



DOI:

<https://doi.org/10.36367/ntqr.22.2.2026.e1362>

Esperanza M. Ceballos-Vacas

Diego Hervella-Fariñas

Beatriz Rodríguez-Ruiz

Submission date: Noviembre, 2025

Review date: Abril, 2026

Publication date: Mayo, 2026

RELACIÓN ESCUELA-FAMILIA: ANÁLISIS CUALITATIVO MEDIANTE GRUPOS DE DISCUSIÓN

RESUMEN

Introducción. La participación familiar en la escuela es un factor para la calidad educativa que es necesario fortalecer. El tipo de relación que se establece entre el centro escolar y las familias moldea las actitudes docentes y sus prácticas educativas, influyendo en su salud emocional y en su desarrollo profesional, pudiendo llegar a ser una causa del estrés docente. El objetivo ha sido acceder a los sentimientos y percepciones del profesorado de Educación Infantil y Primaria respecto a la relación centro escolar-familia a través de tres grupos de discusión en los que participaron 16 docentes de ambas etapas. Metodología. Se realizó un análisis de contenido con el programa Atlas-ti 7.5.10. a través del cual emergieron dos subdimensiones, una referida a "Sentimientos y percepciones positivas" (3 categorías) y otra a "Sentimientos y percepciones negativas" (2 categorías). Análisis empírico. Los resultados manifiestan más beneficios que perjuicios respecto a su relación con las familias, percibiendo en ellas valoraciones positivas de su labor profesional e identificándolas como aliadas educativas. Sin embargo, los sentimientos docentes se encuentran divididos entre los positivos (agradecimiento, motivación...) y los negativos (inseguridad, frustración...). Reflexión metodológica. Los grupos de discusión, en un clima de confianza, facilitaron la emergencia de los significados asociados a la relación con las familias en la cultura docente. Los posibles sesgos fueron mitigados mediante la formación reflexiva del moderador. Consideraciones finales. Se concluye que el profesorado se inclina hacia una cultura escolar profesionalista, tendiendo a concebir la participación de forma tradicional, jerarquizada y unidireccional. Es necesario transitar hacia una cultura escolar democrática en la que la participación familiar redunde en beneficios para la comunidad escolar.

Palabras clave

Familia; Escuela; Grupos de discusión; Profesorado; Sentimientos.

SCHOOL-FAMILY RELATIONSHIP: A QUALITATIVE ANALYSIS USING DISCUSSION GROUPS

ABSTRACT

Framework. Family participation in schools is a key factor in ensuring educational quality and must be further strengthened across diverse educational contexts worldwide. The type of relationship established between schools and families' shapes teachers' attitudes and educational practices, influencing their emotional well-being and professional development, and may even become a source of teacher stress in different institutional environments. The aim of this study was to analyze the feelings and perceptions of Early Childhood and Primary Education teachers regarding the school-family relationship. Methods. Three discussion groups were conducted with the participation of sixteen teachers from both educational stages in this qualitative research. A content analysis was performed using Atlas.ti 7.5.10 software, through which two subdimensions emerged: one related to "Positive Feelings and Perceptions" (three categories) and another to "Negative Feelings and Perceptions" (two categories). Empirical Analysis. Results indicate more benefits than drawbacks in teachers' relationships with families. Families are perceived as valuing teachers' professional work and as educational allies within the broader schooling process. However, teachers' feelings are divided between positive (gratitude, motivation) and negative (insecurity, frustration). Methodological Reflection. Discussion groups, in a climate of trust, facilitated the emergence of meanings associated with relationships with families within teaching culture. Potential biases were mitigated through the moderator's reflective training and continuous analytical reflexivity practices. Final Considerations. The study concludes that teachers tend to adopt a professionalist school culture, conceiving family participation in traditional, hierarchical and unidirectional terms. A shift toward a democratic school culture is needed, where family participation benefits the educational community.

Keywords

Family; School; Discussion groups; Teachers; Feelings.

1. Introducción

La enseñanza es una profesión estresante que exige dar respuesta no solo a los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino también al desarrollo social y emocional del alumnado (European Commission, 2021; OCDE, 2021). A ello se suma el abordaje de la relación con las familias y la promoción de su participación, considerada un relevante indicador de calidad educativa (Egido-Gálvez, 2020; European Commission, 2021). La colaboración con las familias proporciona múltiples beneficios a toda la comunidad educativa, promoviendo el desarrollo de proyectos educativos conjuntos, mejorando la gestión institucional, favoreciendo un clima escolar positivo y aumentando el rendimiento académico (Espinoza-Freire, 2022; Garreta-Bochaca & Llevot-Calvet, 2022). Buena parte del colectivo docente parece entender esta participación familiar como clave para el éxito educativo (López-Larrosa et al., 2019; Owoeye et al., 2022). Sin embargo, otro sector se muestra reacio, aludiendo a tópicos negativos acerca de las familias como su falta de reconocimiento al colectivo docente o la delegación de sus funciones educativas a la escuela (Consejo Escolar del Estado, 2014; Deeba et al., 2021; Steinberg & Krumer-Nevo, 2022).

Dado que el profesorado es la figura esencial para vehicular la colaboración con las familias (UNESCO, 2022), resulta prioritario estudiar sus sentimientos y percepciones en torno a la relación centro escolar-familia, tanto positivas como negativas, puesto que van a condicionar que existan o no unas expectativas favorables hacia las familias y su participación (Aierbe-Barandiaran et al., 2023; Deeba et al., 2021). El centro educativo es el principal responsable de fomentar esta interacción, proporcionando a las familias ayuda, y animándolas a implicarse en la toma de decisiones y a asumir responsabilidades (Consejo Escolar del Estado, 2014; Galián-Nicolás, 2023; UNESCO, 2022). Además, el centro debe dispensarles un clima de acogida, mostrando escucha y respeto (Heinrichs, 2018; Yulianti et al., 2022), propiciando así un ecosistema de influencias mutuas donde toda la comunidad educativa resulte favorecida (Epstein & Sheldon, 2022).

La mayoría del profesorado español manifiesta una valoración positiva de su labor docente (OCDE, 2021), aunque, de acuerdo con los resultados del Informe Talis 2018, sólo una cuarta parte cree que la sociedad valora su trabajo (OCDE, 2020). No obstante, algunos estudios afirman que el colectivo docente se siente apoyado y reconocido por las familias (Aierbe-Barandiaran et al., 2023), suponiendo una importante fuente de ayuda para el profesorado (Gulevska, 2018). Las y los docentes se sienten reconfortados y con mayor motivación y satisfacción laboral (Cárcamo-Vásquez & Garreta-Bochaca, 2020; Skaalvik & Skaalvik, 2015), aumentando su autoestima profesional y su autoconfianza (Yotyodying et al., 2023), así como sus ganas de innovar, disminuyendo su tendencia a sufrir de estrés (Gulevska, 2018). Además, tanto el colectivo docente como las familias se comunican de forma más positiva, incrementando la autovaloración sobre sus competencias y su sentimiento de pertenencia al centro (Lau & Ng, 2019; López-Larrosa et al., 2019).

Sin embargo, un sector del colectivo docente es contrario a la participación escolar de las familias, en línea con el denominado profesionalismo docente.

En este sentido, se tienden a conformar barreras para limitar el contacto con las familias, argumentando que éstas no disponen de formación suficiente para contribuir a la colaboración escolar (Galián-Nicolás, 2023; Lau & Ng, 2019; Lien et al., 2021), obviando el valor de sus preocupaciones o conocimientos sobre sus hijas e hijos. Esta visión negativa circunscribe las familias a una colaboración unidireccional donde deben amoldarse exclusivamente a lo demandado por la escuela (Kambouri et al., 2022; Rodríguez-Ruiz et al., 2024), y se interpreta la falta de ajuste a lo requerido como ausencia de interés por sus hijos e hijas (Steinberg & Krumer-Nevo, 2022; Wolf, 2020). Estas creencias conducen a una colaboración tradicional y jerarquizada, que retiene el control en manos de la escuela y marca distancia entre el colectivo docente y las familias (Amber & Morales, 2022; Epstein & Sheldon, 2022).

Cuando el profesorado percibe a las familias como intrusas en la escuela (Madrid et al., 2019; Whyte & Karabon, 2016), se opone a sus propuestas de participación (Galián-Nicolás et al., 2023; Miller, 2022), resaltando límites frente a las actitudes cuestionadoras de las familias y vetando sus opiniones sobre asuntos de carácter pedagógico (Aslan, 2016; Cárcamo-Vásquez & Garreta-Bochaca, 2020). En función de este modelo, el profesorado asume la relación con las familias como una obligación a reducir al mínimo posible (Gomariz-Vicente et al., 2017). De esta forma, se contacta con ellas principalmente para cuestiones preceptivas y problemas académicos o conductuales de sus hijas e hijos (de Bruïne et al., 2018; Wolf 2020), lo que contribuye a tensar las relaciones. A ello se unen las carencias formativas docentes en cuanto a competencias sociales y emocionales (Alves & Pinto da Costa, 2021; Ceballos-Vacas et al., 2025; Lien et al., 2021) que incrementan los malentendidos y pueden provocar reacciones a la defensiva con un encendido cruce de acusaciones (Chen et al., 2023).

No obstante, estas actitudes de rechazo están a menudo sustentadas en experiencias traumáticas propias o ajenas con familias hostiles, desafiantes y poco colaborativas, que producen un elevado malestar y pueden conducir a una oposición generalizada hacia todas ellas (Rodríguez-Ruiz et al., 2024; Miller, 2022). Todo ello influye en el desajuste emocional del profesorado (Skaalvik & Skaalvik, 2015) y en el deterioro de la confianza en las familias (Lien et al., 2021), lo que se puede convertir en un estresor de primer orden, provocando tristeza, frustración e insatisfacción docente, con sentimientos de baja autoeficacia y de fracaso profesional, enfatizando la necesidad de preservar el bienestar emocional (de Bruïne et al., 2018; López-Larrosa et al., 2019).

Por todo ello, se incluye la relación con las familias como una de las causas del estrés docente, entre otras, como el exceso de trabajo administrativo, la atención a estudiantes con necesidades especiales, la presión por el rendimiento del alumnado y el mantenimiento de la disciplina (Eddy et al., 2019; OCDE, 2021). Los períodos de intenso trabajo con un clima negativo inciden de forma determinante en la aparición del síndrome de burnout, descrito como un agotamiento físico y mental extremo (Chen et al., 2023; Tsang & Liu, 2016).

El burnout afecta de modo decisivo al bienestar docente (Rodríguez-Becerra et al., 2022), aumentando la probabilidad de causar baja o abandono laboral en los próximos 5 años, lo que afecta al 14% del profesorado de la OCDE y al 4% del español (OCDE, 2020). Esta tendencia es menos probable en los centros escolares que mantienen una cultura colaborativa (OCDE, 2021). Por el contrario, es más probable si existe un déficit personal de competencias socioemocionales para el afrontamiento del estrés (Mérida-López et al., 2022).

El profesorado es el agente clave para la participación familiar (UNESCO, 2022). Por ello, este estudio tiene como objetivo analizar los sentimientos y las percepciones del profesorado de Educación Infantil y Primaria respecto a la relación centro escolar-familia. Para acceder a estas dimensiones tan sensibles, es necesario atender a cómo se construyen colectivamente dichos discursos con un enfoque metodológico eminentemente cualitativo, que permita llevar a cabo una indagación profunda sobre la percepción subjetiva del profesorado, dando respuesta a las siguientes preguntas: ¿Qué sentimientos experimentan las y los docentes en la relación con las familias? ¿Qué valoración creen que las familias realizan acerca del profesorado y su labor? ¿Qué beneficios o perjuicios atribuyen a la relación con las familias?

2. Metodología

Desde la orientación fenomenológica y exploratoria, el conocimiento no se concibe como una representación objetiva y neutral, sino como un proceso situado de producción de significados. En coherencia con esta perspectiva, se recurrió a la técnica de grupo de discusión, orientada a explorar experiencias vividas, percepciones compartidas y significados construidos colectivamente. La elección de esta técnica responde al interés por acceder a los procesos de co-construcción de significados vinculados a las prácticas profesionales y las experiencias docentes, puesto que la interacción grupal en un entorno de confianza favorece la manifestación de emociones y sentimientos profundos (Canuto et al., 2023). En este marco, el rol de moderador/a es de "facilitador/a" del diálogo, a diferencia de los grupos focales, donde su intervención suele ser más directiva (Onwuegbuzie et al., 2009).

2.1. 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 un cargo directivo, por su papel en la promoción de la relación centro escolar-familia. Se contó con 16 docentes (P1 a P16), repartidos en tres grupos de discusión conformados por entre cinco y seis docentes, procedentes de 16 centros escolares públicos de Canarias: ocho de la provincia de Santa Cruz de Tenerife y ocho de la de Las Palmas. La composición y características de las personas participantes se recoge en la Tabla 1.

Tabla 1. Composición y características de las personas participantes (P) en los grupos de discusión.

Grupo	Participantes	Mujeres	Hombres	Edad Media	Infantil	Primaria	Profesorado tutor	Equipo directivo
1	P1, P2, P3, P4, P5, P6	P1, P3, P4, P5	P2, P6	39.3	P1, P3, P5	P2, P4, P6	P1, P4, P5	P5
2	P7, P8, P9, P10, P11	P7, P8, P9	P10, P11	27.6	P7, P11	P8, P9, P10	P7, P10, P11	P8
3	P12, P13, P14, P15, P16	P12, P13	P14, P15, P16	32	P12, P14	P13, P15, P16	P12, P13, P14	P15

Nota. Fuente: Elaboración propia.

2.2. Recogida de Información

El guion de preguntas se fundamentó en una revisión bibliográfica sobre las necesidades para la relación centro escolar-familia desde la perspectiva del profesorado. Las preguntas más directamente relacionadas con el objetivo del estudio fueron: ¿Qué emociones suelen experimentar cuando comienzan la relación con las familias a principio de curso? ¿Cómo se suelen sentir respecto a la relación que mantienen con las familias? ¿Cómo consideran que les valoran las familias? ¿Qué beneficios o perjuicios piensan que podrían resultar de la colaboración centro escolar-familia? No obstante, el proceso de categorización se efectuó sobre todos los fragmentos del discurso completo relacionados con las categorías posteriormente resultantes. La saturación informativa se alcanzó en el tercer grupo de discusión, al confluir constantemente los criterios de densidad, con categorías estables y nítidamente definidas, y autenticidad de la información proveniente de las experiencias vividas (Ortega-Bastidas, 2020).

El moderador fue un miembro del equipo de investigación, docente en un centro de Educación Infantil y Primaria, entrenado previamente respecto al desarrollo de la técnica. Para minimizar sesgos, se trabajó la conciencia del propio efecto del investigador sobre las personas objeto de estudio y la necesidad de transparencia, cercanía, neutralidad y desprendimiento de juicios de valor (Prosser et al., 2024; Torres-Ruiz, 2021). Finalmente, el moderador llevó a cabo un registro reflexivo con notas sobre su desempeño tras cada sesión, incluyendo posibles aspectos a ajustar para minimizar su impacto (Olmos-Vega et al., 2022).

2.3. Procedimiento

El acceso inicial a las y los docentes se realizó mediante la red social WhatsApp, informando sobre el objetivo del estudio. Una vez confirmada su disposición a colaborar, se les citó para el grupo de discusión que se realizó de forma online a través de Google Meet, garantizando la confidencialidad y el anonimato, recabando sus consentimientos informados. Se insistió en la importancia de expresarse con sinceridad, naturalidad y respetando todas las opiniones. La duración fue aproximadamente de 60 minutos.

2.4. Análisis efectuados

Se aplicó un procedimiento sistemático de análisis de contenido por pasos (Corbin & Strauss, 2015) y de acuerdo interjueces (Kuckartz & Rädiker, 2023), procurando la transparencia en el proceso de codificación y el consenso entre juezas, para asegurar que el material discursivo se transformara en categorías sólidas y fiables (Cofie et al., 2022). De acuerdo con todo ello, la construcción de un sistema de categorías se inició con una lectura exhaustiva de la información, seguida de un proceso de codificación abierta (Corbin & Strauss, 2015). Posteriormente, se definieron las categorías según los criterios de Guix-Oliver (2008): unidimensionalidad (una sola unidad de análisis por categoría), exclusividad mutua (las mismas unidades no pueden pertenecer a varias categorías), exhaustividad (todas las unidades asignadas a alguna categoría) y saturación (cada categoría contiene al menos una unidad de análisis).

Este proceso de codificación se desarrolló en dos fases (Schreier, 2014) con la ayuda del software Atlas.ti (versión 7.5.10). La primera codificación fue realizada por el equipo de investigación y, en la segunda, dos juezas expertas revisaron de forma independiente las transcripciones para, a continuación, efectuar dos sesiones conjuntas para resolver discrepancias, obteniendo un porcentaje de acuerdo superior al 90%, que garantiza la fiabilidad y consistencia en la interpretación de los datos (Burla et al., 2008).

Las categorías resultantes (ver Tabla 2) se agrupan en cinco dimensiones: Facilitadores de la relación centro escolar-familia; inhibidores de la relación centro escolar-familia; necesidades de los centros y las familias para la colaboración centro escolar-familia; formación docente en materia de colaboración centro escolar-familia; y sentimientos y percepciones del profesorado ante la colaboración centro escolar-familia. Este artículo alude a la última dimensión y se refiere a sus sentimientos y percepciones respecto a la relación entre el centro educativo y la familia y se distribuye en dos subdimensiones: “Sentimientos y percepciones positivas” (3 categorías) y “Sentimientos y percepciones negativas” (2 categorías).

Tabla 2. Subdimensiones y categorías correspondientes con su código y definición.

Subdimensiones y categorías correspondientes	Código de la categoría	Definición de la categoría
Subdimensión sentimientos y percepciones positivas		
Sentimientos positivos	C1	Emociones positivas del profesorado ante la relación centro escolar-familia
Percepción de valoración positiva	C2	Atribución a las familias de valoraciones positivas acerca de la labor docente
Beneficios de la colaboración centro escolar-familia	C3	Consecuencias positivas para el alumnado y para el profesorado de la colaboración centro escolar-familia percibidas por el profesorado
Subdimensión sentimientos y percepciones negativas		
Sentimientos negativos	C4	Emociones negativas del profesorado ante la relación centro escolar-familia
Percepción de valoración negativa	C5	Atribución a las familias de valoraciones negativas acerca de la labor docente

Nota. Fuente: Elaboración propia.

3. Análisis empírico

Se identificaron 80 citas (ver Figura 1): 57 de la subdimensión “Sentimientos y percepciones positivas” y 23 de “Sentimientos y percepciones negativas” explicitando que, globalmente, el profesorado tiende a una visión al respecto más favorable que desfavorable respecto a la relación con las familias, siendo, por tanto, consciente de sus ventajas para una educación de calidad.

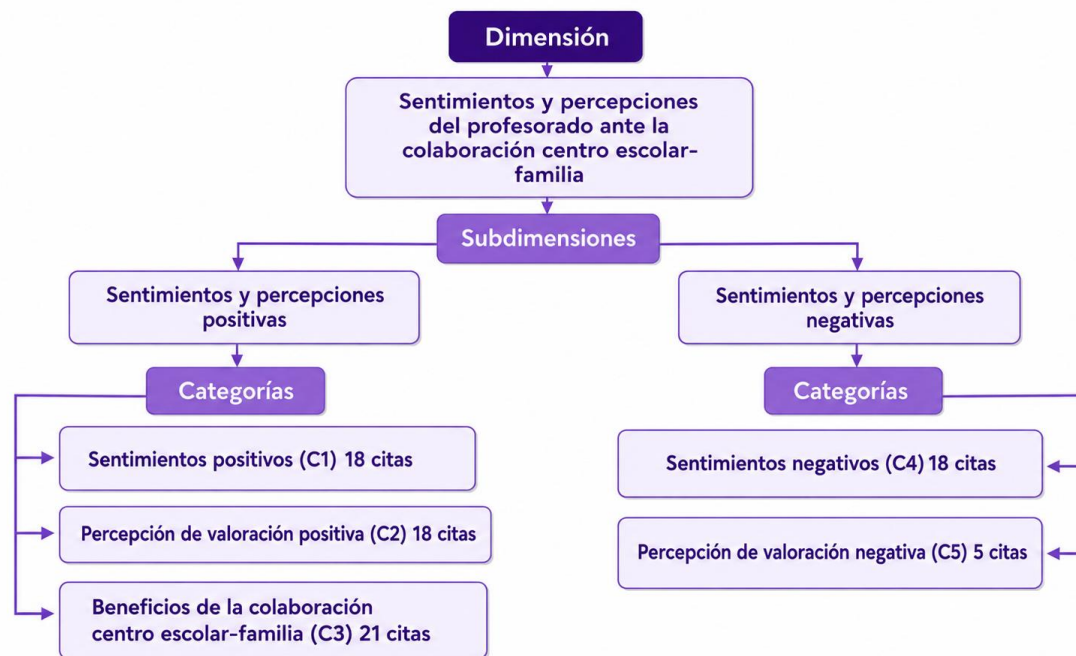


Figura 1. Sentimientos y percepciones del profesorado ante la colaboración centro escolar-familia: subdimensiones y categorías correspondientes, con su código y número de citas.

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

3.1. Subdimensión “Sentimientos y percepciones positivas”

Sentimientos positivos (C1): esta categoría aglutina 18 citas, en las que, en general, se expresan emociones positivas de expectación, alegría, satisfacción y agradecimiento ante la relación con las familias: “...muchísima ilusión y unas ganas enormes de que también tengan ganas de implicarse; o sea, es como una situación de como cuando un niño va a abrir un regalo, a ver qué es lo que hay dentro” (G1-P1); “Yo estoy encantado este curso con las familias porque se implican y siempre tienen palabras cercanas hacia mí como maestro” (G1-P6), manifestando también que el apoyo de las familias les reconforta y ayuda a mantener su motivación por mejorar y su satisfacción laboral: “me parece un aspecto enriquecedor, por lo que me hace sentirme bien y realizada” (G2-P8); “siempre es agradable contar con la implicación familiar y te ayuda a seguir manteniendo la ilusión por tu trabajo” (G3-P15).

Percepción de valoración positiva (C2): esta categoría agrupa también 18 citas que convergen en la atribución a las familias de valoraciones positivas sobre la labor docente, indicando que, cuando éstas participan, se produce un mayor reconocimiento de su labor profesional: “cuando ellos han visto un poco el trabajo, si los niños están contentos, etcétera... te valoran positivamente” (G3-P12).

De esta forma, se las percibe como aliadas en el trabajo educativo: “pues me sentía valorada y, a la vez contenta, de que hubiera una implicación detrás, de las familias, y que estuvieran también ahí, al pie del cañón...” (G2-P9). No obstante, dos citas, aunque expresan opiniones positivas, matizan los márgenes de estas percepciones favorables: “por lo general las familias de mi centro están contentas con mi labor, aunque, como en todo, siempre hay algún que otro desencuentro” (G1-P5).

Beneficios de la colaboración centro escolar-familia (C3): esta categoría cuenta con 21 citas en las que se señalan las ventajas de esta colaboración, destacando las mejoras en la comunicación con las familias y la coordinación entre ambos agentes, que repercuten en el progreso del alumnado: “sin duda, esta colaboración nos ayudaría mucho como docentes para poder seguir las mismas pautas desde el centro y que estas sigan siendo empleadas en sus casas...” (G3-P11). Se resalta la colaboración de las familias en la labor docente: “a veces los docentes no entienden que, cuanto más implicadas estén las familias con el profesorado, más fácil es su trabajo” (G1-P5). También conviene reseñar una cita que puntualiza la necesidad de establecer límites para el éxito de la colaboración: “pienso que, sabiendo poner límites, la colaboración con las familias sería fenomenal e imprescindible” (G1-P4).

Los resultados de estas categorías muestran emociones de gratitud e ilusión y percepciones de reconocimiento profesional por parte de las familias, revelando que la unión con las familias no solo conforma un recurso operativo, sino también un elemento de bienestar emocional. De este modo, la apertura del centro escolar a la participación familiar legitima la labor profesional docente y crea una alianza estratégica basada en una cultura escolar democrática.

3.2. Subdimensión “Sentimientos y percepciones negativas”

Sentimientos negativos (C4): esta categoría comprende 19 citas en las que las personas participantes reflejan sentimientos negativos, que implican agotamiento emocional, como angustia, miedo o inseguridad: “yo siempre tengo un poco de nervios y estrés” (G3-P16). En una cita se identifica que los temores ante los contactos con las familias pueden ser efecto del contagio por experiencias ajenas: “incertidumbre, aunque yo siempre voy contenta, pero también influye si alguna compañera te cuenta alguna experiencia negativa con una familia, entonces siempre vas con más miedo” (G2-P7). La falta de respuesta de las familias ante las demandas del profesorado se traduce en honda decepción: “a veces te sientes desamparado porque... te pido que hagas algo pequeño como familia, y ni siquiera en eso estás colaborando” (G3-P12).

Nuevamente, en esta categoría se menciona la necesidad de marcar límites a la participación de las familias, por considerarlas intrusivas: “el único aspecto negativo que yo veo es que no sepas, digámoslo vulgarmente, pararle los pies a cualquier familia que quiera dirigir tu trabajo, que eso también pasa, que llegan a decirte: oye, tú tienes que hacer las cosas así” (G1-P4).

Percepción de valoración negativa (C5): esta es la categoría que menos citas recoge (5).

La percepción del profesorado de valoración negativa se centra fundamentalmente en la falta de respuesta a las demandas que realizan a las familias, lo que les produce frustración y se entiende como un fracaso en la colaboración, fruto del desinterés de las familias por la educación de sus hijas e hijos: “si las familias pasan, el sentimiento es muy negativo, ya que están pasando de nuestro trabajo y, si pasan de nuestro trabajo, al final están pasando de los niños; es como una cadena” (G2-P10). Así mismo, se atribuye a las familias una valoración escasa o negativa del trabajo docente: “... me ha pasado en los cuatro cursos que llevo ejerciendo lo mismo; que los padres con hijos que presentan NEAE no lo ven y siempre es tu culpa, es tu culpa porque no le hablas bien o es tu culpa porque no lo estás haciendo bien” (G3-P12). Todo ello puede llevar a la desafección y a evitar los contactos: “se nos dio el caso de una familia que no se quería implicar en nada y al final hacías llamadas telefónicas y llegabas a pensar: si me coges el teléfono bien y, si no, paso a la siguiente, porque al final todo eso te genera negatividad e impotencia” (G2-P7).

En esta dimensión se destacan los sentimientos negativos, en forma de inseguridad, frustración y temor, presentes casi en idéntica medida que los positivos, subrayando la necesidad de imponer límites a las familias ante su intrusividad o desinterés. Se resalta también la percepción docente de la desvalorización de su labor por parte de las familias, sugiriendo que el bienestar emocional del profesorado está supeditado, en cierta medida, al reconocimiento profesional por parte de las familias.

4. Reflexión Metodológica

El presente estudio se inscribe en un enfoque interpretativo, sustentado en el supuesto epistemológico de que la realidad social —y, en particular, las relaciones entre profesorado y familias— son construidas intersubjetivamente a través del lenguaje, la experiencia y la interacción. En coherencia con este posicionamiento, la elección de los grupos de discusión como estrategia metodológica ha resultado especialmente adecuada, puesto que, más allá de la mera recopilación de datos, ofrece un espacio para acceder a la construcción colectiva de significados, haciendo posible el acceso a sus motivaciones y percepciones subjetivas a través de la interacción entre sus participantes (Gross-Martínez & Stiller-González, 2015). En este sentido, los grupos de discusión se configuran como una herramienta privilegiada para hacer visible la cultura escolar del profesorado, permitiendo identificar no solo contenidos explícitos, sino también significados latentes que emergen de la dinámica colectiva (Kuckartz & Rädiker, 2023).

Como señalan Koşar et al. (2016), las personas “constituyen en sí mismas la cultura”, lo que implica que muchos de sus supuestos, creencias y valores permanecen implícitos e incluso invisibles para quienes los sostienen, puesto que suelen estar profundamente arraigados y rara vez son objeto de reflexión explícita (Ceballos-Vacas et al., 2023). Por esta razón, se ha procurado sacar a la luz los indicadores de dicha cultura, manifestados en las prácticas cotidianas relatadas por el profesorado.

La interacción grupal ha resultado especialmente fecunda en este sentido, ya que las intervenciones de unas personas han activado recuerdos, reacciones emocionales y procesos de reflexión de las otras, configurando un espacio de co-construcción colectiva de su sentido (Olson & Jason, 2015). Frente a instrumentos como el cuestionario (individual y condicionado por el efecto de la deseabilidad social) o la entrevista en profundidad (centrada en la introspección personal), los grupos ayudan a “tirar del hilo” de las vivencias compartidas, evocando experiencias, matices y posicionamientos que difícilmente surgirían de modo natural en un contexto individual y generando así narrativas más densas, situadas y relacionales (Flick, 2022; Kuckartz & Rädiker, 2023).

La decisión metodológica se justifica también por la naturaleza sensible del objeto de estudio. Frente a las herramientas con formatos más jerárquicos, los grupos favorecen un clima de confianza y horizontalidad, clave para la emergencia de discursos más espontáneos, sinceros y emocionalmente matizados. En este sentido, el grupo no solo ha operado como dispositivo de recogida de información, sino también como un espacio de validación y reconocimiento mutuo, marcando una identidad colectiva co-construida (Barbour, 2007). De este modo, el profesorado fue progresivamente derribando barreras discursivas en un entorno en el que se sentía comprendido y amparado, facilitando la expresión no solo de valoraciones profesionales, sino también de experiencias personales atravesadas por sentimientos de satisfacción y empatía, junto con emociones de vulnerabilidad y rechazo hacia las familias —como inseguridad, temor, enfado o frustración— que encontraron resonancia en el resto de participantes, reforzando así el potencial de la técnica para abordar temas delicados (Sim & Waterfield, 2019). Este último tipo de discursos, “políticamente incorrectos”, evidencian ideas de rechazo incardinadas en una cultura escolar de corte profesionalista que han permitido comprender con mayor profundidad los resultados obtenidos.

Por otra parte, la modalidad virtual ha agregado más fortalezas favoreciendo la comodidad para el abordaje de temas sensibles y eliminando aspectos de infraestructura que condicionan la participación presencial (Canuto et al., 2023). Así mismo, los grupos generan datos con una estructura comparable para el desarrollo de sistemas de categorías tanto deductivos como inductivos, otorgando rigor metodológico a la investigación (Kuckartz & Rädiker, 2023), y afinando el peso de las aportaciones menos representativas. De esta forma, la información obtenida representa una co-construcción validada intersubjetivamente (Gross-Martínez & Stiller-González, 2015).

No obstante, este abordaje metodológico no está exento de dilemas y limitaciones. El carácter situado de los discursos limita la generalización de los resultados, que deben entenderse en términos de transferibilidad más que de representatividad estadística. A ello se suma que la propia dinámica grupal puede dar lugar a conformidad, dominancia de ciertas voces o autocensura (Sim & Waterfield, 2019).

Por otro lado, la moderación puede influir en el grupo, lo que exigió que la reflexividad del moderador se conformara como un eje transversal del proceso de investigación.

En este sentido, el moderador, como docente en Educación Infantil y Primaria, aportó una cercanía contextual que aumentó la credibilidad y contribuyó a no coartar las respuestas del grupo (Ibarra-Sáiz et al, 2023), al no verlo como un superior "experto", sino como un miembro natural del grupo.

Además, con el fin de mitigar posibles sesgos, el investigador recibió formación específica en la moderación de grupos de discusión y trabajó de manera consciente aspectos como la neutralidad, la suspensión de juicios de valor y la gestión equilibrada de la participación (Prosser et al., 2024; Torres-Ruiz, 2021). También se incorporó un ejercicio sistemático de reflexividad mediante la elaboración de registros tras cada sesión, en los que el moderador analizaba su desempeño, identificaba posibles influencias y ajustaba su actuación en sesiones posteriores (Olmos-Vega et al., 2022). Asimismo, al estar familiarizado con los objetivos del estudio, identificó en tiempo real fragmentos de discurso especialmente relevantes, conduciendo la interacción a abundar en aspectos que, de otro modo, podrían haber pasado desapercibidos (Schreier, 2012).

Finalmente, si bien el equipo investigador partía de un posicionamiento claro, favorable a la promoción de la relación escuela-familia y el avance hacia modelos de participación más democráticos, se realizó un esfuerzo intencional para no imponer este marco normativo en el análisis, priorizando la comprensión de las razones subjetivas del profesorado (Barbour, 2007). En este sentido, se prestó especial atención a las paradojas que atraviesan dicha relación, donde los sentimientos docentes oscilan entre la ilusión —derivada del reconocimiento de sus beneficios— y el rechazo o temor, vinculados a la presión social y a la percepción de falta de reconocimiento profesional. Esta aproximación permitió interpretar las emociones y percepciones negativas no como meras resistencias, sino como una forma de coraza defensiva o estrategia de salvaguarda del bienestar.

Se concluye el valor de los grupos de discusión como herramienta para acceder a las dimensiones más emocionales de la cultura escolar docente. Asimismo, se evidencia su potencial no solo como técnica de investigación, sino también como espacio promotor de reflexión y, potencialmente, de transformación profesional, al propiciar la toma de conciencia sobre las propias prácticas y supuestos (Flick, 2022). Todo ello, sin perjuicio de la conveniencia de complementar este enfoque con otras técnicas y con una mayor diversidad de participantes, lo que permitiría ampliar la comprensión del fenómeno estudiado.

5. Consideraciones Finales

La enseñanza es una profesión especialmente compleja y exigente, al enfrentar responsabilidades y expectativas cada vez mayores (European Commission, 2021; OCDE, 2020; Rodríguez-Becerra et al., 2022). La calidad de la relación entre el centro escolar y las familias moldea las actitudes docentes y sus prácticas educativas (Aierbe-Barandarian et al., 2023; Deeba et al., 2021), influyendo también en su salud emocional y en su desarrollo profesional (Eddy et al., 2019).

De acuerdo con los resultados obtenidos en este estudio, la percepción de los y las docentes participantes sobre cómo les ven las familias y su reconocimiento como profesionales es mayoritariamente positiva (Aierbe-Barandarian et al., 2023; OCDE, 2021), agradeciendo la ayuda de las familias y destacando las ventajas de su colaboración (Owoeye et al., 2022; Rodríguez-Ruiz & Hervella-Fariñas, 2023; Smith et al., 2020). Sin embargo, sus opiniones están divididas en cuanto a sus sentimientos. Por una parte, coinciden en resaltar sus beneficios para la satisfacción y motivación docente, lo que otorga un significado más pleno a su labor (Cárcamo-Vásquez & Garreta-Bochaca, 2020; Egido-Gálvez, 2020; Gulevska, 2018; Yotyodying et al., 2023). Pero, en idéntica medida, expresan sentimientos de inseguridad y hasta de temor (Chen et al., 2023; Tsang & Liu, 2016), así como de frustración y desamparo ante la falta de respuesta por parte de algunas familias (Steinberg & Krumer-Nevo, 2022).

Estas emociones y percepciones negativas pueden convertirse en un elemento estresor relevante, afectando al bienestar emocional docente (Skaalvik & Skaalvik, 2015). A ello se suman los déficits en sus competencias sociales y emocionales, que enmarañan las interacciones centro escolar-familia; en especial, cuando se abordan temas espinosos como las dificultades académicas y conductuales del alumnado (Ceballos-Vacas et al., 2025; de Bruïne et al., 2018; Wolf, 2020), contribuyendo a enrarecer el clima relacional (Mérida-López et al., 2022). En consonancia, una parte del profesorado participante ha manifestado el rechazo a la participación de las familias para blindarse frente al estrés y preservar su equilibrio emocional (López-Larrosa et al., 2019). No obstante, no se aludió a la relación con las familias como desencadenante del síndrome de burnout, en coherencia con su baja incidencia entre el colectivo docente de nuestro país (OCDE, 2020) y la concurrencia de otras causas como el exceso de burocracia o los conflictos con las y los colegas (Eddy et al., 2019; OCDE, 2021).

Una parte de los centros escolares concibe la participación de las familias de modo unidireccional y jerarquizado, identificándola con su subordinación a lo requerido por la escuela (Epstein et al., 2019; Miller, 2022). Cárcamo-Vásquez y Garreta-Bochaca (2020) apuntan la creencia docente de la necesaria sumisión de las familias al profesorado, por lo que la falta de adecuación a sus demandas se vive como un decepcionante fracaso (Madrid et al., 2019; Whyte & Karabon, 2016; Wolf, 2020). A estas emociones negativas, se une el rechazo frontal hacia las familias que cuestionan su trabajo (Aslan, 2016; Cárcamo-Vásquez & Garreta-Bochaca, 2020; Galián-Nicolás et al., 2023). En esta línea, una parte del profesorado participante interpretó las

opiniones discrepantes de las familias como injerencias inaceptables (Galián-Nicolás, 2023; Lien et al., 2021).

Hannon y O'Donnell (2022) puntualizan que la mayoría del profesorado, al provenir de la clase media, tiende a percibir favorablemente a las familias con las que comparten similitudes y desfavorablemente a las que se alejan de sus características. En este sentido, se señala la importancia de desarrollar comprensión y empatía sobre las distintas realidades familiares (Heinrichs, 2018; Yulianti et al., 2022), entendiendo que las creencias de las familias sobre la escuela están generalmente basadas en sus propias experiencias escolares infantiles, que pueden haber sido negativas (Epstein & Sheldon, 2022). Esta amplitud de miras va de la mano de la necesaria mejora de las competencias comunicativas y sociales docentes, como recurso para el reconocimiento de las emociones propias y ajenas y para la autorregulación emocional (Gulevska, 2018), así como para conducir adecuadamente la relación con las familias (Alves & Pinto da Costa, 2021; Ceballos-Vacas et al., 2025).

En definitiva, el profesorado es consciente de que las ventajas de la colaboración con las familias superan con creces sus inconvenientes. Sin embargo, también se detecta una cultura escolar contraria a su participación, sustentada en la concepción de que las familias son ajenas a la escuela y también en un cierto temor ante ellas (Galián-Nicolás et al., 2023; Miller, 2022). Al margen de algunas familias problemáticas reales, estas creencias de rechazo no son necesariamente producto de experiencias personales, sino que simplemente pueden formar parte de una cultura escolar reacia (Miller, 2022), al percibir a las familias como una amenaza de la que es preciso defenderse (Cárcamo-Vásquez & Gubbins-Foxley, 2023; de Bruïne et al., 2018; Smith et al., 2022). Así, mientras que las culturas escolares colaborativas actúan como protectoras del estrés y potenciadoras de la satisfacción, las profesionalistas derivan en un blindaje que, paradójicamente, impiden que se conozca y valore más el complicado trabajo docente (Lau & Ng, 2019; López-Larrosa et al., 2019).

Finalmente, aunque en este estudio no se ha identificado *burnout*, sí que se han observado señales de desgaste emocional que merecen especial atención. Este malestar no debería interpretarse solo como una cuestión individual, sino como el síntoma de una cultura escolar más orientada a la obtención de resultados que al cuidado de las personas (Ceballos-Vacas & Morillo-Lesme, 2026). El impulso de un liderazgo transformacional centrado en los cuidados, en combinación con programas de desarrollo profesional que aborden las percepciones y sentimientos del profesorado, puede contribuir a construir entornos más colaborativos, democráticos y saludables en los que las familias se consoliden como aliadas (Garreta-Bochaca & Llevot-Calvet, 2022; Yulianti et al., 2022). En este sentido, se refuerza la necesidad de situar la salud mental docente como una prioridad en la agenda educativa escuchando y comprendiendo la voz del profesorado.

Aprobación Ética: El Comité de Ética en Investigación y Bienestar Animal (CEIBA) de la Universidad de La Laguna concedió su aprobación al procedimiento (CEIBA 2023-3326)

Consentimiento Informado: Se solicitó el consentimiento informado de las y los participantes para las grabaciones audiovisuales.

Declaración de Conflictos de Interés: Se declara que no existen conflictos de interés en relación con la investigación, la autoría y/o la publicación de este artículo. El material no ha sido publicado, total ni parcialmente, en otro lugar y no está siendo considerado para publicación en ninguna otra revista. Toda su autoría ha participado personal y activamente en el trabajo que dio origen a este artículo y asume la responsabilidad por su contenido.

Se han cumplido todas las normas éticas relativas a la protección de las y los participantes en el estudio, en conformidad con la Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial.

Uso de Inteligencia Artificial (IA): Se utilizaron herramientas de Inteligencia Artificial para apoyar la traducción al idioma inglés de este artículo y para mejorar la resolución de la imagen de la Figura 1 (ChatGPT). El uso de estas herramientas fue exclusivamente instrumental y no sustituyó el análisis crítico, la interpretación de los datos, las decisiones metodológicas ni la responsabilidad científica de su autoría, quien la asume plenamente, así como la integridad del contenido presentado.

Financiación: 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.

6. Referencias

- Aierbe-Barandiaran, A., Bartau-Rojas, I., & Oregui-González, E. (2023). Implicación familiar y eficacia escolar en educación primaria. *Anales de Psicología*, 39(1), 51–61. <https://doi.org/10.6018/analesps.469261>
- Alves, M., & Pinto da Costa, E. (2021). Framing Conflict Mediation in the Context of Teacher Training. A Scoping Review of Literature Between 2000 and 2020. *New Trends in Qualitative Research*, 6, 72–82. <https://doi.org/10.36367/ntqr.6.2021.72-82>
- Amber, D., & Morales-Valero, M. (2022). Sentidos, significados y vivencias familiares de la alternativa a la escuela tradicional en Educación Infantil. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 6(1), 1-14. <https://doi.org/10.32541/recie.2022.v6i1>
- Aslan, D. (2016). Primary School Teachers' Perception on Parental Involvement: A Qualitative Case Study. *International Journal of Higher Education*, 5(2), 131–147. <http://dx.doi.org/10.5430/ijhe.v5n2p131>
- Barbour, R. (2007). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Morata.
- Burla, L., Knierim, B., Barth, J., Liewald, K., Duetz, M., & Abel, T. (2008). From text to codings: Intercoder reliability assessment in qualitative content analysis. *Nursing Research*, 57(2), 113–117. <https://doi.org/10.1097/01.NNR.0000313482.33917.7d>
- Canuto, A., Barbosa, C., Souza, G., Palumbo, R., & Otaviano, A. (2023). Confronting discomfort: An analysis of the use of focus groups in sensitive topics. *New Trends in Qualitative Research*, 18, e820. <https://doi.org/10.36367/ntqr.18.2023.e820>

- Cárcamo-Vásquez, H., & Garreta-Bochaca, J. (2020). Representaciones sociales de la relación familia-escuela desde la formación inicial del profesorado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22, e11, 1–14. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e11.2406>
- Cárcamo-Vásquez, H., & Gubbins-Foxley, V. (2023). Concepciones que posee el futuro personal docente de educación primaria sobre la participación de los padres y las madres en la escuela. *Revista Electrónica Educare*, 27(1), 1–19. <https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14508>
- Ceballos-Vacas, E. M., Hervella-Fariñas, D., & Rodríguez-Ruiz, B. (2025). ¿La formación docente contribuye a la promoción de la colaboración centro escolar-familia? La perspectiva del profesorado de Educación Infantil y Primaria. *Educatio Siglo XXI*, 43(1), 77–100. <https://doi.org/10.6018/educatio.599001>
- Ceballos-Vacas, E. M., & Morillo-Lesme, T. C. (2026). La escuela democrática no es posible sin (la participación de) las familias y el alumnado. En M. I. Fernández-Esteban, C. V. Becerra-Brito, A. L. Sanabria-Mesa y A. Bethencourt-Aguilar (Eds.). *Escuelas democráticas para la educación del siglo XXI* (pp.79-93). Octaedro. <https://octaedro.com/libro/escuelas-democraticas-para-la-educacion-del-siglo-xxi/>
- Ceballos-Vacas, E. M., Trujillo-González, E., Fernández-Esteban, I., & 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>
- Chen, S., Ntim, S. Y., Zhao, Y., & Q, J. (2023). Characteristics and influencing factors of early childhood teachers' work stress and burnout: A comparative study between China, Ghana, and Pakistan. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1115866>
- Cofie, N., Braund, H., & Dalgarno, N. (2022). Eight ways to get a grip on intercoder reliability using qualitative-based measures. *Canadian Medical Education Journal / Revue canadienne de l'éducation médicale*, 13(2), 73–76. <https://doi.org/10.36834/cmej.72504>
- Consejo Escolar del Estado. (2014). *Participación de las familias en la educación escolar*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:c60ac608-1cc3-49fc-9605-ad20f35b0627/estudioparticipacion.pdf>
- Corbin, J., & Strauss, A. (2015). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory*. In *Basics of qualitative research* (2nd ed.). SAGE Publishing. <https://doi.org/10.4135/9781452230153>
- Deeba, F., Khan, H. K., & Saleem, A. (2021). Family School Partnership: A Cohesive Perception of Teachers and Parents. *Pakistan Social Sciences Review*, 5(2), 431–445. [http://doi.org/10.35484/pssr.2021\(5-II\)35](http://doi.org/10.35484/pssr.2021(5-II)35)
- de Bruïne, E. J., Willemse, T. M., Franssens, J., Van-Eynde, S., Vloeberghs, L., & Vandermarliere, L. (2018). Small-scale curriculum changes for improving pre-service teachers' preparation for Family-School Partnerships. *Journal of Education for Teaching*, 44(3), 381–396. <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1465667>
- Eddy, C. L., Herman, K. C., & Reinke, W. M. (2019). Single-item teacher stress and coping measures: Concurrent and predictive validity and sensitivity to change. *Journal of School Psychology*, 76, 17–32. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.05.001>
- Egido-Gálvez, I. (2020). La Colaboración Familia-Escuela: Revisión de una década de Literatura Empírica en España (2010-2019). *Bordón*, 72(3), 65–84. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2020.79394>
- Epstein, J., Jung, S., & Sheldon, S. (2019). Toward equity in school, family, and community partnerships: The role of networks and the process of scale up. In S. Sheldon & T. Turner-Vorbeck (Eds.), *The Wiley handbook of family, school, and community relationships in education* (pp. 555–574). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781119083054.ch26>
- Epstein, J. L., & Sheldon, S. B. (2022). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools* (3rd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429400780>



- Espinoza-Freire, E. E. (2022). Involucramiento de la familia con la escuela. *Ciencia y Sociedad*, 2(1), 62–73. <https://cienciaysociedaduatf.com/index.php/ciesociedad/article/view/20>
- European Commission. (2021). *Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being*. Publications Office of the European Union.
- 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. Á., & Álvarez-Muñoz, J. S. (2023). Smart Schools and the Family-School Relationship: Teacher Profiles for the Promotion of Family Involvement. *Journal of Intelligence*, 11(51), 1–24. <https://doi.org/10.3390/jintelligence11030051>
- Garreta-Bochaca, J., & Llevot-Calvet, N. (2022). Escuela y familias de origen extranjero. Canales y barreras a la comunicación en la educación primaria. *Educación XX1*, 25(2), 315–335. <https://doi.org/10.5944/educxx1.31840>
- Gomariz-Vicente, M. Á., Hernández-Prados, M. Á., García-Sanz, M. P., & Parra-Martínez, 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>
- Gross-Martínez, M., & Stiller-González, L. (2015). Contribución de la técnica del grupo focal al acercamiento a la percepción estudiantil sobre accesibilidad en el entorno universitario. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 15, 1–16.
- Gulevska, V. (2018). Teachers' Perceptions of Parental Involvement in Primary Education. *Teaching Innovations*, 31(1), 134–160. [10.5937/inovacije1801134G](https://doi.org/10.5937/inovacije1801134G)
- Guix-Oliver, J. (2008). El análisis de contenidos: ¿qué nos están diciendo? *Revista de Calidad Asistencial*, 23(1), 26–30. [https://doi.org/10.1016/S1134-282X\(08\)70464-0](https://doi.org/10.1016/S1134-282X(08)70464-0)
- Hannon, L., & 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>
- Heinrichs, J. (2018). School Leadership Based in a Philosophy and Pedagogy of Parent Engagement. *School Leadership and Management* 38(2), 187–201. <https://doi.org/10.1080/13632434.2017.1406905>
- Ibarra-Sáiz, M. S., González-Elorza, A., & Rodríguez-Gómez, G. (2023). Aportaciones metodológicas para el uso de la entrevista semiestructurada en la investigación educativa a partir de un estudio de caso múltiple. *Revista de Investigación Educativa*, 41(2), 501–522. <https://doi.org/10.6018/rie.546401>
- Kambouri, M., Wilson, T., Pieridou, M., Quinn, S. F., & Liu, J. (2022). 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>
- Koşar, D., Kiliç, A. Ç., Koşar, S. E. & Öğdem, Z. (2016). The relationship between teachers' perceptions of organizational culture and school capacity for change. *Journal of Educational Sciences Research*, 6(2), 39–59. <https://doi.org/10.12973/jesr.2016.62.3>
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2023). *Qualitative Content Analysis: Methods, Practice and Software*. SAGE Publications.
- Lau, Y. H. E., & Ng, M. L. (2019). Are they ready for home-school partnership? Perspectives of kindergarten principals, teachers and parents. *Children and Youth Services Review*, 99, 10–17. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.01.019>

- Lien, N., Khuyen, N., Tho, N., NguyễnThị Hoa, N., Hahn, N., Tho, C., Hai, T., & Van-Bien, N. (2021). Teachers' Feelings of Safeness in School-Family-Community Partnerships: Motivations for Sustainable Development in Moral Education. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 10(1), 97–107. <http://doi.org/10.11591/ijere.v10i1.20798>
- López-Larrosa, S., Richards, A., Morao-Rodríguez, S. A., & Gómez-Soriano, L. (2019). Teachers and trainee teachers' beliefs about family-school relationships. *Aula Abierta*, 48(1), 59–66. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.59-66>
- Madrid, R., Saracostti, M., Reininger, T., & Hernández, M. T. (2019). Responsabilización, obediencia y resistencia: perspectivas de docentes y padres sobre la colaboración familia-escuela. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 1–13. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.22.3.389801>
- Mérida-López, S., Quintana-Orts, C., Hintsá, T., & Extremera, N. (2022). Inteligencia emocional y apoyo social del profesorado: explorando cómo los recursos personales y sociales se asocian con la satisfacción laboral y con las intenciones de abandono docente. *Revista de Psicodidáctica*, 27(2), 168–175. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2020.11.005>
- Miller, K. (2022). Teachers' reflections on supporting social and emotional learning: Desires, practices, and tensions in fostering family-school ties. *Journal of Online Learning Research*, 8(1), 37–65. <https://www.learntechlib.org/primary/p/220634/>.
- OCDE. (2021). *Teachers Getting the Best out of Their Students: From Primary to Upper Secondary Education*, TALIS. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5bc5cd4e-en>
- OCDE. (2020). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>.
- Olmos-Vega, F. M., Stalmeijer, R. E., Varpio, L., & Kahlke, R. (2022). A practical guide to reflexivity in qualitative research. *Medical Teacher*, 45(3), 241–251. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2022.2057287>
- Olson, B. D. & Jason, L. A. (2015). Participatory Mixed Method Research. En Sharlene Nagy Hesse-Biber, and R. Burke Johnson (Eds.) *The Oxford Handbook of Multimethod and Mixed Methods Research Inquiry* (pp. 393-405). Oxford University Press.
- Ortega-Bastidas, J. (2020). ¿Cómo saturamos los datos? Una propuesta analítica “desde” y “para” la investigación cualitativa. *Interciencia*, 45(6), 293–299. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33963459007>
- Onwuegbuzie, A., Dickinson, W., & Leech, N. (2009). A Qualitative Framework for Collecting and Analyzing Data in Focus Group Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 8(3), 1–21. <https://doi.org/10.1177/160940690900800301>
- Owoeye, O. D., Faleye, B. A., & Jimoh, K. (2022). Student Factors and Parental Involvement on Academic Performance of Senior Secondary School Students Qualifying Examination in Osun State Secondary Schools. *Journal of Digital Learning and Education*, 2(2), 127–133. <https://doi.org/10.52562/jdle.v2i2.344>
- Prosser, A. M. B., Heung, L. N. M., Blackwood L., O'Neill, S., Bolderdijk, J. W., & Kurz, T. (2024). ‘Talk amongst yourselves’: designing and evaluating a novel remotely-moderated focus group methodology for exploring group talk. *Qualitative Research in Psychology*, 21(1), 1–43. <https://doi.org/10.1080/14780887.2023.2257614>
- Rodríguez-Becerra, K. E., Bumbila-García, B. B., & Mera-Leones, R. M. (2022). Resiliencia y síndrome de burnout en docentes en tiempos de pandemia. *Revista Electrónica EDUCARE*, 26(3), 172–196. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v26i3.1789>
- Rodríguez-Ruiz, B. & Hervella-Fariñas, D. (2023). ¿Qué siente y cómo percibe el profesorado la relación con las familias? En F. Alcantud Marín & Y. Alonso Esteban (Coords.) *Bienestar psicológico en la escuela y la familia: Una visión postpandemia* (pp. 195–204). Síntesis.



- Rodríguez-Ruiz, B., Ceballos-Vacas, E. M., & Martínez-González, R. A. (2024). La participación colectiva de las familias en la encrucijada: el reto de la participación democrática de las AMPA en los centros escolares. *Revista Internacional De Organizaciones*, 32, 81–101. <https://doi.org/10.17345/rio32.456>
- Schreier, M. (2014). Ways of Doing Qualitative Content Analysis: Disentangling Terms and Terminologies. *Forum Qualitative Sozialforschung Forum: Qualitative Social Research*, 15(1). <https://doi.org/10.17169/fqs-15.1.2043>
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. SAGE Publications.
- Sim, J., & Waterfield, J. (2019). Focus group methodology: Some ethical challenges. *Quality & Quantity*, 53(6), 3003–3022. <https://doi.org/10.1007/s11135-019-00914-5>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). Job Satisfaction, Stress and Coping Strategies in the Teaching Profession-What Do Teachers Say? *International Education Studies*, 8(3), 181–192. <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v8n3p181>
- Smith, T. E., Holmes, S. R., Romero, M. E., & Sheridan, S. M. (2022). Evaluating the effects of family-school engagement interventions on parent-teacher relationships: A meta-analysis. *School mental health*, 14(2), 278–293. <https://doi.org/10.1007/s12310-022-09510-9>
- Smith, T. E., Sheridan, S. M., Kim, E. M., Park, S., & Beretvas, S. N. (2020). The effects of family-school partnership interventions on academic and social-emotional functioning: A meta-analysis exploring what works for whom. *Educational Psychology Review*, 32, 511–544. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09509-w>
- Steinberg, S., & 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>
- Torres-Ruiz, A. (2021). El transitar en la investigación cualitativa: un acercamiento a la triangulación. *Revista Scientific*, 6(20), 275–295. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2021.6.20.15.275-295>
- Tsang, K. K., & Liu, D. (2016). Teacher demoralization, disempowerment, and school administration. *Qualitative Research in Education*, 5(2), 200–225. <https://doi.org/10.17583/qre.2016.1883>
- UNESCO. (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO y Fundación SM.
- Whyte, K., & Karabon, A. E. (2016). Transforming teacher-family relationships: Shifting roles and perceptions of home visits through the Funds of Knowledge approach. *Teacher Education Faculty Publications*, 36(2), 217–221. <https://digitalcommons.unomaha.edu/tedfacpub/95>
- Wolf, S. (2020). “Me I don’t really discuss anything with them”: Parent and teacher perceptions of early childhood education and parent-teacher relationships in Ghana. *International Journal of Educational Research*, 99, 101525. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.101525>
- Yotyodying, S., Dettmers, S., & Jonkmann, K. (2023). Teachers’ prosociality and well-being at work: The mediating role of teacher engagement in family-school partnerships. *Social Psychology of Education*, 27, 1413–1430. <https://doi.org/10.1007/s11218-023-09873-0>
- Yulianti, K., Denessen, E., Droop, M., & Veerman, G. J. (2022). School efforts to promote parental involvement: the contributions of school leaders and teachers. *Educational Studies*, 48(1), 98–113. <https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1740978>

Esperanza M. Ceballos-Vacas



Universidad de La Laguna, España

 <https://orcid.org/0000-0002-3714-1670> eceballo@ull.edu.es**Diego Hervella-Fariñas**

Universidad de La Laguna, España

 <https://orcid.org/0000-0002-3185-0302> alu0101375199@ull.edu.es**Beatriz Rodríguez-Ruiz**

Universidad de Oviedo, España

 <https://orcid.org/0000-0002-3009-6766> rodriguezbeatriz@uniovi.es