

Trabajo de Fin de Máster

**La inclusión de la diversidad familiar en el ámbito escolar: una
comparativa entre México y España**

Alumna: Jazmín Gracia Prisciliano

Tutora: Dra. Beatriz Triana Pérez

Máster en Intervención y Mediación Familiar, Social y Comunitaria

Escuela de Doctorado y de Posgrados

Universidad de La Laguna

Convocatoria: Julio. Curso académico 2023-2024

Modalidad: Trabajo de investigación

Índice

Resumen	3
Introducción	5
Marco teórico	6
Método.....	11
Diseño y Análisis de datos	11
Participantes.....	12
Instrumentos.....	13
Procedimiento.....	14
Resultados.....	15
Discusión y conclusiones	26
Referencias y documentación.....	31
Anexos	33
Anexo I Entrevista	33
Anexo II. Guion de codificación de la entrevista	¡Error! Marcador no definido.
Anexo III. Transcripción de las entrevistas	¡Error! Marcador no definido.

Resumen

La escuela recoge la diversidad familiar que compone una sociedad, y se deja afectar por las tendencias culturales de mayor aceptación o rechazo de los distintos tipos de familia. No obstante, las políticas actuales resaltan la importancia de la inclusión del alumnado, independientemente de sus condiciones personales y/o familiares. Estos aspectos pueden entrar en contradicción. El presente trabajo pretendía conocer en qué grado la escuela y los docentes están apoyando la inclusión del alumnado que procede de familias diversas, y si se hace de forma parecida en México y en España. Para ello se estudió, además, la preparación y experiencia de los docentes para alcanzar tal fin, así como sus creencias sobre la diversidad familiar y sus efectos en el alumnado. Se trata de un estudio de modalidad no experimental, de diseño transversal, con muestra de conveniencia. En él participaron 22 docentes, mitad de cada país, de centros escolares públicos, donde el 63.6% estudió Educación infantil y el resto Educación primaria. Además, el 81.8% eran mujeres; el 54.5 % tenía edades superiores a 40 años; el 54.5% tenía menos de 20 años de experiencia profesional, y el resto más; y el 63.7% tenía poca experiencia en diversidad familiar en el contexto cercano, el resto bastante. Para la recogida de datos se utilizó una entrevista semiestructurada elaborada *ad hoc*, utilizando el método *bola de nieve* para localizar a los participantes. Se esperaba encontrar acciones que promuevan la inclusión, más en España que en México; pero también la necesidad de mayores esfuerzos para ello en ambos países. Los resultados confirmaron las previsiones y la necesidad, por tanto, de mayores esfuerzos de formación de los docentes y de la actuación de la escuela para promover la inclusión. Nuevos estudios, más exhaustivos y con un mayor número de participantes, se hacen también necesarios.

Palabras clave: Diversidad familiar, inclusión, escuela, México, España

Abstract:

Schools reflect the family diversity that makes up a society and are affected by the cultural tendencies of greater acceptance or rejection of different types of families. However, current policies emphasise the importance of student inclusion, regardless of their personal and/or family conditions. These aspects may contradict each other. The aim of this study was to find out to what extent schools and teachers are supporting the inclusion of students from diverse families, and whether this is done in a similar way in Mexico and Spain. For this purpose, we also studied the preparation and experience of teachers to achieve this goal, as well as their beliefs about family diversity and its effects on students. This was a non-experimental, cross-sectional study with a convenience sample. It involved 22 teachers, half from each country, from public schools, where 63.6% of them studied early childhood education and the rest primary education. In addition, 81.8% were women; 54.5% were over 40 years of age; 54.5% had less than 20 years of professional experience, the rest more; and 63.7% had little experience of family diversity in the immediate context, the rest quite a lot. A semi-structured interview was used for data collection, using the snowball method to locate the participants. It was expected to find actions that promote inclusion, more in Spain than in Mexico; but also the need for greater efforts to do it in both countries. The results confirmed the predictions and the necessity, therefore, of bigger efforts in teacher training and school action to promote inclusion. Further studies, more comprehensive and with a larger number of participants, are also needed.

Key words: Family diversity, inclusion, school, Mexico, Spain.

Introducción

La familia ha ido experimentando múltiples cambios a lo largo del tiempo. Uno de los más significativos se refiere a los distintos modelos y estructuras que ejemplifican dicho concepto (Razeto, 2016). Por su parte, la escuela se convierte en el contexto donde se reflejan dichos cambios, porque aglutina alumnado cuyas familias de referencia reflejan la diversidad familiar y, además, arrastran a la escuela dinámicas familiares que comprometen, o impulsan, la adaptación del alumnado en dicho contexto. De ahí la importancia de las acciones del centro educativo, y muy especialmente, de las maestras y maestros, por apoyar al alumnado, respondiendo a sus múltiples necesidades, que no siempre son meramente académicas. Por otra parte, el peso de la familia nuclear, como ejemplo principal del concepto de familia, frena la aceptación de otros modelos familiares alternativos, e incluso, puede impulsar su rechazo, lo que se extiende a las personas que viven en ellas. Es un ejemplo claro del efecto del macrosistema, sobre la adaptación de los niños y niñas en el microsistema escolar. De ahí la importancia de que la escuela se convierta en un contexto preventivo (y si fuera necesario, también de intervención), que garantice el bienestar de su alumnado.

Para conseguir tal fin, habría que asegurar la formación en diversidad familiar de los profesionales que trabajan en los centros escolares, y el ajuste de sus creencias. Por ejemplo, incluyendo la diversidad familiar en la formación inicial de los futuros maestros/as (Aguado, 2010; González, *et al.* 2002). Múltiples trabajos en los que se estudian las percepciones y expectativas del profesorado sobre el alumnado procedente de las distintas familias señalan que suelen atribuirle más aspectos negativos y menores expectativas de adaptación a los niños y las niñas que provienen de otro tipo de familias distinta a la familia nuclear, reflejando ciertos prejuicios hacia ellas. Por ejemplo, el estudio de Morgado *et al.* (2009) que exploraron dichas ideas con profesorado de primaria; Alonso *et al.* (2015) que lo estudiaron respecto a los efectos de la separación y divorcio; o Triana *et al.* (2019), que analizaron las expectativas del futuro profesorado de Educación infantil y primaria sobre la adaptación del alumnado en distintas estructuras familiares.

Estos hechos llevan a plantearnos la necesidad del presente estudio, para conocer, de forma más precisa, el contexto de la inclusión de la diversidad familiar en el ámbito escolar. Para ello hay que explorar no sólo el grado de conocimiento, formación y/o

experiencia, respecto al tema, del profesorado, si no también sus creencias y acciones para favorecer la inclusión. También es importante explorar el posicionamiento del centro escolar. Así, mi formación como maestra, y la recibida en el Máster, me ha hecho ver la importancia de explorar el tema y la necesidad de desarrollar futuras actuaciones al respecto en el ámbito escolar. Por otra parte, al nacer en México, y vivir también años en España, ha impulsado mi interés por contrastar la realidad en ambos países, pudiendo analizar cómo el macrosistema llega a afectar al microsistema.

Marco teórico

En los últimos años, se han producido numerosos cambios en la sociedad, en general. Por ejemplo, los crecientes procesos de individualización, el auge de los movimientos de las mujeres, el movimiento LGBTIQ +, las nuevas maneras de relacionarse, etc. (Adler y Lenz, 2023). Todo ello ha provocado cambios importantes también en el ámbito familiar, especialmente en la manera en que se configura una familia, quiénes son sus componentes y los roles que desempeña cada uno de ellos, o las relaciones que se establecen dentro de las familias (López et al., 2008). No obstante, al ser la familia nuclear, durante mucho tiempo, el modelo más representativo en la sociedad española, y fuera de ella también, en muchos países como México, ha propiciado que se siga manteniendo medio ocultos otros modelos a lo largo del tiempo y en las distintas culturas (Harris, 2008). No obstante, otras alternativas se han ido incrementando poco a poco. Por ejemplo, es notorio el auge de otras formas familiares biparentales como las adoptivas, las reconstituidas, u otras más novedosas como las homoparentales (Rodrigo, 2018). También han aumentado las familias monoparentales, que ahora se conforman por nuevas vías distintas a la viudedad, así como el número de parejas que cohabitan, u otras maneras de convivencia como vivir en pareja, sin hijos, pero por decisión personal. Asimismo, otros cambios se hacen notorios, como el retraso en la edad de la maternidad/paternidad o la disminución en el número de hijos, como consecuencia, entre otros aspectos, de la incorporación de madres y padres en el mundo laboral, y que no haya importantes recursos que permitan la conciliación entre ambos ámbitos (Triana et al., 2019).

Todos los cambios hacen que, actualmente, no haya una forma única y exclusiva para definir o interpretar lo que es la familia, ya que la definición depende no sólo de los cambios sociales, culturales o del momento histórico en el que nos ubiquemos, sino también, de la capacidad cognitiva de la persona que elabora el concepto y de las experiencias familiares particulares que haya vivido (Triana et al., 1998). De cualquier

modo, y desde una perspectiva más técnica, se puede asumir la definición genérica aportada por Rodrigo y Palacios (1998), que permite aglutinar la diversidad en un mismo concepto, que es:

La unión de personas que comparten un proyecto vital de existencia en común que se quiere duradero, en el que se generan fuertes sentimientos de pertenencia a dicho grupo, existe un compromiso personal entre sus miembros y se establecen intensas relaciones de intimidad, reciprocidad y dependencia (p.22).

En este sentido, y siguiendo a (Iglesias de Ussel, 1998), a pesar de los cambios que hay en las familias en cuanto a su organización y estructura, las funciones básicas que realiza son realmente las mismas. No obstante, cada modelo tiene sus propios retos, y pueden conllevar funciones añadidas imprescindibles para que se alcancen niveles de funcionamiento adecuados para sus miembros. Y yendo más allá, los retos y las dinámicas familiares a las que se enfrentan, así como la adaptación de sus miembros, pueden afectar en distintos microsistemas (Bronfenbrenner, 1986), ya que esto sí puede variar según el tipo de familia. En el caso de la dinámica familiar, ésta no se desarrolla de manera aislada, sino que está profundamente influenciada por las interacciones entre los diferentes microsistemas (el mesosistema) en los que participan los integrantes de la familia. A su vez el funcionamiento de estos microsistemas (como la familia o la escuela) se ve regulado e influenciado por los valores, creencias, normas políticas y culturales en los que están inmersos (macrosistema). Afectando al desarrollo y socialización de los individuos. Así, no es lo mismo nacer en un país con ciertas costumbres, valores y políticas, como puede ser España, que en otro con un contexto cultural y normativo diferente y más tradicional como México.

Si bien es cierto que ambos países comparten ciertos aspectos comunes como el idioma, algunas costumbres (principalmente religiosas), hay otros puntos en los que difieren. Por ejemplo, sabemos que los cambios legislativos con respecto a la ley del divorcio, del matrimonio de personas del mismo sexo, sobre temas de adopción, han permitido que en España se impulsen más modelos familiares (González, 2009). Tómese como ejemplo, que desde 2005 se reconoció el derecho a contraer matrimonio a las personas del mismo sexo (Ley 13/2005, de 1 de julio, por la que se modifica el Código Civil en materia de derecho a contraer matrimonio). En México, el tema comenzó a legislarse en 2009, cuando se aprobó primero en la Ciudad de México (artículo 146 del

Código Civil y el Código de Procedimientos Civiles), pero no fue hasta el año 2022 que terminó de ser aprobada en todos los estados mexicanos. Lo mismo ocurre con la ley de adopción. Aquí, en España, existe una regulación tanto estatal como autonómica y además se permite la adopción a parejas del mismo sexo. Por el contrario, en México, aunque la adopción se encuentra regulada por instituciones que emanan del Estado (como el SNDIF), no hay un marco normativo único y específico en el país, sino que depende de las legislaciones, códigos y normativa federal que intervienen conjuntamente en el proceso (Aguilar, 2020). Además de ello, sólo en 9 estados de los 32 se permite que parejas homosexuales adopten. Con respecto a la adopción, es importante recordar también que, México, durante mucho tiempo, ha sido un país en el que se podía adoptar menores de edad desde el extranjero (González N., 2009).

Por todo esto, además de características propias de la sociedad de cada país, encontramos cambios, algunas similitudes y diferencias en los tipos de familia que se pueden encontrar en él. Con respecto al panorama familiar español, el considerable índice de divorcios y separaciones ha llevado a que muchos más niños y niñas vivan en familias monoparentales, alternando su experiencia vital entre dos hogares; o que lo hagan en familias "reconstituidas", en ocasiones multifragmentadas (OCDE, 2022). La adopción, aunque ha disminuido por múltiples factores, entre ellos económicos, sigue estando presencial en la sociedad, y se transforma actualmente dando cabida a parejas o personas homosexuales, que se ofrecen para dar una nueva oportunidad a personas menores de edad que se encuentran en el sistema de protección. Si analizamos la situación en México, tenemos que, según los últimos datos del INEGI, en 2023, la situación conyugal que más prevaleció fue la de casada (35.9 %), aunque en 2022 se llegó al punto más alto de parejas que se divorcian, a pesar del índice de matrimonios. Asimismo, en 2023, un mayor porcentaje de personas vivía en unión libre (19.1 %) o había vivido en unión previamente (divorciadas, separadas o viudas) (15.4 %). También es bastante común la convivencia monoparental con las madres, en ausencia total de la figura masculina, y sin compromisos legales previos, pero pudiendo tener el apoyo de la familia extensa. No obstante, en dicho país la homoparentalidad no es una forma familiar fácil de observar.

En definitiva, estos rasgos sociales se dejan ver en la escuela, y arrastran a ella circunstancias vitales del alumnado, que puede afectar a la adaptación que muestran en dicho contexto. Por ejemplo, en el grado de respeto que recibe en dicho contexto hacia su propia situación familiar, o en las mismas expectativas que tengan sus maestras y maestros respecto a su rendimiento. Todo ello repercutirá también en su autoestima.

Tener en cuenta el tema, nos lleva a pensar la importancia de la escuela en la inclusión del alumnado, no sólo por sus características personales, sino también por las que conlleva la familia de referencia en la que crece y se desarrolla. Así, se entiende que la diversidad familiar debe estar contemplada e integrada en la escuela y en el currículo escolar. Sin embargo, en la práctica, la actitud de las escuelas ha sido generalmente obviar esta diversidad (González, 2009), de modo que la familia nuclear sigue siendo el modelo de referencia predominante en la mayoría de las escuelas, docentes, actividades y materiales educativos. Solo en ocasiones como en la celebración del "día del padre" o del "día de la madre" se reconocía, de manera problemática, la variedad de estructuras familiares.

Por otra parte, el profesorado ha mantenido prejuicios favorables hacia la familia convencional. Estudios en otros países revelan que los maestros tienen expectativas diferentes sobre el ajuste psicológico y rendimiento académico de los niños según el tipo de familia en que viven, esperan peores resultados académicos y ajuste social en estudiantes de hogares no convencionales (como familias reconstituidas, adoptivas, monoparentales y homoparentales) y favoreciendo a los de familias biparentales tradicionales (López et al., 2008) (Golombok, 2005).. Es decir, se revelan prejuicios hacia modelos de familia no tradicionales, a pesar de que la estructura familiar no define la calidad del contexto familiar (Arranz et al., 2010). Además, estudios sobre materiales de aula indican que estos suelen representar, mayoritariamente, a la familia nuclear, sin hacer referencias explícitas a otros modelos familiares, o siendo éstas realmente pobres (López et al., 2008; Richard, 2005).

Con todo esto, se observa que es de gran importancia que se realice una revisión de la situación actual en las escuelas y se comience a actuar en favor de la diversidad, efectuando las adaptaciones que sean necesarias. Por supuesto, como mencionan Morgado et. al (2009), al tener el profesorado cierto desconocimiento sobre algunos de los modelos familiares no convencionales, o tener visiones prejuiciosas hacia ellos, es fundamental que este se esfuerce en revisar las ideas preconcebidas que tiene acerca de la diversidad familiar. Ya hace bastante más de una década se apuntaba la necesidad de promover la formación inicial y permanente del profesorado en relación con la diversidad familiar, para que cuente con la información, la sensibilidad y las herramientas necesarias para abordarla en sus aulas. Evidentemente, esta necesidad se vio más cercana a los planteamientos encontrados en España que en México. Es el momento de realizar un estudio para constatar hasta qué punto se ha avanzado y se está apostando realmente por la inclusión en la escuela por la condición del tipo de familia del alumnado. De ahí la

necesidad de realizar el presente estudio, que supone una aproximación a dicho tema. Además, por interés personal sobre la temática, y con el fin de explorar el influjo del macrosistema, se realizará dicha exploración con una muestra mexicana y otra española. Se presentan, a continuación, los objetivos generales y específicos que persigue el presente trabajo, así como las principales hipótesis planteadas.

Se presentan, a continuación, los objetivos generales y específicos que persigue el presente trabajo, así como las principales hipótesis planteadas.

Objetivo General 1. Explorar el grado de inclusión de la diversidad familiar en el ámbito escolar.

Objetivo Específico 1.1: Explorar la formación de las maestras y los maestros en diversidad familiar y su percepción de estar o no preparados para enfrentar los retos que supone la inclusión de la diversidad familiar en la escuela.

Hipótesis 1: Se pronostica una escasa formación en los y las docentes, lo que se acompaña de la percepción de poca preparación para afrontar los retos de su alumnado según sea la familia de referencia.

Objetivo Específico 1.2: Estudiar la respuesta que ofrecen los centros educativos a la diversidad familiar, para facilitar la inclusión del alumnado de familias diversas.

Hipótesis 2: Se hipotetizan escasas actuaciones de la escuela para alcanzar dicho fin.

Objetivo Específico 1.3: Analizar las acciones que desarrollan las maestras y los maestros para favorecer la inclusión de la diversidad familiar de su propio alumnado.

Hipótesis 3: Se espera encontrar un mayor compromiso de los docentes que de sus propios centros escolares, para promover la inclusión de la diversidad familiar.

Objetivo Específico 1.4: Estudiar las creencias de las maestras y los maestros sobre los efectos que tiene en el alumnado el hecho de crecer en familias.

Hipótesis 4: Se predice una versión más negativa en relación con las familias que se alejan del modelo nuclear.

Objetivo Específico 1.5: Explorar la percepción de los docentes respecto a su capacidad para responder a las necesidades de su alumnado, por causas familiares.

Hipótesis 5: Se espera una percepción baja de sus posibilidades de actuación.

Objetivo General 2. Explorar las diferencias respecto a las actuaciones que se llevan a cabo en centros mexicanos y españoles, y por los maestros y maestras que trabajan en dichos centros, para promover la inclusión de la diversidad familiar.

Hipótesis 6: Se esperan encontrar menos acciones de los maestros y maestras de la muestra mexicana frente a la española.

Método

Diseño y Análisis de datos

El presente estudio corresponde a una investigación de modalidad no experimental, de diseño transversal, con una muestra de conveniencia, que utiliza una metodología de encuesta para la recogida de información, y una metodología mixta para su análisis, aunque se prioriza el análisis cualitativo.

Para el análisis de los resultados se utilizó el programa SPSS (versión 23), ofreciendo datos descriptivos a través de las medias (M), las desviaciones típicas (DT), las frecuencias y/o los porcentajes (según el caso). Se seleccionan para el análisis estadístico sólo las categorías de respuesta cuya presencia supera el azar. El posible influjo de las variables independientes se exploró con el Modelo Lineal Univariado (ANOVAs), calculándose además el tamaño del efecto con la Eta parcial al Cuadrado (η^2 p) de Cohen (1988), considerándose como pequeño cuando su valor está comprendido entre η^2 p $>.01$ y η^2 p $<.06$, mediano cuando η^2 p $>.06$ y η^2 p $<.15$, y grande cuando η^2 p $>.15$. Los datos cualitativos de las preguntas abiertas fueron codificados por dos jueces, obteniéndose un porcentaje promedio de acuerdo del 88.4%. Las dimensiones de respuesta encontradas para cada una de las diferentes cuestiones planteadas, se recoge en el Anexo II, junto con algún ejemplo que las representan. Específicamente, las variables independientes manejadas en el estudio son: el país de residencia (España o México), el sexo de los/as participantes (femenino versus masculino), su grupo de edad (G1 edad menor o igual a 40; G2 edad mayor de 40), su formación académica (maestro/a de Educación Infantil o Maestro/a de Educación Primaria), y sus años de experiencia profesional (G1 menos de 20 años y G2 más de 20 años). Las variables dependientes son aquellas cuantitativas, medidas con escalas Tipo Likert. dependen de los diferentes objetivos a explorar (p.e., promedio de preparación percibida para afrontar necesidades del alumnado, según su familia de origen).

Participantes

El presente estudio cuenta con una muestra de 22 maestros y maestras de Educación Infantil o de Primaria, que trabajan en centros educativos públicos, residiendo la mitad de ellos/as en España y la otra mitad en México. En la Tabla 1 se exponen los datos sociodemográficos resumidos de los y las participantes.

Tabla 1.

Datos Sociodemográficos de las y los participantes

	Frecuencia (f _i)	Porcentaje (%)
País de procedencia		
- España	11	50
- México	11	50
Sexo		
- Femenino	18	81.8
- Masculino	4	18.2
Estado civil		
- Casado/a	11	50.0
- Soltero/a	6	27.3
- Divorciado/a	3	13.6
- En pareja de hecho	2	9.1
Edad		
- G1: Hasta 40 años	10	45.5
- G2: Más de 40 años	12	54.5
Familia de origen		
- Nuclear	18	81.8
- Separada	4	18.2
Formación académica		
- Maestro/a en Educación Infantil	14	63.6
- Maestro/a en Educación Primaria	8	36.4
Años de experiencia profesional:		
- G1: Menos de 20 años	12	54.5
- G2: Más de 20 años	10	45.5
Experiencia en diversidad familiar a través de su contexto cercano		
- Escasa	14	63.7
- Amplia	8	36.4

Así, el 81.8 % de los entrevistados pertenece al sexo femenino y el 18.2% al masculino. Un 50% refiere estar casado/a, un 27.3% ser soltero/a, un 13,6% estar divorciado/a y un 9.1% ser pareja de hecho. Además, los participantes se distribuyen en dos grupos de edad: el Grupo 1 (G1) conformado por personas con edad igual o menor a 40 años (45.5%) (M=32.5, DT=4.836); y el Grupo 2 (G2) conformado por quienes tienen edades superiores a los 40 años (54.5%) (M=51, DT=8,560). En cuanto a su familia de origen, el 81.8% de ellos proceden de familias nucleares, frente a un 18.2%, que procede de familias separadas o divorciadas.

En cuanto a la formación académica, un 63.6 % de los/as participantes son maestros/as en Educación Infantil y un 36.4 % maestros/as en Educación Primaria. Acerca de los años de experiencia que llevan los docentes ejerciendo su profesión, el 54.5 % cuentan con menos de 20 años de experiencia (G1) (M=9.18, DT=6.131) y el 45.5% restante cuenta con más de 20 años (G2) (M=28.20, DT=6.433). Además, todos afirmaron tener experiencia en diversidad familiar a través de su contexto cercano (familiar o social), aunque un 63.7% comentaba que dicha experiencia era escasa y un 36.4% que era amplia.

Instrumentos

Para el estudio se cuenta con una entrevista semiestructurada elaborada *ad hoc* para explorar tanto el tratamiento que se da a la diversidad familiar en los centros escolares y en las aulas de estas etapas educativas, como la preparación y experiencia con la que cuentan para ello los y las participantes. Con tal fin, se hizo una revisión bibliográfica sobre el tema de la diversidad familiar en el contexto educativo, haciendo uso de bases de datos como Google Académico, Punto Q, Scielo, Dialnet, etc. Destaca, entre la bibliografía encontrada, los trabajos de Triana, Ceballos y Rodríguez (2019), con el estudio de las expectativas del futuro profesorado de Educación Infantil y Primaria sobre el desarrollo infantil en distintas estructuras familiares; el estudio de Rodeiro (2019) sobre la visión de los docentes de Educación Infantil sobre las necesidades de los menores que conviven en una familia reconstituida; o el de Arroyo (2022) sobre las preferencias de adopción en una muestra canaria; entre otros. Partiendo de dicha información, y de algunas otras cuestiones que interesaba evaluar, se elaboró la entrevista definitiva que aparece en el Anexo I.

El instrumento se divide en diferentes bloques. Se inicia con una breve introducción del tema a tratar, la presentación del objetivo del trabajo y la confirmación de la protección de sus datos. Tras ello, se inicia la recogida de información donde, en el primer bloque, se recogen los datos sociodemográficos de los/as participantes (p.e., país de residencia, sexo, edad, estado civil, familia de procedencia, estudios realizados, años de experiencia profesional, etc.). El segundo bloque explora la formación que tienen los participantes en diversidad familiar, cuáles han sido sus fuentes originarias, y el grado en que se consideran capacitados para apoyar al alumnado procedente de familias diversas, según sus retos (esta última cuestión se explora mediante una escala Likert de 0 a 10 puntos). El tercer bloque estudia la respuesta que da el centro educativo en el que trabajan a la diversidad familiar y sus necesidades. El cuarto bloque explora las experiencias y las creencias de los participantes sobre los efectos que ejerce la diversidad familiar en el alumnado (explorando tanto los aspectos negativos como los positivos, y de aquellos contextos familiares más comunes en ambos países), así como las acciones que desarrollan para fomentar la inclusión. Por último, el quinto bloque analiza la percepción de los docentes respecto a su capacidad de actuación ante las necesidades familiares de su alumnado.

Procedimiento

Para la búsqueda de la muestra participante se utilizó el método de bola de nieve (Atkinson y Flint, 2001). Esto es, se contactó inicialmente con algunas personas conocidas, quienes se prestaron a colaborar, y ellas mismas nos facilitaron el contacto de otros posibles participantes (la mayoría se prestó a colaborar). En el caso de las entrevistas en Canarias, primero se contactó personalmente o por mensaje con el posible participante, para explicarle en qué consistía la entrevista, invitarle a participar, y en caso de respuesta afirmativa, concretar el modo de realizarla (por vía presencial, telefónica o por videoconferencia). Con respecto a las entrevistas de México, el procedimiento fue parecido, contactando primero con algún maestro/a conocido/a por vía telefónica, quienes a su vez proporcionaron nuevos contactos. En este caso, todas las entrevistas se hicieron vía telemática (unas por videollamada y otras por llamada, teniendo en cuenta la diferencia horaria). Atendiendo al tiempo disponible para la realización del trabajo, y el coste temporal que supone afrontar estudios cualitativos (tanto en cuanto a la recogida de los datos, como su codificación y análisis posterior), se optó por cerrar la muestra en 22

participantes. El tiempo promedio de las entrevistas fue de 35,23 minutos. En el Anexo III se recogen la transcripción de las entrevistas.

Resultados

En este apartado se muestran los resultados obtenidos en el estudio, organizados en diferentes epígrafes o bloques según sea el objetivo de análisis que se persigue.

Formación en diversidad familiar, fuentes informativas y percepción de capacitación para apoyar la inclusión del alumnado atendiendo a su diversidad familiar.

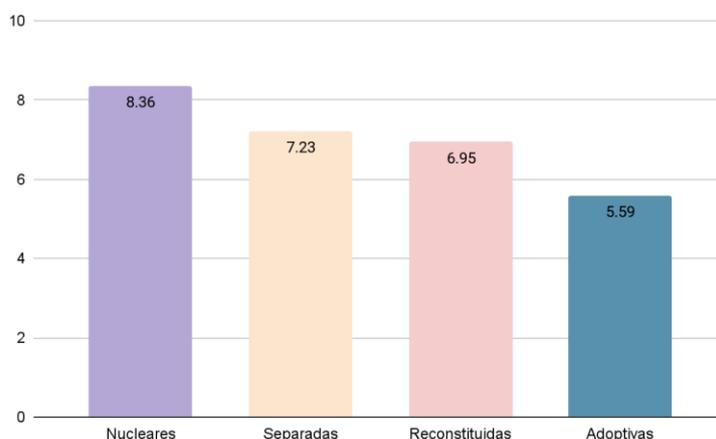
A los participantes se les preguntó si contaban con formación específica en diversidad familiar, respondiendo el 54.5% que *Sí* (el 63.6 los participantes mexicanos, y el 45.5% los españoles) y el 45.5 % restante que *No*. Las principales fuentes informativas señaladas por quienes contestaron afirmativamente fueron: la *Formación en la carrera cursada* (50%) (respuesta dada principalmente por los participantes mexicanos, y escasa en los españoles), por haber participado en *Cursos de formación específicos sobre el tema* (58,34%) (respuesta algo más común en la muestra española), o a través de la *Lectura de libros* (8,34%) (respuesta comentada sólo por la muestra española). Así mismo, y ante la pregunta de cuáles fueron los motivos que les llevó a recibir dicha información, un 50% responde que *Estaban incluidos en los estudios de su carrera universitaria*; un 33.34% alude al *Interés personal sobre el tema*; otro 33.34% cita que fue una *Propuesta del centro de trabajo*; y un 16.67% comenta *Otros motivos* como por atender mejor a su alumnado o por necesitarlo para las oposiciones. En líneas generales, hay consenso al afirmar que la información recibida trataba la diversidad, en general, y no fue muy extensa. Solamente una persona expresó haber hecho cursos centrados en familias separadas y adoptivas, en concreto.

Una segunda cuestión exploraba en qué grado consideraban las y los participantes su preparación para enfrentar situaciones difíciles de su alumnado que pudieran derivarse de la dinámica que éstos viven en sus familias de procedencia, poniendo de ejemplo los 4 modelos de familia más comunes. La Figura 1 recoge los principales resultados obtenidos. Los datos muestran que la media de preparación percibida más alta se atribuye al caso de las familias nucleares ($M=8.36$, $DT= 1.136$), seguida de las

separadas/divorciadas ($M=7.23$, $DT=2.069$) y reconstituidas ($M=6.95$, $DT= 2.257$), mientras que la más baja corresponde a las familias adoptivas ($M=5.59$, $DT=2.501$).

Figura 1

Promedio de preparación percibida para afrontar los retos del alumnado, según los distintos tipos de familia.



Los Anovas realizados con las variables independientes sólo ofrecieron, en este caso, dos resultados significativos, con un tamaño del efecto pequeño. El primero de ellos referido a las familias adoptivas, en relación con la variable independiente *Años de experiencia* ($F(1,21)= 4,147$, $p\leq 0,050$, $\eta^2 p .05$). Así se aprecia que los docentes con menos de 20 años de experiencia ($M=4.67$, $DT=1.231$) asumen, significativamente, un mayor grado de preparación percibido que los que tienen más de 20 años ($M=6.70$, $DT=3.199$). En segundo lugar, y respecto a las familias nucleares, la variable *País de procedencia* también afecta a los resultados ($F(1,21)=6,372$, $p\leq 0,050$, $\eta^2 p .046$), observándose que son los docentes de México ($M=8.91$, $DT=0,701$) quienes consideran tener un mayor grado de preparación frente a los de España ($M=7.82$, $DT=1.250$), para afrontar las demandas de dicha familia.

Respuesta del centro educativo a la diversidad familiar y sus necesidades

A la pregunta *¿Cree que desde la escuela se trabaja el respeto y la aceptación hacia la diversidad familiar?*, el 81.8% de la muestra dice que *Sí* y el 18.2% restante que *No* o que *No es suficiente*. Las pocas personas que responden negativamente a la pregunta, justifican su respuesta con comentarios como: *la inexistencia de contenidos programados*

sobre el tema; por la ideología y estereotipos de la comunidad educativa; por falta de recursos; o porque eso no depende del centro, sino de los docentes.

Seguidamente se exploraron las posibles acciones que se desarrollan, desde el centro educativo, para promover la inclusión de las familias diversas. La Tabla 2 recoge las principales categorías de respuesta obtenidas y el porcentaje de citación, de quienes respondieron afirmativamente. Hay que recordar que, al ser preguntas abiertas, los/as participantes pueden aludir a más de una categoría de respuesta.

Tabla 2

Porcentaje total, y por país, de citación de cada categoría de respuesta respecto al tipo de acciones que desarrolla el centro educativo en pro de la inclusión de la diversidad familiar.

	Total	México	España
Fomento de la relación escuela-familia, no específico a diversidad familiar	82	82	82
Fomento de valores en el alumnado promovido por los y las docentes	55	73	36
Trabajo de la diversidad familiar en el aula mediante contenidos programados por los docentes	55	45	64
Acercamiento al propio alumnado y a sus necesidades familiares	45	64	27
Normativa de centro para trabajar la diversidad familiar	27	18	36

Fuente: elaboración propia (2024).

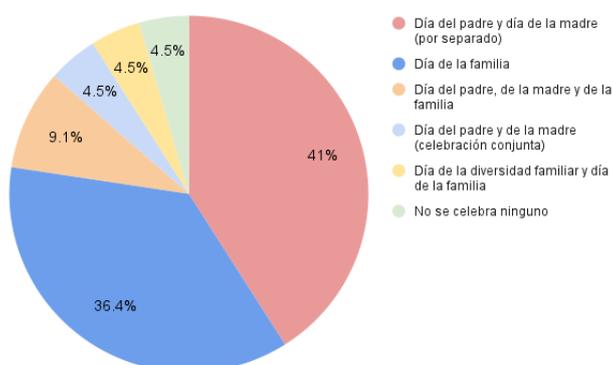
Como se puede observar, según los docentes, la acción más común observada, en ambos países, es el *Fomento de la relación entre familias y escuela*, de forma genérica (82%). En México, le sigue en relevancia el *Fomento de valores en el alumnado promovido por los docentes* (73%) y el *Acercamiento al propio alumnado y sus necesidades familiares* (64%); seguido del *Trabajo en diversidad familiar desarrollado en el aula mediante contenidos programados por los docentes* (45%), y en menor grado (18%), el *Normativa de centro para trabajar la diversidad familiar*. Por su parte, en

España, destaca también el *Trabajo en diversidad familiar desarrollado en el aula mediante contenidos programados por los docentes* (64%). En menor grado se cita también, con un 36%, el *Fomento de valores en el alumnado promovido por los docentes* y el *Normativa de centro para trabajar la diversidad familiar*; y el *Acercamiento al propio alumnado y su entorno familiar* (27%).

Para concretar algo más la respuesta sobre el posicionamiento del centro ante la diversidad, se les preguntó también qué se suele celebrar, mediante participación de los miembros de la familia: el día del padre, el de la madre y/o el de la familia. La Figura 2 recoge los resultados obtenidos.

Figura 2

Porcentajes de respuesta de cada tipo de celebración realizada en los centros educativos.

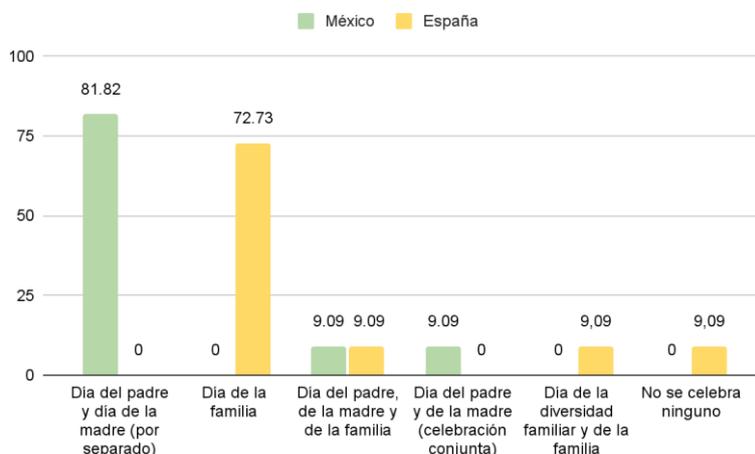


Como se observa en la figura, en un 41% de los centros de los y las participantes se celebra el día del padre y de la madre por separado; en un 36.4% el día de la familia; en un 9.1% tanto el día de la familia y el día de la diversidad familiar. Por último, y con un 4.5% en cada caso, hay quienes celebran el día del padre y de la madre de manera conjunta (4.5%), quienes no celebran nada (4.5%) o quienes hacen la del padre, la madre y la de la familia (4.5%).

La Figura 3 muestra este análisis teniendo en cuenta el país de referencia, observándose, claramente que en México se celebra más el día del padre y de la madre por separado (81.2%), mientras que en España se celebra más el día de la familia (72.73%).

Figura 3

Porcentajes de las distintas celebraciones llevadas a cabo en los centros educativos relacionadas con la familia, según el país de referencia.



Cabe destacar los comentarios realizados por 2 sujetos (ambos docentes mexicanos) acerca de las citadas celebraciones: “Por lo regular, el 10 de mayo que se celebra el día de las madres, se hacen festivales. Y también se hacen para el día del padre, no tanto festival sino actividades más lúdicas, más de juego. Para que los papás participen, se hacen cosas más rudas, de jalar la cuerda y así” o “Siendo muy honesta, siempre se le ha dado mayor importancia al día de la madre [...] que al día del padre”.

Por otra parte, la mayoría de los y las participantes de la muestra de España, si bien no especifican celebraciones concretas en la escuela en las que participen las figuras del padre o de la madre, sí señalan la realización de algún regalo para que el alumnado lleva a dichas figuras.

Experiencia en diversidad familiar dentro del ejercicio profesional y acciones para apoyarla

La Figura 4 muestra los resultados obtenidos ante la pregunta *¿Qué modelos de familia ha visto reflejados en sus aulas en los últimos 4 años?* Como se puede observar, predominan las familias nucleares (con un 100%), seguidas de las reconstituidas (77.3%) y las separadas/divorciadas (72.7%). En grado descendente se citan también a las familias *monoparentales* (54.5%), las *homoparentales* (36.4%), y las de menores a cargo de otros

familiares por razones no legales (27.3%). Con porcentajes bajos se enuncian también a las familias de acogida (9.1%) y a las adoptivas (4.5%).

Figura 4

Porcentaje de los distintos modelos de familia presenciales en el aula de los/as docentes durante los últimos 4 años.

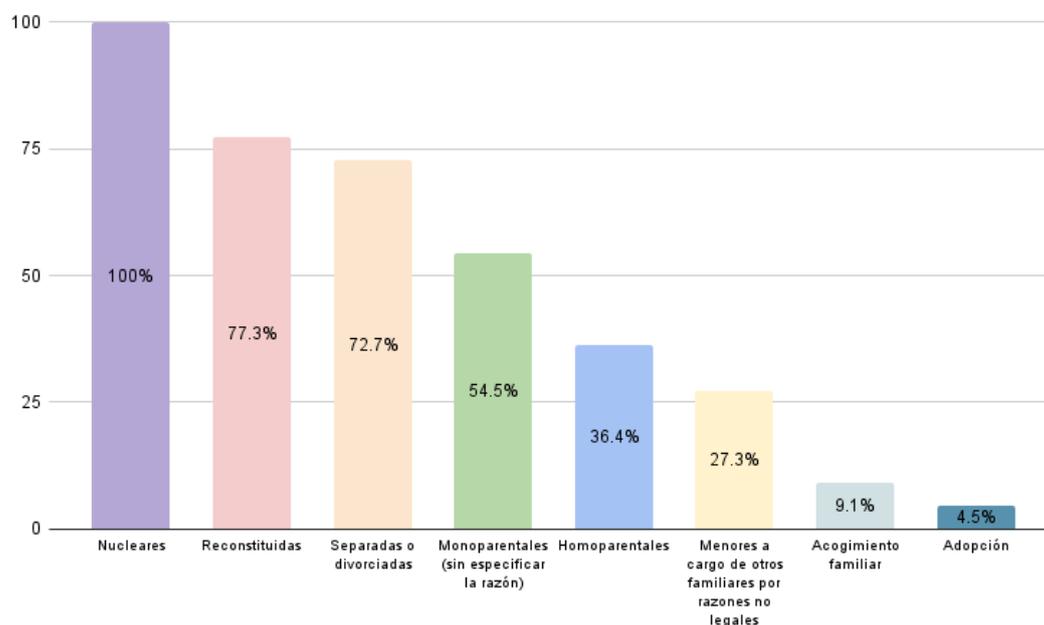
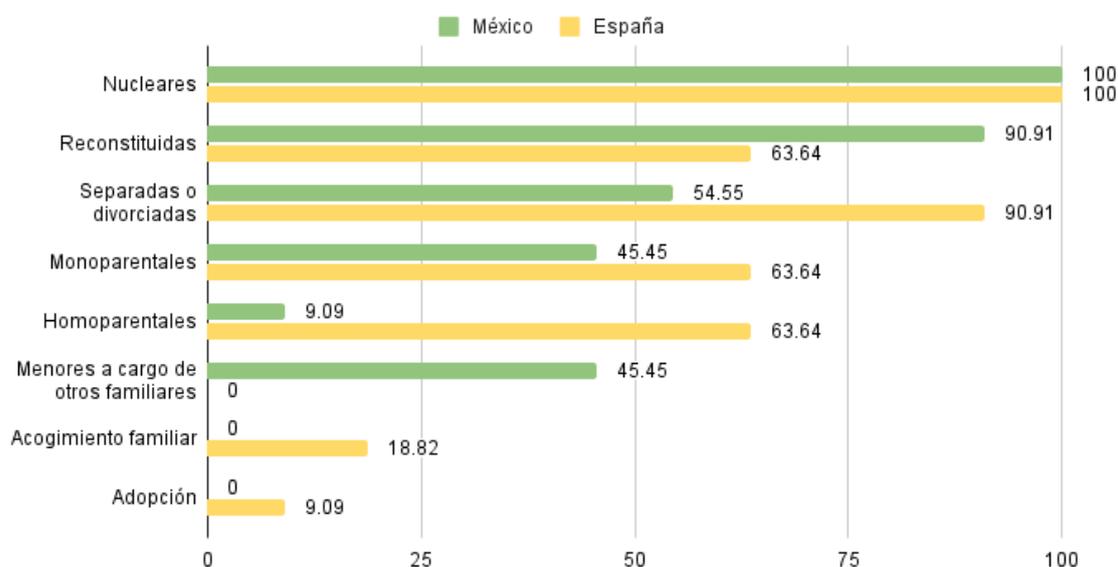


Figura 5

Porcentaje de los distintos modelos de familia presenciales en el aula de los/as docentes durante los últimos 4 años, según el país de referencia (México y España)



La Figura 5 explora el mismo tema, comparando ahora los resultados según el país de referencia. Como se puede observar, tanto en México como en España, en los últimos cuatro años, todos los docentes se han encontrado en sus aulas con *Familias nucleares*. Además, es común encontrar en ambos países alumnado de *Familias reconstituidas*, más en México (90.91% de los casos) que en España (63.64%); y también el caso de las *Separadas-divorciadas*, aunque en este caso más en España (90.9%) que en México (54.55%); o la *Familia monoparental*, más común en España (63.64%) que en México (45.45%). Respecto a las *Familias homoparentales*, se aprecia mayor presencia en España (63.64%) que en México (9.09%), donde es casi inexistente. Por el contrario, los/as *Menores a cargo de otros familiares por razones no legales* aparecen en un porcentaje moderado en México (45.45%), siendo inexistentes en la muestra de docentes de España. Por último, los casos *Familias de acogida* (18.82%) y las *adoptivas* (9.09%) sólo se citan en la muestra de España.

Una segunda cuestión que se planteó fue *¿Qué tipo de acciones realiza en su labor docente para favorecer la inclusión y la adaptación de los niños y niñas que crecen en familias diversas?* En la Tabla 3 se recogen las respuestas encontradas.

Tabla 3

Porcentaje total y por país de las acciones realizadas por el/la docente para favorecer la inclusión y adaptación del alumnado de familias diversas

	Total	México	España
Fomento de valores en el alumnado	68	55	82
Acercamiento al propio alumnado y a sus necesidades	64	64	64
Iniciativas propias del docente para trabajar la diversidad familiar	55	55	55
Promover la expresión del alumnado	50	55	45
Trabajo de la diversidad familiar en el aula mediante contenidos programados	27	36	18
Fomento de la relación escuela-familia, de manera general	18	9	27

Fuente: elaboración propia (2024).

Las acciones señaladas se distribuyen principalmente en acciones como el *Fomento de valores en el alumnado* (68%), seguido del *Acercamiento al propio alumnado y a sus necesidades* (64%), el desarrollo de *Iniciativas propias del docente para trabajar la diversidad familiar* (55%) o el *Promover la expresión del alumnado* (50%). En menor grado nombran también otras iniciativas como el *Trabajo de la diversidad familiar en el aula mediante contenidos programados* (27%), o el *Fomento de la relación escuela-familia, pero de manera general* (18%).

Por otra parte, el análisis por países muestra que en México se trabaja más el *Promover la expresión del alumnado* (55%) o el *Trabajo de la diversidad familiar en el aula mediante contenidos programados* (36%) frente a España (45% y 18%, respectivamente). Por el contrario, en España se trabaja más el *fomento de valores en el alumnado* (82%) o el *Fomento de la relación familia-escuela* (27%), frente a México (55% y 9% respectivamente). Las restantes acciones no muestran diferencias.

Creencias sobre las consecuencias en el alumnado por crecer en familias diversas

En este trabajo se exploraron, además, las creencias de las y los participantes acerca de las consecuencias en el alumnado de exponerse a la diversidad familiar. Ante la primera cuestión *¿Considera que las niñas y niños que crecen en distintos modelos de familia se enfrentan a dinámicas familiares diferentes?*, el 90.9% de los entrevistados respondió que *Sí*, mientras que el 9.1% restante dijo que *No*. Las respuestas negativas las dieron dos mujeres, maestras de educación infantil, ambas con más de 40 años de edad (62 y 54 años) y más de 20 años de experiencia profesional. Dicha negativa no es tal, sino que se enlaza con la idea de que pertenecer a una familia diferente a la nuclear, puede ofrecer incluso mayores muestras de desarrollo y madurez en los hijos. Sirvan los siguientes comentarios a modo de ejemplo:

“Para mí, no veo ninguna diferencia. Al contrario. Da la casualidad de que he visto a niños más equilibrados, por ejemplo, en los casos de familias homoparentales. Es una cosa un poco extraña, pero los dos casos que tengo son extraordinarios (mayor compromiso y respeto, más inteligentes y más maduros). Igual que en el caso de las monoparentales”.

“Por mi experiencia, pienso que no. No es porque los padres se hayan divorciado, sino es por cómo tratan los padres de los alumnos a los niños. Porque hay casos de padres de alumnos que están divorciados y están por encima de padres no divorciados”.

Aludiendo ahora a quienes respondieron afirmativamente a la pregunta, se continuó la exploración con otra nueva: *¿Cuáles pueden ser las principales dificultades que pueden vivir los niños/as en sus hogares, en función del tipo de familia en el que crecen?*, eligiendo para el análisis las 4 que comúnmente han sido realidades más presentes en ambos países. La Tabla 4 recoge las principales categorías de respuesta nombradas por los y las participantes, así como su porcentaje de citación.

Los resultados, en general, muestran un versión más compleja y robusta de dificultades respecto a las familias separadas-divorciadas, seguida del caso de las familias reconstituidas. *Los problemas socioemocionales*, las *Dificultades en el aprendizaje y bajo rendimiento académico*, o los *Problemas de comportamiento*, son más representativos de estos tipos de familia. Por su parte, hay más heterogeneidad y opiniones contradictorias respecto a las familias nucleares, y también en ellas un mayor número de *respuestas idiosincrásicas*; y, en general, una menor citación de dificultades con referencia a las familias adoptivas. Además, la respuesta *Dificultades de adaptación a la nueva situación familiar* es específica de las familias reconstituidas; y la de *No asunción de retos propios de la adopción*, en el caso de las adoptivas.

Tras preguntarles por las posibles dificultades, se cuestionó la idea contraria: *¿En su opinión, qué aspectos positivos pueden experimentar los niños y niñas cuando crecen en una familia ... (señalar modelo) a diferencia de los que crecen en otros modelos de familia?* La Tabla 5 Recoge los resultados obtenidos en relación con la nueva cuestión. Entre los resultados se observan, especialmente, las *Respuestas idiosincrásicas*, o también el *No sé/No contesta*, común en las cuatro modalidades de familia explorados. Quizás, lo más destacado sea aludir a los *Beneficios socioemocionales*, especialmente respecto a las familias separadas-divorciadas y las reconstituidas, o los *Beneficios de la nueva situación familiar*, en el caso de este último modelo. El *Beneficio en la relación parento-filial* o la *Organización de rutinas y hábitos* se asocia con la familia nuclear, pero de forma no muy robusta.

Tabla 4

Porcentaje de las distintas dificultades nombradas por la muestra participante según el tipo de familia analizada

Tipos de dificultad	SEPARADAS	RECONSTITUIDAS	NUCLEARES	ADOPTIVAS
Problemas socioemocionales	59.09	31.82	9.09	4.55
Pautas educativas inadecuadas	4.55	13.64	31.82	9.09
Dificultades organizativas en las rutinas y hábitos	27.27	9.09	4.55	0
No observa dificultades	4.55	4.55	22.73	9.09
Dificultades en el aprendizaje y bajo rendimiento académico	36.37	18.18	0	0
Problemas de comportamiento e incumplimiento de las normas	36.37	18.18	0	0
Interrupción de la coparentalidad o esta es deficitaria	27.27	0	0	0
Escasa relación familia-escuela	13.64	0	4.55	0
Dificultades de adaptación a la nueva situación familiar	0	36.37	0	0
Heterogeneidad de experiencias	0	9.09	22.73	0
Respuestas idiosincrásicas	0	0	31.82	13.64
No asunción de retos	0	0	0	9.09
NS/NC	0	4.55	4.55	63.64

Tabla 5

Porcentaje de los distintos aspectos positivos previstas por la muestra participante según el tipo de familia analizada

Tipos de beneficios	SEPARADAS /DIVORCIA- DAS	RECONSTITUI -DAS	NUCLEARES	ADOPTIVAS
Beneficios socioemocionales	31.82	31.82	13.64	4.55
Respuestas idiosincrásicas	59.09	31.82	45.45	18.28
Beneficios en el ámbito educativo	0	13.63	4.55	0
Beneficios de la nueva situación familiar (reconstitución)	0	45.55	0	0
Heterogeneidad de experiencias	0	9.09	0	0
Beneficios en la relación parento-filial	0	0	18.18	0
Organización en las rutinas y hábitos	0	0	18.18	0
NS/NC	13.64	13.64	22.73	59.09
Mejora su situación y entorno	0	0	0	13.64

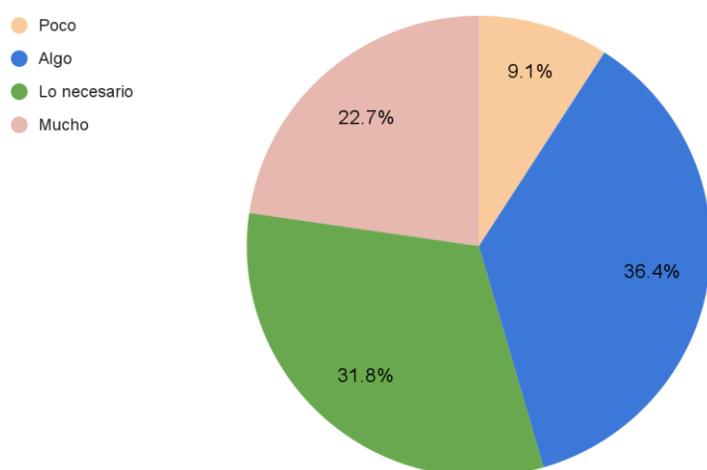
Entre los resultados se observan, especialmente, las *Respuestas idiosincrásicas*, o también el *No sé/No contesta*, común en las cuatro modalidades de familia explorados. Quizás, lo más destacado sea aludir a los *Beneficios socioemocionales*, especialmente respecto a las familias separadas-divorciadas y las reconstituidas, o los *Beneficios de la nueva situación familiar*, en el caso de este último modelo. El *Beneficio en la relación parento-filial* o la *Organización de rutinas y hábitos* se asocia con la familia nuclear, pero de forma no muy robusta.

La percepción de los docentes respecto a su capacidad de actuación ante las necesidades de su alumnado, por causas familiares

Por último, se les realizó la siguiente pregunta: *En general, ¿en qué grado una maestra/o se puede implicar o intervenir en los casos personales o familiares de su alumnado?* Un 36.4% considera que *Algo*, un 31.8% comenta que *Lo necesario*, un 22.7% *Mucho* y por último, un 9.1 % *Poco*.

Figura 6

Porcentaje del grado en el que se pueden implicar los y las docentes en las situaciones familiares de su alumnado.



Discusión y conclusiones

El presente trabajo ha pretendido explorar el grado de inclusión de la diversidad familiar en el ámbito escolar, aspecto que ya se apreciaba deficitario por algunos autores (González, 2009; López et al., 2008; Richard, 2005), desde hace más de una década. Para estudiar dicha inclusión hay que atender no sólo a las acciones que promueven los centros y sus docentes, sino también a la formación y las creencias que guían a los principales autores de dicho objetivo. En este sentido, y como señalan autores como López y sus colaboradores (2008), o también Arranz y su equipo (2010), una escasa formación, o creencias poco acertadas y prejuiciosas, pueden llevar a acciones ineficaces, o a acciones que pueden condicionar la adaptación del alumnado. Pues bien, partiendo de la información recabada de 22 maestros y maestras, mitad de México y mitad de España, se

ha pretendido explorar cómo va dicho tema en la actualidad. El influjo del país de referencia es el segundo objetivo a desarrollar, y se abordará conjuntamente a medida que se presentan los resultados.

Empezaremos el análisis aludiendo a la formación señalada por los y las participantes y si consideran que están o no preparados para afrontar las demandas de su alumnado derivadas de su entorno familiar. Poco más de la mitad de la muestra afirma haber recibido algún tipo de formación, algo más en la de México que en la española. Dicha formación recae, principalmente, en los estudios cursados en la carrera (lo cita mayoritariamente la muestra mexicana) o en cursos específicos sobre el tema (citado por ambas muestras, pero algo más en la española), y en menor grado, a través de la lectura de libros (sólo comentado por los españoles). Estos datos confirman la Hipótesis 1 reflejando, en general, una escasa formación sobre la diversidad familiar en los docentes, aspecto señalado por ellos mismos, incluso por quienes sí recibieron alguna formación. En este sentido, la formación no sólo es escasa, sino que tampoco contempla por igual a los distintos modelos de familia. Así, los docentes se muestran más seguros de lidiar con las demandas y necesidades del alumnado que procede de las familias nucleares, seguidas de los de las familias separadas/divorciadas y reconstituidas, y aún menos, de las adoptivas. Con respecto a estas últimas, los de menos edad parecen conocer algo más sobre la dinámica de dichas familias. Por su parte, la muestra mexicana considera estar más preparada para atender al alumnado de las familias nucleares, quizás por tener más experiencia con ellas que con la diversidad. En este sentido, prácticamente desconocen la realidad de las familias homoparentales, por razones culturales.

En cuanto a la respuesta sobre si el centro educativo, como institución, fomenta la inclusión de la diversidad familiar, alrededor de cuatro quintas partes de la muestra responde afirmativamente. Sin embargo, un análisis más detallado de las acciones que supuestamente desarrolla no muestra una contundente implicación al respecto. Se alude al fomento de la relación familia-escuela, mediante actividades que son generalistas en las que se tratan a todas las familias, en general; o también, pero algo escasamente, a contenidos recogidos como normativa del centro, que sí serían específicos para trabajar la inclusión. Realmente, se aprecia que el compromiso real se observa concretamente en la labor desarrollado por las maestras y los maestros quienes, a través del trabajo sobre la diversidad familiar en el aula, o el fomento de valores en el alumnado (algo más destacado en la muestra mexicana), contribuyen a una mayor integración y aceptación de tal diversidad. Destaca, por otra parte, el acercamiento que hacen para conocer las

condiciones personales y familiares del alumnado (bastante más significativo en la muestra mexicana), pero ello supone más una acción de apoyo a realidades particulares, que un esfuerzo para promover dicha inclusión en el entorno escolar. Ambas acciones son importantes.

Estos resultados se corroboran de nuevo en las respuestas dadas por las y los participantes a la cuestión referida a qué acciones despliegan ellos para promover la inclusión. De nuevo destacan numerosas acciones, muchas de las cuales responden más específicamente a iniciativas que toma el propio docente, además de otras que sí son acuerdos de centro. Por ejemplo, se habla de iniciativas personales para trabajar con su alumnado la diversidad familiar, intentar promover la expresión de las emociones e intereses del alumnado, o el mismo acercamiento al alumnado para conocer sus necesidades (este aspecto se desarrolla más o menos según la implicación de cada docente). Los aspectos algo más personalizados con el alumnado, o incluso, el propio contenido de diversidad familiar, parecen trabajarse algo más en México que en España. Por otra parte, el análisis de las festividades referidas al día de la madre, del padre y/o de la familia, también son un importante indicador del apoyo a la inclusión. Los resultados encontrados muestran dos posturas robustas y contrarias. Por un lado, quienes celebran el día de la familia como algo conjunto, que aglutina la diversidad, y otra, que refuerza la celebración de las principales figuras, la madre y el padre, hecho que no siempre facilita las condiciones específicas asociadas a determinadas familias que componen la diversidad, diferentes a la nuclear. Así, los datos muestran un mayor arraigo en México de la versión más tradicional, reforzada por fiestas concretas en el centro, en el que participan los padres y madres; mientras que en España no se estila dicha práctica, aunque sí se sustituye en muchos centros por los regalos que se preparan y entrega el alumnado a las figuras maternas y paternas, cuando existen. En esos casos, tampoco es que muchas maestras o maestros respondan adecuadamente ante las preguntas del alumnado cuando les dicen que no tienen o no ven a su papá o a su mamá, o que tienen más de un papá o una mamá, y a quién deben dárselo. De cualquier modo, estos datos confirman, en parte, la Hipótesis 6 planteada en el estudio.

En definitiva, la hipótesis 2 queda parcialmente confirmada, mientras que la hipótesis 3 sí lo hace, ya que se aprecian avances por parte de los centros escolares para apoyar y promover la inclusión de la diversidad, pero apoyándose especialmente en el ejercicio que realizan los maestros y maestras. Además de ello, se hace necesario un cambio importante en relación con las celebraciones del día de la madre y del padre, tanto

en España, como especialmente en México, si bien parece tenerse más claro en España la necesidad de celebrar y visibilizar la diversidad familiar a través de la celebración del día de la familia.

Los resultados del estudio muestran, además, que cada vez los maestros se exponen a una mayor variedad de modelos familiares en el entorno escolar. Evidentemente, la mayor o menor familiaridad depende de cada país, conforme a su cultura, y a la legislación por la que se rige. Por ello, se hace más visible para la muestra española la presencia de familias homoparentales, o incluso adoptivas, mientras que la muestra mexicana tiene más familiaridad con casos de familias extendidas, o de familias donde la madre es el único progenitor presente o que se haya hecho responsable del bebé tras el embarazo. También en México es más fácil encontrar familias extensas haciéndose cargo de menores, porque sus padres están lejos por razones laborales. También en México se aprecia mayor presencia de las familias reconstituidas, frente a España, quizás por las necesidades económicas en torno a las familias.

Pasando ahora al análisis del Objetivo Específico 4, los resultados muestran, salvo excepciones, que la mayoría sostiene algunos estereotipos sobre la diversidad familiar, especialmente de aquellos modelos de familias que son más comunes en su entorno. Así, las familias separadas se asocian a un mayor, más variado y más robusto conjunto de dificultades, seguidas de las reconstituidas. Las nucleares, por su parte ofrecen una versión ambigua, ya que hay un mayor reconocimiento de la heterogeneidad de situaciones y experiencias que pueden aglutinar. Por su parte, las adoptivas son las grandes desconocidas, en ambos países, recibiendo el mayor número de respuestas no sé e idiosincrásicas. Analizando ahora los beneficios de la diversidad familiar, se observa que son las familias separadas/divorciadas a las que se atribuyen menos aspectos positivos. Las que salen mejor paradas son las reconstituidas, quizás por entender que vuelven a tener dos adultos al frente de la dinámica familiar. Normalmente, este hecho no responde mucho a la realidad que viven dichas familias. De nuevo, en las familias nucleares se reconoce la posible heterogeneidad, y respecto a las adoptivas, sorprende el escaso beneficio que se les atribuye. Al respecto, no se observan datos muy concluyentes en relación con el país de referencia. Por tanto, se confirma parcialmente la Hipótesis 4, ya que no sólo se asocia cierta versión negativa a los modelos alternativos a las familias nucleares, sino más bien, se aprecia un gran desconocimiento sobre ellas (aunque más respecto a algunos tipos de familia frente a otras).

Por último, y en relación con la percepción de los docentes respecto a su capacidad para responder a las necesidades de su alumnado, que surjan por causas familiares, los resultados muestran que cerca de la mitad de la muestra asumen que poco o muy poco pueden hacer para facilitar la mejora de las condiciones de su alumnado. La otra mitad se inclina por ofrecer una versión más positiva, y entre ellos, algunos altamente optimista. Esta última versión es muy importante, porque puede tener que ver con la intención de apoyo real (Blatchfor et al., 2000). En este sentido, no se aprecian grandes diferencias según el país de referencia.

En definitiva, a pesar de que se trata de un estudio exploratorio, se puede afirmar que se avanza en la inclusión de la diversidad familiar en la escuela, apoyándose especialmente en el esfuerzo de las maestras y maestros, pero aún queda mucho recorrido por hacer. Las iniciativas deben dirigirse, por un lado, en mejorar la formación de los docentes, desde sus carreras universitarias, pero también, como formación permanente, dando entrada a las nuevas formas familiares que vayan surgiendo.

Por otra parte, es necesario trabajar no sólo el conocimiento, sino también las creencias de los docentes, porque sólo así sus intervenciones serán menos prejuiciosas, y más orientadas por información respaldada por evidencias. Evidentemente, para la intervención es sumamente importante conocer los distintos tipos de familia y sus dinámicas particulares para diseñar programas de actuación adecuadas (Agudelo, 2005).

Por otra parte, el compromiso debe partir también de los centros escolares que, en definitiva, son quienes pueden generalizar mejor los esfuerzos. Y qué duda cabe, más difícil es, pero sería necesario, poder actuar sobre el macrosistema, para que se produzca, de verdad, cambios más significativos.

Para finalizar, es importante destacar algunas limitaciones del presente estudio. La primera de ellas es el tamaño reducido de la muestra, ya que no claramente representativa, pero nos ayuda a entender mejor la realidad explorada, especialmente con la idea de futuras investigaciones. Por otra parte, quedan también interesantes variables sin explorar (como la zona en las que se ubican los centros escolares; la exploración también de centros privados y concertados; el papel de la experiencia propia en diversidad; etc.). Eso tendrá que ser en futuras investigaciones. Pero queda patente la necesidad de que todavía hay mucho que hacer en la escuela, con referencia a la inclusión de la diversidad familiar.

Referencias y documentación

- Adler, M.A. y Lenz, K. (2023). Beyond standard families in advanced countries. *The Changing Faces of Families: Diverse Family Forms in Various Policy Contexts*, 1-14. <https://doi.org/10.4324/9781003193500>
- Aguado, L. (2010). Escuela inclusiva y diversidad de modelos familiares. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53(6), 1-11. <https://doi.org/10.35362/rie5361710>
- Agudelo, M. E. (2005). Descripción de la dinámica interna de las familias Monoparentales, simultáneas, extendidas y compuestas del municipio de Medellín, vinculadas al proyecto de prevención temprana de la agresión. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 3(1), 157-179
- Alonso, B., Montes, A., Fariña, F. y Vázquez, M.J. (2015). Percepción del profesorado respecto a los efectos de la separación y divorcio. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, (5), 133-136. <https://pdfs.semanticscholar.org/7b3b/edb7fac633e50f9a095f354c9ec1e4e918c8.pdf>
- Arranz, E., Oliva, A., Olivarrieta, F. y Antolín, L. (2010). Análisis comparativo de las nuevas estructuras familiares como contextos potenciadores del desarrollo psicológico infantil en Infancia y Aprendizaje: *Journal for the Study of Education and Development*, 33(4), 503-513.
- Arroyo, M.I. (2022). *Preferencias en la adopción, y su justificación, en una muestra canaria*. [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Laguna]. <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/31607/Preferencias%20en%20la%20adopcion%2c%20y%20su%20justificacion%2c%20en%20una%20muestra%20canaria.pdf?squence=1&isAllowed=y>
- Atkinson, R. & Flint, J. (2001). Accessing Hidden and Hard-to-Reach Populations: Snowball *Research Strategies. Social Res Update*. 33. https://www.researchgate.net/publication/46214232_Accessing_Hidden_and
- Blatchfor, P., Pellegrini, A. D. y Baines, E. (2000). *The child at school. Interactions with peers and teachers*. Routledge.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.22.6.723>

Golombok, S. (2015). *Modern Families. Parents and Children in New Family Forms*. United Kingdom: Cambridge University Press
https://assets.cambridge.org/97811070/55582/frontmatter/9781107055582_frontmatter.pdf

González, M. M., Morgado, B. y Sánchez-Sandoval, Y. (2002). Diversidad familiar y escuela. Primera evaluación del programa “Familias Diversas, Familias Felices”. *Cultura y Educación*, 14(4), 431-440.

González, M.M. (2009). Nuevas familias, nuevos retos para la investigación y la educación. *Cultura y Educación*, 21(4), 381-389.

Harris, S. R. (2008). What is Family diversity? Objective and Interpretative Approaches. *Journal of family issues*, 29(11), 1407-1425.

López, F., Díez, M., Morgado, B. y González, M. M. (2008). Educación infantil y diversidad familiar. *XXI Revista de Educación*, 10, 111-122.

Razeto, A. (2016). El involucramiento de las familias en la educación de los niños: Cuatro reflexiones para fortalecer la relación entre familias y escuelas. *Páginas de educación*, 9(2), 184-201. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682016000200007

Rodeiro, K. (2019). *La visión de los docentes de Educación Infantil sobre las necesidades de los menores que conviven en una familia reconstituida*. [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de La Laguna]
<https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/15526/La%20vision%20de%20los%20docentes%20de%20Educacion%20Infantil%20sobre%20las%20necesidades%20de%20los%20menores%20que%20conviven%20en%20una%20familia%20reconstituida.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Rodrigo, M. J. y Palacios, J. (1998). La familia como contexto de desarrollo humano. En Rodrigo, M. J. y Palacios, J. (coord.), *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza Editorial. .

Triana B., Ceballos, E. M. y Rodríguez, J. A. (2019). Expectativas del futuro profesorado de Educación Infantil y Primaria sobre el desarrollo infantil en distintas estructuras familiares. *Aula abierta*, 48(1), págs. 67-76.

Triana, B., Simón, M. I. y González, M.M (1998). Vida familiar y representaciones de la familia. En Rodrigo, M. J. y Palacios, J, (coord.), *Familia y desarrollo humano*, pp. 297-316. Alianza Editorial.

Anexos

Anexo I Entrevista

GUIÓN DE CODIFICACIÓN DE LA ENTREVISTA

En primer lugar, y antes de comenzar, me gustaría agradecerles por estar dispuesto/a a realizar esta entrevista y colaborar así con mi TFM. El objetivo principal de este trabajo es conocer, de primera mano, el apoyo que se da desde la escuela y en las aulas, a la inclusión de la diversidad familiar, así como la preparación que tienen los maestros y maestras para alcanzar dicho objetivo, tratando de explorar el tema en las diferentes etapas educativas (Ed. Infantil y Primaria). Además de ello, se pretenden comparar las actuaciones de dos zonas geográficas: Canarias y México, para ver las semejanzas y diferencias que hay entre ellos/as con respecto al tema. Debo comentar que, aunque se hablará de **diversidad familiar**, y atendiendo a las realidades familiares más comunes en ambos países, nos centraremos principalmente en la exploración de los siguientes tipos de familia: **nuclear, separada o divorciada, reconstituida o compuesta, y adoptiva**.

Los resultados de este estudio contribuirán a un mayor conocimiento de la diversidad familiar, en el ámbito de la escuela, y será útil para que, en el futuro, se puedan diseñar acciones más eficaces en el ámbito educativo.

Antes de continuar, me gustaría recalcar que toda la información obtenida a través de esta entrevista es totalmente anónima y se tratará cumpliendo con la normativa vigente de protección de datos en España: Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales y en México: Ley General de Protección de Datos Personales en Posesión de sujetos Obligados del 26 de enero de 2017.

Datos sociodemográficos.

1. País de residencia

- México
- España

2. Sexo:

- Masculino
- Femenino
- No binario

3. Edad:

4. Estado civil:

- Soltero/a
- Casado/a
- Pareja de hecho
- Divorciado/a
- Viudo/a

5. Tipo de familia de procedencia: (describir brevemente de qué tipo de familia proviene):

6. Estudios realizados:

7. Tipo de centro educativo:

8. Años de experiencia (en general):

9. En su entorno familiar y de amistades cercanas, ¿cuenta con ejemplos de familias separadas, nucleares, reconstituidas, adoptivas? ¿Muchas? ¿Pocas?)

Formación en diversidad familiar, fuentes informativas y percepción de capacitación para apoyar la inclusión del alumnado atendiendo a su diversidad familiar.

10. Es probable que se haya enfrentado a la diversidad familiar en su ejercicio profesional. ¿Cuenta con formación específica en temas de diversidad familiar y sus dinámicas particulares? SÍ () NO ()

10.1(Para quienes respondan afirmativamente): El contenido de esta información fue facilitado a través de:

10.2 ¿Qué motivos le llevaron a recibir formación sobre temas de diversidad familiar?

10.3 ¿Sobre qué tipos de familia ha recibido formación? (Separada o divorciada, reconstituida, nuclear, adoptiva)

11. Señale en qué grado se siente preparada/o para enfrentar situaciones que se den en la dinámica de su aula con niños/as que proceden de los distintos modelos familiares explorados, y que puedan verse afectados por la realidad que viven en sus familias. Puntúe de 0 a 10, siendo 0 (Nada preparado) y 10 (Muy preparado).

Separada/Divorciada	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Reconstituida	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Nuclear	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Adoptiva	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Si hay diferencias en las respuestas, preguntar en qué se basan, es decir, cuál es la razón.

Respuesta del centro educativo a la diversidad familiar y sus necesidades:

12. ¿Cree que desde la escuela se trabaja el respeto y la aceptación hacia la diversidad familiar? y ¿Qué tipo de acciones realiza el centro educativo en el que trabaja, que favorezcan la inclusión de las familias diversas, respondiendo a sus necesidades y a las de los niños y niñas que crecen en ellas?

13. ¿Se celebra en su centro educativo el día del padre, madre o de la familia?

Experiencia en diversidad familiar dentro del ejercicio profesional y creencias sobre las necesidades del alumnado

14. ¿Qué modelos de familia ha visto reflejados en sus aulas durante los últimos 4 años?

15. Vamos a explorar ahora sobre posibles diferencias entre los niños y niñas (chicos/chicas) que crecen en diferentes modelos de familia. ¿Considera que los niños y niñas (chicos/chicas) que crecen en distintos modelos de familia se enfrentan a dinámicas familiares diferentes?

15.1 En caso de respuesta afirmativa, ¿Cuáles pueden ser las principales dificultades que pueden vivir los niños y niñas que crecen en una familia...., frente a los que viven en otros modelos familiares?

15.2 Y, por el contrario, *¿En su opinión, qué aspectos positivos pueden experimentar los niños y niñas cuando crecen en una familia ... (señalar modelo) a diferencia de los que crecen en otros modelos de familia?*

16. ¿Qué tipo de acciones realiza (o ha llevado a cabo) en su labor docente para favorecer la inclusión y adaptación de los niños y niñas que crecen en familias diversas como las que estamos explorando?

La percepción de los docentes respecto a su capacidad de actuación ante las necesidades familiares de su alumnado.

17. En general, ¿en qué grado el maestro/a se puede implicar o intervenir en los casos personales/familiares de su alumnado?

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN