interés que deja sobre el tema de estudio (Galán, 2022). Este método favorece el análisis del comportamiento de las personas en un espacio y tiempo concreto, escuchando lo que dicen y lo que transmiten e interpretando sus actuaciones desde las características que le dan significado y sentido (Fernández, 2017; Sánchez, 2019). Con el análisis del discurso se pretendió, al igual que cualquier teoría fundamentada que maneje datos textuales en vez de numéricos, indagar en el significado y las perspectivas de los fenómenos (Williams *et al.*, 2020).

Los grupos de discusión deben facilitar la comparación de ideas y su posterior análisis, por lo que es fundamental que los participantes compartan una característica destacable, sin dejar de lado la diversidad de todos. Castaño *et al.* (2017) comentan que no existe un número exacto de participantes para su desarrollo, sin embargo, consideran que lo ideal sería contar entre cinco y diez personas. Un grupo demasiado amplio podría hacer que el coordinador pierda el control de éste y, por el contrario, un grupo muy reducido podría dificultar la interacción. Los grupos se formaron para que los participantes colaboraran contando sus propias experiencias, sus puntos de vista sobre su realidad, sus pensamientos, opiniones y emociones, entre otras, en base a la cuestión planteada, con el fin de elaborar nuevos conocimientos (Piza *et al.*, 2019).

## Participantes

Se formalizaron dos grupos de discusión, uno de ellos formado por alumnado de los grados de Educación Infantil y de Educación Primaria y otro por profesorado en activo en esas mismas etapas educativas. En cuanto a los criterios para su confección, se intentó que los grupos fueran heterogéneos con relación a la edad, el sexo y la etapa educativa. Concretamente en el del alumnado, fue determinante que ya hubieran cursado la asignatura de sus grados correspondientes que abordaban, en alguna medida, a las familias. Así, el

alumnado invitado de Educación Primaria fue a partir del segundo curso (su asignatura se afronta en 1º) y, el de Educación Infantil, a partir de tercero (su asignatura se afronta en 2º). Participaron un total de seis maestros en formación. El profesorado en activo fue seleccionado de centros con una tipología diversa: 2 maestros de centros urbanos, 1 rural, 1 de costa y 1 de zona interior), así, participaron un total de cinco maestros en activo. En la Tabla 1 se muestran sus perfiles generales.

**Tabla 1.** Características de los participantes en los grupos de discusión.

Grupo de Discusión	Participantes	Sexo	Edad	Estudios/Etapa Educativa
Maestros en formación	E1	Mujer	26	4º curso Educación Primaria
	E2	Hombre	22	4º curso Educación Primaria
	E3	Mujer	20	2º curso Educación Primaria
	E4	Hombre	27	3º curso Educación Infantil
	E5	Mujer	21	3º curso Educación Infantil
	E6	Hombre	20	3º curso Educación Infantil
Maestros en activo	M1	Hombre	28	Educación Primaria
	M2	Mujer	26	Educación Infantil
	M3	Mujer	40	Educación Primaria
	M4	Mujer	52	Educación Infantil
	M5	Hombre	24	Educación Infantil

**Fuente:** Elaboración propia.

### Instrumentos

Para este estudio se elaboró un guion de preguntas clave o temas de interés (ver Anexo), comprendiendo cuestiones como la formación inicial o la problemática con las familias. La validación de contenido se realizó mediante el juicio crítico de 4 expertos universitarios, siguiendo el rango que propone Lynn (1986), tanto del ámbito pedagógico como de la investigación, para garantizar la adecuación de los ítems al constructo que se pretendía valorar. De forma precisa, se les presentaba los objetivos que se buscaban con el guion para que evaluaran el grado de suficiencia, coherencia, relevancia y claridad de cada una de las preguntas (Grant & Davis, 1997) según un baremo comprendido entre 1 y 4, siendo 1 “no cumple con el criterio” y 4 “alcanza un alto nivel de cumplimiento”. Como resultado de la valoración del juicio de expertos, el guion quedó estructurado en ocho ítems, tanto para los estudiantes como para los maestros.

### Procedimiento

Con respecto a la organización de los grupos de discusión, el de estudiantes se realizó mediante el envío de

invitaciones para la participación en los foros digitales de distintas asignaturas de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (Islas Canarias, España). El de profesores en activo, a través del contacto telefónico, *Whatsapp*, *Instagram* y correo electrónico, bien con profesorado conocido de los investigadores o con equipos directivos de distintos centros educativos para que animaran a algún miembro del claustro. Para su información

previa, se les adjuntó un documento con cuestiones fundamentales de la investigación.

Una vez conformados los grupos, se estableció una fecha y hora para desarrollarlos por videoconferencia, grabada, con la aplicación *Teams*, durante un máximo de 120 minutos. Previamente, se solicitó el consentimiento informado de todos los participantes en el estudio. Así, se les informó de que tanto la grabación de los encuentros como la transcripción de éstos, tendrían un tratamiento totalmente anónimo. En cuanto a la dinámica de los grupos, los investigadores

actuaron como moderadores. Una vez que se presentaba el primer tema, el papel del moderador consistía en controlar los turnos de los participantes y, cuando ya no ofrecían nuevas perspectivas o información sobre un tema en particular, presentaba el siguiente.

### Análisis de datos

El análisis del discurso se realizó con *Nvivo* versión 12, software informático de análisis de datos cualitativos que permitió explorar cada uno de los grupos de discusión. Antes de su aplicación, se realizaron las transcripciones de las grabaciones por medio del uso de la herramienta específica para ello de *Microsoft Word*, aunque igualmente se realizó una concienzuda revisión para descartar errores.

Se efectuó un análisis de datos clásico de contenido, a través del cual fue establecida la estructura organizativa de la información almacenada que permitió averiguar la repetición y la ocurrencia de las palabras, para formar el análisis semántico y estudiar los temas seleccionados en la investigación y sus conexiones.



Observamos que las palabras más recurrentes fueron los sustantivos padres, familias y profesor, seguidas de las conjugaciones verbales haciendo y puedes. Pasamos ahora al grupo de discusión desarrollado con el profesorado en activo. La Figura 3 representa las categorías resultantes del análisis del discurso.

**Figura 3.** Mapa jerárquico sobre las categorías del profesorado en activo.



**Fuente:** Elaboración propia.

La categoría con mayor número de referencias encontradas fue el rechazo de sus responsabilidades como agentes educativos de las familias (un total de 13 referencias y una cobertura de 7,50%).

“(...) Yo he llamado, he enviado email, desde el centro informando del horario en el que estoy para que venga alguien. Necesito hablar especialmente con estas familias que son familias concretas y quizás me ha venido un solo padre” (GD-M, M1).

En segundo lugar, se situó el aumento del refuerzo positivo en las tutorías (un total de 8 referencias y una cobertura de 4,71%). El profesorado mencionó que deberían lograr un cambio en los encuentros con las familias, en donde resultaba fundamental priorizar los aspectos positivos del alumno frente a los negativos, con la finalidad de que las familias no perciban una relación exclusivamente negativa.

“(...) A mí lo que lo que me dice la familia es que muchas veces solamente ponemos lo negativo. Y no hacemos refuerzo positivo” (GD-M, M4).

Siguiendo con las categorías, encontramos la necesidad de fomentar estrategias por los colegios para facilitar el acercamiento de las familias (con un total de 6 referencias y una cobertura de 2,78%). En esta categoría, los docentes hicieron referencia a que muchas veces es el propio centro educativo el que no actúa o no ayuda a crear una relación entre la escuela y la familia en la que se fomente la colaboración.

“(...) el centro no abre bien la puerta a esa familia” (GD-M, M4).

Con la misma cantidad de referencias que la categoría mencionada anteriormente se situó los inconvenientes para mantener el contacto con las familias (con una cobertura de 2,84%). Reclaman de alguna manera la falta de interés por parte de las familias en torno al contacto eficiente que deberían mantener.

“(...) Hay muchas familias con las que parece que no es posible contactar, que les mandas mensajes, llamas por teléfono y no lo cogen, les mandas email, no te contestan, mandas papelitos impresos y desaparece en algún lugar entre el colegio y la casa” (GD-M, M1).

Entre las categorías que también se reflejaron durante el análisis vimos las siguientes: sentimiento de frustración en los docentes, la no aceptación del trabajo realizado por los docentes, la carga de trabajo, formación para la mejora de la participación familiar, dificultad para afrontar la conciliación laboral de las familias, dificultades en la participación y colaboración de las familias.

“(...) Un miedo mío, es que la familia esté resistente a cualquier ayuda que nosotros desde el centro, consideramos que es beneficioso para el alumno” (GD-M, M3). En la Figura 4 se muestra la nube de palabras generada en este grupo.



terminada por una “identidad docente”, que Arvaja (2016) vincula tanto a la biografía individual como al desarrollo en el contexto social, apareciendo en el periodo previo a la formación inicial de los estudiantes y construyéndose a través de la propia experiencia. Los autores Cantón y Tardif (2018) afirmaron que se construye a través de la práctica y conforme al tiempo, espacio e interacción con otros. Resulta importante conocer que la propia identidad docente se vincula con la definición que la persona hace sobre sí mismo, así como del grupo profesional del que forma parte. Esto quiere decir que no se puede llegar a entender la identidad del docente si no se analizan las experiencias personales y sociales de la persona en los diferentes contextos en los que se desarrolla (Madueño & Márquez, 2020). Así, las prácticas profesionales son un instrumento institucional de gran utilidad para la formación, debido a que el estudiante se pone a prueba manteniendo contacto con el contexto real de actuación y va adquiriendo habilidades que le ayudarán en un futuro a resolver cualquier tipo de conflicto, así como ofrecer soluciones eficaces (Corbella & Alonso, 2019). De cualquier modo, es fundamental resaltar que la práctica profesional inserta al estudiante en contextos de aprendizaje donde irá adquiriendo con el paso del tiempo competencias, habilidades, estrategias y conocimientos, que le servirán como apoyo para el desarrollo de su labor profesional y, por ello, debe cuidarse para favorecer la calidad formativa de quienes forman a otros (Chan-Pavón *et al.*, 2018). Asimismo, la formación de los docentes debería ofrecer conocimientos sobre la diversidad del sistema de creencias de las familias. Cabe añadir que la formación no ayuda apenas a obtener los suficientes conocimientos para saber fomentar la cooperación con las familias y ya hemos destacado la importancia de la participación familiar en la escuela, reconocida incluso por la legislación, sin embargo, no se han impuesto de forma clara los métodos de implementación ni el concepto de participación (Gomila *et al.*, 2018). Hay que hacer hincapié en la escasa colaboración que las escuelas han generado para aumentar dicha participación (Willemse *et al.*, 2018). Los docentes no logran fomentar la participación de las familias y en su caso, los progenitores no siempre acceden a colaborar. Existen diversas barreras para conseguir la involucración de las familias, aunque una de las que más se destaca es la falta de capacitación de los docentes en materia de familias, es decir, los docentes no cuentan con una formación adecuada que ayude a fomentar la participación de los progenitores en el entorno educativo de

sus hijos/as (Boonk *et al.*, 2018). Hernández *et al.* (2019) exponen que la participación de los progenitores en el entorno educativo de sus hijos/as debe estar sujeta a una formación específica tanto del profesorado como de todas las personas que se relacionan con los menores, especialmente de las familias. Sin embargo, la comunidad docente cuenta con una baja formación en relación con las habilidades y estrategias necesarias para fomentar un alto porcentaje de participación en las familias (Oranga *et al.*, 2022).

El tutor de los alumnos adquiere un papel fundamental para la participación de las familias en el centro, debido a que debe realizar acciones que estén enfocadas hacia el inicio de una relación basada en la cooperación con las familias y el intercambio de todo tipo de información relativa a la educación de los menores (Rodríguez *et al.*, 2019).

Igualmente, resulta necesario fomentar un mínimo de formación para los docentes con relación a saber cómo lidiar con los conflictos, de qué forma gestionar las diversas situaciones o cómo explicar determinadas cosas en momentos puntuales (Vallespir & Morey, 2019). Al margen del afrontamiento de los conflictos, las necesidades de formación de los maestros para colaborar efectivamente con las familias también deberían abordar las estrategias para involucrarlas y construir asociaciones sólidas entre la escuela y el hogar (Epstein, 2018), las habilidades específicas para trabajar colaborativamente con las familias (Bergman & Mapp, 2021) y las habilidades de comunicación efectiva y conocimiento sobre diversidad cultural (Pomerantz *et al.*, 2007). Al tiempo, la dirección de los centros educativos debe trabajar para superar las formas de actuar en los conflictos de manera individualista y unilateral, de modo que proporcionen unas condiciones adecuadas para lograr la mejor de las convivencias (Muleya *et al.*, 2020).

Para concluir, sería interesante continuar este trabajo de investigación indagando en el alumnado y profesorado de educación secundaria. Además, utilizando una metodología mixta (cuantitativa y cualitativa) para triangular el estudio. Por otro lado, se podría aportar una información muy valiosa y relevante con la inclusión de la perspectiva de las familias. Esto permitiría una comprensión más completa del conjunto complejo de relaciones involucradas en la percepción de las preocupaciones y, por lo tanto, obtener una imagen más certera del panorama.

---

# Limitaciones

Aunque consideramos que la presente investigación hace una contribución interesante al campo de estudio, ampliando nuestro entendimiento acerca de las inquietudes que enfrentan los profesores en formación con respecto a la colaboración con las familias (percepciones con pocas publicaciones al respecto) y que hemos tenido la oportunidad de comparar estas preocupaciones con las de los profesores en ejercicio, al tiempo que confirmada la carencia de conocimientos sobre este tema adquiridos durante su formación universitaria, es importante reconocer ciertas limitaciones.

Principalmente, el hecho de que los participantes solo provengan de la Comunidad Autónoma de Canarias (España), provoca que los puntos de vista recopilados podrían no representar las opiniones de otros estudiantes o maestros de diferentes regiones geográficas. También, debemos comentar que un solo grupo de seis personas y otro de cinco es ciertamente limitante. Hubiera sido más adecuado el desarrollo de grupos con más participantes para enriquecer las participaciones y, además, incrementar el número de éstos. Por ejemplo, uno con alumnado de cursos intermedios y otro con estudiantes de último año de formación. Así como, en el grupo de los que ya trabajan, al menos dos grupos, uno con principiantes y otro con docentes con, al menos, cinco años de dedicación.

---

---

## Referencias Bibliográficas

- Alemán-Falcón, J. A., Martín-Quintana, J. C., Alonso-Sánchez, J. A., & 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*. Vol. 44. <https://doi.org/10.1590/ES.259456>
- Alonso-Sánchez, J. A., & Torres-González, N. (2023). La Participación de las Familias en los Centros Educativos: Una Exploración Teórica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(5), 3460-3476. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i5.7970](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i5.7970)
- Carabajo, T. (2019). *Estrategias de resolución de conflictos y la convivencia escolar*. Universidad Católica de Cuenca.
- Beneyto, M., Castillo, J., Collet-Sabé, J., & Tort, A. (2018). Can schools become an inclusive space shared by all families? Learnings and debates from an action research project in Catalonia. *Educational Action Research*, 27(2), 210-226. <https://doi.org/10.1080/09650792.2018.1480401>
- Bergman, E. B., & Mapp, K. L. M. (2021). *Embracing a New Normal: Toward a More Liberatory Approach to Family Engagement*. Carnegie Corporation of New York. <https://doi.org/10.15868/socialsector.38504>
- Boonk, L., Hieronymus J., Ritzen, H., y Brand-Gruwel, S. (2018). A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. *Educational Research Review*, Volume 24, Pages 10-30. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.02.001>
- Boutin-Martinez, A., Harris-Murri, N., & Turner, K. M. (2021). Understanding Teacher Candidate Dispositions Toward Family Engagement in a Diverse Urban Setting. *Journal of Education and Social Policy*, 8(1), 131-139.
- Cantón, I. y Tardif, M. (2018). *Identidad profesional docente*. Narcea Ediciones.
- Cervantes, G., y Dengo, M. (2019). Identidad profesional y formación docente universitaria: Un proceso en construcción desde la mirada del estudiantado. *Actualidades Investigativas en Educación*, 19(1), 196-215. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v19i1.35379>
- Corbella, M. y Alonso, R. (2019). El vínculo universidad-empresa en las prácticas curriculares. *Investigación e innovación, Contextos Educativos*, 23, 7-9. <https://doi.org/10.18172/con.3742>
- Corres, I., Santamaría, I., Fernández, I., y Smith, K. (2022). The role of families in the response of inclusive schools: A case study from teacher's

- perspectives. *Frontiers in Education*. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.970857>
- Crespo, L., y Pernas, R. (2021). The mirage of conciliation: Difficulties and strategies for the organization of daily routines for families with children in primary education in Galicia. *Education Policy Analysis Archives*, 29, 89-89. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5105>.
- Epstein, J. L. (2018). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429494673>
- Fernández, S. (2017). *Si las piedras hablaran. Metodología cualitativa de Investigación en Ciencias Sociales*. Digitum.
- Fernández, J., & Cárcamo, H. (2021). Relación familia-escuela: significados de profesores rurales sobre la participación de las familias. *Propósitos y Representaciones*, 9(2), 636. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2021.v9n2.636>
- Galán, A. (2022). La docencia universitaria en tiempos del COVID-19: un estudio mediante grupos de discusión. *Tercio Creciente*, 237-256. <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.22.6516>
- García-Sánchez, S., González-Melado, F. J., & Jover, G. (2019). Family and educational context in relation to participation of parents and guardians in their children's school education. *European Journal of Education and Psychology*, 12(2), 31-39.
- Gibbs, B. G., Marsala, M., Gibby, A., Clark, M., Alder, C., Hurst, B., Steinacker, D., & Hutchison, B. (2021). "Involved Is an Interesting Word": An Empirical Case for Redefining School-Based Parental Involvement as Parental Efficacy. *Social Sciences*, 10(5), 156. <https://doi.org/10.3390/socsci10050156>
- Giró, J., y Cabello, S. (2018). Profesorado y familias. Actores sin guion. *Contextos educativos*, 22 (2018), 29-4. <http://doi.org/10.18172/con.3454>
- Gomariz, M., Hernández, M., García, M., y Parra, J. (2017). Tejiendo puentes entre la escuela y la familia. El papel del profesorado. *Bordón*, 69(2), 41-57. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.49832>
- Gomila, M., Pascual, B., y Quincoces, M. (2018) La colaboración familia-escuela en el sistema educativo español. *Revista de Educación para la Enseñanza*, 44:3, 309-320. <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1465641>
- González, R., Zabalza, M., Medina, M., y Medina, A. (2019). Modelo de formación inicial del profesorado de Educación Infantil: Competencias y creencias para su capacitación. *Formación universitaria*, 12(2), 83-96. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000200083>
- Grant, J. S., & Davis, L. L. (1997). Selection and use of content experts for instrument development. *Research in nursing & health*, 20(3), 269-274. [https://doi.org/10.1002/\(sici\)1098-240x\(199706\)20:3<269::aid-nur9>3.0.co;2-g](https://doi.org/10.1002/(sici)1098-240x(199706)20:3<269::aid-nur9>3.0.co;2-g)
- Guerrero, E., y Moral, A. (2018). Los grupos de discusión como una experiencia de investigación evaluativa para el alumnado en prácticas de educación social. *RES. Revista de Educación Social*, (26), 177-186. <https://eduso.net/res/wp-content/uploads/2020/06/RES-26-emparr.pdf>
- Guerrero, E., Moreno, J., y Guerrero, M. (2018). Factores de riesgo psicosocial, estrés percibido y salud mental en el profesorado. *Clínica contemporánea*, 9(1), Ez. <https://doi.org/10.5093/cc2018a2>
- Hernández, M., García, M., Galián, B., y Belmonte, M. (2019). Implicación de familias y docentes en la formación familiar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 61-75. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.22.3.388971>
- Hine, M. (2022). Critical Community Focus in School Improvement Plans: The Absent Imperative. *School Community Journal*. <https://www.adi.org/journal/currentissue/currentissue.pdf>
- Hornby, G., y Blackwell, I. (2018). Barriers to parental involvement in education: an update. *Educational Review*, 70:1, 109-119. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1388612>
- Hue, M. T., & Roberts-Holmes, G. (2021). Working with Families in Disadvantaged Areas: Navigating Social and Cultural Differences. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 42(2), 114-127.
- Lynn, M. R. (1986). Determination and quantification of content validity. *Nursing research*, 35(6), 382-386. <https://doi.org/10.1097/00006199-198611000-00017>
- Madueño, M., y Márquez, L. (2020). Formación de la identidad docente de estudiantes de la carrera de Educación Primaria desde la experiencia de la práctica profesional. *Formación universitaria*, 13(5), 57-68. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000500057>
- Meehan, C., y Meehan, P. (2018). Trainee teachers' perceptions about parent partnerships: are parents' partners? *Early Child Development and Care*. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1286334>
- Morales, B., Marrero, Y., y Caballero, E. (2019). Concepción del desarrollo de habilidades comunicativas en la formación inicial del maestro. *Transformación*, 15(2), 156-170. <http://>

[scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S207729552019000200156](https://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S207729552019000200156)

- Muleya, G., Mwase, D., Simuyaba, E., Mwewa, G., y Simui, F. (2020). Leveraging Parental involvement in the Education of their Children as a Conflict Resolution strategy in selected Secondary Schools. *International Journal of Research and Innovation in Social Science (IJRISS)*, Volume IV, Issue VII.
- Oranga, J., Obuba, E., y Boinett, F. (2022). Barriers to Parental Involvement in the Education of Learners with Intellectual Disabilities. *Open Journal of Social Sciences*, Vol.10 No.2. <https://doi.org/10.4236/jss.2022.102029>
- Paccaud, A., Keller, R., Luder, R., Pastore, G., Y Kunz, A. (2021). Satisfaction With the Collaboration Between Families and Schools–The Parent’s View. *Frontiers in Education* (p.86). <https://doi.org/10.3389/educ.2021.646878>
- Pap, Á. I., y Szilágyi, B. (2022). Expectativas sociales en la elección de la institución educativa adecuada. *Különleges Bánásmód-Interdiszciplináris folyóirat*, 8 (1), 35-47.
- Perälä-Littunen, S., y Böök, M. (2019). Finnish teacher-students’ views on home-school cooperation. *International Journal About Parents in Education*, 11(1), 37-45. <http://www.ernape.net/ejournal/index.php/IJPE/article/view/360>
- Pomerantz, E. M., Moorman, E. A., & Litwack, S. D. (2007). The How, Whom, and Why of Parents’ Involvement in Children’s Academic Lives: More Is Not Always Better. *Review of Educational Research*, 77(3), 373-410. <https://doi.org/10.3102/003465430305567>
- Ramos, Y., y González, M. (2017). Un acercamiento a la función educativa de la familia. Universidad de Ciencias Médicas de Cienfuegos. *Revista Cubana Medicina General Integral*. 2017;33(1):100-114. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.22.3.389351>
- Rodríguez, G. E. (2020). Estrategias de involucramiento y comunicación entre docentes y padres de familia: un estudio de caso. *Tla-melaua: revista de ciencias sociales*, 14(48), 175-193. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7546114>
- Rodríguez, P., Muñoz, G., y Luque, M. (2019). Exploratory study on the current stage of initial training of high school teachers in Spain. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (11), 169-184.
- Rodríguez-Ruiz, B., Amaya Martínez-González, R., & Rodrigo López, M. J. (2016). Dificultades de las Familias para Participar en los Centros Escolares. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 79-98. <https://doi.org/10.4067/so718-73782016000100005>
- Rubio, F., y Olivo-Franco, J. (2020). Dificultades del profesorado en sus funciones docentes y posibles soluciones. Un estudio descriptivo actualizado. *Ciencia y Educación*, 4(2), 7-25. <https://doi.org/10.22206/cyed.2020.v4i2.pp7-25>
- Sánchez, F. (2019). Fundamentos epistémicos de la investigación cualitativa y cuantitativa: Consensos y disensos. *Revista digital de investigación en docencia universitaria*, 13(1), 102-122. <https://doi.org/10.19083/ridu.2019.644>
- Smith, T., Holmes, S, Romero, M., & Sheridan, S. (2022). Evaluating the Effects of Family-School Engagement Interventions on Parent-Teacher Relationships: A Meta-analysis. *School Mental Health*, 1-16. <https://doi.org/10.1007/s12310-022-09510-9>
- Sukhbaatar, B. (2018). Preservice Teachers’ Views on Working With Diverse Families in Mongolia. *School Community Journal*, 2018, Vol. 28, No. 1. <http://www.schoolcommunitynetwork.org/SCJ.aspx>
- Thompson, A., Huang, F., Smith, T., Reinke, W., y Herman, K. (2021). Confirmatory factor structure and predictive validity of the early identification system: Student Report in a community sample of high school students. *School Mental Health*, 13(1), 28-40. <https://doi.org/10.1007/s12310-020-09396-5>
- Vallespir, J., y Morey, 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. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.22.3.389251>
- Willemse, T., 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>
- Williams, V., Boylan, A., y Nunan, D. (2020). Critical appraisal of qualitative research: necessity, partialities and the issue of bias. *Evidence-Based Medicine BMJ*, 25 (1), 9-11. <http://dx.doi.org/10.1136/bmjebm-2018-111132>
- Ward, C. M., Wills, H. P., & Yeomans-Maldonado, G. (2020). Building meaningful family engagement in schools: Practitioner and family perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 94, 1-12.

## Anexo. Guion de los grupos de discusión.

### PREOCUPACIONES DEL PROFESORADO PARA AFRONTAR EL TRABAJO CON LAS FAMILIAS

Los temas para abordar en cada uno de los grupos serán los siguientes:

- Insuficiente e inadecuada formación inicial del profesorado en materia de familia.
- Necesidad de una formación previa para las familias con el objetivo de aumentar sus habilidades con relación a conocer y aprender cómo y de qué manera participar y el concepto en sí de la participación.
- Las familias no participan en el centro educativo y no se involucran en la educación de sus hijos/as.
- La dificultad que se genera en algunas familias al no poder compatibilizar el trabajo y educación/enseñanza de sus hijos/as y llevar a cabo una conciliación familiar que ayude tanto a las familias como a los docentes a implicarse conjuntamente en la trayectoria académica del/la menor.
- Las familias no apoyan al profesorado en cuanto al éxito y al progreso que consiguen alcanzar con los/as menores.
- Inexistencia de una formación que fomente la capacitación de habilidades comunicativas del profesorado en formación para lograr establecer una comunicación efectiva entre las familias y los docentes.
- Falta de herramientas y estrategias que ayuden al docente en formación a saber afrontar cualquier situación de conflicto que pueda presentarse con las familias.
- Escasa o falta de colaboración de las familias, lo que complica el trabajo de los docentes ya que se ven solos y con una carga elevada de trabajo en cuanto a la enseñanza de los alumnos/as.

Las preguntas para orientar el diálogo según los temas que se quieren abordar serán las siguientes:

PREGUNTA GENERAL: ¿Qué preocupaciones consideran que tiene que afrontar el profesorado a la hora de trabajar con las familias?

- 1) En relación con la formación que tienen en familia todos y cada uno de ustedes, ¿Creen que es suficiente y adecuada la formación que les ofrecen durante el grado y el máster como para afrontar el trabajo con las familias una vez finalizados los estudios? ¿Se ven capaces de afrontar situaciones adversas o de gran dificultad?
- 2) ¿Qué opinan de que a las familias en los centros educativos se les ofrezca una oportunidad de formación para mejorar sus habilidades con relación a saber cómo y de qué manera participar y el concepto en sí de la participación con el fin de poder mejorar y afianzar el contacto con el/a tutor/a de su hijo/a?
- 3) De alguna manera ¿piensan que es suficiente la forma en la que participan las familias en el centro educativo y la manera de involucrarse en la educación de sus hijos/as?
- 4) En cuanto al ámbito laboral de las propias familias ¿qué opinan en relación con las responsabilidades que en algunas ocasiones deben tener con el centro educativo? ¿les preocupa de alguna forma que estos no puedan compatibilizar el trabajo con la responsabilidad educativa de sus hijos/as?
- 5) Como alumnos en formación que han tenido experiencia en los centros educativos ¿consideran que los profesores se ven apoyados por las diferentes familias en cuanto al éxito y al progreso que logran con los/as menores?
- 6) ¿Qué opinan con respecto a la capacitación de habilidades comunicativas del profesorado en formación para lograr establecer una comunicación efectiva entre las familias y los docentes? ¿Se sienten preparados para afrontar un trabajo comunicativo eficiente con las familias?
- 7) ¿Creen que durante la formación que reciben en el grado/máster es suficiente para sentirse con suficientes herramientas y estrategias que les ayuden a saber afrontar cualquier situación de conflicto que pueda presentarse con las familias?
- 8) ¿Consideran que existe una escasa o falta de colaboración de las familias que conlleva a complicar el trabajo de los docentes por el hecho de verse solos y con una carga elevada de trabajo en cuanto a la enseñanza de los alumnos/as?