

# COMPETENCIAS DEL PROFESORADO PARA EL TRABAJO DE LA RELACIÓN FAMILIA-ESCUELA. UNA MIRADA DESDE LO SOCIOEMOCIONAL

TEACHER COMPETENCES FOR THE WORK OF THE FAMILY-SCHOOL RELATIONSHIP. A PERSPECTIVE FROM THE SOCIO-EMOTIONAL ASPECTS

Juan Pablo Fernández Vega<sup>1</sup> | Universidad del Bío-Bío, Chile | juanpferna@gmail.com

Enviado: 17 diciembre 2019

Aceptado: 31 mayo 2020

## RESUMEN

En el presente artículo, pretendemos reflexionar en torno a las competencias profesionales del profesorado para abordar exitosamente la relación familia-escuela, desde el enfoque socioemocional. La relación familia-escuela no ha estado exenta de conflictos, disputas por la preponderancia de roles, o la falta de comunicación entre ambos agentes. Si bien las competencias profesionales de los docentes para el trabajo con las familias han sido abordadas por diversos instrumentos nacionales (MINEDUC, 2002-2012) y autores destacados (Perrenoud, 2004), éstos no han podido dar cuenta del componente socioemocional. De esta manera, consideramos relevante incorporar en la Formación Inicial Docente (FID) la dimensión socioemocional de bienestar subjetivo propuesto por Bisquerra (2005a) para el desarrollo adecuado de la relación familia-escuela por parte del profesorado.

**Palabras clave:** competencia profesional docente, relación familia-escuela, competencia emocional, formación docente.

## ABSTRACT

In this article, we intend to reflect on the professional competencies of teachers to successfully address the family-school relationship, from the socio-emotional approach. The family-school relationship has not been exempted from conflicts, disputes over the preponderance of roles, or the lack of communication between both agents. Although the professional competencies of teachers for working with families have been addressed by various national instruments (MINEDUC, 2002) and prominent authors (Perrenoud, 2004), they have not been able to account for the socio-emotional component. In this way, we consider it important to incorporate in the Initial Teacher Training (FIT) the socio-emotional dimension of subjective well-being proposed by Bisquerra (2005a) for the adequate development of the family-school relationship by the teaching staff.

**Keywords:** professional teacher competence, family-school relationship, emotional competence, teacher training.

---

<sup>1</sup> Profesor de Historia y Geografía, Magíster (c) en Educación, Universidad del Bío-Bío. Integrante del grupo de investigación Familia, Escuela y Sociedad - FESOC (GI 170124/EF), patrocinado por la Dirección de Investigación de la Universidad del Bío-Bío. <http://orcid.org/0000-0001-6874-8048>

## INTRODUCCIÓN

Un factor determinante en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes es la vinculación de las familias en los procesos académicos de los estudiantes, puesto que es el entorno familiar quien tiene un rol fundamental como primera institución en el desarrollo y aprendizaje de calidad, y al mismo tiempo es un agente relevante para la cobertura de la primera infancia (UNESCO, 2004). Esto da cuenta cómo las familias poseen información y recursos valiosos para alcanzar mejores aprendizajes de los estudiantes. Es más, empíricamente se vislumbra una coherencia entre la relación familia-escuela con el tipo de mejoramiento llevado a cabo por los establecimientos, incluso sin importar el nivel socioeconómico de las familias (o tipo de dependencia de los establecimientos) (Bellei, Valenzuela, Vanni, y Contreras, 2014).

Por su parte, este interés de involucrar a las familias en el proceso educativo de los estudiantes se ha visto materializado a través de diversas políticas públicas. Es así como desde la década de los noventa, la participación de las familias se materializa en los Centros de Padres y Apoderados a través del Reglamento General de Centros de Padres y Apoderados (RGCPA) y el decreto 565 (MINEDUC, 1990), siendo su participación limitada a compartir y colaborar con recursos; y tiempo después, mediante la institución de los Consejos Escolares (MINEDUC, 2005), donde la participación de los padres y apoderados es de carácter informativo, consultivo y propositivo, en relación a acciones que promuevan el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes.

Por otro lado, el Ministerio de Educación elabora los *Estándares indicativos de desempeño para establecimientos educacionales y sostenedores* (MINEDUC, 2014), instrumento que orienta la gestión de los establecimiento desde un enfoque pedagógico, como se plasma en la Dimensión Convivencia Escolar- Subdimensión Formación, en lo referido a la participación de los padres y apoderado en el proceso educativo de los estudiantes (Estándar 7.7): participación en la formación espiritual, ética, moral, afectiva y física; formación académica (charlas pedagógicas, fomento lector, etc.); apoyo desde el hogar por medio de material educativo, entre otras. Sin duda, este instrumento orienta la implicación de las familias en el proceso educativo de los estudiantes, pero es claro en señalar que la responsabilidad de aquello corresponde al establecimiento educacional a través del profesorado (Andrés y Giró, 2016), tal y como lo corrobora Trujillo (2012):

*“es el profesional el que debe dar el primer paso. No podemos permanecer pasivos en relación con las familias ni doblegarnos ante los fracasos que podamos haber sufrido en convocatorias de reuniones o encuentros con las madres y los padres. Necesitamos una actitud proactiva”* (p. 111).

Sin embargo, como afirma el sociólogo Dubet, estamos frente a la presencia de una “paz armada entre escuela y familia” (citado por Garreta, 2007: 9). Es así como investigaciones exponen que la poca participación de los padres y apoderados en el proceso educativo no se debe normativas insuficientes, sino más bien a la inexistencia de una cultura de

participación efectiva (Navaridas y Raya, 2012). Por su parte, estudios etnográficos dan cuenta sobre cómo el profesorado juzga el rol de las familias en cuanto al fracaso escolar de los estudiantes, socialización, incorporación y condiciones sociales (Martínez-Novillo, 2016); y también, investigaciones del mismo tipo exponen contradicciones entre el discurso docente al señalar que es necesaria la participación de las familias, pero no cuentan con las herramientas para este desafío, al mismo tiempo que la desvalorización social de su profesión funciona como justificación de desconfianza ante constantes cuestionamientos de los padres y apoderados (Miranda y Cabello, 2016).

De esta manera, resulta relevante estudiar los procesos que se den en la Formación Inicial Docente (FID) sobre cómo abordar la problemática de relación familia-escuela. En este sentido, profesores en ejercicio plantean que la FID, en el área pedagógica, debería desarrollar en el futuro profesor jefe competencias necesarias para formar a apoderados en el apoyo de aprendizajes de sus hijos, abordar estrategias para la contención emocional de apoderados (y estudiantes), realizar un seguimiento social de las familias, entre otras (Ferrada, Villena y Turra, 2015).

Por lo expuesto nos preguntamos, ¿cómo desarrollar las competencias necesarias en torno a la relación familia-escuela desde la Formación Inicial Docente (FID)? Para responder a la interrogante, en este ensayo nos proponemos reflexionar desde el enfoque socioemocional de Bisquerra (2005a), para considerar ciertos elementos claves que debería considerar la FID para abordar la relación familia-escuela.

## **PROPUESTA TEÓRICA**

### **Importancia de la relación familia-escuela**

La relación familia-escuela puede ser explicada por la articulación de dos instituciones sociales que poseen intereses diferentes: la escuela posee un interés público y la familia un interés privado. En este sentido, la coexistencia de diferentes intereses en un mismo espacio (la escuela), hace surgir diversos conflictos, vigilancia, control o amenaza de invasión entre ambas esferas, lo que es visto por Dubet como una "paz armada entre escuela y familia" (citado por Garreta, 2007:9). Es así como la relación bélica expuesta por Dubet visibiliza ciertos problemas efectivos, como, por ejemplo, las barreras de comunicación, debido muchas veces por la disponibilidad de los padres, condiciones de vida, horarios de trabajo, baja escolarización de padres, escasa motivación para participar, desconocimiento del sistema educativo, valores contrarios, estilos de crianza, limitación en el lenguaje, entre otras.

A pesar del bélico panorama expuesto, existen diferentes beneficios asociados a una efectiva relación familia-escuela según lo investigado por Garreta (2015): la participación de familias tiene efectos en logro de aprendizajes y comportamiento (Epstein 1995 y 2001; Deslandes 2004); la participación familiar es beneficiosa para ella misma: se afirman y desarrollan competencias vinculadas a la escuela (Olmsted 1991); la participación familiar tiene

beneficios para los profesores mejorando actitudes al tener un mejor conocimiento de ellas, lo que aumenta sensación de eficacia y satisfacción personal (Ozer y Bandura 1990); y finalmente, la participación familiar es beneficiosa para la escuela al ser una manifestación de mayor democratización en el logro de objetivos y funcionamiento. (Charlot 1994; Darling-Hammond 1997 y 2000; Furman 2004).

Ahora bien, ¿de qué manera se implican escuela y familia? Según Epstein (2001), citado en Bolívar (2006), la implicación familia-escuela puede tener seis tipos diferentes: ejercer como padres (ayudar a establecer un entorno en casa para el apoyo de los niños, comunicación, voluntariado (los padres colaboran con la escuela en diversas actividades), aprendizaje en casa (proveer insumos a las familias para que ayuden académicamente a sus hijos), toma de decisiones (participación en órganos establecidos), y colaborar con la comunidad.

Sin embargo, siguiendo a Olivos (2010), varias investigaciones señalan ciertas limitaciones por parte de los padres en relación a su participación: la participación es limitada limitado (sólo asistencia a reuniones formales y con poca importancia otorgada a éstas); bajas expectativas desde la escuela (ante familias monoparentales o de bajos ingresos económicos); poca preparación del profesorado en el involucramiento de los padres; horarios laborales de padres incompatible con los de la escuela; y por último, actitudes negativas de padres con funcionarios de la escuela.

Queda de manifiesto, de esta manera, que una de las limitaciones corresponde con la poca preparación del profesorado en la implicancia de los padres y apoderados, en otras palabras, los docentes no están demostrando competencias en relación con este tema.

### **Competencias profesionales del profesorado para abordar la relación familia-escuela**

El concepto de competencias hace referencia a conocimientos, capacidades y actitudes necesarias para llevar a cabo alguna actividad de forma eficaz (Bisquerra y Pérez, 2007). De esta manera, y atendiendo a lo prescrito por el Marco Para la Buena Enseñanza, en el dominio D, denominado *responsabilidades profesionales*, encontramos aspectos que involucran trabajo fuera del aula, como el saber relacionarse con las familias de los alumnos. Al respecto, el criterio D.4. se fundamenta haciendo referencia a (MINEDUC, 2008):

*“El profesor reconoce la importancia de involucrar a los padres y apoderados en el mejoramiento de los aprendizajes... Los padres son un apoyo fundamental en el desarrollo de las actitudes de sus estudiantes ... el profesor contribuye a mantener informados a todos los padres... A través de estos procesos de comunicación sistemáticos el profesor crea relaciones de colaboración mutua con las familias” (p. 35).*

Por su parte, en el año 2005 el ministro de educación de la época convoca a una comisión que elabora el *Informe de la Comisión de Formación Inicial Docente* (MINEDUC, 2005b), de carácter no vinculante, pero sí de gran relevancia al pretender sugerir orientaciones para la formación inicial docente. Si bien éste no tiene un carácter vinculante, constituye un documento relevante puesto que pretende “sugerir” la orientación de la formación inicial docente. En relación con el currículo de formación, el informe señala que no existe una conceptualización compartida del saber pedagógico, saber que debería articular las mallas de pedagogía. En este sentido, el informe indica que el saber pedagógico va más allá de lo didáctico y es fundado por otros saberes, tales como, el saber sobre cómo ocurre el aprendizaje en el ser humano, de la escuela y su currículo, el saber sobre cómo facilitar un contexto interaccional adecuado en cada aula, el conocimiento y comprensión del contenido de la especialidad y de su didáctica, y, por último, el saber sobre el contexto histórico y general del grupo de estudiantes. Creemos que la temática socioemocional podría abordarse en el primer saber, y sobre la relación con las familias en el último, sin embargo, nada explícito menciona el informe.

Posteriormente, el Ministerio de Educación encarga la realización de *Estándares para la Formación Inicial Docente* con el fin de identificar los conocimientos, habilidades y disposiciones profesionales fundamentales que debieran alcanzar los futuros profesores, que en nuestro caso abordaremos los referidos al núcleo del saber pedagógico. Es así como en el caso de las Educadoras de Párvulo (MINEDUC, 2012a), el Estándar 12 *Construye relaciones de alianza con la familia y la comunidad*, se refiere al desarrollo de una comprensión sobre las familias como las primeras educadoras por lo que el trabajo profesional debe ir acompañado de la participación de dicha institución, su valoración, establecimiento de relaciones de respeto y recíproca valoración, e involucrándolas en todo el proceso educativo de los niños y niñas. En relación con los indicadores de logro de este estándar, es llamativo lo relacionado con la integración de saberes culturales propios en experiencias de aprendizaje, la oportunidad que se le otorga a las familias para participar de estas experiencias de aprendizaje con continuidad en el hogar, la comunicación sistemática con los apoderados, y el establecimiento de desafíos en conjunto a partir de evaluaciones. Como se ve, las carreras de educación parvularia tienen un estándar definido y explícito, poniendo énfasis en los saberes culturales, participación en experiencias de aprendizaje, comunicación y desafíos en conjunto con las familias, lo que sin lugar a duda constituye un avance en lo que se refiere al trabajo de la relación familia escuela.

Ahora bien, los Estándares Orientadores para Egresados de Carreras de Pedagogía en Educación Básica (MINEDUC, 2012b), así como también en Enseñanza Media (MINEDUC, 2012c), si bien no plantean un desarrollo definido y explícito como en el caso de las educadoras de párvulo, si podemos visibilizar un indicador del Estándar 2 *Está preparado para promover el desarrollo personal y social*, y que dice relación con el conocimiento de la importancia social, afectiva y valórica que debiesen tener los profesores sobre las familias, para el desarrollo integral de los estudiantes. En este sentido, tanto en educación básica como en media podemos establecer que se busca desarrollar un trabajo sobre las familias

desde el plano cognitivo, y no así un trabajo con las familias para un efectivo trabajo de la relación familia-escuela, como sí ocurre en el caso de las educadoras de párvulo.

Por último, y en el plano internacional, Perrenoud (2004) vislumbra diez competencias profesionales necesarias para la enseñanza: organizar y animar situaciones de aprendizaje, gestionar la progresión de los aprendizajes, elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación, implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo, trabajar en equipo, participar en la gestión de la escuela, informar e implicar a los padres, utilizar las nuevas tecnologías, afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión, organizar la propia formación continua. Cómo se ve, informar e implicar a los padres también es reconocida como una competencia fundamental a desarrollar por el enseñante, y se compone de: fomentar reuniones informativas y de debate, conducir reuniones e implicar a los padres en la construcción de los conocimientos (Perrenoud, 2004). En este sentido, y en el caso de los futuros profesores de Chile, la implicación de los padres en el proceso educativo de sus hijos sólo está estandarizada a nivel de prebásica, quedando en el olvido los niveles de básica y media.

## DISCUSIÓN

### **Competencias socioemocionales en el profesorado para una virtuosa relación familia-escuela**

Utilizando, nuevamente, el concepto de competencias podríamos afirmar que el aprendizaje socioemocional es un proceso donde se adquieren conocimientos, habilidades y actitudes, y siguiendo a Cohen (2003), para comprender y manejar las emociones propias y las de otros, de manera que un sujeto pueda resolver problemas con asertividad y flexibilidad (Milicic, Alcalay, Berger y Toretti, 2014). Por su parte, según la asociación norteamericana CASEL (2007), las competencias socioemocionales son necesarias para crear relaciones positivas con otros, entender y regularse a sí mismos (Rodríguez, Celma, Orejudo, y Rodríguez, s/f.).

Ahora bien, diversos son los estudios que evidencian el efecto de la educación socio-emocional en el aprendizaje académico afectando las emociones ya sea el contenido del pensamiento y los procesos implicados, como las interacciones, clima del aula y la disminución de conductas desadaptativas (Ayala y González, 2017).

Pero también se ha relevado el rol de la educación socio emocional no solo en este rango etario, así ya hace varios años se viene reconociendo la importancia de las competencias emocionales en la formación de los docentes, necesarias para su propio bienestar personal y para su efectividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Bisquerra, 2005; Cejudo, López-Delgado, Rubio y Latorre 2015; Cazalla-Luna y Molero, 2016; Ayala y González, 2017; Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2017). El profesor, no solo transmite determinados conocimientos, sino que cumple un rol fundamental en la educación emocional. Él mismo

es un ser que siente y hace sentir a los demás, estableciendo determinadas relaciones con sus alumnos y alumnas.

Los docentes por lo tanto tienen una gran responsabilidad al momento de modelar con sus propias competencias emocionales e influir en la motivación y en un clima favorable para el aprendizaje (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004). Al respecto un estudio de Bernal y Cárdenas (2009) demuestra que las interacciones entre profesores y alumnos se encuentran impregnadas por la afectividad y que esta podría ser un posible, y que estas influyen en la motivación y el interés por aprender.

Pero la educación emocional se vuelve fundamental para los docentes al enfrentarse a diversos contextos, diversidad de alumnos, familias y situaciones cotidianas y laborales, que sin las herramientas y competencias necesarias pueden generar problemas de salud y en su propio bienestar. Así lo señalan Rueda y Filella Guiu (2016), quienes destacan la importancia de formar en competencias emocionales a los futuros docentes frente a los desafíos de la sociedad del siglo XXI. Como señala Bisquerra (2007), la educación emocional en docentes se vuelve una forma de prevención primaria que busca disminuir la vulnerabilidad a las disfunciones.

Por otra parte, existen diversas dimensiones del aprendizaje socioemocional, dependiendo de la perspectiva. Milicic et Al. (2014), plantea ocho dimensiones: lenguaje emocional, conciencia de sí mismo, conciencia de otros, autoregulación, búsqueda de solución pacífica de conflictos, optimismo, integración social y habilidades de comunicación. Por su parte, el programa SEA plantea las dimensiones de: conocimiento emocional, regulación emocional, autogestión, competencias sociales y habilidades para la vida y bienestar (Rodríguez, C. Celma, L. Orejudo, S y Rodríguez, L. (s.f.)). Salovey y Sluyter (1997), por su parte, exponen cinco dimensiones básicas: cooperación, asertividad, responsabilidad, empatía, autocontrol (Bisquerra y Pérez, 2007).

Sin embargo, para nuestro interés, tomaremos como referencia las dimensiones abordadas por Bisquerra y su GROPE (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica), las cuales son: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, inteligencia interpersonal y habilidades de vida y bienestar. Para el caso de la formación de profesores, Bisquerra (2005) propone una asignatura de Educación emocional para la FID, tanto de futuros profesores de educación infantil, como de primaria y secundaria. Pero más allá del nombre, el mismo autor señala una variedad de competencias emocionales que el futuro profesorado debería adquirir, siendo relevante para la el trabajo con las familias el establecer mejores relaciones interpersonales, tanto en el lugar de trabajo, la familia como en las relaciones sociales; y también, sobre los contenidos, conviene resaltar emoción y bienestar subjetivo, siendo adecuado para la relación familia-escuela, puesto que trata sobre bienestar subjetivo y calidad de vida, así como también la felicidad y compromiso social (Bisquerra, 2005a).

En otro trabajo, Bisquerra (2005b) profundiza sobre los contenidos ya mencionados en su propuesta de asignatura de Educación Emocional. Incorporadas dentro de la dimensión

habilidades de vida y bienestar, el autor se refiere sobre la felicidad y compromiso social, la que concibe como el momento en que las personas son felices cuando tienden a estar interesadas y comprometidas con su entorno, cuando su afán es ayudar al que lo necesita. Esto se vincula claramente con la relación familia-escuela y el rol que el profesor juega en todo esto.

## CONCLUSIONES

El profesorado debe atender un sin número de situaciones complejas, comenzando por el aprendizaje de los estudiantes, o sea, centrado al interior del aula. En estas reflexiones se pretendió abordar una problemática fuera del aula, como lo es la compleja relación familia-escuela. Como mencionamos, existen espacios formales en Chile (decretos) donde se da cabida a la implicación de los padres y apoderados en el proceso educativo de sus hijos, así como también, expusimos una serie de competencias necesarias a desarrollar por parte de los docentes para el abordaje de esta temática.

Sin embargo, las competencias que todo profesor debería adquirir en su formación son desde un enfoque cognitivo, sin hacer mención a aspectos socioemocionales. Por lo anterior, desde nuestra perspectiva, consideramos que la FID debería incorporar el aspecto socioemocional, tal y como lo propone Bisquerra (2005a), en lo que concierne específicamente al bienestar subjetivo para el caso del abordaje de la relación familia-escuela.

Ahora bien, ¿por qué no se ha incorporado el elemento socioemocional en la FID? Creemos que esto se debe a la poca preocupación por lo emocional en el contexto educativo. Si bien es abordado en asignaturas como Orientación, Artes Visuales o Música al interior de la escuela, no existe un programa de educación emocional como política pública o política de gestión educacional. Esto se debe, creemos, por la preponderancia atribuida a lo cognitivo como factor determinante de los aprendizajes de los estudiantes, lo que contraría a las nuevas investigaciones que dan relevancia al ámbito emocional como determinante incluso de lo cognitivo. De esta manera, y siguiendo a Goleman (1999), hay tres dominios para la excelencia de un trabajador, en nuestro caso los profesores: la inteligencia (desde lo cognitivo), la experiencia y la competencia emocional (Bisquerra, 2005b). Como se ve, ya no basta con el desarrollo de lo cognitivo, sino que es imperante el desarrollo de competencias emocionales en los profesores.

## REFERENCIAS

- Andrés, S. y Giró, J. (2016). El papel y la representación del profesorado en la participación de las familias en la escuela. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 61-71.
- Ayala, M. M., y González, J. A. T. (2017). Las competencias socio-afectivas docentes y la formación para la práctica educativa del desarrollo personal y para la convivencia, en el marco de la educación inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 8(3).
- Bernal, A. y Cárdenas, A. (2009). Influencia de la competencia emocional docente en la formación de procesos motivacionales e identitarios en estudiantes de educación Secundaria. Una aproximación desde la memoria autobiográfica del alumnado. *Revista de Investigación Educativa*, 27(1), 203-222.
- Bellei, C, Valenzuela, J., Vanni, X. y Contreras, D. (2014). *Lo aprendí en la escuela. ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* Santiago de Chile: LOM
- Bisquerra, R. (2005a). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(3), 95-114.
- Bisquerra, R. (2005b). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*. 10, 61-82.
- Bolívar Botía, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.
- Cazalla-Luna, N. y Molero, D. (2016). Inteligencia emocional percibida, disposición al optimismo-pesimismo, satisfacción vital y personalidad de docentes en su formación inicial. *Revista de Investigación Educativa*, 34(1), 241-258.
- Cejudo, J., López-Delgado, M. L., Rubio, M. J. y Latorre, J. M. (2015). La formación en educación emocional de los docentes: una visión de los futuros maestros/Training teachers in emotional education: a vision of future school teachers. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(3), 45-62.
- Extremera Pacheco, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 6(2), 1-17.
- Ferrada, D., Villena, A. y Turra, O. (2015). *Transformar la formación. Las voces del profesorado*. Santiago de Chile: RIL Editores
- Garreta, J. (2007). *Relación familia-escuela*. Universitat de Lleida.
- Garreta, J. (2015). La comunicación familia-escuela en educación infantil y primaria. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(1), 71-85.

- Martínez-Novillo, J. R. (2016). Cómo juzga la escuela a las familias. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 9(3), 385-396.
- Milicic, N., Alcalay, L., Berger, C. y Toretti, A. (2014). *Aprendizaje socioemocional. Programa BASE (Bienestar y Aprendizaje Socioemocional) como estrategia de desarrollo en el contexto escolar*. Santiago de Chile: Ariel.
- MINEDUC (1990). *Decreto 565 de 1990. Aprueba Reglamento General de Centros de Padres y Apoderados*. Fecha de promulgación 6-06-1990. Santiago de Chile.
- MINEDUC. (2005a). *Decreto N° 24 de 2005. Aprueba Reglamento de Consejos Escolares*. Fecha de promulgación 27 de enero de 2005. Santiago de Chile.
- MINEDUC. (2005b). *Informe Comisión Sobre Formación Inicial Docente*. Santiago de Chile.
- MINEDUC (2008). *Marco para la buena enseñanza*. Documento online. Recuperado de: <https://www.docentemas.cl/docs/MBE2008.pdf>
- MINEDUC. (2012a). *Estándares Orientadores para Carreras de Educación Parvularia* Recuperado de: <https://www.cpeip.cl/estandares-orientadores-para-la-formacion-inicial-docente/>
- MINEDUC. (2012b). *Estándares Orientadores para Egresados de Carreras de Pedagogía en Educación Básica. Segunda Edición*. Recuperado de: <https://www.cpeip.cl/estandares-orientadores-para-la-formacion-inicial-docente/>
- MINEDUC. (2012c). *Estándares Orientadores Para Carreras De Pedagogía En Educación Media*. Recuperado de: <https://www.cpeip.cl/estandares-orientadores-para-la-formacion-inicial-docente/>
- MINEDUC (2014). *Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educativos y sus Sostenedores*. Santiago de Chile.
- Miranda, J. G. y Cabello, S. A. (2016). Instalados en la queja: El profesorado ante la participación de las familias en las escuelas. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 9(3), 334-345.
- Navaridas, F. y Raya, E. (2012). Indicadores de participación de los padres en el sistema educativo: un nuevo enfoque para la calidad educativa. *Revista Española de Educación Comparada*, Madrid: UNED, n. 20, p. 223-248
- Olivos, T. M. (2010). La relación familia-escuela en secundaria: algunas razones del fracaso escolar. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14(2), 235-249.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. y Brackett, M. A. (2017). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 6(15).
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó: Barcelona.

Rodríguez, C. Celma, L, Orejudo, S y Rodríguez, L. (s.f.) Desarrollo de las habilidades sociales y emocionales de los adolescentes en el aula: Programa de educación socio-emocional SEA, 1-14. Recuperado de <http://www.ub.edu/jornadeseducacioemocional/wp-content/uploads/2012/04/4.Programa-SEA-Desarrollo-de-las-habilidades-emocionales-y-sociales-de-los-j%C3%B3venes-en-el-aula.-C%C3%A9sar-Rodr%C3%ADguez-Laura-Celma-Santos-Orejudo-Luis-Mar%C3%ADa-Rodr%C3%ADguez.pdf>

Rueda, P. M. y Filella Guiu, G. (2016). Importancia de la educación emocional en la formación inicial del profesorado. *Intercambio/Échange*, 1, 212-219.

UNESCO. (2004). *Participación Familiar en la educación infantil latinoamericana*. Santiago de Chile: Oficina Regional para la Educación de América Latina y el Caribe—UNESCO.