

¿Qué necesitan los centros y las familias para poder forjar una alianza? La perspectiva del profesorado de Educación Infantil y Primaria¹

Esperanza-María Ceballos-Vacas
Universidad de La Laguna (España)  

Diego Hervella-Fariñas
Universidad de La Laguna (España)  

Beatriz Rodríguez-Ruiz
Universidad de Oviedo (España)  

<https://dx.doi.org/10.5209/rced.90419>

Recibido: Septiembre 2023 • Revisado: Noviembre 2023 • Aceptado: Enero 2024

ES Resumen. *Introducción.* La relación entre la escuela y la familia es un elemento imprescindible de calidad educativa que es necesario fortalecer (European Commission, 2021). El objetivo de este estudio es analizar, desde la perspectiva del profesorado, qué necesidades tienen los centros escolares y las familias para poder forjar una alianza exitosa. *Método.* Se recurrió a la técnica del grupo de discusión para lograr un acercamiento profundo a la visión subjetiva del profesorado. Participaron 16 docentes de Educación Infantil y Primaria repartidos en tres grupos de discusión. Se analizó su discurso mediante un análisis de contenido empleando el programa Atlas-ti. *Resultados.* Emergieron dos subdimensiones, una referida a las necesidades de los centros (cinco categorías) y otra a las de las familias (una categoría). Respecto a los centros, en primer lugar, el profesorado alude a la necesidad de una normativa para regular la relación centro escolar-familia, si bien la circunscribe a las obligaciones de las familias, incluso con consecuencias punitivas. No obstante, también empatiza con las dificultades de conciliación de las familias, abogando por una flexibilización de sus horarios laborales docentes para facilitar la participación familiar. Otras necesidades se refieren a la apertura de los centros hacia las familias y la comunidad, creando incluso redes de aprendizaje, contando con el soporte y la coordinación con otras instituciones. Por último, se demandan apoyos específicos para trabajar adecuadamente con las familias multiculturales. Respecto a las necesidades de las familias, las y los docentes consideran que precisan de formación, en especial, para paliar las deficiencias percibidas y, en menor medida, para favorecer su participación. *Conclusiones.* El profesorado es el agente clave en la relación escuela-familia, por lo que sus necesidades percibidas deben ser consideradas para lograr una alianza entre los centros y las familias y hacer posible la participación democrática de la comunidad escolar. **Palabras clave:** escuela; familia; profesorado; participación.

EN What do schools and families need to forge a partnership? The Preschool and Primary School Teachers' Perspective

EN Abstract. *Introduction.* The relationship between school and family is an essential element of educational quality that needs to be strengthened (European Commission, 2021). The aim of this study is to analyse, from the teachers' perspective, the needs of schools and families in order to build a successful partnership. *Method.* The focus group technique was used to gain a depth approach into the subjective view of the teachers. Sixteen pre-school and primary school teachers took part in three focus groups. Their discourse was analysed through Atlas-ti software. *Results.* Two sub-dimensions emerged, one referring to the needs of the schools (five categories) and the other to those of the families (one category). Regarding schools, firstly, the need to regulate the school-family relationship is mentioned, although it is limited to the obligations of families, even with punitive consequences. However, teachers also empathise with families' difficulties to conciliate work and family life, advocating more flexible working hours for teachers to facilitate family participation. Other need refers to the opening of schools to families and the community, even creating learning networks, with the support and coordination of other institutions. Finally, there is a reference to specific support to work adequately with multicultural families. Regarding the needs of families, teachers consider that they require training, especially to alleviate their deficiencies and, to a lesser extent, to favour their participation. *Conclusions.* Teachers are the key agents in the school-family relationship. Therefore,

¹ 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.

their perceived needs must be met to allow creating a partnership between schools and families and to enable the democratic participation of the school community.

Keywords: school; family; teachers; participation.

Sumario: 1. Introducción. 2. Necesidades generales de los centros y las familias para potenciar su colaboración. 3. Objetivo. 4. Método. 5. Resultados y discusión. 6. Conclusiones. 7. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Ceballos-Vacas, E.-M.^a y Hervella-Fariñas, D.; Rodríguez-Ruiz, B. (2025). ¿Qué necesitan los centros y las familias para poder forjar una alianza? La perspectiva del profesorado de Educación Infantil y Primaria. *Revista Complutense de Educación*, 36(1), 43-52.

1. Introducción

La relación entre escuela y la familia es ineludible, constituyendo un indicador de calidad educativa (Consejo Escolar del Estado, 2014; European Commission, 2021). Facilita la adaptación del alumnado a la escuela, ayudándole a recorrer con éxito su proceso de enseñanza-aprendizaje y a mejorar sus resultados académicos. Además, favorece la legitimación social de la profesión docente (UNESCO, 2022), al recibir apoyo y reconocimiento por parte de las familias, al tiempo que éstas se sienten parte esencial del centro escolar (Epstein y Sheldon, 2019). Las leyes educativas recogen la participación de las familias en la escuela, aunque no han terminado de establecer los términos de esta relación (Cruz-Cruz et al., 2023), ya que ni siquiera la reciente LOMLOE ha explicitado con claridad los derechos y obligaciones de los centros y de las familias. De cualquier forma, las disposiciones normativas no son suficientes para mejorar la participación de las familias, ni para modificar la insuficiente cultura democrática de los centros y hacer valer la voz de las familias (Ceballos-Vacas et al., 2023).

Epstein (2011) destaca el *partnership* (alianza entre los centros escolares, la familia y la comunidad) como el medio más efectivo para alcanzar una implicación eficaz de las familias, mediante prácticas, tiempos y experiencias conjuntas. Para ello resulta indispensable que los centros abran sus puertas, mostrando su disposición a colaborar con las familias y la comunidad (Deslandes, 2019), facilitando el diálogo para negociar criterios educativos comunes (Macià-Bordalba, 2019). Al objeto de culminar con éxito estas complejas tareas, es preciso contemplar las necesidades de los centros y de las familias y prever las actuaciones necesarias al respecto (Gomariz-Vicente et al., 2019).

2. Necesidades generales de los centros y las familias para potenciar su colaboración

La participación implica una labor compartida por toda la comunidad educativa. No obstante, la mayor responsabilidad recae en el profesorado y en los centros, pues son quienes disponen de los conocimientos educativos y de la capacidad organizativa para promover dicha relación (UNESCO, 2022). La alianza entre los centros, las familias y el resto de la comunidad debe ser un proceso sistemático y consciente; sin embargo, la normativa apenas ha establecido pautas concretas. Los cauces instituidos son principalmente los formales (AMPA, consejo escolar, acción tutorial...) que, aunque imprescindibles, se han mostrado claramente insuficientes para la construcción de una participación real de las familias, propiciando más bien un cumplimiento burocrático de mínimos (Llevot-Calvet y Bernad-Cavero, 2015).

Por tanto, se precisa de una regulación más exhaustiva de la responsabilidad de los centros, explicitando qué acciones se deben llevar a cabo para promover la colaboración con las familias y la comunidad. No obstante, Cruz-Cruz et al. (2023) circunscriben esta regulación a la imposición de normas para las familias, estimando que derivarán en posteriores hábitos de participación, lo que colisiona con las políticas de participación democrática que, en cambio, instan a la bienvenida y al empoderamiento de las familias para implicarlas activamente en la escuela (Galián-Nicolás et al., 2023).

Estas políticas educativas requieren de espacios y tiempos que ayuden a consolidar la participación (Bartau-Rojas et al., 2019). En general, las familias presentan más dificultades que el profesorado para conciliar su vida profesional y familiar y participar en los tiempos propuestos por los centros (Rodríguez-Ruiz et al., 2016). Una acción clave sería flexibilizar los horarios de participación escolar adaptándolos a las familias (Macià-Bordalba, 2019), así como promover nuevas formas de participación ajustadas a sus posibilidades (Gomariz-Vicente et al., 2019; Ladrón de Guevara-Pascual, 2018). De hecho, gran parte del profesorado es receptivo a la participación de las familias y de la comunidad, si bien ciertamente se suelen restringir estas colaboraciones a actividades no académicas externas al aula (Álvarez-Álvarez, 2017).

En esta línea, se subraya el desarrollo de competencias docentes específicas como una necesidad primordial para construir esta colaboración con las familias (Alemán-Falcón et al., 2023). No obstante, estas competencias son autoevaluadas a la baja por el profesorado en formación y en activo (Smith y Sheridan, 2019; Thompson et al., 2018), quien también demanda apoyo de la administración educativa (Consejo Escolar del Estado, 2014; Vallespir-Soler y Morey-López, 2019). Por tanto, la implicación de las instituciones se configura como un elemento básico para mejorar la formación inicial y continua de los y las docentes (European Commission, 2021; UNESCO, 2022), y ayudarles a sentirse competentes para trabajar con las familias (Jones et al., 2020; Kambouri et al., 2022).

Las carencias formativas también afectan a las familias ya que, como señala el propio profesorado, muchas veces, no es que se nieguen a participar en la vida escolar, sino que no saben cómo hacerlo (Miller, 2022). Aprender a participar podría aumentar su implicación (Galián-Nicolás, 2023), pero la formación que los centros ofrecen no suele responder a las demandas de las familias, sino más bien a los intereses de los centros (Hernández-Prados et al., 2019). En consecuencia, las familias suelen ignorar el rol que podrían desempeñar (Ladrón de Guevara-Pascual, 2018). Además, el papel que se les suele asignar es el de meras receptoras de información y colaboradoras ocasionales en las actividades prefijadas por el centro (Ceballos-López y Saiz-Linares, 2019), abundando en la visión de pasividad e incompetencia de las familias.

No obstante, tanto el profesorado como las familias coinciden en señalar que el nivel sociocultural y la vulnerabilidad de algunas familias puede limitar su capacidad para participar mediante los cauces de colaboración establecidos en sus centros, lo que las sitúa al margen de la escuela (Egido-Gálvez y Bertran-Tarrés, 2017), aunque después se las responsabilice paradójicamente de su falta de participación (Steinberg y Krumer-Nevo, 2022). Estas familias, especialmente concentradas en los centros públicos, se enfrentan también a más barreras logísticas para acercarse a la escuela, como las deficiencias en el transporte o su escasa alfabetización digital (Rodríguez-Ruiz et al., 2016).

En este sentido, se insiste en el inestimable papel del profesorado como agente de cambio para la justicia social (Hannon y O'Donnell, 2022). Para ello, la colaboración y el asesoramiento de otras instituciones resulta un apoyo fundamental para los centros (Arce, 2019). Se trata de implicar a otros sectores de la comunidad o de aglutinar varios centros escolares para crear redes de apoyo. En estas redes tienen cabida todas las familias, considerando su diversidad un capital cultural de riqueza para la comunidad (Ceballos-Vacas y Trujillo-González, 2021). De esta forma, se propician actuaciones conjuntas que implican el intercambio de habilidades y conocimientos (Arce, 2019; Guitart-Escudero, 2018), generando beneficios para todas las partes, y enlazando directamente con el concepto de escuelas eficaces (Galián-Nicolás et al., 2023; Grané-Feliú y Argelagés-Besson, 2018).

Se trata de construir una cultura escolar participativa que ofrezca escenarios en los que todas las familias puedan sentirse útiles y protagonistas del proceso educativo de sus hijas e hijos. De hecho, una de las variables que más influye en que las familias decidan participar o no, es ser invitadas y bienvenidas por el centro (Hernández-Prados et al., 2019; Vaello-Orts y Vaello-Pecino, 2018). Por ello, Macià-Bordalba (2019) insiste en que, para hacer posible la colaboración, la escuela también debe actuar como un eficaz agente de comunicación, sin códigos profesionales que enturbien la comprensión de las familias (Ceballos-López y Saiz-Linares, 2021) y que, en cambio, favorezcan un clima de confianza y cercanía (Conus y Fahrni, 2021; Hernández-Prados y Álvarez-Muñoz, 2023; Li et al., 2023).

Sin embargo, las dificultades en la comunicación con las familias siguen siendo un problema frecuente. Las direcciones de los centros suelen ser más conscientes de ello (Bartau-Rojas et al., 2019), al tener más contacto y conocer mejor las diferentes realidades de las familias (Steinberg y Krumer-Nevo, 2022). En este sentido, tienen en su mano liderar cambios organizativos que faciliten la participación de las familias y la comunidad (Jung y Sheldon, 2020; Llevot-Calvet y Bernad-Cavero, 2015), haciendo prevalecer estos vínculos por encima de las distintas barreras para su entrada en los centros, lo que requiere de la activación de importantes procesos de cambio en las culturas escolares (Ceballos-Vacas et al., 2023).

De cualquier modo, a la escuela no le queda otra salida que adaptarse a la diversidad imperante en los centros (Fernández-Hawrylak y Heras-Sevilla, 2019), especialmente con el alumnado y las familias de otras culturas y/o que no comparten el mismo código lingüístico (Gonzales y Gabel, 2017). Estas familias están condicionadas por la falta de información sobre el sistema educativo, las barreras idiomáticas y la limitada formación del profesorado en este ámbito, por lo que la comunicación juega un rol esencial para integrarlas en el centro y sumar su capital cultural (Antony-Newman, 2020; Arce, 2019; Hernández-Prados y Álvarez-Muñoz, 2023).

En síntesis, existe una amplia diversidad de factores que condicionan las posibilidades de los centros y de las familias para entablar una relación fructífera. Por ello, parece oportuno profundizar en las necesidades de ambos agentes, explorando la perspectiva del profesorado, por ser el agente con mayor capacidad para fomentar la relación escuela-familia.

3. Objetivo

Este estudio pretende conocer las necesidades del profesorado y las familias para poder alcanzar una relación exitosa entre ambos agentes educativos, desde la percepción del profesorado. No obstante, se han excluido las necesidades de formación del profesorado, ya que requieren un análisis diferenciado exclusivo, que excedería la extensión de este artículo.

4. Método

El abordaje metodológico del estudio es eminentemente cualitativo, fenomenológico y exploratorio, dirigido a lograr un acercamiento profundo a la visión subjetiva del profesorado, pues dado su rol esencial en la promoción de esta relación, resulta primordial indagar en su perspectiva personal y vivencial, capturando la complejidad y diversidad de sus experiencias y de los significados atribuidos a las mismas (Flick, 2022).

4.1. Informantes clave

El profesorado de Educación Infantil y Primaria fue seleccionado con un muestreo inicial por conveniencia ampliado mediante bola de nieve. Se procuró escoger a docentes de distintos centros y especialidades,

ubicando en cada grupo a alguien con cargo directivo, por su papel destacado en la promoción de la relación escuela-familia. De este modo, se contó con 16 docentes (nueve mujeres y siete hombres repartidos en los tres grupos de discusión), procedentes de 16 centros escolares públicos de Canarias: ocho de la provincia de Santa Cruz de Tenerife y otros ocho de Las Palmas. La composición de cada grupo fue la siguiente:

Grupo de discusión 1 (G1): integrado por cuatro mujeres (P1, P3, P4 y P5) y dos hombres (P2 y P6). La media de edad es de 39,3 años. Tres docentes tienen entre 5 y 10 años de experiencia docente (P2, P3 y P4), dos entre 10 y 15 años (P1 y P6) y la última entre 15 y 20 años (P5). Una docente ejerce como cargo directivo (P5).

Grupo de discusión 2 (G2): conformado por tres mujeres (P7, P8 y P9) y dos hombres (P10 y P11). La media de edad se sitúa en 27,6 años. La experiencia docente de todo el grupo está entre 5 y 10 años. Una de las participantes es directora (P8).

Grupo de discusión 3 (G3): configurado por dos mujeres (P12 y P13) y tres hombres (P14, P15 y P16). La media de edad del grupo es de 32 años. La experiencia docente es de entre 5 y 10 años para cuatro participantes (P12, P13, P15 y P16) y de entre 10 y 15 años para el restante (P14). Un docente pertenece al equipo directivo (P15).

4.2. Recogida de información

Se optó por el grupo de discusión, interesándose por las interpretaciones de las personas participantes respecto a sus conocimientos cotidianos y sus prácticas educativas (Krueger y Casey, 2015). El guion de preguntas se fundamentó en una revisión bibliográfica previa sobre las necesidades para la relación escuela-familia desde la perspectiva del profesorado, si bien aquí solo se han incluido las preguntas relacionadas con el objetivo del presente estudio (ver Tabla 1). Los grupos se conformaron con entre cinco y seis docentes, alcanzándose la saturación informativa en el tercer grupo de discusión.

Tabla 1. Preguntas del guion de los grupos de discusión

<p>¿Qué necesitan las familias para participar más en la escuela? ¿Es necesaria la existencia de una regulación específica respecto a la colaboración familia-escuela? ¿Sobre qué aspectos? ¿Creen que el horario del centro escolar permite la participación de las familias y la conciliación familiar? ¿Por qué? ¿Es necesario que exista una mayor flexibilidad horaria docente para poder llevar a cabo una relación con las familias más eficaz? ¿Por qué? ¿Cómo creen que influyen las necesidades y características del alumnado a la hora de promover la colaboración familia-escuela? ¿Y la diversidad cultural? ¿Y la diversidad idiomática? ¿El profesorado cuenta con orientaciones sobre cómo implicar a las familias en acciones educativas? ¿Existen orientaciones por parte de la Consejería o del centro? ¿Tienen las familias necesidades formativas para potenciar la colaboración con la escuela? ¿Cuáles serían esas necesidades? ¿Qué tipo de formación consideran más necesaria o prioritaria para fomentar la colaboración escuela-familia? ¿Qué importancia le otorgan a la competencia digital a la hora de promover la colaboración escuela-familia?</p>
--

Fuente: elaboración propia

4.3. Procedimiento

El acceso inicial al profesorado se realizó mediante la red social WhatsApp, informando sobre el objetivo del estudio. Una vez confirmada la disposición a colaborar del profesorado que decidió participar, se les citó para un grupo de discusión, solicitando permiso para las grabaciones en formato audiovisual.

El moderador fue un miembro del equipo de investigación, docente en un centro de Educación Infantil y Primaria. Los grupos de discusión se realizaron de forma *online* a través de *Google Meet*, garantizando la confidencialidad y el anonimato. Se insistió en la importancia de expresarse con sinceridad y respetando todas las opiniones. La duración de los grupos de discusión fue aproximadamente de 60 minutos.

4.4. Análisis de resultados

Se realizó un análisis cualitativo del contenido de los discursos transcritos, empleando el texto como material empírico mediante Atlas. Ti (versión 7.5.10). Este proceso fue realizado por dos juezas expertas y revisado 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. Las categorías se fueron agrupando hasta conformar cinco dimensiones, de las cuales en este estudio solo se aborda una: *necesidades de los centros y las familias para la colaboración centro escolar-familia*, con dos subdimensiones: *necesidades de los centros* (cinco categorías) y *necesidades de las familias* (una categoría) (ver Tabla 2).

Tabla 2. Denominación de las categorías, con su código y definición de las subdimensiones Necesidades de los centros y Necesidades de las familias

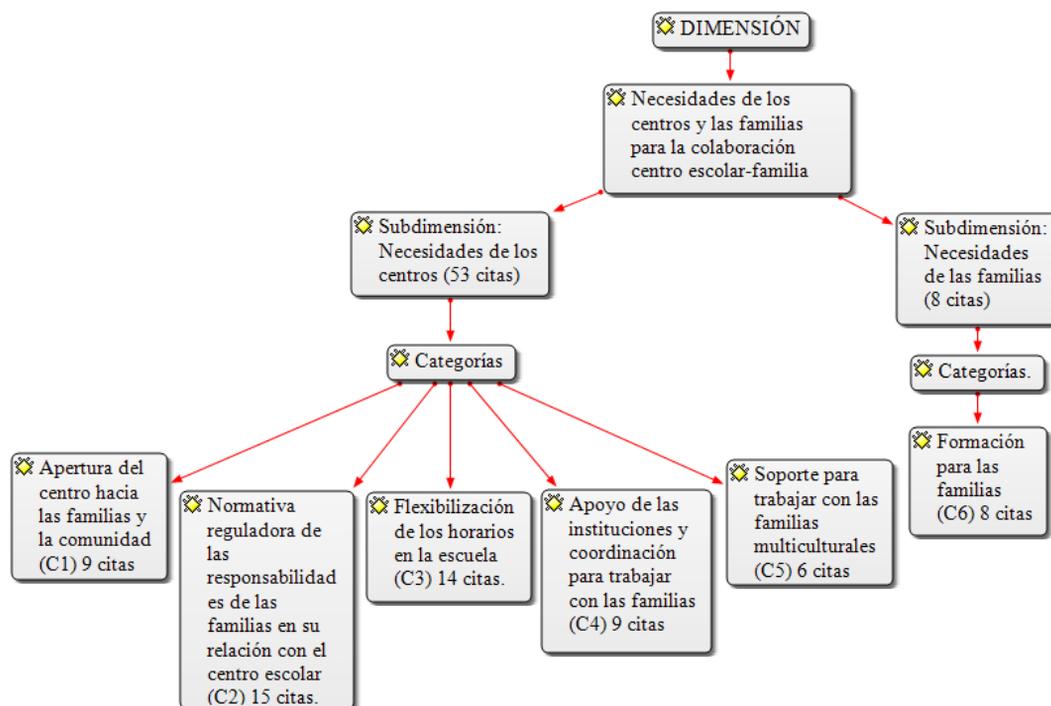
Subdimensión: Necesidades de los centros		
Categoría	Código	Definición
Apertura del centro hacia las familias y la comunidad	C1	Invitación a toda la comunidad educativa, especialmente a las familias, para participar en la vida cotidiana del centro
Normativa reguladora de las responsabilidades de las familias en su relación con el centro escolar	C2	Regulación que explicita las obligaciones de las familias respecto a sus hijos e hijas y su proceso educativo
Flexibilización de los horarios en la escuela	C3	Flexibilización de horarios para facilitar la participación de las familias
Apoyo de las instituciones y coordinación para trabajar con las familias	C4	Red entre las instituciones y los centros escolares para el apoyo y la coordinación en el trabajo con las familias
Soporte para trabajar con las familias multiculturales	C5	Apoyo desde la administración educativa a los centros, y desde los centros al equipo docente, para trabajar con la multiculturalidad de las familias y del alumnado
Subdimensión: Necesidades de las familias		
Categoría	Código	Definición
Formación para las familias	C6	Acciones dirigidas a las familias para mejorar sus competencias respecto a sus hijos e hijas y su participación en el proceso educativo

Fuente: elaboración propia

5. Resultados y discusión

En los grupos de discusión se han identificado 53 citas referidas a las necesidades de los centros educativos y 8 a las de las familias (ver Figura 1).

Figura 1. Subdimensiones y categorías con su código y número de citas de la dimensión Necesidades de los centros y las familias para la colaboración centro escolar-familia



Nota: Elaboración propia mediante Atlas-ti.

5.1. Necesidades de los centros

La categoría con mayor número de alusiones (15 citas) es la de una *Normativa reguladora de las responsabilidades de las familias en su relación con el centro escolar* (C2). En 5 citas se destaca la relevancia de que ambos agentes entiendan con claridad la importancia de su colaboración: “sin duda una legislación que regule la colaboración entre la escuela y la familia es muy importante porque va a permitir que ambos agentes sepan sus funciones, sus deberes y sus obligaciones.” (G2-P8). No obstante, en tres de estas citas se manifiesta falta de confianza en que dicha regulación llegue a ser una realidad: “sería una idea fantástica y que ayudaría a mejorar la colaboración con las familias, pero, tal y como está planteado nuestro sistema, es una utopía” (G1-P5).

Sin embargo, 10 citas inclinan la obligación solo hacia las familias, traduciéndola a un imperativo a instancias de los centros: “Debería de ser obligatoria una por trimestre para que, por lo menos, se vean un poco obligados, porque si tú les dejas, muchos no acuden en todo el curso escolar y muestran desinterés por las cosas de sus hijos, ni son capaces de mirar los deberes...” (G2-P7). En esta misma línea se declaran Cruz-Cruz et al. (2023), considerando que la participación de las familias debería ser preceptiva para generar hábitos colaborativos: “... Igual se sienten presionadas e intentan hacer el esfuerzo de cumplir con lo que se dice y de tomarse en serio la comunicación con los docentes, seguir el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos y la colaboración con el centro, en general” (G2-P9). Incluso, implantando consecuencias punitivas para las familias: “pues que la no implicación de las familias, la no participación, también tenga unas consecuencias; lo difícil está en establecer cuáles son las consecuencias sin que se perjudique al niño” (G1-P1).

Sin duda, este afán disciplinario tiene en su punto de mira a las familias más difíciles e irresponsables, especialmente ante la aparición de problemas escolares con sus hijas o hijos: “... cuando el niño suspenda un número X de asignaturas... pues a lo mejor sí debería estar obligada la familia a empezar a mantener una relación más estrecha... y activar el sistema de que el padre o la madre no está asistiendo a las tutorías... y que desde los centros educativos y desde servicios sociales se active un protocolo o lo que sea necesario...” (G3-P16). Por otro lado, esta propuesta sancionadora contrasta poderosamente con la relevancia de que las familias se sientan apeladas y bienvenidas por el centro escolar (Hernández-Prados, 2022; Thompson et al., 2018; Vaello-Orts y Vaello-Pecino, 2018).

De cerca le sigue la categoría *Flexibilización de los horarios en la escuela* (C3), con 14 citas en las que el profesorado, de manera casi unánime, se decanta a favor de adecuar los tiempos de la participación a las posibilidades de las familias para así propiciar colaboración y cercanía: “el horario debería ser más flexible para poder reunirnos con las familias y acercarnos más” (G1-P2); así como para hacerlas más partícipes de la vida del centro, con un papel más activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Macià-Bordalba, 2019): “sería importante que los tutores contaran con más tiempo para contactar con las familias o que se flexibilizara el horario para poder coordinarse todas las semanas con las familias” (G1-P3).

En esta categoría el profesorado se muestra claramente sensible a los problemas de las familias para conciliar: “El hecho de tener una mayor flexibilidad facilitará que las familias tengan una mejor relación con el centro educativo, en especial, aquellas familias que presentan dificultades con el horario de atención” (G2-P11). Incluso, es consciente de que sus impedimentos para la armonización de la vida familiar y laboral son mucho mayores que los del profesorado (Alemán-Falcón et al., 2023): “... En definitiva, los docentes conciliamos muy bien con el horario que tenemos, pero no permite tanta comunicación con las familias” (G3-P12). Por todo ello, manifiestan su predisposición a modificar sus horarios para favorecer la calidad de sus contactos con las familias: “Debería haber una mayor flexibilidad horaria que permitiera que el profesorado pudiera ajustar sus horas para poder atender correctamente a las familias” (G2-P8).

Sin duda, esta actitud tan positiva del profesorado denota su preocupación por las familias con dificultades de participación (Rodríguez-Ruiz et al., 2016). No obstante, en dos citas también se expresan reservas respecto a la viabilidad de estos cambios: “aquí voy a abrir un melón: Si los profesores trabajáramos más tiempo por la tarde, la familia podría participar muchísimo más y, al final, cuando estamos trabajando por la mañana, ellas están trabajando; entonces, ¿cómo vamos a hacer esa comunicación?” (G3-P16).

La siguiente categoría es la *Apertura del centro hacia las familias y la comunidad* (C1), que aglutina 9 citas, lo que indica que también el profesorado se muestra proclive a abrir las puertas de los centros a las familias del alumnado a la cotidianeidad de la escuela (Grané-Feliu y Argelagués-Besson, 2018; Li et al., 2023): “Que la familia entrara a la realidad del día a día, de lo que se vive en el aula, que el entorno y la escuela sean accesibles; puertas abiertas y que pasen un día a lo mejor en clase con los niños” (G3-P13). En los centros la participación más activa de las familias suele restringirse a las acciones menos vinculadas al currículum (Álvarez-Álvarez, 2017): “Un proyecto que se podría llevar a cabo con los abuelos es que fueran al centro y llevaran a cabo la enseñanza de juegos tradicionales que se han perdido en la actualidad. (G3-P14).

No obstante, hasta en 3 citas se apunta la posibilidad de atravesar la barrera pedagógica del currículum, en una apuesta docente por la verdadera participación de las familias (Hernández-Prados, 2022): “Un programa de actividades de cara a la familia y no solamente las típicas para el Día de Canarias, para Navidad, etc., sino hacerlo rutinario dentro del currículum, meter cada quince días una participación familiar en una actividad” (G3-P15). Es más, una de las citas significa la comprensión de que sentirse bienvenidas y protagonistas, es la vía para incentivar la participación de las familias (Galián-Nicolás et al., 2023): “Pues que el centro y el aula fueran un entorno abierto, porque solo así la familia podría ver la realidad del niño y la realidad del aula al completo; entonces, pues claro que participarían y entrarían más” (G3-P12).

Esa idea de apertura se extiende en 2 citas hacia el resto de la comunidad educativa, planteando las comunidades de aprendizaje como herramienta para impulsar la colaboración entre el centro escolar y las familias (Álvarez-Álvarez, 2017; Guitart-Escudero, 2018): “Las comunidades de aprendizaje, que se supone que participan muchos colectivos, ya no solo los familiares, sino personas del entorno, del barrio y demás... pueden ser una buena forma de fortalecer la relación entre la familia y la escuela.” (G2-P8). De nuevo, esta actitud de apertura es una buena noticia para la salud de la relación escuela-familia, en tanto que esta cultura participativa proveerá de un intercambio de habilidades y conocimientos con beneficios para todas las partes (Epstein, 2011; Grané-Feliu y Argelagués-Besson, 2018).

Con el mismo número de citas que la categoría anterior (9), otra necesidad que despunta es la del *Apoyo de las instituciones y coordinación para trabajar con las familias* (C4). La mayoría de las citas (6) se centran en las críticas hacia la administración educativa, debido a la falta de directrices para facilitar el trabajo con las

familias, enfatizándose la soledad de los centros en este complicado reto (Deslandes, 2019; Vallespir-Soler y Morey-López, 2019): “Si hubiera algún protocolo, pues sería gracias al claustro y el equipo directivo que haya en el centro, porque la Consejería no nos ayuda en nada” (G2-P9). Todo ello pone de relieve la importancia crucial de que las instancias gubernamentales asuman sus responsabilidades y compromisos para lograr esa ansiada alianza (UNESCO, 2022; European Commission, 2020): “... pues que la Consejería, que es la que nos contrata, nos formara a través de expertos... y que la comunicación mejorara con las familias. Al final es también responsabilidad de la Consejería” (G2-P10).

Las tres citas restantes inciden en la necesidad de trabajar mano a mano con los Servicios Sociales para mejorar la vida de los y las menores, enfocándose una vez más en las familias más problemáticas y deficitarias (Egido-Gálvez y Bertran-Tarrés, 2017): “si hubiera un trabajador o una trabajadora social por centro, pues se podría llegar a muchas más familias que, precisamente, son las que suelen necesitar de ese acompañamiento, de esa creación de hábitos, de esa comunicación más fluida, de los recursos y, en definitiva, del poder implicarlos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos” (G1-P8). Esta cooperación debe aumentar cuando los problemas son más graves: “los centros necesitan ayuda directa y constante de servicios sociales, ya que hay aspectos familiares de una magnitud tan elevada que solo pueden tratarse desde la cooperación y la supervisión” (G1-P5).

Por último, con 6 citas, la categoría menos citada alude al *Soporte para trabajar con las familias multiculturales* (C5), poniendo sobre el tapete las múltiples dificultades que atraviesan tanto los centros como las propias familias extranjeras, sobre todo si no hablan la lengua del país receptor (Gonzales y Gabel, 2017; Hernández-Prados y Álvarez-Muñoz, 2023): “Si la familia no domina el idioma y desconoce la educación del país, tiene un gran problema y es verdad que se necesita mucho apoyo desde instituciones de fuera para poder comunicarte con esa familia” (G1-P4). Estas autoras insisten en que, para estas familias más vulnerables, el desconocimiento del idioma y las diferencias culturales constituyen barreras difíciles de salvar para relacionarse y cooperar, lo que también es referido por el profesorado: “Y, me remito a lo que dije antes, tiene que haber un plan de acogida y un pequeño recibimiento a esa familia para engancharla al centro. Este plan es esencial porque, por supuesto, no están en las mismas condiciones...” (G3-P15). En esta línea, se señala de nuevo la necesidad de apoyo por parte de las instituciones (Ceballos-López y Saiz-Linares, 2021), apuntando posibles soluciones: “...la figura de los mediadores interculturales debería ser algo que estuviese mucho más instaurado en los centros educativos” (G3-P12).

5.2. Necesidades de las familias

La única necesidad que el profesorado percibe para este colectivo es la de *Formación para las familias* (C6), con 8 citas que abundan, en general, en las deficiencias formativas de las familias (Hernández-Prados et al., 2019): “deberían existir un mayor número de talleres con las familias” (G2-P11) y en su falta de competencias como madres y padres: “habría que hacer una escuela de padres, eso lo tengo clarísimo... Hay muchas familias que necesitarían un apoyo psicológico... pero, sobre todo, a nivel de desarrollo del rol parental” (G1-P6). Estas limitaciones se aprecian, particularmente, en cuanto a las competencias digitales (Miller, 2022), acaparando 4 citas: “La competencia digital es tan importante... y nosotros, como docentes, y los niños, como han nacido con eso, lo tenemos más interiorizado, pero es verdad que hay muchos padres que no, que no tienen ni idea, y ahí deberíamos hacer algún tipo de formación” (G3P12).

Así mismo, en una de las citas se aprecia preocupación por una formación común que optimice la comunicación entre los centros y las familias (Hernández-Prados, 2022): “Si nosotros sabemos manejar las nuevas tecnologías y las familias también, será positivo y aumentará la comunicación, pero si el docente o la familia o ambos no tienen ni idea, pues no habrá esos canales de comunicación” (G2-P10). Otro de los fragmentos se conecta con la adaptación de la oferta formativa a las demandas de las familias (Ladrón de Guevara-Pascual, 2018): “Mandar a las familias a cursos de formación..., pero hay que saber cuáles son los acertados. Hay que tener en cuenta las necesidades de las familias”. En ese sentido, también se sugiere formación específica para la participación, lo que puede repercutir muy positivamente en la relación escuela-familia (Galián-Nicolás, 2023): “sería interesante que existiera un programa formativo destinado a las familias para favorecer su implicación con la escuela” (G2-P8).

Aunque el objetivo de este estudio es básicamente exploratorio, la riqueza de las reflexiones del profesorado puede redundar en algunas consideraciones de interés. Ciertamente, el alcance de estos resultados está limitado por el reducido número de participantes, condicionado por la técnica empleada (hasta llegar a la saturación de los datos). No obstante, el valor de estos fragmentos radica en que revelan las vivencias de los y las participantes, compartidas con franqueza en un espacio seguro y de confianza (Flick, 2022). Al amparo de este estudio, es oportuno continuar profundizando en la temática, incorporando otras técnicas de más calado, como la entrevista en profundidad y de mayor cobertura muestral, como el cuestionario.

6. Conclusiones

Los continuos cambios sociales evidencian que ni las familias ni los centros escolares, de manera aislada, pueden abordar la compleja pluralidad de situaciones que afectan a la infancia. La normativa educativa se ha esforzado por recoger la importancia de una alianza entre los centros, las familias y la comunidad (Epstein, 2011), dotando a las familias de su derecho a la participación. No obstante, no ha sido capaz de trasladar este espíritu cooperativo de forma eficaz a la vida de la escuela. La participación de las familias se ve, en general,

reducida a su papel de receptoras de información y de colaboradoras en actividades no curriculares, a instancias de lo marcado por el centro (Ceballos-López y Saiz-Linares, 2021; Gomariz-Vicente et al., 2019).

No se puede impulsar un cambio en esta cultura escolar raquítica en cuanto a la participación, sin tener en cuenta el sentir docente al respecto. Es imperioso considerar la visión subjetiva del profesorado y comprender sus motivaciones, antes de impulsar cambios para la mejora. El profesorado es el agente clave para la participación, y sus experiencias e interpretaciones son el punto de partida para emprender cualquier mejora (Hannon y O'Donnell, 2022). En ese sentido, cabe destacar sus preocupaciones por las familias más problemáticas de los centros, que le lleva a defender una regulación con tintes punitivos (Cruz-Cruz et al., 2023) en la vana esperanza de asegurar su implicación.

Esta medida, aunque orientada a proteger el bienestar y progreso del alumnado, resulta, cuando menos, contraria a las políticas de cultura participativa democrática (Ladrón de Guevara-Pascual, 2018); donde, en cambio, se aboga por articular nuevas fórmulas de participación que ayuden a las familias a empoderarse y tener mayor protagonismo en la educación de sus hijos e hijas (Deslandes, 2019). Realmente, el profesorado demuestra mucha sensibilidad ante las dificultades que enfrentan las familias (Rodríguez-Ruiz et al., 2016), manifestando su voluntad abierta a cambiar sus horarios laborales en pro de la participación familiar.

Esta predisposición positiva se completa con una actitud decidida a abrir las puertas de la escuela a las familias y a la comunidad para permitirles vivenciar el día a día del aula (Alemán-Falcón et al., 2023). Esto implicaría dar un paso revolucionario en los centros, derribando las barreras pedagógicas del aula (Álvarez-Álvarez, 2017; Gomariz-Vicente et al., 2019), e imprimiendo un giro radical hacia una verdadera cultura escolar participativa, donde cada persona de la comunidad educativa pueda aportar su grano de arena (Jung y Sheldon, 2020). Pero las familias necesitan aprender cómo participar y deben hacerlo de la mano de la escuela. Por ello, hay que detenerse en repensar la oferta formativa hacia las familias, centrada principalmente en una visión deficitaria de sus competencias personales y familiares (Hernández-Prados et al., 2019).

En este sentido, Hernández-Prados (2022) pone especial énfasis en mejorar las competencias comunicativas de las familias y, especialmente, las de los centros. Pues, aunque lo deseen, con frecuencia no saben cómo encauzar la participación; de ahí la importancia de que actúen como eficaces agentes de comunicación, primando la bienvenida a las familias y reforzando su presencia y colaboración. Esta calidez institucional se revela como un factor crucial (Conus y Fahrni, 2021), sobre todo en el caso de las familias más vulnerables y con mayores impedimentos para acercarse al mundo escolar (Egido-Gálvez y Bertran-Tarrés, 2017).

Estos obstáculos son particularmente patentes en las familias migrantes, sobre todo cuando no se comparte el mismo código lingüístico ni cultural (Hernández-Prados y Álvarez-Muñoz, 2023). La sensibilidad intercultural manifestada por el profesorado es una buena baza inicial para ayudarlas a interiorizar que son piezas esenciales de la escuela y que pueden contribuir a la mejora del proceso educativo de sus hijos e hijas (Arce, 2019); ya que con frecuencia estas familias se infravaloran y sienten vergüenza de participar, lo que se traduce en su falta de implicación (Hernández-Prados, 2022).

Los centros no pueden acometer esta compleja tarea en solitario. La clave del cambio de las culturas escolares no está tanto en las personas que lo promueven, sino más bien en su apropiación por parte de la comunidad escolar (Ceballos-Vacas et al., 2023). Por ello, la creación de redes de aprendizaje amplias, incluyendo a miembros de toda la comunidad escolar, es un coadyuvante magnífico, al generar intercambios de conocimientos, competencias y ayuda mutua (Guitart-Escudero, 2018). No obstante, el profesorado se pronuncia con contundencia: la administración educativa y el resto de las instituciones implicadas deben apoyar a los centros y, en especial, a los equipos directivos (Ceballos-López y Sainz-Linares, 2021; Steinberg y Krumer-Nevo, 2022) para que puedan asumir sus responsabilidades como principales responsables de la participación escolar, proporcionándoles medios, orientaciones y formación. Solo de esta manera será posible encontrar un espacio de convergencia que geste una alianza escuela-familia y posibilite su participación democrática.

7. Referencias bibliográficas

- Alemán-Falcón, J. A., Martín-Quintana, J. C., Alonso-Sánchez, J. A., y Calcines-Piñero, M. A. (2023). Teacher perception about the families' participation at school-factors predicting participation. *Educação & Sociedade*, 44, 1-19. <https://doi.org/10.1590/ES.259456>
- Álvarez-Álvarez, C. (2017). La mejora de la participación de la comunidad en la escuela con grupos interactivos. *Revista Complutense de Educación*, 28(3), 815-828. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n3.49857
- Antony-Newman, M. (2020). Parental involvement of Eastern European immigrant parents in Canada: whose involvement has capital? *British Journal of Sociology of Education*, 41(1), 111-126. <https://doi.org/10.1080/01425692.2019.1668748>
- Arce, S. (2019). Exploring Parent and Teacher Perceptions of Family Engagement. *International Journal of Teacher Leadership*, 10(2), 82-94. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1244923.pdf>
- Bartau-Rojas, I., Azpillaga-Larrea, V., y Aierbe-Barandiarán, A. (2019). Colaboración familia-escuela-comunidad según los equipos directivos de centros de Secundaria. *Revista de Investigación en Educación*, 17(2), 86-102. <http://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined/article/view/407>

- 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-López, N., y Saiz-Linares, A. (2019). La acción tutorial como escenario de colaboración familia-escuela. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30(2), 28-45. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.2.2019.25336>
- Ceballos-Vacas, E. M., y Trujillo-González, E. (2021). Dificultades y apoyos emocionales del alumnado migrante: un estudio de caso en un instituto multicultural. *Aula abierta*, 50(4), 767-776. <https://doi.org/10.17811/rifie.50.4.2021.767-776>
- Ceballos-Vacas, E. M., Trujillo-González, E., Fernández Esteban, M. I., y González Delgado, M. Y. (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. (2014). *La participación de las familias en la educación escolar. Mirando al futuro*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Conus, X., y Fahrni, L. (2019). Routine communication between teachers and parents from minority groups: an endless misunderstanding? *Educational Review*, 71(2), 234-256. <https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1387098>
- Cruz-Cruz, P., Borjas, M., Lafaurie-Molina, A., y de la Calle-Arroyo, C. (2023). Creación del rol participante de las familias en la comunidad educativa, cuando es mediada por la legislación. Estudio comparativo entre España y Colombia. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 75(2), 49-66. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2023.95527>
- Deslandes, R. (2019). A framework for school-family collaboration integrating some relevant factors and processes. *Aula Abierta*, 48(1), 11-18. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.31-42>
- Epstein, J. L., y Sheldon, S. B. (2019). The importance of evaluating programs of school, family and community partnerships. *Aula Abierta*, 48(1), 31-42. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.31-42>
- Epstein, J. L. (2011). *School, Family and Community Partnerships. Preparing Educators and Improving Schools*. Westview Press.
- Egido-Gálvez, I., y Bertran-Tarrés, M. (2017). Prácticas de colaboración familia-escuela en centros de éxito de entornos desfavorecidos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 29, 97-110. https://doi.org/10.7179/PSRI_2017.29.07
- European Commission. (2021). *Education and Training 2020 Highlights from the ET 2020 Working Groups 2018-2020*. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/a1ffa181-8ac4-11eb-b85c-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-289207942>
- Fernández-Hawrylak, M., y Heras-Sevilla, D. (2019). Familias transnacionales, familias inmigrantes: Reflexiones sobre su inclusión en la escuela. *Revista de Sociología de la Educación* 12(1), 24-39. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.12.1.12787>
- Flick, U. (2022). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Galián-Nicolás, B. (2023). Formación del profesorado para la participación familiar. ¿Fomentan la capacitación de los padres y madres? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(1), 195-214. <https://doi.org/10.6018/reifop.532221>
- 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), 51. <https://doi.org/10.3390/jintelligence11030051>
- Gomariz-Vicente, M. A., Parra-Martínez, J., García-Sanz, M. P., y Hernández-Prados, M. A. (2019). De lo formal a lo real. Análisis de la participación familiar en asociaciones de madres y padres y consejos escolares. *Aula abierta*, 48(1), 85-96. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.85-96>
- Gonzales, S. M., y Gabel, S. L. (2017). Exploring involvement expectations for culturally and linguistically diverse parents: What we need to know in teacher education. *International Journal of Multicultural Education*, 19(2), 61-81. <https://doi.org/10.18251/ijme.v19i2.1376>
- Grané-Feliu, P., y Argelagués-Besson, M. (2018). Un modelo de educación comunitaria para la mejora de las relaciones entre las familias, escuelas y comunidades: revisión de las experiencias locales en Cataluña, Comunidad de Madrid, Comunidad Valenciana y Canarias. *Profesorado, Revista De Currículum y Formación Del Profesorado*, 22(4), 51-70. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i4.8394>
- Guitart-Escudero, F. (2018). El Jardín de Juanita: una experiencia de participación, ética y convivencia. Implicando a la comunidad educativa. *Participación Educativa*, 5(8), 183-194. <https://acortar.link/foFFxM>
- Hannon, L., y O'Donnell, G. M. (2022). Teachers, parents, and family-school partnerships: emotions, experiences, and advocacy. *Journal of Education for Teaching*, 48(2), 241-255. <https://doi.org/10.1080/02607476.2021.1989981>
- Hernández-Prados, M. A. (2022). Los ámbitos de la educación familiar: formal, no formal e informal. *Participación Educativa*, 9(12), 61-73. <https://hdl.handle.net/11162/225225>
- Hernández-Prados, M. A., y Álvarez-Muñoz, J. S. (2023). Relación familia-escuela: La comunicación en contextos rurales y urbanos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(2), 219-232. <https://doi.org/10.6018/reifop.554711>
- Hernández-Prados, M. A., García-Sanz, M. P., Galián-Nicolás, B., y Belmonte-Almagro, M. L. (2019). Implicación de familias y docentes en la formación familiar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 61-75. <https://doi.org/10.6018/reifop.388971>

- Jones, J. C., Hampshire, P. K., y McDonnell, A. P. (2020). Authentically preparing early childhood special education teachers to partner with families. *Early Childhood Education Journal*, 48, 767-779. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01035-7>
- 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. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1257579.pdf>
- Kambouri, M., Wilson, T., Pieridou, M., Quinn, S., y Liu, J. (2021). Making partnerships work: Proposing a model to support parent-practitioner partnerships in the early years. *Early Childhood Education Journal*, 50, 639-661. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01181-6>
- Krueger, R. A., y Casey, M. A. (2015). Focus group interviewing. In, K. E. Newcomer, H. P. Hatry, & J. S. Wholey (Eds), *Handbook of practical program evaluation* (pp.506-534.) Wiley Online Library. <https://doi.org/10.1002/9781119171386.ch20>
- Ladrón de Guevara-Pascual, B. (2018). La participación de las familias en la educación. *Participación Educativa*, 5(8), 79-92. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/la-participacion-de-las-familias-en-la-educacion/politica-educativa/22633>
- LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación). *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Llevot-Calvet, N., y Bernad-Cavero, O. (2015). La participación de las familias en la escuela: factores clave. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 8(1), 57-70. <http://hdl.handle.net/10459.1/69778>
- Li, L. W., Ochoa, W., McWayne, C. M., Priebe-Rocha, L., y Hyun, S. (2023). "Talk to me": Parent-teacher background similarity, communication quality, and barriers to school-based engagement among ethnoculturally diverse Head Start families. *Cultural diversity and ethnic minority psychology*, 29(2), 267-278. <https://doi.org/10.1037/cdp0000497>
- 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>
- 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.learnlib.org/primary/p/220634/>
- Rodríguez-Ruiz, B., Martínez-González, R. A., y Rodrigo-López, M. J. (2016). Dificultades de las familias para participar en los centros escolares. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 79-98. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100005>
- 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>
- Steinberg, S., y Krumer-Nevo, M. (2022). Poverty-aware teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 45(2), 266-281. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1827390>
- Thompson, I., Willemse, M., Mutton, T., Burn, K., y de Bruine, 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>
- UNESCO. (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO y Fundación SM.
- Vaello-Orts, J., y Vaello-Pecino, O. (2018). Competencias socioemocionales del profesorado. *Participación educativa*, 5(8), 95-104. https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:6a41c4e1-7957-45c8-aa2c-3ac22c74c19e/pe-n8_09art_vaello.pdf
- 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>