



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

**FACULTAD DE EDUCACIÓN Y
HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE PSICOLOGÍA**

**CREENCIAS DEL PROFESORADO EN TORNO A LA IMPLICACIÓN
ENTRE FAMILIAS DIVERSAS Y LA ESCUELA**

MEMORIA PARA OPTAR AL TÍTULO DE PSICÓLOGO

**AUTORES: CONTRERAS PINO, MARCELO ALEXIS
FARÍAS CORTES, KARINA DE LAS MERCEDES**

Profesor guía: Emmanuel Marcelo Rosales Astudillo

CHILLÁN, 2020

Creencias del profesorado en torno a la implicación entre familias diversas y la escuela.

Teachers' beliefs about involvement between diverse families and the school.

Marcelo Contreras Pino y Karina Farías Cortés

Universidad del Bío-Bío, 2020, Chillán, Chile

Resumen

El objetivo del presente artículo es exponer un análisis de las creencias que posee el profesorado de la región de Ñuble, en torno a la implicación de las familias diversas con la escuela. El estudio fue llevado a cabo bajo la metodología cualitativa, utilizando un diseño de investigación basado en la teoría fundamentada. Para la recolección de datos se elaboró un cuestionario abierto en modalidad de autoaplicación, que permitió obtener información desde la población objetiva. El instrumento fue respondido por 32 profesores y profesoras pertenecientes a la red de establecimientos educacionales de la región de Ñuble. Dentro de las conclusiones obtenidas en esta investigación, se puede señalar que los/as participantes construyen sus creencias basándose en la estructura de las familias, además de señalar una visión positiva hacia las familias diversas, que se relaciona con la inclusión y participación.

Palabras clave: Implicación familia escuela – Creencias – Profesorado.

Introducción

El proceso educativo es largo y constante, por ende, se necesita de los primeros agentes socializadores de niños, niñas y adolescentes (en adelante NNA), puesto que, tanto la familia como la escuela, cumplen un rol fundamental para que se lleven a cabo procesos de aprendizaje y socialización que contribuyan al desarrollo educativo y personal de estos (Domínguez, 2010). Por un lado, la familia es fundamental en el proceso de aprendizaje de patrones culturales, ya que en ellas se lleva a cabo las primeras instancias de socialización. Por otro lado, un segundo agente

socializador es la escuela, pues gracias a ella se produce la continuidad de este proceso de socialización y aprendizaje, que contribuyen al desarrollo de NNA (Ministerio de Educación, 2017). Por tanto, la implicación de la familia en la escuela cobra un valor fundamental para el proceso de enseñanza aprendizaje en la educación formal, puesto que la participación, comunicación y compromiso que adquiere la familia con el contexto educativo de sus hijos/as tendría un valor positivo para su desempeño escolar (Garreta, 2015). Ante esto, Cárcamo (2015) señala la importancia del rol que ejerce la familia y la escuela en la socialización de los NNA, instituciones que presentan una distinta relevancia según el ciclo vital en la cual se encuentren los y las estudiantes.

En cuanto a la familia, se puede mencionar que estas han experimentado considerables cambios a nivel social y cultural como, por ejemplo, la diversidad de estructuras familiares; la incorporación o disgregación de los integrantes de una familia; la postergación de la maternidad y/o del matrimonio debido al desarrollo laboral y personal de las mujeres, así como el aumento de hogares monoparentales con jefaturas femeninas, sumando además, el fenómeno de doble presencia en este mismo género (Razeto, 2016).

La investigación expuesta en este artículo tuvo por objetivo analizar las creencias en torno a la implicación de familias diversas con la escuela que elaboraron profesores y profesoras de establecimientos educacionales de la región de Ñuble. A través de este trabajo, se intentó aproximar a las nociones que profesores y profesoras poseen respecto de la diversidad familiar.

Se utilizó una epistemología constructivista, “perspectiva epistemológica que intenta explicar y comprender la naturaleza del conocimiento, cómo se genera y cambia” (Cubero, 2005. p.44). Ante esto, se vuelve de interés analizar las creencias que profesores y profesoras puedan elaborar respecto de las familias diversas y así conocer cómo estas creencias son utilizadas en su diario vivir como una construcción de su realidad personal y social.

Este estudio tiene una relevancia disciplinaria y social, reconociendo, identificando y describiendo los estereotipos, prejuicios y actitudes que puedan poseer los y las participantes del proceso investigativo, con la finalidad de analizar la construcción de

creencias que estos elaboran respecto a la implicación de las familias diversas con la escuela. De acuerdo con la relevancia disciplinaria, esta investigación entrega aportes a las ciencias sociales siendo su principal objetivo la Pedagogía y la Psicología. Además, en cuanto a la relevancia social, contribuye a reconocer aspectos que se transmiten en el entramado social, llegando a cada persona en un contexto cultural determinado, modulando la subjetividad en lo cotidiano.

Discusión teórica

Familias Diversas

En la literatura, existen diversos estudios respecto a la diversidad familiar, los cuales hacen referencia las que están el género (Samaranch y Di Nella, 2011; Bárcenas, 2012; Quinteros, 2013), la estructura (Leonhardt y Mateo, 2010; Abad, Chafér, Plaza, González, Torralbo, Konvalinka y Moreno, 2013), la evolución (Ullman, Maldonado y Nieves, 2014), la genética (Plaza, 2014), el marco legal (Larronde, 2007), la migración (Pérez y Vintilla, 2011), el nivel socioeconómico (Iribarren, 2010) y la religión (Bárcenas, 2011). Por tanto, se puede mencionar que las familias diversas, no solo se pueden entender o construir desde un solo punto de vista, si no que desde múltiples miradas que engloban lo diverso, cambiante y transformacional del concepto. A raíz del tipo de diseño de investigación, no se construirá un concepto a priori de las familias diversas, ya que este surge a partir de los datos y es expuesto en la discusión y conclusión.

Implicación familia-escuela

Respecto a la implicación entre familia y escuela, Gubbins, Tirado y Marchant (2017) recogen antecedentes de varios estudios y señalan la importancia que tienen las relaciones que se consolidan entre docentes y apoderados, ya que impacta en los logros escolares de los NNA. Además, Gubbins et al. (2016), agregan que esta relación se asemeja a la que se establece entre estudiantes y docentes o entre padres y sus hijos/as.

Por un lado, Goodall y Montgomery (2014), hacen referencia al continuo existente entre el involucramiento y el compromiso parental, señalando lo deseable que se vuelve este último, ya que implica un mayor grado de identidad y/o compromiso. Por

otro lado, Garreta (2009) indica que la relación de la familia con la escuela se ve interferida por las expectativas que los/as apoderados/as depositan en la institución educativa. Sin embargo, sostiene que la relación de las familias con la escuela debe ser bidireccional, es decir, la actitud del profesorado afecta al compromiso e implicación de las familias y viceversa.

Creencias

El concepto de creencia, para Diez (2017), puede ser visto desde dos perspectivas: una epistemológica, que se refiere a un razonamiento de la realidad, es decir, una idea, resultado de la actividad intelectual, y una psicológica, que ve a la creencia como una disposición, donde se está en ella y se tiene certeza que lo que se cree, es así y no se cuestiona. En este sentido, Prieto (2008) indica que los/as profesores/as no han construido sus creencias de forma consciente, sino que se trata de un proceso mediado entre la cognición y la emocionalidad que designa a las experiencias vividas un determinado significado. Autoras como Caicedo y Rojas (2014) coinciden con Prieto (2008), al plantear que las creencias de los/as profesores/as está en sincronía con su afectividad, valores y experiencias, e influyen en las situaciones diarias que se desarrollan en la escuela.

Hay autores y autoras que afirman que las creencias pueden cambiar y que conforman un desafío para los/as profesores/as al ser manifestadas abiertamente o cuando estas son contrastadas con situaciones anteriores, agregando además que estas creencias sobre la enseñanza vienen desde la formación inicial docente y están limitadas por la cultura (Díaz, Martínez, Roa, y Sanhueza, 2010).

Estereotipos

Montaño (2012) menciona que los estereotipos son creencias y opiniones que perduran en el tiempo sobre una persona que pertenece a un grupo, asignándole características solo por el hecho de ser parte de dicho grupo. En relación con las características, Velandia y Rincón (2013) dicen que estas pueden ser positivas o negativas y esto ayuda a categorizar a las personas en distintos grupos en la sociedad. Por otro lado, hay autores, como Martínez y Bivort (2013), que consideran a los estereotipos como imágenes del mundo social, que se transmiten por diversos medios, asegurando que perduren en el tiempo. En otro sentido, Fernández (2014)

define a los estereotipos como una construcción o proceso, que nos permite aprehender el contexto social, a través de la organización de la información recabada en categorías simplificadas sobre la realidad, es decir generalizaciones.

Prejuicios

Ruiz (2012) señala al prejuicio como un juicio previo que se realiza con antelación en contra de alguien o algo con falta de fundamentos, que se conoce de forma errónea y que la mayor parte del tiempo son de carácter desfavorable. Navas (1997) agrega que las personas prejuiciosas realizan evaluaciones desfavorables a determinados grupos de la sociedad o a sus miembros de forma individual por la simple razón de formar parte de aquellos grupos. A la vez, Ungaretti, Müller y Etchezahar (2016) suman, a lo señalado por Ruiz (2012) y Navas (1997), el término de antipatía, la cual se basa en una generalización errónea e inflexible, que se dirige a un grupo o sujeto/a por ser partícipe de este, considerándolo como un fenómeno generalizado. Por tanto, los/as mismos/as autores/as indican que aquellas personas que suelen tener niveles elevados de prejuicios hacia un grupo particular también presentan estos mismos niveles hacia otros grupos sociales. Myers (2000) da cuenta que aquella persona que prejuzga a otra, por pertenecer a un determinado grupo de la sociedad, lo hace por el hecho de sentir desagrado a lo que difiere de ellos mismos, adoptando comportamientos discriminatorios y tildándolos de ignorantes y peligrosos en muchos casos.

Conducta

La conducta es entendida por Bleger (1973) como el conjunto de fenómenos observables o que son de fácil detección y que involucran la consigna metodológica de ajustarse a los hechos tal cual se originan, excluyendo toda inferencia vitalista o animista. Así mismo, Bleger (1973) señala que la conducta son todas las manifestaciones realizadas por el ser humano, independientemente de cuál sean sus formas de presentación. Además, como señala Rovira y Martínez (1993), la conducta es el resultado de cómo nuestro estado de ánimo va influyendo en nuestras percepciones y juicios sociales. Ante esto, Mustaca (2018) agrega que la conducta podría verse influenciada por el nivel o tipo de expectativas de los/as sujetos, ya que estos tienden a reaccionar de forma agresiva o no, dependiendo de si las expectativas

que ellos mantienen respecto a las experiencias se cumplen de forma favorable o desfavorable.

Discusión empírica

A nivel internacional, en materia de familia y derechos humanos se reconoce la diversidad familiar, ya sea por parentesco o afecto, brindándoles protección y dejando de lado las ideas limitantes de una familia tradicional (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2018). Además, en la Declaración Universal de los Derechos Humanos se señala en su artículo 16.3 que “La familia es el elemento natural y fundamental de la sociedad y tiene derecho a la protección de la sociedad y del Estado” (Organización de Naciones Unidas, 1948, p.5).

Dentro de las Leyes chilenas que se han presentado en los últimos tiempos en relación con la familia, se encuentra la Ley N° 19.947 que acepta el divorcio vincular en el año 2004, además de reconocer nuevas estructuras familiares que existían desde hace tiempo, pero que no estaban fundadas en el matrimonio como tal. De acuerdo con lo anterior, existe la Ley N° 19.585, basada en el principio de igualdad, que protege y reconoce todas las familias ante la ley. También, se señala la Ley N° 20.680, que incorpora el concepto de corresponsabilidad parental, que indica que es responsabilidad de ambos padres, aunque no estén viviendo juntos, la crianza y educación de sus hijos/as (Arancibia y Cornejo, 2014). Por otro lado, Chile ha dado un paso importante en el ámbito legal frente a la aprobación del acuerdo de unión civil, durante el pasado gobierno de Michelle Bachelet 2014-2018, el cual contempla en la Ley 20.830, en su título 4°, artículo 3°, párrafo 5°, que las parejas que se constituyen por sujetos del mismo sexo puedan acceder a los beneficios que este acuerdo les permite, dentro de los cuales se puede contemplar el acompañamiento en situación de enfermedad, la adquisición de bienes adquiridos durante relación, entre otras (Ministerio Secretaría General de Gobierno, 2015). Esto, sin embargo, no ha sido una solución completa, puesto que aun las parejas homosexuales no pueden acceder a beneficios que sí proporciona el matrimonio tradicional chileno, tal como es el proceso de adopción, lo cual ha activado movimientos sociales como, por ejemplo, el Movimiento de Integración y Liberación Homosexual en adelante “Movilh”, que va en pro de conseguir la aprobación de una ley que permita que parejas de ambos sexos puedan adoptar. En cuanto a esto es importante señalar que en la actualidad Chile no presenta una ley de adopción homoparental que permita a las parejas

lesbianas, gay, bisexual, transexual, queer y más, en adelante LGBTQ+, optar a la adopción. Sin embargo, el pasado 8 de mayo de 2019 se aprobó por la cámara de diputados un proyecto que destaca que todas las familias chilenas tienen las mismas oportunidades, por lo cual deben ser evaluadas del mismo modo que las actuales familias tradicionales. Esta discusión se encuentra actualmente en el senado (Movilh, 2019).

Entre otros actos discriminatorios en Chile, se puede señalar un hecho que marcó a la ciudadanía y a algunos movimientos sociales, el cual fue la tortura y posteriormente muerte de Daniel Zamudio, un joven Homosexual que fue brutalmente golpeado por un grupo de sujetos, basándose en sus prejuicios y actitudes en contra del joven por tener una preferencia sexual diferente a lo heteronormativo. Por tanto, diferentes grupos y movimientos sociales como el Movilh, lucharon por la promulgación de una ley que castiga los actos discriminatorios arbitrarios hacia las personas. Por ello, el año 2012 se promulga la Ley 20.609, que tiene como objetivo que se restablezca eficazmente el poderío del derecho toda vez que se cometa un acto de discriminación arbitraria impidiendo que se ejerzan actos de violencia o discriminación a una persona (Biblioteca del Congreso Nacional, 2012).

De acuerdo a la Corporación Miles (2018), según datos obtenidos en el Censo 2017, el tipo de hogar nuclear biparental con hijos representa un 28,8% de la población chilena, el extenso un 19%, el unipersonal 17,8%, el nuclear monoparental 12,7%, el nuclear biparental sin hijos 12,7%, sin núcleo 6.6% y el compuesto 2,5%.

Referente a la legislación chilena en temas de educación, se puede mencionar la Ley N° 20.845 de inclusión escolar, la cual regula la admisión de NNA a los sistemas de educación chilena. Además, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos públicos. Esta ley, en su artículo 3.F, hace referencia a la Diversidad:

El sistema debe promover y respetar la diversidad de procesos y proyectos educativos institucionales, así como la diversidad cultural, religiosa y social de las familias que han elegido un proyecto diverso y determinado, y que son atendidas por él, en conformidad a la Constitución y las leyes (Biblioteca del Congreso Nacional, 2015, p.1).

Lo anterior implica que la elaboración del proyecto educativo institucional (en adelante PEI) deben abordarse contenidos que incluyan normas o reglas que propicien el respeto y la no discriminación en base a los puntos antes señalados, pero no deja bien en claro si esto puede extrapolarse a la diversidad familiar. Esta misma ley en su artículo 3.G refiere que:

...el sistema educativo deberá promover el principio de la responsabilidad de los alumnos, especialmente en relación con el ejercicio de sus derechos y el cumplimiento de sus deberes escolares, cívicos, ciudadanos y sociales. Este principio se hará extensivo a los padres y apoderados, en relación con la educación de sus hijos o pupilos (Biblioteca del Congreso Nacional, 2015, p.1).

Los padres, madres y/o apoderados/as deberán participar activamente del proceso educativo de sus hijos/as o pupilos/as, aceptando compromisos y manteniéndose en constante comunicación.

Método

Metodología

El trabajo de investigación se enmarca bajo la metodología cualitativa. El enfoque cualitativo permite conocer, desde la perspectiva de las propias personas participantes, las creencias, valores, actitudes, percepciones, opiniones, y modos de vivir en relación con el tema investigado (Bedregal, Besoain, Reinoso y Zubarew, 2017). De esta forma, la metodología cualitativa permite adentrarse en las experiencias subjetivas de cada participante y así conocer cómo construyen sus creencias y cómo éstas modulan su día a día. En definitiva, una de las principales características de la metodología cualitativa es el nivel de profundidad por el cual se accede al problema y sus causas, a través de la perspectiva de los mismos actores sociales (Bedregal, et al, 2017).

Diseño

La teoría fundamentada (en adelante TF), es un diseño de investigación que permite, por medio de un conjunto de detalladas y rígidas reglas, realizar inducciones, para generar conceptos e interrelacionarlos (Vasilachis, 2006). Camacho (2016) lo señala como un diseño de investigación cualitativa reconocido a nivel mundial por su alto rigor científico, ya que le da oportunidad a profesionales de diversas áreas para

comprender y contextualizar las experiencias subjetivas de los sujetos. La misma autora, indica que la TF es una alternativa que brinda los canales para producir teorías que surjan desde la realidad cotidiana de las personas. Por lo tanto, la TF se enfoca en comprender las experiencias de las personas y sus interacciones, al encontrarse inmersas en contextos sociales particulares (Santos, Erdmann, Sousa, Lanzoni, Melo y Leite, 2016). Es por ello por lo que el uso de la TF permitió adentrarse en las construcciones que realizan profesores y profesoras respecto de las familias diversas y analizar cómo en base a experimentar situaciones particulares de un contexto específico, podría influenciar el tipo de vinculación que se realice entre el profesorado y las familias.

Técnicas de recolección de datos

En cuanto a la técnica de recolección de información, se utilizó el cuestionario abierto en modalidad de autoaplicación, debido a la crisis sanitaria por la propagación del COVID-19 en el territorio nacional. Se optó por resguardar la salud y seguridad física de los y las participantes del presente estudio y respetar las normas sanitarias implementadas a nivel país.

En primer lugar, el cuestionario tiene como objetivo aplicar un set de preguntas con relación a un tema de investigación en particular a una cantidad establecida de personas (Sierra, 1994). De acuerdo con esto, Corral (2010) señala que los cuestionarios deben traducir en preguntas la información que se quiere recabar, generar motivación a los/as participantes utilizando preguntas precisas y concisas y adaptar las preguntas a la población objetiva. En la presente investigación se usó la modalidad de cuestionario abierto autoaplicado, el cual consiste en que los/as propios/as participantes elaboran sus respuestas sin tener opciones preelaboradas por los/as investigadores (Corral, 2010).

Instrumento

En cuanto al instrumento, se construyó un cuestionario abierto en modalidad de autoaplicación, enfocado en rescatar las creencias del profesorado con relación a las familias diversas en el contexto escolar. El cuestionario consta de 14 preguntas abiertas, las cuales fueron respondidas por 32 participantes de la región de Ñuble.

Para la selección de la población se utilizó el método de muestreo en cadena o bola de nieve (Hernández, Fernández y Baptista, 2010), en el cual se identifican participantes claves para ser parte de la investigación y, además, estos/as mismos/as proporcionan información de otros/as posibles participantes. En la práctica el investigador e investigadora se contactaron con los/as participantes a través de redes sociales y se les invitó a ser parte de este estudio y posteriormente estos mismos/as invitaron a otros/as profesores/as a participar de dicha investigación. Los y las participantes debían pertenecer a la red de establecimientos educacionales de la región de Ñuble, contar con la jefatura de curso entre los niveles preescolares, básicos o medios y contar con al menos dos años de experiencia laboral.

Criterios de calidad y éticos

A propósito de los criterios de calidad, para este estudio se utilizó el criterio de auditabilidad, al cual Castillo y Vásquez (2003) señalan como una estrategia que posibilita a otro/a investigador/a llegar a las mismas conclusiones o similares a las de quien realizó el estudio original, mediante la revisión de los datos proporcionados por el/la autor/a del estudio en cuestión, siempre y cuando las perspectivas y población sean similares. Vale decir que esto se logra a través de la explicitación de las decisiones y métodos utilizados durante el proceso de investigación. En este caso, además, el uso del sistema de normas de escritura de la American Psychological Association, sexta edición, facilitó el uso de lenguaje común que permitirá a otros/as investigador/a acceder al material consultado para este estudio.

En relación con la coherencia interna, como criterio de calidad, se puede entender como todos los elementos y partes que constituyen una teoría y se relacionan entre sí, sin contradicciones, formando un todo bien integrado y coherente (Corral, 2016). Esta congruencia se dio mediante la congruencia entre la pregunta de investigación, los instrumentos, las técnicas y el análisis de datos, permitiendo así que cada parte de esta investigación tenga concordancia entre sí.

En lo que concierne a los aspectos éticos del estudio se hizo uso del concepto de confidencialidad, entendida como el resguardo de la identidad de las personas participantes del estudio y de los datos proporcionados por estos/as (Noreña, Alcaraz, Rojas y Rebolledo, 2012). A la vez se le dio importancia a la voluntariedad, pues

fueron los profesores y profesoras quienes eligieron participar de la investigación, sin coerción ni ningún tipo de presión. Los participantes aceptaron de manera libre las condiciones de esta investigación (González, 2002). El dispositivo utilizado para asegurar estos aspectos éticos fue el consentimiento informado que, como señala Noreña, et al, (2012), tiene como propósito que las personas participen en la investigación, cuando existe una sintonía tanto en valores como en principios y, además, manifestar interés en aportar con su experiencia en este estudio.

Presentación de resultados

Para el análisis de los datos se utilizó el método comparativo constante que se basa en la generación de una teoría fundamentada en datos, es decir, la búsqueda de rasgos de comportamiento que se repitan, esto a través de la comparación reiterada de similitudes y diferencias de incidentes, categorías, hipótesis y propiedades que surgen del proceso de recolección, codificación y análisis de información de forma sistemática (Glasser y Strauss, 1967 visto en Vivar, Arantzamendi, López y Gordo, 2010). Para el análisis de datos se hizo uso del Software de análisis cualitativo ATLAS. ti., donde en primera instancia se ingresaron los datos para extraer información que se relacionara con las subcategorías que se establecieron, logrando incorporar las emergentes, para posteriormente interpretarlas con la teoría revisada, dando respuestas tanto a preguntas específicas como general.

Los resultados obtenidos para cada uno de los objetivos planteados en esta investigación son presentados a continuación.

Objetivo específico 1: Reconocer los estereotipos que elaboran profesores y profesoras de establecimientos educacionales de la Región de Ñuble en torno a la implicación de las familias diversas con la escuela.

Los estereotipos reconocidos a partir de las respuestas de los profesores y profesoras a través del cuestionario autoaplicado son los siguientes:

1. Bajo nivel de presencia parental

De acuerdo con las respuestas recopiladas se encontró que los entrevistados y entrevistadas señalan como característico de las familias diversas, un bajo nivel de

presencia de los padres y que en algunos casos se compensa a través de las redes de apoyo familiar.

“En ocasiones el padre está presente constantemente y en otras es variable, por tiempos a veces van y vienen, pero siempre se conocen ambos”.

“...que participe los abuelos porque cuidan de sus nietos en la ausencia de los padres y también tíos mayores de edad puedan participar y retirar a los niños y niñas del jardín”.

2. Mayor nivel de compromiso con la educación

Los entrevistados y entrevistadas refieren que las familias diversas se caracterizan por ser comprometidas con la educación y apoyo óptimo en el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas.

“Que en su mayoría todas tienen el mismo foco o finalidad, entregar el apoyo óptimo al proceso de aprendizajes de sus hijos e hijas”.

“... son familias comprometidas con la educación de sus hijos e hijas”.

3. Familias diversas desconfiadas

Se señala que las familias diversas tienden a ser reservadas, cuidadosas y que presentan dificultades en la interacción con la comunidad educativa.

“El ser muy reservados y cuidadosos en todo sentido”.

“... al ser reservados, les cuesta mucho interactuar con la comunidad escolar a nivel micro y macro”.

4. Disidencias sexuales

Se evidencia que los y las participantes refieren que las familias diversas están conformadas por personas con distintas orientaciones sexuales y se especifica que pueden ser padres homosexuales.

“... familias compuestas por personas de distintas orientaciones sexuales”.

“Padres del mismo sexo, distinto etc”.

5. Familias diversas esforzadas

Los encuestados y encuestadas indican que las familias diversas son personas que se esfuerzan por lograr una adecuada educación y mejor calidad de vida de sus hijos e hijas.

“... lo que he visto es que luchan para salir adelante y darles un mejor futuro a los niños”.

“Que se esfuerzan y apoyan para lograr una buena educación en el estudiando”.

6. Estructura familiar

Se caracteriza a las familias diversas según los integrantes que la componen, dando origen a los distintos tipos de familias, donde los profesores y profesoras refieren las siguientes: nuclear biparental, monoparental, extensa, homoparental, ensamblada, reconstituida o mixta, familias de acogida, familias sin hijos por elección y multiculturales.

“Los distintos tipos de familias existentes en la sociedad (mamá, papá, hijos - mamá, hijos - papás, hijos - mamá, abuelos, hijos, etc)”.

“Pienso en la amplia variedad de composición familiar existente (madre padre hijos, abuelos nietos, madre tía sobrinos, etc.)”.

7. Familias no convencionales

Se describe a las familias diversas como familias que no están conformadas por madre, padre e hijos/as, es decir familias que no se definan como familia nuclear biparental.

“Familias no conformadas como tradicionalmente la sociedad lo espera, madre, padre e hijos”.

“... en diferentes estructuras según integrantes de un grupo familiar que no sea la de mamá, papá e hij@/s”.

8. Igualdad de características

Se menciona que las familias diversas presentan las mismas características cognitivas y de habilidades, además de los mismos derechos y oportunidades que todas las familias.

“Que son familias como todas las demás, con los mismos derechos y oportunidades”.

“... poseen las mismas características cognitivas y de habilidades al igual que todos los demás”.

9. Multiculturalidad

Se les asignan a las familias diversas una serie de características, entre las cuales se señalan los intereses, costumbres, culturas, además de los distintos contextos sociales, afectivos y culturales en los cuales se desarrollan las familias.

“Familias de distintas características, intereses, costumbres, culturas, entre otros”.

“Todo tipo de familias en distintos contextos, sociales, afectivos, culturales, etc”.

10. Participación positiva

La participación de las familias diversas con la escuela se aprecia como igual que cualquier familia y también, se menciona que toda la familia se hace presente en actividades dentro de sus posibilidades.

“Las familias diversas participan al igual que cualquier familia en el proceso de enseñanza aprendizaje de sus hijos”.

“...coordinados y participativos, puesto que participa toda la familia en las instancias que les son posibles”.

11. Las familias diversas hacen uso de sus redes de apoyo

Se menciona como característico de las familias diversas, el contar con más apoyo de redes familiares en el cuidado de sus hijos e hijas, así también mayores posibilidades de comunicación con las familias, pues hay más miembros a los cuales recurrir.

“Abuelos cuidadores, padres trabajadores que usan sus redes de apoyo para el cuidado de sus hijos”.

“Las ventajas que cuentan con más redes de apoyo para los párvulos, si necesitamos comunicarnos con las familias sabemos que está la mamá, el abuelo, abuela, tías, etc”.

12. Requisitos para la formación de la familia

Se presenta como requisito para que una familia se conforme como tal, la presencia de un niño o niña dentro de la misma.

“... todo núcleo familiar donde se encuentre un niño o niña Dando origen a las clasificaciones de estas mismas”.

“... estar conformadas por adultos/as y niños/as”.

Objetivo específico N°2: Identificar los prejuicios que construyen profesores y profesoras de establecimientos educacionales de la Región de Ñuble en torno a la implicación de las familias diversas con la escuela.

De acuerdo con los prejuicios evidenciados en las respuestas de los profesores y profesoras se señalan las siguientes categorías:

1. Falta de aceptación social

Los y las participantes señalan sobre esta categoría el cómo las familias diversas carecen de la aceptación social por estar conformadas de una forma diferente a lo que tradicionalmente se espera.

“Que son familias que no están constituidas con los integrantes aceptados socialmente”.

“Familias no conformadas como tradicionalmente la sociedad lo espera”.

2. Familias abandonadas por uno o una de sus integrantes

Profesores y profesoras refieren que las familias diversas han sido abandonadas por uno de sus miembros y por esa razón se vuelven diversas.

“Por lo general la razón por la que son familias diversas es por el abandono de un o una integrante de la familia, pero son personas resilientes”.

3. Bajo nivel educativo de las familias diversas

Respecto a esta categoría los y las participantes indican que las familias diversas poseen niveles de formación más bajos.

“Es necesario que se desarrollen programas formativos para las familias, sobre todo para aquéllas con niveles de formación más bajos”.

4. Dificultades que presentan las familias diversas

En cuanto a esta categoría los profesores y profesoras señalan que las familias diversas son familias que presentan algunas dificultades emocionales, sociales, económicas y traumas emocionales.

“Atípicas, numerosas, con ciertas dificultades tanto emocionales, sociales, económicas, etc”.

“niños con problemas * pobreza * dificultad social * trauma emocional * dificultad económica dependiente el tipo de familia”.

5. Diversos padres biológicos

Profesores y profesoras señalan sobre las familias diversas que estas son familias donde los hijos son de diferentes padres biológicos.

“en una familia los hijos son de diversos padres”.

6. Establecimientos educativos religiosos valoran más la familia tradicional

Los y las participantes refieren que en establecimientos educativos que profesan alguna religión se les generan dificultades mayores a las familias producto de que se espera un ideal de familia que difiere del que ellos poseen.

“Creo que existe mayor dificultad en escuelas o colegios que profesan alguna religión específica, en donde hay un mayor ideal de familia. Pero en aquellos que no, no existen mayores desventajas”.

7. Hábitos familiares disfuncionales

Se señala que las familias diversas presentan una ausencia de hábitos higiénicos.

“... hábitos higiénicos muy ausentes”.

8. Normalización del sufrimiento

Los profesores y profesoras señalan que las familias diversas han sufrido quiebres en sus vidas, abandono de algún/a integrante o dificultades en asumir su orientación sexual, lo que los hace ser personas valientes, sacrificadas y resilientes.

“Por lo general las familias diversas han sufrido ciertos quiebres en sus vidas, quiebres de relaciones, o dificultad en asumir su orientación sexual, etc. En ellos puedo rescatar su valentía y sacrificio”.

“Por lo general la razón por la que son familias diversas es por el abandono de un o una integrante de la familia, pero son personas resilientes”.

9. Bajo nivel de involucramiento con la escuela

El profesorado refiere que las familias diversas no siempre son personas que se involucren directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos, delegando esta responsabilidad al establecimiento educativo.

“Así como pueden ser un apoyo en el proceso educativo a veces no son personas que se involucren directamente de este proceso delegando las responsabilidades al colegio”.

10. Madres proveedoras

Se señala como desventaja de las familias diversas que sean las madres proveedoras del hogar.

“... desventajas que normalmente quien lleva el dinero al hogar es la madre”.

11. Mujeres abandonadas

El profesorado menciona que en la escuela se observa como diversas a familias donde generalmente la madre ha sido abandonada por su pareja.

“En la escuela por lo general se observan como familias diferentes a madres que han sido abandonadas por sus parejas”.

Objetivo específico N°3: Describir las conductas que refieren profesores y profesoras de establecimientos educacionales de la Región de Ñuble en torno a la implicación de las familias diversas con la escuela.

En cuanto a las conductas referidas en las respuestas de los profesores y profesoras se presentan las siguientes categorías:

1. Actos de inclusión hacia las familias diversas

Con relación a la inclusión, los y las participantes articulan el concepto en las siguientes clasificaciones:

a. Conductas integradoras

Los y las participantes representan la integración como una acción en donde se les invita a las familias diversas a integrarse al trabajo que realiza el profesor o profesora y se les invita a ser parte de él sin distinción.

“los respeto e integro a mi trabajo”

“No hago distinción, sólo los acojo e invito a trabajar en mi sala”

b. Conducta de respeto igualitario

Se representa el respeto como un trato igualitario donde todos y todas tienen las mismas oportunidades y derechos, basándose en la empatía y la valoración de cada individuo.

“A todos los apoderados se les trata por igual, con el mismo respeto, los mismos derechos y deberes”

“Desde la empatía y la valoración de cada individuo como una persona de derechos, aceptando y tomando en consideración su opinión y decisiones”

c. Profesores y profesoras familiarizados/as con las familias diversas

Los y las participantes significan esta categoría como una habituación a la relación con las familias diversas, en donde se entrevistan de forma cotidiana con ellas por el bienestar de sus estudiantes.

“En la realidad al trabajar en educación uno se acostumbra a las familias diversas”

“Constantemente nos entrevistamos con las familias o con algunos de sus miembros, por lo tanto, es parte de la cotidianidad”

“Muy bien, yo lo hago al ingreso a clases, al terminar el semestre y al final del año. Y cuando se requiera por el beneficio del estudiante”

2. Conductas de participación de las familias diversas

En torno al concepto de participación este se categoriza según los y las participantes de la siguiente forma:

a. Conducta de apoyo positivo

Los y las participantes significan esta categoría como una instancia de comprensión y ayuda a la labor educacional de sus hijos e hijas centrándose en su bienestar.

“Poder ayudar y comprender cualquier requerimiento que sea solicitado, siempre poniendo en el centro el bienestar del estudiante”.

“...he sentido el apoyo y por algo digo que en mi experiencia profesional es de mayor colaboración”.

b. Familias diversas presentan conductas de compromiso

Profesores y profesoras señalan que las familias diversas se coordinan para ser partícipes de las responsabilidades que tienen con sus hijos y su educación.

“Lo considero muy valorable, porque deben coordinar sus participaciones y responsabilidades para con el niño o niña, son familias comprometidas con la educación de sus hijos e hijas”.

c. Actos de comunicación efectiva

Respecto a esta categoría el profesorado la describe como una oportunidad de dialogo positiva en donde se socializan los tiempos de ambas partes, para lograr una coordinación en torno al trabajo educacional de los niños y niñas, además de proveer una buena experiencia para las familias diversas que pasan por el establecimiento educacional.

“Desarrollamos una muy buena comunicación con cada una de las familias para que tengan una buena experiencia en el pasar por el establecimiento”.

“Nosotros buscamos a principio de año puedan verbalizar sus tiempos y cómo les gustaría participar”.

d. Actos de corresponsabilidad para el trabajo escolar positivo

Respecto a esta categoría los y las participantes la significan como una alianza de trabajo en donde la educación de los/as niños/as es una responsabilidad mutua y compartida independientemente de cómo sea la composición familiar. Refiriendo la existencia de talleres que incentivan la integración de las familias al contexto educativo.

“Independiente de la clasificación que se le dé a un grupo familiar, el apoyo sistemático que cumplen los cuidadores siempre ha sido activo en la dinámica educativa, siempre ha sido una responsabilidad compartida. Aún más con la existencia de talleres y dinámicas para facilitar el apoyo y la integración de la familia al proceso educativo del menor”.

“Mantengamos una buena comunicación con las familias para lograr que se genere una alianza para avanzar en la educación de los niños, independiente de la constitución del grupo familiar”.

e. Las familias diversas presentan conductas de esfuerzo

Los y las profesores/as representan esta categoría como una lucha de las familias diversas por salir adelante y darle un mejor futuro a sus hijos e hijas.

“Lo que he visto es que luchan para salir adelante y darles un mejor futuro a los niños”.

f. Familias diversas recurren a sus redes de apoyo

En cuanto a esta categoría los y las participantes denotan el cómo otros familiares participan colaborando con las familias diversas, asumiendo el rol de apoderado de los niños y niñas.

“Participa los abuelos porque cuidan de sus nietos en la ausencia de los padres y también tíos mayores de edad puedan participar y retirar a los niños y niñas del jardín”.

“Son otros los familiares, y a veces no familiares quienes asumen el rol de apoderados y no se integran en el proceso de aprendizaje”.

3. Discriminación

a. Actos Discriminatorios

En cuanto a lo que esta categoría se refiere, los y las participantes la describen como un juicio de carácter negativo que genera el acto discriminatorio en las comunidades educativas y que genera malestar e incomodidad entre las familias.

“Muchas veces son enjuiciadas por otras familias o discriminadas inclusive por las comunidades educativas”.

“El típico "pelambre" que se da entre apoderados y que genera incomodidad entre las familias”.

b. Conductas indiferentes hacia las familias diversas

Los y las participantes significan esta categoría como una falta de consideración y respeto hacia la opinión de las familias diversas por tener características diferentes a la familia tradicional.

“Principalmente la indiferencia, el no respetar y no considerar sus opiniones por ser diferentes o tener otra cultura”.

c. Actos de rechazo hacia las familias diversas

Profesores y profesoras representan la categoría como un acto de rechazo a lo desconocido.

“Lo más es el rechazo por lo desconocido al no saber o conocer a estas familias”.

4. Padres desligados de su responsabilidad escolar

En cuanto a esta categoría los y las participantes la describen como una conducta de ausencia en cuanto a la educación de sus hijos/as por priorizar el trabajo, delegando la responsabilidad a la escuela.

“Que cada vez son más los casos donde los padres de los estudiantes se ven obligados a desligarse de la responsabilidad escolar de sus hijos por el tiempo que le deben dedicar al trabajo”.

“Así como pueden ser un apoyo en el proceso educativo a veces no son personas que se involucren directamente de este proceso delegando las responsabilidades al colegio”.

Discusión

Ante la pregunta ¿Qué estereotipos elaboran profesores y profesoras de establecimientos educacionales de la región de Ñuble en torno a la implicación de familias diversas con la escuela? La teoría señala que los estereotipos son creencias y opiniones mantenidas en el tiempo sobre una persona que es parte de un grupo, asignándole ciertas características por pertenecer a dicho grupo (Montaño, 2012). De acuerdo con los datos obtenidos en esta investigación, se puede mencionar que los profesores y profesoras presentan una tendencia a señalar a las familias diversas como personas que tienen un mayor nivel de compromiso con la educación de sus hijos e hijas. Esto podría deberse según lo relatado por los y las participantes a dos factores, en primer lugar, una red de apoyo más amplia que una familia nuclear biparental y en segundo lugar por las expectativas que las familias tienen sobre la educación de sus hijos e hijas, es decir, que logren mayores aprendizajes que los que lograron ellos y ellas en su educación formal. Además, según Velandia y Rincón (2013), estas características pueden ser positivas o negativas, lo que permite categorizar a las personas en distintos grupos de la sociedad. Ante esto se puede suponer que los profesores y profesoras establecen categorías de buenas o malas familias, indicando a las familias diversas como esforzadas, que participan positivamente en la escuela y que hacen uso de sus redes de apoyo en la crianza de los hijos e hijas, además que sus integrantes presentan igualdad de características en relación a una familia convencional. De acuerdo con lo anterior, Martínez y Bivort (2013) consideran a los estereotipos como imágenes del mundo social, que se transmiten por diversos medios, y según esto, el profesorado señala que las familias diversas son buenas familias y refieren esto por su interacción con los/as apoderados/as. También, definen a las familias por su estructura, es decir según los y las integrantes que constituyen el grupo familiar. En este sentido, mencionan los siguientes tipos de familias: nuclear biparental, monoparental, extensa, homoparental, ensamblada, reconstituida o mixta, familias de acogida, familias sin hijos por elección y multiculturales. De acuerdo con la Corporación MILES (2018) según datos obtenidos en el Censo 2017, el tipo de hogar nuclear biparental con hijos representa solo un 28,8% de la población chilena, el extenso un 19%, el unipersonal 17,8%, el nuclear monoparental 12,7%, el nuclear biparental sin hijos 12,7%, sin núcleo 6,6% y el compuesto 2,5%, por lo tanto, es importante destacar que estos datos estadísticos no hacen mención de las disidencias sexuales, específicamente

sobre la homoparentalidad, así como tampoco se contempla a las familias ensambladas, reconstituidas, de acogida o multiculturales, a pesar de que los y las participantes en este estudio refieren la existencia de estos grupos familiares como diversos. Esto implicaría que el profesorado es más consciente de otros tipos de familias, lo cual probablemente se relaciona con la cercanía directa con estos casos en su ejercicio profesional.

Respecto a la pregunta ¿Qué prejuicios construyen profesores y profesoras de establecimientos educacionales de la región de Ñuble en torno a la implicación de familias diversas con la escuela? Se puede mencionar que teóricamente los prejuicios son entendidos como un juicio previo de carácter desfavorable en contra de alguien o algo que se desconoce (Ruiz, 2012). Por lo tanto, se puede estimar que los prejuicios que construyen profesores y profesoras de establecimientos educativos de la región de Ñuble se encuentran basados en tres áreas principales. En primer lugar, aquellos prejuicios vinculados con un grado de normalización del sufrimiento, lo cual es expresado por profesores y profesoras en su relato, aspectos que podrían dar a entender que las familias diversas son familias que han atravesado procesos de vida un tanto complejos y que han tenido que generar estrategias de afrontamiento a estas adversidades para lograr salir adelante con sus vidas y las de sus seres queridos. Dado lo anterior, se puede deducir que se le asigna a las familias diversas situaciones de vida complejas y que podrían estar basadas en aspectos legislativos y de temáticas sociales, en donde estas familias son invisibilizadas por las leyes chilenas, teniendo algunas dificultades y/o prohibiciones, como por ejemplo, lo que ocurre con la Ley 19.620 de adopción de menores, la cual actualmente en Chile. por un lado, no permite la adopción de NNA por parte de parejas homosexuales y por otro lado, también esta misma ley no entrega las mismas oportunidades a personas y parejas que pertenezcan a familias diversas por no presentar un contrato de matrimonio civil. En segundo lugar, se encuentran los prejuicios que están vinculados a la falta de aceptación social, en donde se evidencia cierto grado de desaprobación por parte de las demás familias o de los/as mismo/as profesores/as, ya que su constitución a nivel de organización familiar se aleja de lo que ellos/as comúnmente conocen, por lo tanto, se generan ideas y opiniones respecto a las familias diversas, basado en el desconocimiento que tienen en cuanto a estas mismas. Con relación a estas familias se puede deducir que no son aceptadas socialmente, puesto que se le relaciona con

la homosexualidad, lo cual, para ellos y ellas, podrían representar una falta a la moral. Continuando con lo anterior, se puede mencionar en tercer lugar la presencia de dificultades o complicaciones que pudiesen vivenciar las familias diversas, todo esto vinculado a carencias a nivel emocional, social y económicas, lo cual podría generar cierto grado de limitación a la hora de implicarse con la escuela, ya que estas problemáticas señaladas por los y las participantes serían un factor que interferiría en cómo la relación familia y escuela pudiese darse de un modo positivo. Ante esto, se puede inferir que la visión del profesorado en torno a las familias diversas presenta una relación con patrones generacionales en donde se repite la falta de ingresos económicos, lo cual implica que estas familias sean marginadas socialmente y, además, presentar junto con esto dificultades en el ámbito emocional, lo que podría llevar a las personas a padecer patologías en salud mental, interfiriendo en la forma que interactúan con la escuela.

En lo que respecta a la pregunta ¿Qué conductas refieren profesores y profesoras de establecimientos educacionales de la región de Ñuble en torno a la implicación de familias diversas con la escuela? Teóricamente la conducta es entendida como todas las manifestaciones realizadas por el ser humano (Bleger 1973). Ante esto los y las participantes del estudio señalan algunas conductas tales como: actos de inclusión hacia las familias diversas, los cuales están ligados a conductas integradoras donde profesores y profesoras invitan a las familias diversas a ser partícipes de su trabajo en la escuela; también se encuentran ligadas a conductas que denotan el respeto hacia estas familias, en donde el comportamiento de profesores y profesoras es igualitario para todas las familias sin importar si son diversas o tradicionales, ya que reconocen que todas las personas son iguales en derechos y deberes; también indican conductas que demuestran la participación de las familias diversas en la escuela, en donde se refieren actos de apoyo positivo en donde se les brinda ayuda y comprensión centrándose en el bienestar y desarrollo de los NNA; a la vez, los/as participantes refieren conductas que dejan ver cómo se comprometen las familias diversas con sus hijos/as y sus procesos de enseñanza, procurando crear una coordinación de sus tiempos y sus espacios con los/as profesores/as con la finalidad de poder responder a las responsabilidades escolares que ellos poseen como padres. Sin embargo, los/as participantes reconocen de parte de las familias tradicionales actos de discriminación, que se encuentran vinculados a juicios de carácter negativo, que generan acciones discriminatorias en las comunidades educativas, y que según

los/as participantes se dan en los espacios como reuniones de apoderados/as, generando malestar e incomodidad en las familias diversas. Así mismo, se pueden observar conductas de indiferencia hacia estas familias, en donde profesores y profesoras comentan la existencia de una falta de consideración y respeto hacia la opinión de las familias diversas por el simple hecho de poseer características diferentes a una familia tradicional.

Sin embargo, desde el punto de vista de los/as participantes del estudio, se puede apreciar que existirían conductas favorables hacia las familias diversas por parte del profesorado, caracterizadas por acciones como la inclusión y el respeto hacia éstas y el reconocimiento de una amplia participación de estas familias en el aprendizaje de sus hijos e hijas. Con base a lo anteriormente planteado, Garreta (2015) indica que para que exista una correcta implicación familia-escuela, deberían estar presentes algunos componentes, como la participación, la comunicación y el compromiso, los cuales son aspectos fundamentales en el correcto desarrollo de la implicación entre ambos sistemas de la comunidad educativa. De acuerdo a esto, se puede suponer que, desde los/as participantes, existiría una adecuada conducta que favorecería la sana relación entre familias diversas y la escuela, aspectos que entregarían un valor positivo para el desempeño de los NNA en su rol de estudiantes. Sin embargo, no se podría indicar la misma conducta desde el punto de vista de las familias convencionales, ya que los/as participantes mencionan que no existen conductas muy favorables hacia las familias diversas, donde mantendrían conductas de exclusión, no respeto hacia la opinión de éstas, indiferencia y falta de consideración. Razeto (2016) indica que existen importantes transformaciones sociales y culturales en torno a la familia, impulsado por diversos factores. Por tanto, se puede suponer que la familia convencional aún no se adapta a estas nuevas realidades y mantienen ciertas conductas hostiles hacia las diferencias. Además, es importante destacar que el hecho de que no se reporten conductas negativas desde el profesorado hacia las familias diversas, no significa que estas no existan, sino que solo se expresan aquellas conductas que ellos y ellas observan en su realidad profesional al compartir con sus apoderados/as.

Finalmente, ante la pregunta primaria del presente estudio ¿Cuáles son las creencias que elaboran profesores y profesoras de establecimientos educacionales de la región de Ñuble en torno a la implicación de familias diversas con la escuela? Se puede

definir como creencia, según Prieto (2008), a la designación de un significado a todas las experiencias vividas, por medio de la cognición y la emocionalidad, en este caso del profesorado. Tomando en cuenta los aspectos cognitivos que influye en la conformación de las creencias, se puede referenciar al conjunto de estereotipos y prejuicios que profesores y profesoras mantienen respecto a las familias diversas, siendo estos un medio de identificación y categorización de este tipo de familias, lo cual podría influir en cómo se desarrolla la implicación entre familias diversas y la escuela, ya que ellos y ellas forman una parte fundamental a la hora de estrechar esta relación. Para considerar el aspecto emocional, que influye en la formulación de las creencias de estos mismos, se pueden señalar a las conductas, ya que estas según Rovira y Martínez (1993) son el resultado de cómo el estado de ánimo o la emocionalidad influyen en la percepción y juicios sociales que determinan los actos de las personas, por tanto, se puede inferir que los y las participantes poseen una visión positiva sobre su relación con las familias diversas, expresándose en vivencias satisfactorias con este tipo de familias en el desarrollo de su carrera profesional, lo cual se manifiesta a través del buen trato que ellos y ellas mantienen hacia estas familias.

Conclusiones

De acuerdo con la discusión planteada anteriormente se puede concluir lo siguiente:

- Desde la perspectiva del profesorado sobre las familias diversas, se puede señalar que estas son asociadas y clasificadas en gran parte por con la estructura familiar, es decir a la cantidad de integrantes y/o de roles que estos pueden cumplir dentro de la familia.
- Los profesores y profesoras refieren que las características estereotípicas de las familias diversas son de índole positivo, las cuales están relacionadas con un alto nivel de participación en las actividades escolares, donde se comprometen con el aprendizaje de sus hijos e hijas, además de reconocer en estas familias el esfuerzo y capacidad de acceder a sus redes de apoyo.
- Con relación a los prejuicios que elaboran los y las participantes, se evidencia una predisposición a señalar que estos grupos familiares presentan las siguientes dificultades a lo largo de sus vidas: carencias afectivas, sociales y económicas,

siendo estas un aspecto que puede potenciar la falta de aceptación social, llevando a profesores y profesoras a normalizar el sufrimiento de estas familias.

- En lo que respecta a la esfera conductual, profesores y profesoras manifiestan la existencia de conductas inclusivas con las familias diversas al trabajo bidireccional entre familia y escuela, hechos que podrían potenciar las conductas de participación del grupo familiar, a través de reuniones de apoderados/as y/o actividades extracurriculares que se desarrollan en el contexto educativo. Por ende, las familias diversas responden de forma favorable a estas conductas inclusivas por parte del profesorado, desarrollando un trabajo colaborativo entre ambas partes.
- También, se puede señalar la presencia de conductas de indiferencia y discriminación que son llevadas a cabo por otras familias en el contexto educativo, acciones que podrían generar inconvenientes en el establecimiento de la relación de las familias diversas con la escuela.

Limitaciones de la investigación

En cuanto a las limitaciones para la realización de este trabajo de investigación, primero se puede señalar que uno de los inconvenientes principales, se encuentra ligado a la recolección de la información, ya que al principio se pretendía utilizar como técnica de recolección de datos la entrevista semiestructurada, sin embargo dada la contingencia mundial producto de la pandemia por COVID-19 se tuvo que recurrir a una técnica alternativa que fue el uso de un cuestionario autoaplicado por medio de la plataforma Google docs. Otra de las limitaciones se relaciona con la temática antes expuesta, ya que el uso del cuestionario autoaplicado no permitió obtener algunos matices que sí se hubiesen conseguido por medio de la entrevista, logrando así profundizar en algunos temas o preguntas que quedaron con respuestas incompletas o un poco confusas.

Proyecciones de investigación

Con base a lo señalado, los resultados de esta investigación invitan a proyectar futuros trabajos enfocados, en primer lugar, en las mismas temáticas, pero basándose en cómo se relacionan las familias tradicionales con las familias diversas en los contextos educativos. En segundo lugar, se abre paso a la generación e

implementación de planes de intervención escolar donde se puedan abordar los estereotipos, prejuicios y/o conductas de carácter negativo hacia las familias diversas incentivando la integración por parte de toda la comunidad educativa. Por último, también se puede proyectar un trabajo de investigación en donde se conozca o se analicen las creencias de las familias diversas respecto a su implicación con la escuela desde su propia vivencia como parte de la comunidad educativa.

Referencias bibliográficas

- Abad, J. S., Cháfer, M. J. P., Plaza, C. Á., González, H., Torralbo, M. I. J. R., Konvalinka, N., ... & Moreno, R. (2013). Diversidad familiar: apuntes desde la antropología social. *Revista de treball social*, 198, 30-40. Recuperado de <https://bit.ly/30vuDnO>
- Arancibia Obrador, María José, & Cornejo Aguilera, Pablo. (2014). El Derecho de familia en Chile: Evolución y nuevos desafíos. *Ius et Praxis*, 20(1), 279-318. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-00122014000100011>.
- Asamblea general de la ONU. (1948). Declaración Universal de los Derechos humanos. Recuperado de: <https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>
- Bárceñas, K.. (2011). Como debe ser, como Dios manda: el Estado y la Iglesia Católica en las formas de regulación de la vida familiar en México. *Revista cultura y religión*, 5(1), 95-116. recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3713812>
- Bárceñas, K. (2012). Las familias mexicanas: de la institución al movimiento. Trayectorias, significados e imaginarios en la configuración de la diversidad familiar. *Sociedad y Cultura*, 15(2), 263-274. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/703/70325252003.pdf>
- Bedregal, P., Besoain, C., Reinoso, A., & Zubarew, T. (2017). La investigación cualitativa: un aporte para mejorar los servicios de salud. *Revista médica de Chile*, 145(3), 373-379. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0034-98872017000300012&script=sci_arttext
- Biblioteca del congreso nacional de Chile. (2018). Guía de formación cívica Chile: *Departamento de Servicios Legislativos y Documentales Programa de Formación Cívica*. Recuperado de <https://acortar.link/tVbqq>

Biblioteca del congreso nacional de Chile. (2012). Ley establece medidas contra la discriminación, 20.609. Chile: *Legislación chilena*. Recuperado de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1042092>

Biblioteca del congreso nacional de Chile. (2015). Ley de inclusión escolar, 20,845. Chile: *Legislación chilena*. Recuperado de https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/LEY-20845_08-JUN-2015.pdf

Bleger, J. (1973). *Psicología de la conducta*. Paidós. Recuperado de <https://n9.cl/z4ir>

Caicedo-Tamayo, A., & Rojas-Ospina, T. (2014). Creencias, conocimientos y usos de las TIC de los profesores universitarios. *Educación y Educadores*, 17(3). Recuperado de <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/4333>

Camacho, P. L. (2016). La teoría fundamentada: precisiones epistemológicas, teórico-conceptuales, metodológicas y aportes a las ciencias. *Cumbres*, 2(1), 101-114. recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6550772>

Cárcamo, H. (2015). La familia como enemigo: imágenes que los futuros titulados en maestro de primaria de una universidad pública de Madrid poseen sobre la relación familia-escuela en un contexto multicultural. *Si Somos americanos*, 15(2), 41-65. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0719-09482015000200003&script=sci_arttext&tlng=p

Castillo, Edelmira, & Vásquez, Martha Lucía (2003). El rigor metodológico en la investigación cualitativa. *Colombia Médica*, 34(3),164-167. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283/28334309>

Corporación Miles. (2018). Segundo Informe sobre salud reproductiva y derechos humanos en Chile. Recuperado de <http://mileschile.cl/cms/wp->

content/uploads/2019/01/Segundo-Informe-SSR-y-DDHH-en-Chile-2017-2018.pdf

Corral, Y. (2010). Diseño de cuestionarios para recolección de datos. *Revista ciencias de la educación*, (36), 152-168. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5345418>

Corral, Y. (2016). Validez y fiabilidad de las investigaciones cualitativas. *Revista Arjé*, 196-209. Recuperado de <http://arje.bc.uc.edu.ve/arj20/art19.pdf>

Cubero, R. (2005) Elementos bases para un construccionismo social. Avances en psicología latinoamericana. 23: p.p. 43-61. Recuperado de <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/apl/article/view/1240/1106>

Díaz L, Claudio, Martínez I, Patricia, Roa G, Iris, & Sanhueza J, María Gabriela. (2010). Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico. *Polis (Santiago)*, 9(25), 421-436. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682010000100025>

Díez Patricio, Antonio. (2017). Más sobre la interpretación (II): ideas y creencias. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 37(131), 127-143. Recuperado en 03 de julio de 2019, de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0211-57352017000100008&lng=es&tlng=es.

Domínguez, S. (2010). La Educación, cosa de dos: La escuela y la familia. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 1(8), 1-15. Recuperado de https://77www.quned.es/archivos_publicos/webex_actividades/4440/laeducacioncosadedoslaescuelaylafamilia.pdf

Durán, M., & Cabecinhas, R. (2014). Actitudes y estereotipos sociales en la comunicación. Recuperado de https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/29436/4/actitudes_estereotipos_comunicacion.pdf

- Fernández Poncela, A. M. (2014). Prejuicios y estereotipos. Refranes, chistes y acertijos, reproductores y transgresores. *Antropología Experimental*, (11). Recuperado a partir de <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/rae/article/view/1932>
- Garreta, J. (2009). Escuela y familias inmigradas: relaciones complejas. *Revista Complutense de Educación*, 20 (2), 275-291. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0909220275A/15280>
- Garreta, J. (2015). La comunicación familia-escuela en educación infantil y primaria. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 8(1), 71-85. Recuperado de <https://ojs3.uv.es/index.php/RASE/article/view/8762/8305>
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- González, M. (2002). Aspectos éticos de la investigación cualitativa. *Revista Iberoamericana de educación*, 29, pp. 85-103.
- Goodall, J. y Montgomery, C. (2014). Participación de los padres en la participación de los padres: un continuo. *Educational Review*, 66 (4), 399-410. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00131911.2013.781576>
- Gubbins, V., Tirado, V., & Marchant, V. (2017). Disposiciones docentes hacia la relación con apoderados en un establecimiento educacional privado en Chile: estudio de caso. *Perfiles educativos*, 39(155), 107-122. Recuperado de: scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982017000100107&script=sci_arttext&tlng=pt
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*, 5ta. Ed. México: McGrawHill.

- Iribarren, L. (2010). Escuela inclusiva y diversidad de modelos familiares. *Revista Iberoamericana de educación*, 53(6), 1-11. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/deloslectores/3377Aguado.pdf>
- Larronde, H. T., & Universidad de Concepción. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. (2007). *Derecho de familia*. LexisNexis. Recuperado de <https://bit.ly/2AqbTeN>
- Leonhardt, P. C., & Mateo, P. M. S. (2010). Educación y diversidad familiar: aproximación al caso de la monoparentalidad. *Educatio Siglo XXI*, 28(1), 109-126. Recuperado de <https://revistas.um.es/educatio/article/view/109751/104441>
- Martínez Labrín, Soledad, & Urrutia, Bruno Bivort. (2013). Los estereotipos en la comprensión de las desigualdades de género en educación, desde la psicología feminista. *Psicología & Sociedad*, 25(3), 549-558. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822013000300009>
- Ministerio de educación (2017). Política de participación de las familias y la comunidad en instituciones educativas. Recuperado de <https://n9.cl/9xkkp>
- Ministerio Secretaría General de Gobierno. (2015). Crea el acuerdo de Unión civil. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1075210>
- Montaño, C. (2012). *Determinación y evaluación de estereotipos mantenidos hacia las personas con discapacidad física en el Ecuador* (Tesis de grado). Universidad San Francisco de Quito, Quito, Ecuador.
- Movilh. (2019). Recuperado de: <https://www.movilh.cl/hito-camara-de-diputados-aprueba-la-adopcion-homoparental-y-la-despacha-al-senado/>
- Mustaca, A. (2018). Frustración y conductas sociales. *Avances en psicología latinoamericana*, 36(1), 65-81. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6231480>

- Myers, D. (2000). *Psicología social*. Santafé de Bogotá, Colombia: McGraw-Hill Interamericana.
- Navas, M. S. (1997). El prejuicio presenta un nuevo rostro: puntos de vista teóricos y líneas de investigación recientes sobre un problema familiar. *Revista de Psicología Social*, 12(2), 201-237. recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1174/021347497761111402>
- Noreña, A. L., Alcaraz-Moreno, N., Rojas, J. y Rebolledo-Malpica, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichán*, 12(3), 270.
- Pérez-Nievas Montiel, S., & Vintila, C. D. (2011). La reagrupación familiar en España y en Europa. *El menor ante el derecho en el siglo XIX*, 143-167. Recuperado de orbi.uliege.be/bitstream/2268/207561/1/S%20Perez.pdf
- Plaza, C. Á. (2014). La diversidad familiar y la divulgación de los orígenes genéticos a los niños nacidos a partir de donantes y/o gestación subrogada. *IM-Pertinente*, 2(1), 17-43. Recuperado de <https://bit.ly/3fa7wDj>
- Prieto P., Marcia (2008). Creencias de los profesores sobre Evaluación y Efectos Incidentales. *Revista de Pedagogía*, 29(84),123-144. [fecha de Consulta 9 de junio de 2020]. ISSN: 0798-9792. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=659/65908405>
- Quinteros, Á. (2013). La familia según un enfoque de convergencia: diversidad familiar, género y sexualidad. *Katharsis*, (15), 89-112. Recuperado de http://revistas.iue.edu.co/revistas_iue/index.php/katharsis/article/view/240/392
- 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. Recuperado de http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-74682016000200007&script=sci_arttext

- Rovira, D. P., Martínez, A. J. C. (1993). Afectividad, cognición y conducta social. *Psicothema*, 5(Sup), 133-150. recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/727/72709910.pdf>
- Ruiz, E. R. (2012). Actitudes, estereotipos y prejuicios: su influencia en el síndrome de Down. *Revista síndrome de Down*, 29, 110-121. Recuperado de <http://downcantabria.com/revistapdf/114/110-121.pdf>
- Samaranch, E. A., & Di Nella, D. (2011). Monoparentalidad, género y bienestar. In *Las familias monoparentales a debate* (pp. 93-123). Copalqui. Recuperado de http://www.ub.edu/tiifamo/wp-content/uploads/2014/11/volumen2_cap5.pdf
- Santos, J. L. G. D., Erdmann, A. L., Sousa, F. G. M. D., Lanzoni, G. M. D. M., Melo, A. L. S. F. D., & Leite, J. L. (2016). Perspectivas metodológicas para la utilización de la teoría fundamentada en datos en la investigación en enfermería y salud. *Escola Anna Nery*, 20(3). Recuperado de https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-81452016000300201&script=sci_abstract&tlng=es
- Sierra, R. (1994). Técnicas de investigación social. Madrid, España: Paraninfo. Recuperado de <https://abcproyecto.files.wordpress.com/2018/11/sierra-bravo-tecnicas-de-investigacion-social.pdf>
- Solano, L. (2015). *Rendimiento académico de los estudiantes de secundaria obligatoria y su relación con las aptitudes mentales y las actitudes ante el estudio* (Doctoral dissertation, UNED. Universidad Nacional de Educación a Distancia (España). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/dctes?codigo=47205>
- Ullmann, H., Maldonado Valera, C., & Rico, M. N. (2014). La evolución de las estructuras familiares en América Latina, 1990-2010: Los retos de la pobreza, la vulnerabilidad y el cuidado. Recuperado de <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/36717>

- Ungaretti, J., Müller, M., & Etchezahar, E. (2016). El estudio psicológico del prejuicio: aportes del autoritarismo y la dominancia social. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 12(1), 75-86. recuperado de <http://revistacientifica.uaa.edu.py/index.php/riics/article/view/259/pdf>
- Vasilachis, I. (2006) *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona, España: Gedisa.
- Velandia-Morales, A., & Rincón, J. (2013). Estereotipos y roles de género utilizados en la publicidad transmitida a través de la televisión. *Universitas Psychologica*, 13(2), 517-527. Recuperado a partir de <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/5854>
- Vivar, C. G., Arantzamendi, M., López-Dicastillo, O., & Gordo Luis, C. (2010). La teoría fundamentada como metodología de investigación cualitativa en enfermería. *Index de Enfermería*, 19(4), 283-288.