

TRABAJO DE FIN DE GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN INFANTIL

**La visión de los docentes de Educación Infantil sobre las
necesidades de los menores que conviven en una familia
reconstituida**

DIVERSIDAD FAMILIAR – FAMILIAS RECONSTITUIDAS

MODALIDAD: INVESTIGACIÓN

ALUMNA: Kelly Rodeiro Barreiro

TUTORA: Sonia Plasencia Carrillo

CURSO ACADÉMICO: 2018/2019

CONVOCATORIA: JULIO

Resumen

En las últimas décadas se han producido una serie de cambios que han dado a una mayor pluralidad familiar, dejando atrás la idea de que solo existan familias nucleares. Uno de los cambios más notorios ha sido el aumento de divorcios y de separaciones. Por esto nos encontramos, entre otros muchos, con el modelo de familia reconstituida, las cuales son muy complejas, debido a su gran variedad de estructuras y las muchas relaciones sociales y afectivas que abarcan con ellas. Hay estudios que demuestran que estos menores se adaptan a la escuela, pero sigue habiendo prejuicios al respecto. Por ello, en este estudio hemos planteado la necesidad de explorar en el conocimiento que tienen los maestros de Educación Infantil sobre las necesidades que pueden llegar a tener estos menores en el aula y cuáles son las habilidades y recursos con los que cuentan para tratar este tema. Los resultados obtenidos demuestran que los maestros consideran que el alumnado que convive en este tipo de familias si tienen necesidades específicas, además de necesitar apoyo, sobre todo en el tema de lo afectivo y de cómo afrontar la nueva estructura que se está dando en su hogar. Además, los maestros creen que cuentan con las habilidades y recursos suficientes.

Palabras clave: diversidad familiar, familia reconstituida, conocimiento del profesorado.

During the last decades there have been a series of changes that have turned out into a greater family diversity, leaving behind the idea of nuclear families as the only structure. One of the most notorious changes has been the increase of divorces. That is why we find, among others, the model of reconstituted families, which are very complex due to their great variety of structures and the amount of social and affective relations they embrace. There are studies that show these underage children adapt to school but there are still prejudices. Therefore, in this study we have raised the necessity of exploring the knowledge preschool teachers have about the needs of this underage children in class as well as which are the skills and resources, they have for dealing with this topic. The obtained results show teachers consider these children have specific needs and they need support, especially on the emotional part and how to deal with the new structure at home. Moreover, teachers believe they have the adequate abilities and resources.

Key words: family diversity, stepfamilies, teachers' knowledge.

Índice

Resumen	1
1. Marco teórico	3
2. Método	8
2.1 Objetivos	8
2.2 Participantes	9
2.3 Instrumento	10
2.4 Procedimiento	11
3. Resultados	12
3.2 Grado de conocimiento de los maestros de infantil sobre las necesidades que presentan los menores que conviven en una familia reconstituida.....	15
3.3 Grado de apoyo que necesita un menor de una familia reconstituida en el aula de infantil.....	18
3.4 Creencias sobre las necesidades específicas que puedan tener los menores de una familia reconstituida en un aula de infantil.....	21
3.5 Grado de habilidades y estrategias que tiene un maestro de infantil que tiene a un menor que pertenece a una familia reconstituida en el aula	24
3.6 Recursos necesarios para trabajar con los menores de familia reconstituida en el aula de infantil	27
4. Discusión y conclusiones	30
5. Referencias bibliográficas	35
6. Anexos	38
6.1 Cuestionario sobre diversidad familiar	38
6.2 Carta solicitando participación	41
6.3 Tablas de categorías	42

1. Marco teórico

En las últimas décadas se han producido una serie de transformaciones que han afectado a como se entendía la familia desde un punto de vista tradicional (Alberdi, 2006). Esto ha hecho que se modifique el entendimiento sobre la familia, evolucionando así hacía una mayor diversidad familiar (Erera, 2002). De esta manera también se ha producido una mayor visibilidad de esta pluralidad familiar (Abril y Peinado, 2018). Por tanto, asistimos a un panorama social más diverso y plural, donde conviven el modelo tradicional, y otros modelos familiares que cada vez van siendo más visibles, no solo por su existencia, sino por su número. Dicho esto, se entiende que no existe una sola definición de familia ya que ninguna es capaz de abarcar todos los aspectos para tener en cuenta para hablar de ella. Como señalaba Flaquer (1998) existen muchas maneras de definir a un grupo unido por lazos de afinidad, consanguinidad, matrimonio y parentesco.

Valdivia (2008) señala dos grandes transformaciones, centrándose a nivel familiar, destacando el descenso en la fecundidad en el matrimonio y el aumento de esta fuera de él. Además, destaca la tardía emancipación de los jóvenes y el aumento de las uniones libres, la libertad sexual. Por otro lado, a nivel de la mentalidad de la sociedad, destaca la visión tradicional del género ante las tareas familiares y el aumento del individualismo y las ganas de avanzar personalmente y de libertad. Otros autores, como Bolívar et al. (2006), muestran otras transformaciones como son el aumento de la monoparentalidad y las familias reconstituidas y, sobre todo, destacan la incorporación de la mujer al mundo laboral, lo que conlleva a una mayor independencia de esta, ya que no depende del marido económicamente.

Hay que tener en cuenta como factor de cambio la implantación de la Constitución Española de 1978, en la que se reconoce la igualdad entre la mujer y el hombre, comenzando a dejar a un lado la sociedad patriarcal. Por otro lado, cabe destacar también la aprobación de la Ley española de Divorcio, aprobada en 1981, en la que se podía llevar a cabo un divorcio si es una decisión de mutuo acuerdo y con una causa que lo justificase, lo que demuestra que no había tanta libertad. Sin embargo, esta situación se ve modificada en el año 2005, donde se modifica la Ley del “divorcio exprés” y se contempla como un trámite libre y que no es necesario justificar, además, ya no es necesario un transcurso de tiempo mínimo posterior al matrimonio. A partir de

este momento es cuando se llevan a cabo los convenios reguladores o las propuestas de medida. Esta modificación lleva a un aumento del divorcio, lo que produce un auge de las familias monoparentales y reconstituidas, de las que es prácticamente imposible recoger datos exactos, ya que la mayoría decide no volver a contraer nupcias, sino vivir en una situación de cohabitación. Otra ley que hay que destacar, ya que influyó mucho a la hora de comprender y aumentar el concepto de familia, es la Ley 13/2005 en la cual se modifica el Código Civil, que regula y permite el matrimonio entre dos personas del mismo sexo, también aprobada en 2005.

En este trabajo en concreto trabajaremos sobre las familias reconstituidas, acercándonos a la visión y el conocimiento que tienen los maestros de infantil sobre este modelo familiar ya que los cambios sociales a nivel de normativa legal han cambiado rápidamente, sin embargo, la mentalidad de los agentes sociales, no cambia con tanta rapidez, sobre todo si estos no tienen la experiencia directa de trabajar con estas familias, por lo que pueden funcionar en base a ideas estereotipadas sobre las necesidades que presentan los menores que conviven en estos núcleos familiar. Por ello se hace necesario realizar un primer acercamiento de tipo exploratorio sobre el conocimiento que tienen los maestros sobre las necesidades específicas de los menores que conviven en familias reconstituidas, dadas las particularidades propias de éstas. Así como de realizar un acercamiento al grado de habilidades y recursos auto percibidas por los maestros con respecto a gestionar dicha realidad familiar en el aula.

Como indica Dubar (2002), los cambios que ha habido a lo largo de la época es lo que demuestra que se afirma una pluralidad en los modos de vida, lo que complica su explicación y reconocimiento. Las familias reconstituidas son un gran ejemplo de esta dificultad, debido a que cada una tiene una estructura diferente y está en constante cambio y los roles no están definidos al cien por cien en este modelo familiar (Berger, 1998). Al principio las familias reconstituidas eran formadas solo por personas viudas, ya que era la única manera de poder “divorciarse”, cosa que cambia con la aprobación de la Ley del divorcio de la que se habla anteriormente, ya que pasan a formarse nuevas parejas de personas divorciadas con anterioridad. Esto último propicia el hecho de que las nuevas estructuras estén formadas por el progenitor, su hijo/a y un padrastro o madrastra. Esto nos da cabida a hablar de una coexistencia de dos figuras similares en la familia en posición de padre o madre, lo que llamamos pluriparentalidad (Le Gall y Martín, 1993) ya que como defendía Beck-Gernsheim (2003), la participación y

definición de estas familias viene dada por cada situación y las elecciones de cada uno de sus miembros. En este modelo familiar nos podemos encontrar con diferentes estructuras, las cuales trataremos en este estudio (un padre o una madre con un/a hijo/a de su anterior relación y su nueva pareja; un padre o una madre con un/a hijo/a de su anterior relación y su nueva pareja con un/a hijo/a de su anterior relación, un padre o una madre con un/a hijo/a de su anterior relación y su nueva pareja con un/a hijo/a de su anterior relación y un/a hijo/a en común).

Conseguir datos específicos de algunas estructuras familiares es difícil ya que no se registran oficialmente, como en las reconstituidas (Pryor, 2014). Refiriéndonos a este modelo en especial, la dificultad viene dada por el hecho de que la mayoría de las nuevas estructuras familiares reconstituidas formadas simplemente cohabitan y no llevan a cabo matrimonios de segundas nupcias.

Un factor que afecta al modelo de familia reconstruida en este país es la inmigración extranjera, ya que sin esta el porcentaje de parejas reconstituidas sería de un 5,8% frente al 7,4% observable en 2011. En la mayoría de los casos es la mujer la que aporta hijos no comunes a la nueva pareja (70% del total de familias reconstituidas), mientras que en las familias reconstituidas complejas lo habitual es no tener hijos propios. En cuanto a lo que cifras se refiere, los datos más actuales que podemos encontrar son del año 2013. Según los datos recogidos en el INE, hubo 153.375 nuevos matrimonios, es decir, segundas nupcias, aunque, como ya hemos dicho, este dato no es del todo exacto ya que la mayoría de las parejas simplemente cohabitan y no contraen matrimonio nuevamente.

Ganong y Coleman (2004) que a este modelo familiar han existido a lo largo del tiempo se le han asignado diferentes denominaciones, como son familias reconstituidas, reestructuradas, mezcladas, reorganizadas, reformadas, recicladas, combinadas, semi-combinadas, de paso, mixtas, sinérgicas, de segundas nupcias, nuevos matrimonios y familias de amalgamas, añadiendo a éstos el término “institución incompleta” que usaba Cherlin (1978). Cuando este modelo familiar está constituido por dos familias reconstituidas y dos hogares se les llama constelaciones familiares (Garrido, 2012). Cabe destacar que las familias reconstituidas también pueden estar compuestas por parejas homosexuales, las cuales tienen dinámicas propias (Lynch, 2000).

Otro rasgo que hay que señalar es la gran variedad de estructuras familiares que hay sobre este modelo. La forma más conocida y representativa es la que se produce por el segundo matrimonio por parte de alguno de los dos miembros o de ambos. Debido a ésta, Phillips (1997) destaca la figura de “padres extra”, refiriéndose así a los padrastros y madrastras. Wald (1981) hizo referencia a quince tipos de familias reconstituidas, mientras Pasley y Ihiger-Tallman (1982) hablan de nueve y Jacobson (1995) identifica seis tipos de familia reconstituida. Como ya se ha dicho anteriormente, la estructura más común de este modelo es aquella en la que solo una de las partes aporta un hijo de la anterior relación, a la que Pryor (2014) la denomina *stepfamily*, es decir, familia reconstituida simple. No obstante, esta autora hace referencia a que la relación se vuelve cada vez más compleja, es decir, cuando las nuevas parejas también aportan hijos, que son las llamadas familias reconstituidas complejas (*complexo or blended stepfamily*); además, esta pareja puede tener un hijo en común, denominándose familias reconstituidas mixtas (*Patchwork stepfamily*); y, por último, esta autora hace referencia a aquellas reconstituciones que se producen tras otras familias reconstituidas, llamándose familias reconstituidas multifragmentadas (*Multifragmented stepfamilies*).

Dicho esto, todas las familias reconstituidas comparten tareas, como pueden ser el tener que establecer vínculos nuevos con la pareja, relaciones funcionales entre padres/madres e hijos/hijas, la adaptación a las relaciones con miembros ajenos a ese hogar y al hecho de incorporar nuevos elementos al sistema familiar ya existente que vienen de fuera (Hetherington y Henderson, 1997). Esto nos lleva a entender la familia reconstituida como una nueva estructura familiar, aunque se conserve un núcleo (Cantón, Cortés y Justicia, 2007). Por otro lado, Visher y Visher (1988) destacan que las tareas a realizar antes de convertirse en una identidad propia son: asimilar los cambios y las pérdidas, aclarar las necesidades de cada uno de sus miembros, establecer las nuevas tradiciones familiares, desarrollar una relación de pareja sólida, impulsar una nueva dinámica familiar, formar vínculos entre los padrastros y madrastras e hijastros, aceptar las características específicas de una familia y aprender a asimilar el poco apoyo social que recibe este modelo familiar. Del mismo modo, estos autores en el año 1996 indican que es necesario que haya cooperación entre los hogares de los miembros separados y que se generen expectativas realistas para el proceso de adaptación.

Sin embargo, tal y como señalan Whitton, Stanley, Markman y Johnson (2013) señala que la gestión de estas tareas son las que propician que muchas familias se

rompan antes de superarlas. Por ello, Papernow (1993) analizó la perspectiva de los miembros que conviven en una familia reconstituida, llegando a la conclusión de que se pasan por 7 etapas: etapa de la fantasía, en la cual los adultos tienen una expectativa de que el nuevo sistema se va a dar de forma rápida y creyendo que el papel del padrastro y madrastra reemplazarán al del padre o la madre, mientras que los menores siguen creyendo en una reconciliación de sus padres; la etapa de la inmersión, en la que los conflictos en la familia son constantes, lo que ocurre cuando se dan cuenta de la realidad familiar en la que están viviendo y no se cumplen sus expectativas; etapa de la consciencia, deben identificar las necesidades y sentimientos de los miembros de la familia reconstituida y se comienzan a establecer expectativas realistas; etapa de la movilización, en esta etapa se empiezan a generar nuevas normas y reglas propias de cada familia reconstituida debido a los conflictos producidos por las necesidades individuales; etapa de la acción, se crean nuevas normas y roles de comportamiento, se establecen los papeles que tendrán cada uno de los miembros de las familias y se responde a las necesidades de los menores; etapa del contacto, se empieza a establecer una relación entre el padrastro o madrastra e hijastros o hijastras; y, por último, la etapa de resolución, en la que se llega a una estabilidad y cooperación entre los miembros de la familia reconstituida. Estas etapas las corroboraron Ganong y Coleman en 2004. Además, se debe tener en cuenta la complejidad de la dinámica familiar reconstituida, así como la coexistencia de varias figuras que pueden ejercer roles parentales (Plasencia, 2016).

También hay que tener en cuenta que el contexto de la escuela es muy importante ya que los niños pasan mucho tiempo del día y comparten con otros niños y los docentes y a estas edades es cuando aprenden el significado de muchas cosas. Por lo que la diversidad familiar es un tema muy importante para tratar en infantil y el conocimiento que tienen los maestros sobre este tema es muy escaso, destacando la heteronormatividad y la homofobia (Morgado, Jiménez-Lagares y González, 2009). Estas mismas autoras encontraron las tendencias que hay entre los docentes andaluces de pensar que las familias biparentales heterosexuales son las más favorables para los menores, destacando lo perjudicial que es el divorcio, dándole más importancia a la figura de la madre que a la del padre. Además, muchos de los docentes sostienen los estereotipos que hay sobre algunos modelos familiares, lo que afecta y forma falsas

creencias sobre los menores que conviven en los diferentes modelos familiares, aunque no siempre sean del todo correctas (Bliss y Harris, 1999).

A pesar de que no hay muchos estudios centrados en este modelo familiar cabe destacar algunos estudios que nos ponen en situación ante el que se va a realizar en éste. Un estudio realizado por Triana, Ceballos y Rodríguez (2019) observa que las expectativas que tienen los futuros docentes sobre los menores que conviven en una familia reconstituida son más bajas que las que se tienen sobre aquellos niños que provienen de una familia nuclear, destacando que los que conviven con un padrastro (la custodia es de la madre), tienen un nivel de expectativas mayor ante el resto de las estructuras que se dan en este modelo familiar.

Como afirman Marrero, M y Pérez, S. (2015) el modelo familiar en el que conviva el niño o la niña no tiene por qué tener efectos negativos sobre su desarrollo, sino que incluso pueden ser hasta positivos, ya que refuerza sus valores y les hace comprender la diversidad como algo natural en todos sus aspectos. Lo que si puede ser negativo para el niño es la separación de los padres o una mala consolidación ante una nueva estructura familiar, ya que esto último supone muchos cambios.

Después de haber realizado un acercamiento teórico sobre el tema de estudio se observa la pertinencia de realizar un estudio exploratorio sobre la diversidad familiar, en concreto, sobre el grado de conocimiento que tienen los maestros de infantil sobre las necesidades que presentan los menores que conviven en familias reconstituidas de divorcio, así como el grado de habilidades y recursos que creen que son necesarios, bajo su experiencia, para enfrentarse a dicha situación.

2. Método

2.1 Objetivos

El objetivo general de este estudio ha sido explorar como perciben las necesidades de los menores que conviven en familias reconstituidas los maestros de infantil en su aula. En este estudio se han analizado distintos objetivos específicos:

- *Objetivo específico 1:* explorar el concepto de diversidad en los maestros de Educación Infantil.
- *Objetivo específico 2:* conocer el grado de necesidades que pueden presentar los menores que conviven en una familia reconstituida.

- *Objetivo específico 3:* conocer el grado de necesidades de apoyo en el aula de infantil que puede necesitar un menor en concreto de cuatro años, que pertenezca a una familia reconstituida.
- *Objetivo específico 4:* explorar el grado de necesidades específicas en el aula de infantil que tienen los menores que conviven en una familia reconstituida.
- *Objetivo específico 5:* conocer las habilidades específicas que tienen los maestros de infantil con respecto a las necesidades que puedan tener los menores que conviven en una familia reconstituida.
- *Objetivo específico 6:* conocer los recursos con los que cuentan los maestros de infantil para trabajar dicha realidad familiar en su aula.

Por último, se ha explorado si todas estas variables muestran efectos significativos por las variables independientes: grupo de edad del participante, experiencia en diversidad familiar, centro de trabajo, y años de experiencia como maestro de infantil.

2.2 Participantes

En esta investigación han participado un total de 74 docentes de infantil de diferentes centros de la provincia de Santa Cruz de Tenerife, tanto de carácter público como privado/concertado, los cuales son: CEIP Tijoco, CEIP Prácticas Aneja, CEIP Isaac de la Vega, Echeyde II, CEIP Ruiz de Padrón, Luther King La Laguna, CEIP San Jerónimo, Luther King Sur de Tenerife, CEIP Fernando III el Santo, CEIP Las Mercedes, CEIP Agüere y, por último, Colegio Santa Rosa de Lima – Las Dominicas La Laguna. Del total de los participantes un 94,6% son mujeres (70 participantes) frente al 5,4% que son hombres (4 participantes). Además, cabe destacar que el 45,9% del total de participantes ejercen su labor en centros privados o concertados (grupo 1), frente a un 54,1% que la ejercen en un centro público (grupo 2).

Con respecto a la edad de los participantes hemos decidido hacer una separación en dos grupos para acotar las cifras. Estos dos grupos serían por un lado los jóvenes adultos (grupo 1), que serían aquellos participantes que tienen edades comprendida entre los 25 y 35 años y, por otro lado, los adultos mayores (grupo 2), que tienen edades comprendidas entre 36 y 60 años, de los cuales corresponde un 31,1% al primer grupo, y un 68,9% al segundo grupo. De esta manera el maestro de infantil más joven tiene 26 años y el mayor 60.

Por otro lado, analizando la variable de los años de experiencia que llevan los docentes ejerciendo su profesión, hemos decidido separarlos en tres grupos, siendo el primero aquel en el que los maestros llevan menos de 10 años ejerciendo (grupo 1), al cual le corresponde un 33,8%, seguidos de los que llevan entre 11 y 20 años (grupo 2), correspondiéndole un 33,8%, y como tercer grupo, aquellos participantes que tengan más de 21 años de experiencia (grupo 3), al cual le corresponde un 32,4%.

Por último, fijándonos en la experiencia en diversidad familiar que han tenido los docentes encuestados encontramos que el 54,8% ha tenido experiencia directa (grupo 1), que es comprendida como aquella que los docentes tienen de forma más cercana porque pertenecen a una familia diversa, frente al 43,2%, para los que la experiencia ha sido nula o de forma indirecta (grupo 2), entendiendo ésta como muy poco cercana a ellos con afirmaciones del tipo: “alguna vez hubo alumnos que su padre tenía otra pareja”, “en el colegio había una niña con dos madres”, por ejemplo. A continuación, se presenta en la tabla 1 la muestra de participantes distribuidos por los distintos niveles de las variables independiente que se analizan en este estudio.

Tabla 1. Porcentaje de participantes distribuidos según los distintos niveles de las variables independientes

VARIABLES INDEPENDIENTES	NIVELES
Centro de trabajo	Privado/Concertado (45,9%) Público (54,1%)
Años de experiencia	Grupo 1: menos de 10 años (33,8%) Grupo 2: entre 11 y 20 años (33,8%) Grupo 3: más de 21 años (32,4%)
Edad	Jóvenes adultos (31,1%) Adultos mayores (68,9%)
Experiencia en diversidad familiar	Directa (56,8%) Indirecta (43,2%)

2.3 Instrumento

Para realizar la recogida de datos necesarios para este estudio se ha elaborado un cuestionario al efecto (anexo I) partiendo de estudios previos sobre diversidad familiar. El instrumento que hemos empleado consta de una primera parte en la que se recogen datos sociodemográficos de los participantes (sexo, edad, nivel de estudio, años de

experiencia, centro de trabajo y experiencia con diversidad familiar), y una segunda parte que consta de seis preguntas, las cuales nos sirven para obtener información acerca del objeto de estudio. Estas preguntas serán tanto de carácter abierto (*¿qué es la diversidad familiar?; ¿qué necesidades específicas crees que pueden tener los menores que vivan en una familia reconstituida?; ¿con qué recursos cuentas en tu aula para trabajar con menores de familias reconstituidas?*) como cerrado, entendiendo éstas últimas como aquellas en las que se responde mediante una escala numérica basada del 0 al 10, siendo el 0 la respuesta más baja y el 10 la respuesta más alta (*señala en qué grado crees que conoces las necesidades que pueden presentar los menores que pertenecen a una familia reconstituida; Imagínate que tienes en tu aula un menor de 4 años que convive en una familia reconstituida, señala qué grado de necesidad de apoyo que crees que tendrías que prestarle; Señala qué grado de habilidades y estrategias crees que tienes para enfrentarte a situaciones en tu aula donde existan niños de familias reconstituidas*).

2.4 Procedimiento

En primer lugar, se elaboró un cuestionario a partir de los conocimientos bibliográficos sobre las familias reconstituidas y, posteriormente se entregó una carta de presentación (anexo II) a los directores de cada centro en los que se va a realizar el estudio. En esta carta se especifica que es un cuestionario para ayudar en un Trabajo de Fin de Grado y la tutoría e institución de dicho trabajo, además del objetivo por el que se realiza la investigación y se solicita la colaboración y participación de los docentes en dicho estudio. Al entregar la carta se procedió a entregar el cuestionario a los maestros de Educación Infantil de los centros que se nombran en el apartado *participantes*, dándole a cada uno un solo cuestionario y dejando claro que es totalmente anónimo y se cumplieron los requisitos éticos al respecto de este tipo de investigaciones. Para avanzar en la investigación y retrasarla lo menos posible se ha hablado con los centros para dar de tiempo una semana a que rellenen dichos cuestionarios. La duración media de la realización de los cuestionarios fue de 15 a 20 minutos.

Una vez recogidos los cuestionarios se han analizado los contenidos referidos al grado de conocimiento que tienen los docentes sobre el modelo familiar de reconstitución y sobre las necesidades que creen que tienen los alumnos que conviven en este modelo familiar, para lo que se ha elaborado un sistema de dimensiones (anexo

III) para lo que se ha realizado un vaciado del cuestionario, de forma directa en la base de datos, con respecto a las preguntas estructuradas. Al interpretar estos datos, las variables de tipo cuantitativo se discretizaron en los siguientes valores: 0-1 para puntuaciones muy bajas, 2-4 bajas, 5-6 medias, 7-8 altas y 9-10 muy altas. Con respecto a las preguntas abiertas primero se leyeron todos los cuestionarios y se realizó un sistema de dimensiones. Posteriormente se estableció un sistema de jueces por parejas para la codificación de las preguntas abiertas, en la que el nivel de coincidencia fue un índice Kappa de .92. Se destacan en las figuras solo aquellas respuestas citadas por un porcentaje próximo o superior al 5%. Hay que comentar que, en muchas ocasiones, los porcentajes dan sumas superiores a 100, porque un mismo participante puede ofrecer más de una respuesta sobre un mismo tema.

3. Resultados

Tras hacer las reconversiones oportunas en la base estadística, se obtuvieron las frecuencias para cada categoría, y respecto a cada tipo de variable independiente utilizada. Posteriormente, se realizaron estadísticos descriptivos, tablas de contingencia y MANOVAS a través del paquete estadístico SPSS 25, tomando como variables independientes el *grupo de edad*, *el centro de trabajo*, *los años de experiencia* y *la experiencia en diversidad familiar, sea directa o indirecta o inexistente*. En cambio, las variables dependientes hacen referencia al concepto de diversidad familiar que tienen los participantes, al grado de conocimiento que tienen sobre las necesidades del menor y el apoyo que este necesita, las estrategias para tratar estos casos y los recursos con los que cuenta el centro y el aula para tratar.

A continuación, se presentan los resultados distribuidos por cada pregunta analizada para facilitar su comprensión.

3.1 Concepto de diversidad familiar

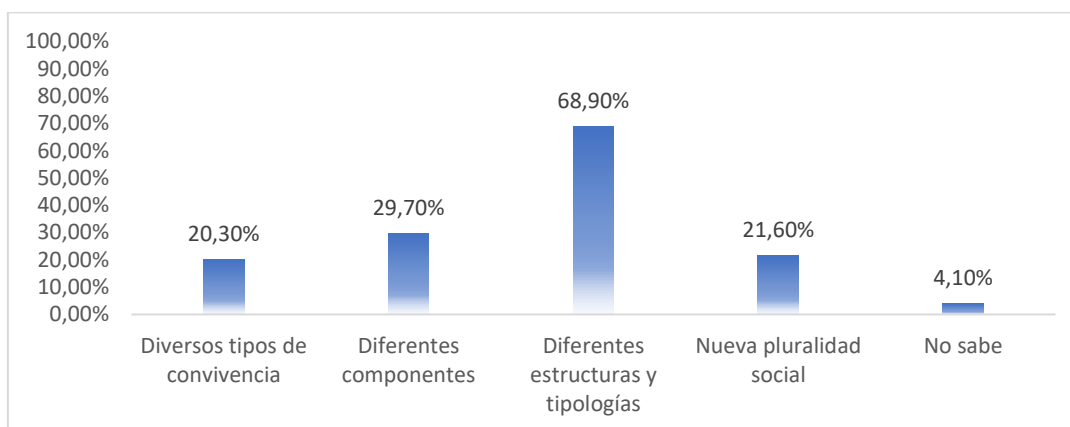


Figura 1. Concepto que tienen los maestros de infantil de la *diversidad familiar*.

Como observamos en la figura 1, vemos que la respuesta más citada de los participantes en el estudio, consideran que la diversidad familiar hace referencia a las *diferentes estructuras y tipologías*, siendo estos el 68,9% de los participantes. Seguido de este concepto, el 29,7% opina que la diversidad familiar son los *diferentes componentes de una familia*, frente al 21,6% que opina que hace referencia a la *nueva pluralidad social y cultural*. Por último, los porcentajes más bajos hacen referencia a los *diversos tipos de convivencia*, siendo el 20,3% y el 4,1% *no sabe el significado o no contesta* a esta pregunta.

Concepto de diversidad familiar según las variables independientes grupo de edad, años de experiencia docente, centro de trabajo y experiencia con diversidad familiar

Con referencia a la categoría de *diversos tipos de convivencia*, observamos que la respuesta más citada viene dada por los docentes que piensan que este es el *concepto de diversidad* son adultos mayores, siendo este el 14,9% de la muestra total, frente al grupo de jóvenes adultos que son el 5,4%. Por otro lado, con respecto a la variable de *años de experiencia*, hemos obtenido que el porcentaje más alto pertenece al grupo 3, siendo este el 10,8%, seguido del grupo 1 y, posteriormente el grupo 2 (5,4% y 4,1% respectivamente). Además, el 10,8% de los docentes trabaja en centros públicos y el 9,5% en centros privados/concertados. Por último, con respecto a la variable de las *experiencias que se han tenido con diversidad familiar* obtenemos que las experiencias directas son las más comunes, siendo un 12,2% frente al 8,1% de las experiencias indirectas o nulas.

En lo que respecta a la categoría *diferentes tipos de componentes*, obtenemos que el porcentaje más alto de respuestas ante la variable del *grupo edad* la sustentan los

jóvenes adultos, siendo 21,6%, mientras que el 8,1% corresponde a los adultos mayores. Con respecto a la variable de los *años de experiencia*, la mayor parte de los docentes pertenecen al grupo 2, siendo este un 13,5% de la media, seguido del grupo 1 (9,5%). Si nos fijamos en el *centro de trabajo*, el 18,9% ejerce en centros privados/concertados, mientras que el 10,8% lo hace en centros públicos, y con respecto a la *experiencia que han tenido con la diversidad* la mayor parte la han tenido de forma directa, siendo un 17,6%, frente al 12,2% que afirma haberla tenido de forma indirecta o no haber tenido experiencias.

Si estudiamos la categoría *diferentes tipos de estructuras y tipologías* observamos que la mayor parte de participantes que definen así la diversidad familiar son adultos mayores, obteniendo un 45,9% frente al 23% que corresponde a los jóvenes adultos. Además, basándonos en los *años de experiencia*, el grupo mayoritario es el grupo 1 con un 25,7%, seguido del grupo 2 y grupo 3, con un 23% y un 20,3% respectivamente. Si nos fijamos en la variable del *centro de trabajo* el 35,1% ejerce en privados/concertados mientras que el 33,8% lo hace en centros públicos y la *experiencia en diversidad familiar* de estos ha sido directa en un 39,2% de los casos y en un 29,7% de los casos esta experiencia ha sido indirecta o no ha tenido experiencias.

Analizando la categoría *nueva pluralidad social* obtenemos que el 13,5% que tiene esta percepción, son adultos mayores mientras que los jóvenes adultos son menos, teniendo un 8,1%. Con respecto a los *años de experiencia*, el grupo mayoritario es el 2 con un 9,5%, estando un poco distanciado de los otros dos grupos (grupo 1 con un 6,8% y grupo 3 con un 5,4%). Del total de sujetos obtenemos que un 13,5% de los que definieron así la diversidad familiar trabajar en un centro privado/concertado, frente al 8,1% que trabaja en un centro público. Así mismo, la *experiencia en diversidad familiar* directa la han tenido un 13,5% de los docentes, mientras que los que no han tenido experiencias o las han tenido de forma indirecta la han puntuado con un 8,1%.

Por último, refiriéndonos a la categoría de los docentes que *no saben* cómo definir este concepto obtenemos que la mayor parte con jóvenes adultos con un 2,7%, mientras que los adultos mayores ocupan un 1,4%. Además, el único dato que sacamos de la variable de los *años de experiencia* es que los únicos que no saben cómo definirlo pertenecen al grupo 1 (4,1%), de los cuales un 2,7% ejerce en centros públicos y un 1,4% en centros privados/concertados. Así mismo, a la *experiencia en diversidad familiar* de estos docentes ha sido directa en un 2,7% frente al 1,4% que ha sido de forma indirecta o no ha tenido.

3.2 Grado de conocimiento de los maestros de infantil sobre las necesidades que presentan los menores que conviven en una familia reconstituida

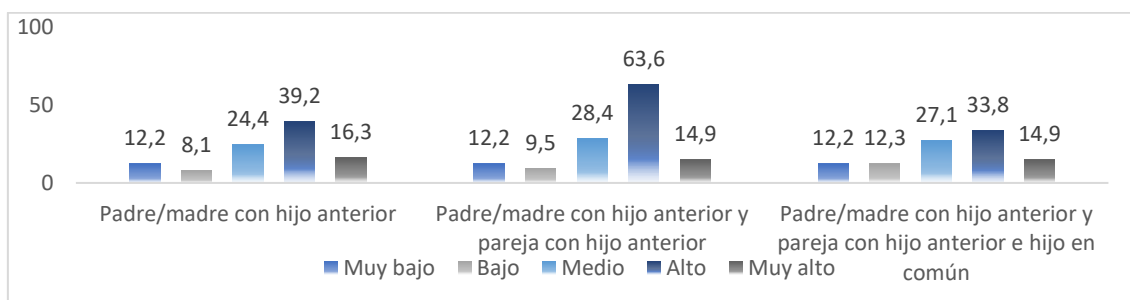


Figura 2. Grado de conocimiento de los maestros de infantil sobre las necesidades que presentan los miembros de una familia reconstituida.

Como se observa en la figura, en lo referente a la categoría *padre/madre con hijo anterior*, el porcentaje más alto es el que corresponde a un grado de conocimiento *alto* sobre las necesidades que presentan los menores que conviven en una familia reconstituida (39,2%), seguido del grado *medio*, al que le corresponde un 24,4%. Por otro lado, el grado de conocimiento *muy alto* puntúa con un 16,3%, el grado *muy bajo* puntúa con un 12,2% y, por último, el grado *bajo* es el que menos puntúa con un 8,1%.

Grado de conocimiento de los maestros de infantil sobre las necesidades que presentan los menores que conviven en una familia reconstituida por los variables independientes analizadas

Con respecto a esta categoría, si analizamos la variable independiente del *grupo edad* observamos que la mayor parte de adultos mayores puntúan muestran un *alto* grado en esta variable (28,4%) al igual los jóvenes adultos (10,9%). Frente a esto una menor parte de los jóvenes adultos han puntuado esta variable con un *muy bajo* grado (2,7%) y los adultos mayores un grado *bajo* (4,1%). Por otro lado, si se observa la variable *años de experiencia* la mayor parte del grupo 1 puntúa *alto* (16,2%) frente a una menor parte que puntúa *muy bajo* (2,7%); del grupo 2 la menor parte puntúa un grado *bajo*, siendo este un 1,4%, y la mayor parte puntúa con un 17,6% el grado *alto*; y finalmente el grupo 3, del cual la mayor parte puntúa un grado de conocimiento *medio* (13,5%) y una menor parte puntúa un grado *bajo* (2,7%). Además, si nos basamos en la variable independiente *centro de trabajo*, se observa que la mayor parte de los docentes que ejercen en centros privados/concertados puntúan un grado *alto*, con un 17,6%, algo que también hacen los que imparten en centros públicos con un 21,6%, mientras que una menor parte puntúa *bajo* en el caso de los centros privados/concertados (2,8%) y *muy bajo* en los centros públicos (5,4%). Por último, si se observa la variable

experiencia en diversidad, se obtiene que el grado *alto* es el que mayor puntuación obtiene tanto en forma directa como indirecta o nula (21,6% y 18,2% respectivamente) frente a los que tienen menos grado de conocimiento sobre las necesidades, que de forma directa puntúa un 4,1% en el grado *bajo* y de forma indirecta o nula puntúan 4,1% tanto en grado *bajo* como *muy bajo*.

Otra categoría de análisis es *padre/madre con hijo anterior y pareja con hijo anterior*, de la cual se observa que el grado *alto* vuelve a ser el que más puntúa con un 63,6%, seguido del grado de conocimiento *medio*, el cual puntúa con un 28,4%, mientras que el grado de conocimiento *muy alto* puntúa un 14,9%. Frente a estas puntuaciones, el grado *muy bajo* puntúa un 12,2% y el grado *bajo* puntúa 9,5%.

Si estudiamos esta categoría en profundidad con la variable independiente de *grupo edad* observamos que la mayor parte de adultos mayores puntúan muestran un *alto* grado en esta variable (27,1%) frente los jóvenes adultos, que puntúan en mayor medida el grado *medio* (8,2%). Frente a esto una menor parte de los jóvenes adultos han puntuado esta variable con un *muy bajo* grado (2,7%) y los adultos mayores un grado *bajo* (4,1%). Por otro lado, si se observa la variable *años de experiencia* la mayor parte del grupo 1 puntúa *alto* (12,2%) frente a una menor parte que puntúa *muy bajo* (2,7%); del grupo 2 la menor parte puntúa un grado *bajo*, siendo este un 1,4%, y la mayor parte puntúa con un 18,9% el grado *alto*; y finalmente el grupo 3, del cual la mayor parte puntúa un grado de conocimiento *medio* (14,9%) y una menor parte puntúa un grado *bajo* (2,8%). Además, si nos basamos en la variable independiente *centro de trabajo*, se observa que la mayor parte de los docentes que ejercen en centros privados/concertados puntúan un grado *alto*, con un 17,6%, frente los que imparten en centros públicos que puntúan en mayor medida un grado *medio* con un 20,3%, mientras que una menor parte puntúa *bajo* en el caso de los centros privados/concertados (4,1%) y *muy bajo* en los centros públicos (5,4%). Por último, si se observa la variable *experiencia en diversidad*, se obtiene que el grado *alto* es el que mayor puntuación obtiene en forma directa con un 21,5% y grado *medio* en forma indirecta o inexistente (14,9%) frente a los que tienen menos grado de conocimiento sobre las necesidades, que de forma directa puntúa un 5,5% en el grado *bajo* y de forma indirecta o no han tenido experiencias puntúan 4,1% tanto en grado *bajo* como *muy bajo*.

Por último, en la categoría *padre/madre con hijo anterior y pareja con hijo anterior e hijo en común* el grado de conocimiento que más puntúa es el *alto* con un

33,8%, frente el 27,1% que puntúa el grado de conocimiento *medio*. Un 14,9% corresponde al grado de conocimiento *muy alto*, un 12,3% corresponde a un grado de conocimiento *bajo* y, por último, el grado *muy bajo* puntúa un 12,2%.

Analizando esta categoría con la variable independiente del *grupo edad* observamos que la mayor parte de adultos mayores puntúan muestran un *alto* grado en esta variable (25,7%) frente los jóvenes adultos, que puntúan en mayor medida el grado *medio y alto* (8,1%). Frente a esto una menor parte de los jóvenes adultos han puntuado esta variable con un *muy bajo* grado (2,7%) y los adultos mayores un grado *bajo* (6,8%). Por otro lado, si se observa la variable *años de experiencia* la mayor parte del grupo 1 puntúa *alto* (10,9%) frente a una menor parte que puntúa *muy bajo* (2,7%); del grupo 2 la menor parte puntúa un grado tanto *bajo* como *muy bajo*, siendo estos un 2,7%, y la mayor parte puntúa con un 16,3% el grado *alto*; y finalmente el grupo 3, del cual la mayor parte puntúa un grado de conocimiento *medio* (12,2%) y una menor parte puntúa un grado *bajo* (2,8%). Además, si nos basamos en la variable independiente *centro de trabajo*, se observa que la mayor parte de los docentes que ejercen en centros privados/concertados puntúan un grado *alto*, con un 17,6%, frente los que imparten en centros públicos que puntúan en mayor medida un grado *medio* con un 20,3%, mientras que una menor parte puntúa *bajo* en el caso de los centros privados/concertados (5,4%) y *muy bajo* en los centros públicos con el mismo porcentaje. Por último, si se observa la variable *experiencia en diversidad*, se obtiene que el grado *alto* es el que mayor puntuación obtiene en forma tanto directa como indirecta/nula con un 18,9% y un 14,9%, respectivamente, frente a los que tienen menos grado de conocimiento sobre las necesidades, que de forma directa puntúa un 6,9% en el grado *bajo* y de forma indirecta o los que no han tenido experiencias puntúan 4,1% tanto en grado *bajo* como *muy bajo*.

3.3 Grado de apoyo que necesita un menor de una familia reconstituida en el aula de infantil.

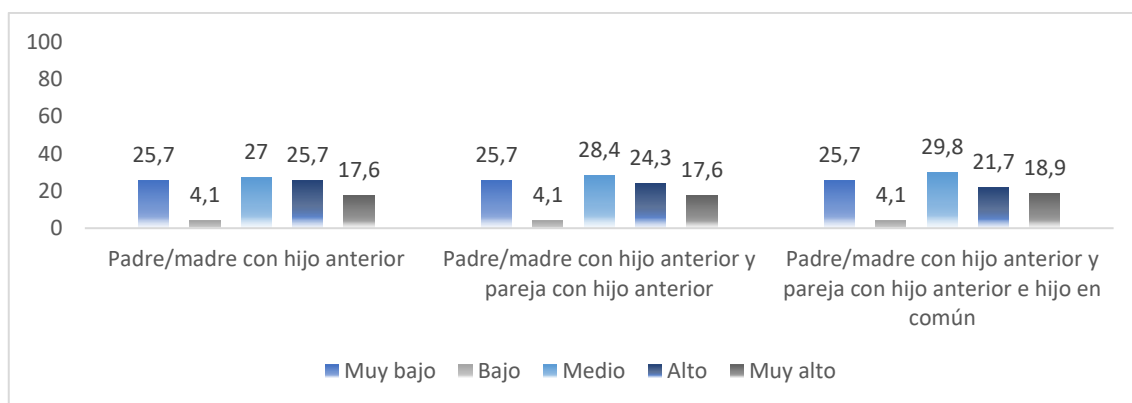


Figura 3. Grado de apoyo que necesita un menor que pertenece a una familia reconstituida en el aula de infantil.

Como se observa en la figura, en lo referente a la categoría *padre/madre con hijo anterior*, el porcentaje más alto es el que corresponde a un grado de apoyo *medio* hacia un menor que convive en una familia reconstituida (27%), seguido del grado *muy bajo* y *alto*, a los que les corresponden un 25,7%. Por otro lado, el grado de apoyo *muy alto* puntúa con un 17,3% y el grado de apoyo *bajo* es un 4,1%.

Grado de apoyo que necesita un menor de una familia reconstituida en el aula de infantil por las variables independientes exploradas

Si estudiamos esta categoría en profundidad con la variable independiente del *grupo edad* observamos que la mayor parte de adultos mayores puntúan muestran un *muy bajo* grado en esta variable (20,3%) frente los jóvenes adultos, que puntúan en mayor medida el grado *alto* y *muy alto*, ambos con un 6,8%. En cambio, una menor parte de los jóvenes adultos han puntuado esta variable con un *bajo* grado (1,4%) al igual que los adultos mayores con un 2,8%. Por otro lado, si se observa la variable *años de experiencia* la mayor parte del grupo 1 puntúa *medio* (16,3%) frente a una menor parte que puntúa *bajo* (1,4%); del grupo 2 la menor parte puntúa un grado *bajo*, siendo este un 1,4%, y la mayor parte puntúa con un 13,5% el grado *alto*; y finalmente el grupo 3, del cual la mayor parte puntúa un grado de conocimiento *muy bajo* (13,5%) y una menor parte puntúa un grado *bajo* con un 1,4%. Además, si nos basamos en la variable independiente *centro de trabajo*, se observa que la mayor parte de los docentes que ejercen en centros privados/concertados puntúan un grado *alto*, con un 14,9%, mientras que los que ejercen en los centros públicos le dan el mayor porcentaje al grado *muy bajo*

y *medio* con un porcentaje de 16,2%, mientras que una menor parte puntúa *bajo* en el caso de los centros privados/concertados (1,4%), al igual que en los centros públicos con un 2,8%. Por último, si se observa la variable *experiencia en diversidad*, se obtiene que el grado *muy bajo* es el que mayor puntuación obtiene por parte de los profesores que la han obtenido la experiencia de forma directa con un 17,6%, mientras que los que no han tenido o la han tenido de forma indirecta le dan la mayor puntuación al grado *medio* con un 14,9, frente a los que creen que necesitan un menor grado de apoyo, de los cuales los que han tenido experiencia de forma directa con la diversidad familiar puntúan un 2,7% en el grado *bajo* y aquellos que la han obtenido de forma indirecta o no han tenido experiencia alguna puntúan con un 1,4% el mismo grado.

Otra categoría de análisis es *padre/madre con hijo anterior y pareja con hijo anterior*, de la cual se observa que el grado *medio* vuelve a ser el que más puntúa con un 28,4%, seguido del grado de apoyo *muy bajo*, el cual puntúa con un 25,7%, mientras que el grado de apoyo *alto* puntúa un 24,3%. Frente a estas puntuaciones, el grado *muy alto* puntúa un 17,6% y el grado *bajo* puntúa 4,1%.

Analizando esta categoría en profundidad con la variable independiente del *grupo edad* observamos que la mayor parte de adultos mayores puntúa con un 20,3% el grado *muy bajo* y los jóvenes adultos puntúan con mayor porcentaje el grado *alto* (13,5). Frente a estos datos, una menor parte, tanto de los jóvenes adultos como de los adultos mayores, han puntuado esta variable con un *bajo* grado (1,4% y 2,8% respectivamente). Por otro lado, si se observa la variable *años de experiencia* la mayor parte del grupo 1 puntúa el grado *medio* (16,3%) frente a una menor parte que puntúa *bajo* (1,4%); del grupo 2 la menor parte puntúa un grado *bajo*, siendo este un 1,4%, y la mayor parte puntúa con un 12,2% el grado *alto*; y finalmente el grupo 3, del cual la mayor parte puntúa un grado de conocimiento *muy bajo* (13,5%) y una menor parte puntúa un grado *bajo* (1,4%). Además, si nos basamos en la variable independiente *centro de trabajo*, se observa que la mayor parte de los docentes que ejercen en centros privados/concertados puntúan un grado *alto*, con un 13,6%, mientras que los que imparten en centros públicos puntúan mayor porcentaje los grados *muy bajo* y *público* con un 16,2% ambos. En cambio, una menor parte puntúa *bajo* en el caso de los centros privados/concertados (2,7%), al igual que en los centros públicos con un porcentaje de 1,4%. Por último, si se observa la variable *experiencia en diversidad*, se obtiene que el grado *muy bajo* es el que mayor puntuación obtiene por parte de los profesores que la

han obtenido de forma directa con un 17,6%, mientras que los que no han tenido experiencia alguna o la han tenido de forma indirecta puntúan con un porcentaje mayor el grado *alto* con un 10,9% este grado frente a los que creen que necesitan un menor grado de apoyo, de los cuales los que han tenido experiencia de forma directa puntúan un 2,7% en el grado *bajo* y los que la han obtenido de forma indirecta o no han tenido experiencia ninguna que puntúan con un 1,4% el grado *bajo*.

Por último, en la categoría *padre/madre con hijo anterior y pareja con hijo anterior e hijo en común* el grado de apoyo que más puntúa es el *medio* con un 29,8%, frente el 25,7% que puntúa el grado de apoyo *muy bajo*. Un 21,7% corresponde al grado de apoyo *muy alto*, un 18,9% corresponde a un grado de apoyo *muy alto* y, por último, el grado *bajo* puntúa un 4,1%.

Con respecto a esta categoría, estudiando la variable independiente del *grupo edad* observamos que la mayor parte de adultos mayores puntúan muestran un *muy bajo* grado en esta variable (20,3%) mientras que los jóvenes adultos le dan el porcentaje mayor al grado *medio* con un 10,9. Frente a esto, una menor parte de los jóvenes adultos han puntuado esta variable con un *bajo* grado (1,4%), al igual que los adultos mayores que lo han puntuado con un 2,8%. Por otro lado, si se observa la variable *años de experiencia* la mayor parte del grupo 1 puntúa *medio* (16,3%) frente a una menor parte que puntúa con un 1,4% el grado *bajo*; del grupo 2, la menor parte puntúa un grado *bajo* siendo este un 1,4%, y la mayor parte puntúa con un 10,8% el grado *alto*; y finalmente el grupo 3, del cual la mayor parte puntúa un grado de conocimiento *muy bajo* (13,5%) y una menor parte puntúa un grado *bajo* (1,4%). Además, si nos basamos en la variable independiente *centro de trabajo*, se observa que la mayor parte de los docentes que ejercen en centros privados/concertados puntúan un grado *medio*, con un 13,6%, al igual que los que imparten en centros públicos que lo puntúan, junto con el grado *muy bajo*, con un 16,2%, mientras que una menor parte puntúa *bajo* en el caso de los centros privados/concertados (1,4%) al igual que en los centros públicos (2,8%). Por último, si se observa la variable *experiencia en diversidad*, se obtiene que el grado *muy bajo* es el que mayor puntuación obtiene por parte de los profesores que la han obtenido de forma directa con un 17,6%, mientras que los que no han tenido experiencia o la han tenido de forma indirecta le dan la mayor puntuación al grado *medio* (14,9%) frente a los que opinan que necesitan menor grado de apoyo, de los cuales los que han tenido experiencia de forma directa puntúan un 2,7% el grado *bajo* y los que la han obtenido

de forma indirecta o no han tenido experiencia puntúan el mismo grado con un 1,4%. Los resultados del análisis de las variables independientes no son estadísticamente significativos.

3.4 Creencias sobre las necesidades específicas que puedan tener los menores de una familia reconstituida en un aula de infantil

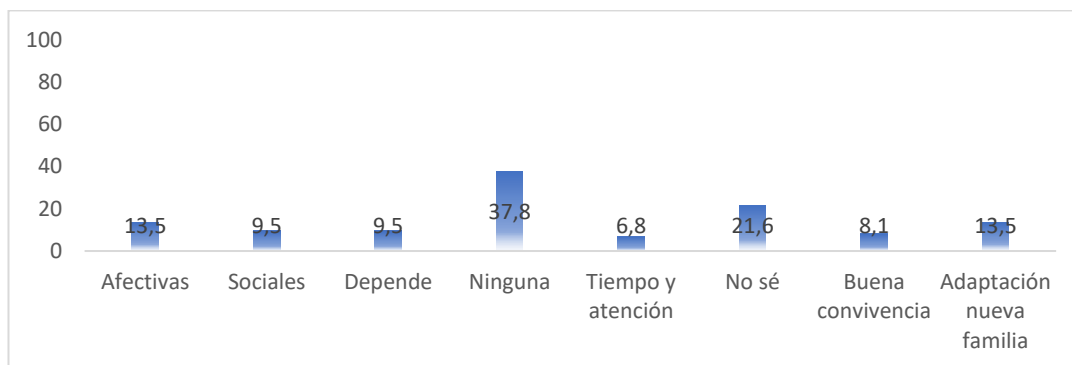


Figura 4. Creencia sobre las necesidades que puedan tener los menores de una familia reconstituida en el aula de infantil

Como podemos observar en la figura 4, la gran parte de los docentes que participaron en este estudio cree que los menores que conviven en una familia reconstituida *no tienen ninguna necesidad específica* (38,7%). Seguido de esto, un 21,6% *no sabe* si los menores tienen o no alguna necesidad. Con respecto a los que opinan que si tienen necesidades específicas obtenemos seis categorías que son: *afectivas* (13,5%), *sociales* (9,5%), *depende* (9,5%), *tiempo y atención* (6,8%), *buena convivencia* (8,1%) y *favorecer la adaptación a la nueva familia* (13,5%).

Creencias sobre las necesidades específicas que puedan tener los menores de una familia reconstituida en un aula de infantil por las variables independientes exploradas

A continuación, analizando las diferentes categorías por las variables independientes, observamos que en lo que se refiere a las *necesidades afectivas*, se observa que ambos *grupos de edad* tienen el mismo número de porcentaje (6,8%). Con respecto a los *años de experiencia* se obtiene que el 6,8%, pertenecen al grupo 1, seguido del grupo 2 con el 4,1% y por último el grupo 3 con el 2,7%. De los docentes que opinan que la afectiva es una necesidad específica para estos niños, el 9,5% trabaja en centros públicos, mientras que el 4,1% lo hace en centros privados/concertados. Además, la experiencia con la diversidad de estos maestros ha sido más directa (9,5%) que indirecta o no han tenido experiencias (4,1%).

Estudiando la categoría de *necesidades sociales*, se observa que el mayor porcentaje de docentes que opinan que esa es una necesidad de los menores en familias reconstituidas son adultos mayores (6,8%) mientras que el porcentaje de los adultos jóvenes es más bajo (2,7%). Además, en lo que respecta a los *años de experiencia* de estos maestros, el porcentaje más alto lo tiene el grupo 2 (5,4%), seguido del grupo 1 (2,7%) y, por último, el grupo 3 (1,4%). Si hacemos referencia a la variable del *centro de trabajo* observamos que el 8,1% trabaja en centros privados/concertados mientras que el 1,4% lo hace en centros públicos y la *experiencia en diversidad* ha sido mucho más alta de forma directa (8,1%) que indirecta o no han tenido experiencias (1,4%).

Aquellos maestros que creen que las necesidades específicas *dependen del niño*, son en mayor parte adultos mayores (8,1%) frente una minoría que son los jóvenes adultos (1,4%). Con respecto a la variable de los *años de experiencia*, en esta categoría se observa que se agrupan solo en los grupos 2 y 3 (4,1% y 5,4%). Además, los docentes que trabajan en un centro público son un 5,4% mientras que los que lo hacen en un centro privado son el 4,1%. Por último, refiriéndonos a la *experiencia* que han tenido estos docentes en diversidad familiar observamos que ha sido mayor de forma directa (8,1%) y menor de forma indirecta o no han tenido ninguna experiencia en diversidad familiar (1,4%).

Con respecto a la categoría que refleja que estos menores no tienen *ninguna* necesidad específica, se observa que el porcentaje mayor corresponde a los adultos jóvenes (27%) y el menor al de jóvenes adultos (10,8%). Observando los datos obtenidos en la variable de *años de experiencia* en esta categoría podemos ver que el porcentaje mayor es el del grupo 3 (14,9%) muy parecido al del grupo 1 (13,5%) y seguido del grupo 2 (9,5%). Por otro lado, se obtiene un mayor resultado de esta variable en los centros públicos (25,7%) frente a los privados/concertados (12,1%), teniendo en cuenta también que la mayor parte de la *experiencia con la diversidad* se ha obtenido de forma indirecta o nula que directa (23% y 14,9% respectivamente).

Fijándonos en la variable del *grupo edad* de la categoría *tiempo y atención*, se observa como los jóvenes adultos han elegido esta opción en mayor porcentaje (4,1%) frente a los adultos mayores que lo han hecho en menor cantidad (2,7%). Además, según los *años de experiencia*, se obtienen datos solo del grupo 1 y del grupo 3, siendo este el orden de mayor a menor porcentaje (4,1% y 2,7%). Por otro lado, el 4,1% de maestros trabajar en centros privados/concertados mientras que el 2,7% lo hace en colegio

públicos. Por último, se observa que la *experiencia con la diversidad* según estos maestros se ha obtenido solo de forma directa (6,8%).

En referencia a la categoría *buena convivencia*, la mayor parte de la muestra se ve reflejada en los adultos mayores con un 5,4% frente al 2,7% de los jóvenes adultos. Se observa también que, refiriéndose a la variable de *años de experiencia*, los tres grupos puntúan la misma cifra (2,7%). Además, un 5,4% de estos maestros ejerce su profesión en centros públicos y un 2,7% en centros privados/concertados y la forma de *experiencia en diversidad familiar* ha puntuado igual en la forma directa e indirecta o nula (4,1%).

A la hora de analizar la categoría *adaptación a una nueva familia*, se observa que una gran parte de los participantes que la puntúan son adultos mayores, teniendo un 9,5%, frente a los jóvenes adultos, que son un 4,1%. Por otra parte, en lo que a *años de experiencia* ejerciendo se refiere, el grupo 2 es el mayoritario con un 9,5%, seguido del grupo 1 con un 2,7% y del grupo 3 con un 1,4%. Con respecto al *centro de trabajo* de estos docentes, un 8,1% lleva a cabo la docencia en centros privados/concertados, mientras que el 5,4% la lleva a cabo en centros públicos y la *experiencia en diversidad* de estos maestros es mayoritariamente directa (8,1%) que indirecta o no han tenido experiencias (5,4%).

La categoría *no sé* es puntuada por más adultos mayores (13,5%) que por jóvenes adultos (8,1%). De estos docentes, el 9,5% pertenece al grupo 1 de la variable *años de experiencia*, frente al 6,8% correspondiente al grupo 2 y el 5,4% correspondiente al grupo 3. En lo que al *centro de trabajo* se refiere el 13,5% ejerce en centros privados/concertados y el 8,1% en centros públicos. Por último, la *experiencia con la diversidad familiar* que han tenido estos maestros ha sido un 14,9% de forma directa y el 6,8% de forma indirecta o nula. En esta ocasión tampoco se han encontrado resultados estadísticamente significativos en los contrastes realizados.

3.5 Grado de habilidades y estrategias que tiene un maestro de infantil que tiene a un menor que pertenece a una familia reconstituida en el aula

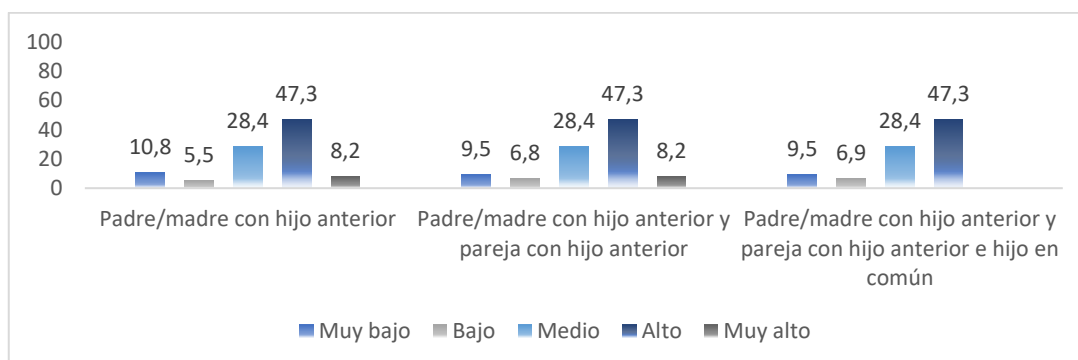


Figura 5. Grado de habilidades y estrategias que tienen los maestros de Infantil para enfrentar situaciones de diversidad familiar en el aula.

Como se observa en la figura, en lo referente a la categoría *padre/madre con hijo anterior*, el porcentaje más alto es el que corresponde a un grado de habilidades *alto* hacia un menor que convive en una familia reconstituida (47,3%), seguido del grado *medio*, que tiene un porcentaje del 28,4%. Por otro lado, el grado de habilidades *muy bajo* puntúa con un 10,8%, el *muy alto* puntúa con un 8,2 y el grado de habilidades *bajo* es un 5,5%.

Si estudiamos esta categoría en profundidad con la variable independiente del *grupo edad* observamos que la mayor parte de adultos mayores puntúan muestran un *alto* grado en esta variable (28,4%) frente los jóvenes adultos, que puntúan en mayor medida el grado *alto* (19%). Frente a esto una menor parte de los jóvenes adultos han puntuado esta variable con un *bajo* grado (1,4%) y los adultos mayores un grado *muy alto* (4,1%), destacando el dato de que ningún joven adulto puntuó el nivel *muy bajo*. Por otro lado, si se observa la variable *años de experiencia* la mayor parte del grupo 1 puntúa *alto* (16,3%) frente a una menor parte que puntúa *muy alto* (4,1%), destacando también que ninguno puntuó el grado *muy bajo*; del grupo 2, no se puntúa el grado *bajo*, la menor parte puntúa un grado *muy alto*, siendo este un 1,4%, y la mayor parte puntúa con un 21,7% el grado *alto*; y finalmente el grupo 3, del cual la mayor parte puntúa un grado de conocimiento *medio* (12,2%) y una menor parte puntúa un grado *bajo* (1,4%). Además, si nos basamos en la variable independiente *centro de trabajo*, se observa que la mayor parte de los docentes que ejercen en centros privados/concertados puntúan un grado *alto*, con un 23%, al igual que los que imparten en centros públicos que lo puntúan con un 24,4%, mientras que una menor parte puntúa *muy bajo* en el caso de los

centros privados/concertados (4,1%) y *bajo* y *muy alto* en los centros públicos (1,4% en ambos grados). Por último, si se observa la variable *experiencia en diversidad*, se obtiene que el grado *alto* es el que mayor puntuación obtiene por parte de los profesores que la han obtenido de forma directa con un 28,4%, al igual que los que no han tenido o la han tenido de forma indirecta, quienes puntúan con un 17,9 este grado frente a los que tienen menor grado de habilidades, de los cuales los que han tenido experiencia de forma directa puntúan un 5,5% en el grado *muy alto*, destacando que ninguno considera que el grado sea *bajo*, y los que la han obtenido de forma indirecta o no han tenido experiencia que puntúan 2,7% tanto en grado *muy bajo* y *muy alto*.

Otra categoría de análisis es *padre/madre con hijo anterior y pareja con hijo anterior*, de la cual se observa que el grado *alto* vuelve a ser el que más puntúa con un 47,3%, seguido del grado de apoyo *medio*, el cual puntúa con un 28,4%, mientras que el grado de apoyo *muy bajo* puntúa un 9,5%. Frente a estas puntuaciones, el grado *muy alto* puntúa un 8,2% y el grado *bajo* puntúa 6,8%.

Analizando esta categoría en profundidad con la variable independiente de la *edad* observamos que la mayor parte tanto de adultos mayores como de jóvenes adultos puntúan un *alto* grado en esta variable (28,4% y 19% respectivamente) frente a una menor parte de los jóvenes adultos han puntuado esta variable con un *bajo* grado (1,4%) y los adultos mayores un grado *muy alto* (4,1%), destacando el dato de que ningún joven adulto puntuó el nivel *muy bajo*. Por otro lado, si se observa la variable *años de experiencia* la mayor parte del grupo 1 puntúa *alto* (16,3%) frente a una menor parte que puntúa *muy alto* y *bajo* (4,1% en ambos casos), destacando que ninguno puntuó el grado *muy bajo*; del grupo 2, en el que no se puntúa el grado *bajo*, la menor parte puntúa un grado *muy alto*, siendo este un 1,4%, y la mayor parte puntúa con un 21,7% el grado *alto*; y finalmente el grupo 3, del cual la mayor parte puntúa un grado de conocimiento *medio* (12,2%) y una menor parte puntúa un grado *bajo* (1,4%). Además, si nos basamos en la variable independiente *centro de trabajo*, se observa que la mayor parte de los docentes que ejercen en centros privados/concertados puntúan un grado *alto*, con un 23%, al igual que los que imparten en centros públicos que lo puntúan con un 24,4%, mientras que una menor parte puntúa *muy bajo* en el caso de los centros privados/concertados (2,7%) y *bajo* y *muy alto* en los centros públicos (1,4% en ambos grados). Por último, si se observa la variable *experiencia en diversidad*, se obtiene que el grado *alto* es el que mayor puntuación obtiene por parte de los profesores que la han

obtenido de forma directa con un 28,9%, al igual que los que no han tenido o la han tenido de forma indirecta, quienes puntúan con un 18,9% este grado frente a los que tienen menor grado de habilidades, de los cuales los que han tenido experiencia de forma directa puntúan un 1,4% en el grado *bajo* y los que la han obtenido de forma indirecta o no han tenido experiencia que puntúan 2,7% tanto en grado *muy bajo* y *muy alto*.

Por último, en la categoría *padre/madre con hijo anterior y pareja con hijo anterior e hijo en común* el grado de habilidades que más puntúa es el *alto* con un 47,3%, frente el 28,4% que puntúa el grado de habilidades *medio*. Un 9,5% corresponde al grado *muy bajo*, un 6,9% corresponde a un grado de habilidades *bajo* y, por último, el grado *muy alto* no se puntúa.

Grado de habilidades y estrategias que tiene un maestro de infantil que tiene a un menor que pertenece a una familia reconstituida en el aula por las variables independientes analizadas

Con respecto a esta categoría, estudiando la variable independiente del *grupo edad* observamos que la mayor parte de adultos mayores puntúan muestran un *alto* grado en esta variable (28,4%), al igual que los jóvenes adultos, que puntúan este grado con un 19%. Frente a esto una menor parte de los jóvenes adultos han puntuado esta variable con un *bajo* grado (1,4%), destacando el dato de que ningún joven adulto puntuó el nivel *muy bajo*. Por otro lado, si se observa la variable *años de experiencia* la mayor parte del grupo 1 puntúa *alto* (16,3%) frente a una menor parte que puntúa con el mismo porcentaje el grado *bajo* (4,1%), destacando que ninguno puntuó el grado *muy bajo*; del grupo 2, la menor parte puntúa un grado *bajo*, siendo este un 1,4%, y la mayor parte puntúa con un 21,7% el grado *alto*; y finalmente el grupo 3, del cual la mayor parte puntúa un grado de conocimiento *medio* (12,2%) y una menor parte puntúa un grado *bajo* (1,4%). Además, si nos basamos en la variable independiente *centro de trabajo*, se observa que la mayor parte de los docentes que ejercen en centros privados/concertados puntúan un grado *alto*, con un 23%, al igual que los que imparten en centros públicos que lo puntúan con un 24,4%, mientras que una menor parte puntúa *muy bajo* en el caso de los centros privados/concertados (2,7%) y *bajo* en los centros públicos (1,4%). Por último, si se observa la variable *experiencia en diversidad*, se obtiene que el grado *alto* es el que mayor puntuación obtiene por parte de los profesores que la han obtenido de forma directa con un 28,4%, al igual que los que no han tenido o

la han tenido de forma indirecta, quienes puntúan con un 18,8% este grado frente a los que tienen menor grado de habilidades, de los cuales los que han tenido experiencia de forma directa puntúan un 1,4% en el grado *bajo* y los que la han obtenido de forma indirecta o no han tenido experiencia que puntúan 2,7% tanto en grado *muy bajo*.

3.6 Recursos necesarios para trabajar con los menores de familia reconstituida en el aula de infantil

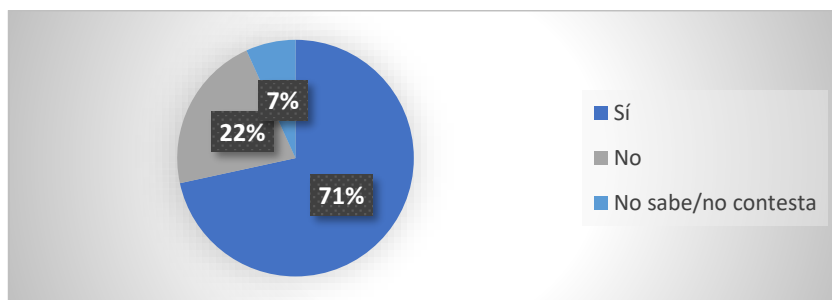


Figura 6. Presencia de recursos para poder trabajar la diversidad familiar en el aula

Como podemos observar en la figura 6, el 71% de los encuestados mantiene que en su centro *si se cuentan con los recursos necesarios para trabajar la diversidad familiar*, frente a un 22%, el cual afirma que *no consta con ningún recurso* y el 7% *no sabe o no contesta a la pregunta si cuenta o no con los recursos necesarios o no ha contestado la pregunta*.

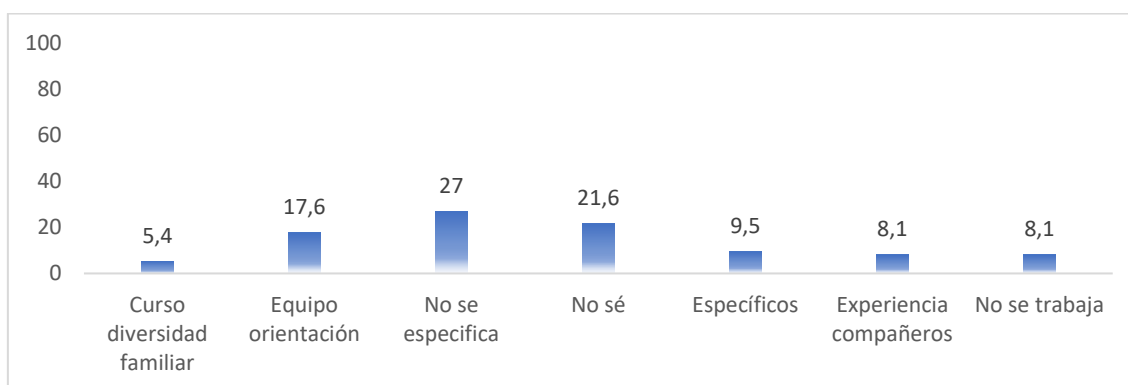


Figura 7. Tipos de recursos empleados para trabajar la diversidad en el aula de infantil

Con respecto al 71% que ha votado que su centro *si cuenta con los recursos necesarios*, podemos observar que la mayoría no especifica cuáles son dichos recursos (27%), seguidos de los que *no saben específicamente* cuales son (21,6%). Con respecto a los que si especifican algún tipo de recurso obtenemos que el porcentaje más alto se da en el *equipo de orientación* con un 17,6%, seguido de los *específicos* (9,5%) y las

experiencias de los compañeros (8,1%). Además, un 5,4% ha especificado que dan *cursos sobre diversidad familiar* en su centro, mientras que otro 8,1% dice que la diversidad familiar *no se trabaja* en el aula.

Tipos de recursos según las variables independientes analizadas

En lo que respecta a la categoría de *cursos de diversidad familiar*, observamos el mismo tanto por cierto en ambos *grupos de edad*, tanto el de jóvenes adultos como el de adultos mayores, siendo este un 2,7% en ambos casos. Además, si nos fijamos en la variable de *años de experiencia*, obtendremos que solo se reparten en los dos primeros grupos, siendo el mayoritario el grupo 1 con un 4,1% frente al grupo 2 con un 1,4%. Si miramos el *centro de trabajo* veremos que todos lo que usan este recurso ejercen la docencia en centros públicos (5,4%) y la *experiencia en diversidad* de estos sujetos es mayoritariamente de forma indirecta o nula, con un 4,1% frente al 1,4% que la obtiene de forma directa.

Refiriéndonos a la categoría *equipo de orientación*, los resultados del estudio demuestran que los docentes que más usan este recurso son los adultos mayores, obteniendo un 12,2% frente al 5,4% de los jóvenes adultos. Así mismo obtenemos que, con respecto a los *años de experiencia*, el grupo 2 es el que tiene el porcentaje más alto (9,5%), seguido del grupo 1 y, por último, el grupo 3 (5,4% y 2,7% respectivamente). En lo que al *centro de trabajo* se refiere, el privado/concertado se lleva el porcentaje más alto con un 9,5% frente al 8,1% de los centros públicos. Si miramos la *experiencia en diversidad* de los docentes, la mayor parte la ha tenido de forma directa (13,5%) mientras que los que no han tenido o la han tenido de forma indirecta o nula ha sido un 4,1%.

Haciendo alusión a la categoría *no se especifica* observamos que la gran parte de los encuestados pertenecen al grupo adultos mayores con un 20,3% frente al 6,8%, también vemos que el grupo 1 y el grupo 3 de los *años de experiencia* tienen el mismo porcentaje (9,5%) siendo este mayor que el del grupo 2 (8,1%). Además, en lo que respecta al *centro de trabajo*, el 14,9% ejerce en centros públicos y el 12,2% en centros privado y con respecto a la *experiencia en diversidad* la gran parte la ha tenido de forma directa con un 17,6% y de forma indirecta o no han tenido experiencia con un 9,5%.

Si analizamos la categoría *no sé* obtenemos que ambos grupos de edades, tanto jóvenes adultos como adultos mayores, tienen el mismo porcentaje, siendo este un 10,8%. Si miramos la variable independiente de los *años de experiencia* en la docencia,

vemos que el grupo 2 tiene el porcentaje más bajo con bastante diferencia (2,7%), frente al grupo 1, que es el mayor, (10,8%) y el grupo 3 (8,1%). Además, con respecto al *centro de trabajo* observamos que la gran parte trabaja en centros públicos (21,6%), mientras que en centros privados ejercen el 10,8%. La *experiencia en diversidad* de forma directa ha sido obtenida por el 9,5% mientras que de forma indirecta este valor es de 12,2%.

Estudiando los recursos *específicos* se obtiene que la mayor parte que los usan son adultos mayores, con un 6,8%, frente al 2,7% que corresponde a los jóvenes adultos. Con respecto a los *años de experiencia* de estos docentes, observamos que el grupo 1 y el grupo 3 tienen el mismo porcentaje (1,4%) y el grupo 2 destaca (6,8%), además, todos estos docentes ejercen en centros públicos (9,5%). Las *experiencias con la diversidad* de estos maestros han sido más de forma indirecta o nula (5,4%) que directa (4,1%).

Por otro lado, observamos que tanto jóvenes adultos como adultos mayores usan como recurso la *experiencia de los compañeros*, siendo este porcentaje de un 4,1%. Con respecto a los *años de experiencia* de los docentes que usan este recurso podemos observar que una pequeña parte corresponde al grupo 2 (1,4%), mientras que el resto se divide entre el grupo 1, siendo el que mayor porcentaje tiene (4,1%) y el grupo 3 (2,7%). Además, podemos ver que se dividen equitativamente entre los que ejercen en centros privados/concertados y centros públicos (4,1%) y que la *experiencia con la diversidad* ha sido más de forma indirecta o nula (5,4%) que directa (2,7%).

Por último, en la categoría de *no se trabaja* se observa que es mucho mayor el porcentaje de los adultos mayores, siendo un 6,8%, frente al de los jóvenes adultos, el cual es un 1,4%. Con respecto a los *años de experiencia* el grupo mayor es el 3 con un 4,1%, seguido del grupo 2 con un 2,7% y, por último, el grupo 1 con un 1,4%. De los docentes que afirman no trabajar la diversidad familiar el 6,8% ejerce en un centro privado/concertado, mientras que el 1,4% lo hace en uno público. Por último, la *experiencia con la diversidad* familiar en este caso se da en mayor parte de forma directa (6,8%) que de forma indirecta o nula (1,4%).

Por último, cabe destacar que se realizaron ANOVAS con las variables independientes y cada una de las variables dependientes utilizadas no siendo estadísticamente significativos los resultados encontrados, por eso se describen los porcentajes dados por los participantes para cada variable independiente analizada, si bien, no son estadísticamente significativos.

4. Discusión y conclusiones

Como se ha indicado en uno de los puntos anteriores, esta investigación tiene como fin principal el explorar acerca del conocimiento del profesorado sobre las necesidades que podrían tener, en su aula, los niños que convivan y crezcan en familias reconstituidas, ya que es un modelo familiar que, a pesar de estar cada vez más presente en nuestra sociedad, es una de las menos entendidas y con opiniones sociales más deplorables ya que es una estructura demasiado compleja, por lo que se prevén más problemas en los menores que provienen de estas familias (Triana, Ceballos y Rodríguez, 2019). Por todo esto se hace necesario conocer las ideas que tienen los maestros de Educación Infantil como agentes sociales y comprobar si tienen afectan a sus creencias los prejuicios y mitos que existen acerca de algunos modelos familiares como pueden ser las familias reconstituidas (Abril y Peinado, 2018). Ante esto, encontramos estudios como el de Triana, Ceballos y Rodríguez (2019) en el que se confirma que los maestros que están en formación actualmente tienen una visión menos prejuiciosa que en estudios que se han hecho con anterioridad (Maney y Cain, 1997).

Uno de los objetivos de este estudio ha sido explorar el concepto de diversidad en los maestros de Educación Infantil tratando, además de analizar si las variables independientes (edad del sujeto, la experiencia que tiene en diversidad familiar, el tipo de centro en el que ejerce y los años de experiencia que tiene impartiendo docencia) tienen alguna influencia sobre el concepto que tienen creados los docentes. Esta última parte ha sido lo más original de este trabajo, conseguir un acercamiento acerca de la visión que tienen los maestros sobre la diversidad familiar en su propia aula.

Una vez realizado se observa en los resultados que los docentes participantes dan diferentes respuestas a la hora de definir la diversidad familiar, las cuales suelen ser parecidas entre sí. Podemos observar como la gran mayoría de los participantes consideran la diversidad familiar como las diferentes estructuras y tipologías, mientras que, al igual que como afirma en sus estudios Erera (2002), una quinta parte se centra en definirla según el número y tipo de componentes que formen la familia. Alrededor de otra quinta parte la considera como una nueva pluralidad social, centrándose en los cambios que ha habido en la sociedad y el modo de los mismo en el que afectan a las familias (Abril y Peinado, 2018). Otra quinta parte hace referencia a los distintos tipos de convivencia que se pueden dar entre las personas que convivan en esa estructura

familiar según sus necesidades. Por otro lado, llama la atención que el 5% de los participantes en el estudio no sabe o no contesta a esta pregunta, lo que, junto con las demás respuestas, demuestran que los maestros de infantil no tienen un concepto muy elaborado sobre la diversidad familiar. Algo similar a lo que obtenemos en nuestro estudio podemos observarlo en un estudio realizado por Morgado, Jiménez-Laganés y González (2009) que, aunque se centren en maestros de Educación Primaria, nos aportan un acercamiento al concepto de diversidad familiar que se tiene en la profesión, encontrando como resultado la necesidad de una formación en diversidad familiar hacia los docentes. Todo esto nos lleva a un concepto de diversidad familiar muy pobre en el que se asumen muchos de los prejuicios que se tienen sobre los modelos familiares no convencionales.

Dicho esto, cabe destacar que no hay efectos significativos con respecto a las variables independientes que se estudian en esta investigación, aunque sí que se atisba una cierta tendencia, por parte de los maestros mayores y que llevan más tiempo ejerciendo, hacia el concepto más citado, por lo que se puede interpretar que los años de experiencia que lleven ejerciendo la docencia sí que afecta y ayuda a integrar el concepto de diversidad y a entenderlo mejor (Morgado, Jiménez-Laganés y González, 2009); (Moliner y Francisco, 2016). Además de lo dicho, se observa como los más jóvenes tienen el concepto menos claro y hay más disparidad de opiniones, ya que muchos de ellos no saben definir el concepto. Por lo que se ve la necesidad de formar a los futuros docentes acerca de diversidad familiar (Moliner y Francisco, 2016).

Con respecto al segundo objetivo específico que se aborda en este estudio, que es conocer el grado de necesidades que pueden presentar los menores que conviven en una familia reconstituida, podemos observar que existe una clara diferencia en la creencia de que los menores que conviven en hogares en los que la pareja también aporta un hijo anterior tiene más necesidades específicas que en cualquier otro modelo que se pueda dar en las familias reconstituidas. Dicho esto, también hay que decir que, la mayoría de los maestros y maestras, consideran que los menores que pertenecen a una familia reconstituida tienen un alto nivel de necesidades. No obstante, alrededor de un 10% de los maestros consideran que los menores que conviven en este modelo familiar tienen un nivel bajo de necesidades, algo en lo que se coincide con resultados de algunos estudios en los que se analizan la dinámica de este modelo familiar (Ganong y Coleman, 2004; Pryor, 2014).

No obstante, podemos observar que los docentes adultos mayores son los que creen que los menores que pertenecen a esta familia tienen un alto grado de necesidades. Llama la atención sean aquellos que han tenido una experiencia directa, los que puntúen un grado de conocimiento alto en lo que al grado de necesidades del menor se refiere. Se observa que son aquellos que llevan menos de 20 años ejerciendo son los que más de acuerdo están con la idea de que tienen un alto grado de conocimiento sobre las necesidades que presentan los menores en este modelo. Esto último puede deberse a que los que más experiencia tienen sean conocedores de los prejuicios existentes hacia los modelos familiares novedosos, lo que provoca que al tener más experiencia sean más conocedores de la realidad (Jones y Blendinger, 1994) y consideren que estos menores no tienen necesidades específicas según el modelo en el que conviven.

Con respecto al grado de apoyo que necesita un menor que pertenezca a una familia reconstituida en el aula, observamos en las tres estructuras planteadas los docentes consideran que el apoyo que hay que brindarle a estos alumnos y alumnas es de grado medio en las tres estructuras que se estudian. Otro dato para tener en cuenta es el que la mayoría de los adultos mayores participantes creen que el grado de apoyo que hay que darles a estos menores es muy bajo, algo que, seguramente, esté muy relacionado con el tiempo que llevan ejerciendo y según sus experiencias en el aula. De este modo, se los participantes que se encuentran en el intervalo de edad 25-35 años consideran la necesidad de un alto grado de apoyo hacia aquellos niños que conviven en este tipo de familias. Destaca el dato de que aquellos docentes que tienen o han tenido experiencias directas con familias reconstituidas son los que más apoyan el hecho de que el menor necesita un muy bajo nivel de apoyo en cualquiera de las tres estructuras frente a los que no han tenido experiencias o la han tenido de forma indirecta, que consideran que necesitan un bajo grado de apoyo.

Con respecto a las necesidades concretas que pueden presentar los menores que provienen de una familia reconstituida cabe señalar que más de un tercio de los participantes no cree que tenga ninguna necesidad y otra gran parte afirman no saber qué necesidades tendrán. Alrededor de un 10% señala que esto dependerá de las circunstancias. Esto vuelve a afirmar que los profesores no tienen claros los retos con los que se encontrarán en el aula, tal como señala Morgado, Jiménez-Lagares y González (2009). A la hora de señalar específicamente cuáles serán las necesidades a las que se enfrentarán estos niños y niñas en su aula, las más comunes son las afectivas,

sociales y el hecho de la necesidad de que se favorezca la adaptación a la nueva familia que va a formarse o ya se ha formado, lo que está muy vinculado a las opiniones de Koerner y Hulsebosch (1996). Así mismo podemos observar que los jóvenes adultos no creen que los menores que conviven en este modelo social tengan alguna necesidad, lo que probablemente esté relacionado con el hecho de que los docentes creen que lo que importa en el desarrollo del niño con las condiciones y calidad de vida (Moliner y Francisco, 2016; Morgados, Jiménez-Lagares y González, 2009). El resto de la muestra se reparte entre las demás necesidades específicas, donde podemos ver que toman la misma importancia las necesidades afectivas como aquella de favorecer la adaptación a la nueva familia. Esto se debe a que ambas están estrechamente relacionadas, ya que, en este caso de modelo familiar, lo que más cuesta ajustar es el hecho de que un niño se enfrente a vivir con la nueva pareja del padre o madre y, en si es el caso, el hijo/a la misma. Después de estas encontramos las necesidades sociales, que también están estrechamente relacionadas con las anteriormente nombradas, ya que al tener que relacionarse con gente nueva los niños se muestran más reacios a eso y les cuesta más relacionarse.

En un estudio realizado por Abril y Peinado (2018), se plantea cuáles son las habilidades que creían los maestros que tenían para trabajar el tema de las familias diversas en su aula. En este estudio nos encontramos ante la situación de que la gran mayoría de los maestros cuentan con un alto grado de habilidades y estrategias para abordar el tema de las familias reconstituidas. Esta respuesta es mayoritaria en cualquiera de los dos rangos de edad establecidos, ya sean en jóvenes adultos o en adultos mayores, lo cual puede ser por las herramientas y recursos que pueden encontrarse actualmente. Además, esa mayoría en el rango de edad de 36-60, también puede estar influida por los años que llevan ejerciendo, ya que la experiencia es algo que les ha podido facilitar obtener habilidades y herramientas propias al encontrarse con estos modelos a lo largo de su vida laboral.

Por último, una gran mayoría de los docentes que participaron en el estudio afirma tener los recursos necesarios en el aula para trabajar la reconstitución de las familias, sin embargo, al preguntar por cuáles son esos recursos no los especifican, por lo que se puede interpretar que no los utiliza, no saben cuáles son o ellos creen que sabrían trabajarla cuando realmente no es así. También llama la atención el hecho de que un 7% de los sujetos no sabe si cuenta con los recursos o no responde a esa pregunta, lo que

nos hace reafirmar la visión de Aguado (2010) de que la diversidad familiar está poco visibilizada y trabajada en el aula.

En este estudio se observa que tanto los jóvenes adultos como los adultos mayores no trabajan la diversidad familiar de forma específica en el aula, lo que nos demuestra una vez más la necesidad de formación por parte de los maestros (Morgado, Jiménez-Laganes y González, 2009). Por otro lado, se observa que pocos participantes han tenido formación, dejando claro que esa formación la proporciona el centro en el que ejerce, por lo que hablamos de Equipos de Orientación, que suelen ser el recurso más reclamado en lo que a este tema se refiere. También se observa que los adultos mayores la respuesta que más citan es la de que se apoyan en las experiencias de los compañeros.

Por tanto, sí la colaboración familia-escuela es totalmente necesaria para un atendimento integral de los menores en la escuela ya que ésta repercute de forma positiva tanto en los maestros como en el alumnado (Gomariz, Hernández-Prado, 2017), cuanto más en el caso de las nuevas configuraciones familiares, como es el caso de las familias reconstituidas por divorcio. Así, una visión real, no estereotipada sobre dichas estructuras familiares puede favorecer una adecuada atención de los menores en el aula, y también visibilizar al resto, la actual pluralidad familiar existente en la sociedad. Por ello, y observando, que los maestros creen por un lado, que los menores que conviven en familias reconstituidas muestran necesidades pero no saben especificarlas, se hace necesaria una mayor formación que permita tanto a los futuros maestros como a los que ya están en ejercicios, ser conscientes de la diversidad familiar en el aula, visibilizarla y atenderla.

De ahí que González (2009) en una revisión sobre el tema de la escuela ante la diversidad familiar señale la necesidad de que ésta visibilice la diversidad, así señala que: *“no se puede estar a favor de los niños y en contra de sus familias”* por lo que tiene que darse una perfecta sintonía en las relaciones familia-escuela, sobre todo cuando hablamos de pluralidad familiar. Así, esta investigadora también señala la necesidad de revisar las ideas del profesorado al respecto de la diversidad, algunas prácticas curriculares habituales, los libros de texto, mostrar más sensibilidad en las interacciones cotidianas dentro y fuera del aula. Así este estudio exploratorio, que tiene ciertas limitaciones sirve para dar pasos en el logro de una escuela inclusiva que visibilice la diversidad familiar sin ideas prejuiciosas o estereotipadas.

5. Referencias bibliográficas

- Abril, A., y Peinado, M. (2018). Nuevos horizontes familiares: Una reflexión en la formación inicial del profesorado. *Profesorado*, 22(1), 159-176.
- Aguado, L., (2010). Escuela inclusiva y diversidad de modelos familiares. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53(6), 1-11.
- Ajenjo-Cosp, Marc y García-Saladrigas, Núria (2016). *Las parejas reconstituidas en España: un fenómeno emergente con perfil les heterogéneos*. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 155: 3-20. (<http://dx.doi.org/10.5477/cis/reis.155.3>)
- Alberdi, I. (2006). *La transformación de las familias en España* en *Revista ARXIUS* N.º 15, Facultat de Ciències Socials Universitat de València, (Pág. 25- 40). Diciembre, 2006.
- Bas, P. y Pérez de Guzmán, M. (2008). *Desafíos de la familia actual ante la escuela y las tecnologías de información y comunicación*. *Education Siglo XXI*, 28(1), 41- 68.
- Berger, R (1998). *Stepfamilies: A multi-dimensional perspective*. New York: The Haworth Press
- Bliss, G. K., & Harris, M. B. (1999). *Teachers' views of students with gay or lesbian parents*. *Journal of Gay, Lesbian and Bisexual Identity*, 4(2), 149-171
- Cantón, J., Cortés, M^a. R, y Justicia, M^a.D. (2007). *Conflictos matrimoniales, divorcio y desarrollo de los hijos*. Madrid: Pirámide.
- Cherlin, A. J. (1978). Remarriage as an incomplete institution. *American Journal of Sociology*, 84, 634-650.
- Dubar, C (2002). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Barcelona: Bellaterra.
- Erera, P. I. (2002). *Family Diversity. Continuity and change in the contemporary Families*. California: Sage Publications.
- Flaquer, L (1998). *El destino de la familia*. Ariel, Barcelona.
- Ganong, L.H., y Coleman, M. (2004). *Stepfamily relationships: Development, Dynamics, and Interventions*. New York: Kluwer Academic.

Garrido, A. (2012). *Las familias reconstituidas en España. El punto de vista de los menores*. Estudio para la UNAF sin publicar.

Gomariz, M. A., Hernández-Prados, M. A., García-Sanz, M. P., y Parra, J. (2017). Tejiendo puentes entre la escuela y la familia. El papel del profesorado. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 69(2), 41-57. doi: <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.49832>

González, M.M. (2009). Nuevas familias, nuevos retos para la investigación y la educación. *Revista Cultura y Educación*, 21 (4).

Hetherington, E. M., y Henderson, S.h. (1997). Fathers in stepfamilies. En M. Lamb (Ed), *The role of fathers in child development* (3 ed., pp- 212-226). New York: Erlbaum.

Jacobson, D. (1995). Critical interactive events and child adjustment in the stepfamily: A linked family system. En D. K. Huntley (Ed.), *Understanding stepfamilies: Implications for assessment and treatment* (pp. 73-86). Alexandria. VA: American Counseling Association.

Jones, L. T., & Blendinger, J. (1994). New beginnings: preparing future teachers to work with diverse families. *Action in teacher education*, 16(3), 79-86.

Koerner, M.E, y Hulsebosch, P. (1996). Preparing teachers to work with children of gay and lesbian parents. *Journal of Teacher Education*, 47(5), 347-354.

Le Gall, D; Martín, C (1993). *Transitions familiares, logiques et recompositions et modes de regulation conjugale*, en Marie Thérèse Meuders-Klein et Irène Théry, Les recompositions familiales aujourd'hui, pp. 137-158. París: Nathan.

Ley española de Divorcio de 1932. (2019). Retrieved from https://es.wikipedia.org/wiki/Ley_espa%C3%B1ola_de_Divorcio_de_1932

Lynch, J.M. (2000). Considerations of family structure and gender composition: The lesbian and gay stepfamily. *Journal of Homosexuality*, 40, 81-95.

Maney, D. W., & Cain, R. E. (1997). Preservice elementary teachers' attitudes toward gay and lesbian parenting. *The Journal of School Health*, 67(6), 236-241. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.1997.tb06313.x>

Marrero Gómez, M., & Pérez Hernández, S. (2015). *La influencia de los tipos de familia en el desarrollo infantil*. La Laguna: Universidad de La Laguna.

- Morgado, B., Jiménez-Lagares, I., y González, M.M. (2009). Ideas del profesorado de primaria acerca de la diversidad familiar. *Cultura y Educación*.
- Pasley, K., y Ihiger-Tallman, M. (1982). Remarried family life: Supports and constraints. En G. Rowe (Ed.), *Building family strengths* (pp. 367-383). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Phillips, R. (1997). Stepfamilies from a historical perspective. En I. Levin y B. Marvin (Eds.), *Stepfamilies. History, research and policy* (pp. 5-18). London: The Haworth Press.
- Plasencia, S. (2016). *Las creencias sobre los padrastros y las madrastras según las nuevas generaciones*. La Laguna. Tesis doctoral.
- Pryor, J. (2014). *Stepfamilies: A global perspective on Research, Policy, and Practice*. New York, Routledge.
- Ruiz Becerril, D. (1999). *Después del divorcio*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Triana Pérez, B., Ceballos Vacas, E., & Rodríguez Hernández, J. (2019). *Expectativas del futuro profesorado de Educación Infantil y Primaria sobre el desarrollo infantil en distintas estructuras familiares*. La Laguna.
- Wald, E. (1981). *The remarried family: Challenge and promise*. New York: Family Service Association of America.

6. Anexos

6.1 Cuestionario sobre diversidad familiar



CUESTIONARIO SOBRE EL GRADO DE CONOCIMIENTO DE LA DIVERSIDAD FAMILIAR EN LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN INFANTIL

Estamos realizando un estudio de las ideas que tienen los Maestros de Educación Infantil sobre la diversidad familiar con el fin de obtener un conocimiento más preciso de esta realidad. Los resultados nos ayudarán a diseñar acciones más eficaces en el ámbito educativo. Es por ello por lo que le solicitamos su colaboración y le agradeceríamos que nos diera su opinión sobre los distintos aspectos que se plantean en este cuestionario.

El cuestionario es anónimo.

Por favor, rellene el cuestionario en el orden en el que se presentan las preguntas.

DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS

Sexo: Masculino Femenino **Edad:** _____

Nivel de estudios:

Años de experiencia docente:

Centro de trabajo: Privado Público Concertado

1. ¿Qué es la diversidad familiar?

2. Señala en qué grado crees que conoces las necesidades que pueden presentar los menores que pertenecen a una familia reconstituida. Puntúa de 0 a 10 según tu grado de conocimiento siendo 0 (ningún conocimiento) y 10 (total conocimiento).

Un padre o una madre con un/a hijo/a de su anterior relación y su nueva pareja	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Un padre o una madre con un/a hijo/a de su anterior relación y su nueva pareja con un/a hijo/a de su anterior relación	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Un padre o una madre con un/a hijo/a de su anterior relación y su nueva pareja con un/a hijo/a de su anterior relación y un/a hijo/a en común.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

3. Imagínate que tienes en tu aula un menor de 4 años que convive en una familia reconstituida, señala el grado de necesidad de apoyo que crees que tendrías que prestarle. Puntúa de 0 a 10, siendo 0 (ningún apoyo) y 10 (mayor grado de apoyo).

Un padre o una madre con un/a hijo/a de su anterior relación y su nueva pareja	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Un padre o una madre con un/a hijo/a de su anterior relación y su nueva pareja con un/a hijo/a de su anterior relación	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Un padre o una madre con un/a hijo/a de su anterior relación y su nueva pareja con un/a hijo/a de su anterior relación y un/a hijo/a en común.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

4. ¿Qué necesidades específicas crees que pueden tener los menores que vivan en una familia reconstituida?

Modelo de familia	Necesidades
Un padre o una madre con un/a hijo/a de su anterior relación y su nueva pareja.	
Un padre o una madre con un/a hijo/a de su anterior relación y su nueva pareja con un hijo/a de su anterior relación	
Un padre o una madre con un/a hijo/a de su anterior relación y su nueva pareja con un hijo/a de su anterior relación y un hijo en común.	

5. ¿Con qué recursos cuentas en tu aula para trabajar con menores de familias reconstituidas?

6. Señala qué grado de habilidades y estrategias crees que tienes para enfrentarte a situaciones en tu aula donde existan niños de familias reconstituidas. Puntúa de 0 a 10, siendo 0 (ninguna habilidad) y 10 (todas las habilidades).

Un padre o una madre con un/a hijo/a de su anterior relación y su nueva pareja	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Un padre o una madre con un/a hijo/a de su anterior relación y su nueva pareja con un/a hijo/a de su anterior relación	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Un padre o una madre con un/a hijo/a de su anterior relación y su nueva pareja con un/a hijo/a de su anterior relación y un/a hijo/a en común.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Muchas gracias por tu colaboración

6.2 Carta solicitando participación



ESTUDIO SOBRE EL GRADO DE CONOCIMIENTO DE LA DIVERSIDAD FAMILIAR EN LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA

Estimado docente,

Mi nombre es Sonia Plasencia Carrillo, soy profesora del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de La Laguna, me pongo en contacto con usted para solicitarle la participación en un estudio que tiene como objetivo conocer que ideas tienen los maestros de infantil y de primaria sobre la diversidad familiar, y qué recursos necesitarían para abordarla en su aula.

Este estudio forma parte del Trabajo fin de Grado/Máster (TFG/TFM) de la alumna que solicita su colaboración, ésta se encuentra realizando, bajo mi tutela, su TFG/TFM en Maestro de infantil y en el Máster intervención y mediación Familiar, Social y Comunitario.

Tanto el TFG como el TFM es un momento final en la formación universitaria que debe servir al alumnado tanto para demostrar la madurez académica y personal que ha ido adquiriendo a lo largo de este periodo, como para empezar a decantarse por aquellos aspectos del campo de estudio que más se relacionen con sus intereses e inquietudes.

Los resultados del estudio contribuirán a un mayor conocimiento en el ámbito de la diversidad familiar, y nos ayudarán a diseñar acciones más eficaces en el ámbito educativo. Por ello, le agradecemos a usted, y a su Centro Educativo, el apoyo y ayuda que puedan prestar en el desarrollo de este estudio.

Reciba un cordial saludo.

Fdo. Dra. Sonia Plasencia Carrillo.

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la ULL.

6.3 Tablas de categorías

CONCEPTO DE DIVERSIDAD FAMILIAR
1. Diversos tipos de convivencia
2. Diferentes componentes
3. Diferentes estructuras y tipologías
4. Nueva pluralidad social
5. No sé

NECESIDADES ESPECÍFICAS EN LOS MENORES DE FAMILIAS RECONSTITUIDAS
1. Afectivas (Cariño, autoestima, autoconcepto, timidez, celos, vínculo afectivo...)
2. Sociales (socialización, concienciar a la sociedad, respeto, tolerancia)
3. Depende (clima de casa, modelo familiar, del desarrollo de menor)
4. Ninguna (Las mismas que el resto de familias)
5. Tiempo y atención (para que el menor asimile el cambio, más atención)
6. No sé
7. Fomentar una buena convivencia y entendimiento familiar (relación padres hijos, comunicación, relación cordial entre progenitores, núcleo familiar sólido)
13. Favorecer la adaptación, integración y asimilación del nuevo modelo familiar (acompañar a la familia, comunicación constante, seguimiento del menor)

RECURSOS
1. Curso diversidad familiar
2. Equipo orientación
3. No indica recurso específico
4. No sé
5. Específicos
6. Experiencia compañeros
7. Tiene recursos pero en su aula no se trabaja.

