



Las representaciones sociales sobre el concepto de la familia en el alumnado de Educación Primaria

Óscar González Iglesias

Departamento de Pedagogía e Didáctica – Universidade da Coruña

mail: oscar.gonzalezzi@udc.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6888-5664>

Juan Carlos Rivadulla-López

Departamento de Pedagogía e Didáctica – Universidade da Coruña

mail: juan.rivadulla@udc.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5756-4371>

RESUMEN

Este trabajo pretende averiguar las representaciones sociales sobre el concepto de familia que posee el alumnado de Educación Primaria. Participaron 510 estudiantes de Educación Primaria (282 de 1º curso y 228 de 6º) pertenecientes a seis centros públicos del noroeste de España (48.24 % niños y 51.76 % niñas). Para la recogida de datos se emplearon dos instrumentos; por un lado, una versión de la técnica de la familia kinética para que el alumnado dibujase a su familia haciendo algo, y por otro lado una entrevista personal para averiguar la manera en la que el alumnado interpreta la realidad, así como el concepto que tiene de familia. Los resultados muestran que la mayoría de alumnado le otorga a la familia la función de sostén afectivo, pero los/as de 1º tienen más dificultades para identificar estructuras familiares distintas a las suyas. Finalmente, se proponen una serie de derivaciones didácticas que pueden servir de apoyo al profesorado en la introducción del concepto de familia, fomentando la reflexión y debate sobre la diversidad familiar.

Palabras clave: ciencias sociales, conocimiento previo, educación primaria, familia.

Social representations about the concept of family in Primary Education students

ABSTRACT

This article aims to inquire into primary school students' social representations of the concept of family. The participants were 510 Primary Education students (282 of 1st year and 228 of 6th) from six different public schools in the northwest of Spain (48.24% boys and 51.76% girls). Two instruments were used for data collection; on the one hand, a version of the kinetic family technique for students to draw their family doing something, and on the other hand a personal interview, to understand the manner in which students interpret reality, as well as the concept they have of family. The results show that most students give the concept of family the function of emotional support, but those in 1st grade have more difficulties identifying family structures which were different from their own. Finally, a series of didactic derivations are proposed that may assist teachers in the introduction of the concept of family, encouraging reflections and debates on family diversity.

Keywords: social sciences, prior knowledge, primary education, family.



1. Introducción

Las representaciones sociales son construidas teniendo en cuenta las vivencias de las personas y determinan sus formas de actuar, pensar y sentir (Ladrón de Guevara-Cruz *et al.*, 2021). Este concepto surge con Serge Moscovici en 1961 basándose en el pensamiento de Durkheim el cual hacía referencia a representaciones colectivas (Sánchez y Lombardo, 2017), quien las definía como un conocimiento que se elabora y comparte socialmente. Ese conocimiento se puede referir tanto a una realidad como a una construcción social de dicha realidad, la cual configura algo que se percibe como un saber de sentido común.

Castorina (2017) entiende que la enseñanza de los conocimientos sociales e históricos se debe interpretar como un conjunto de conceptos construidos, es decir, saberes escolares utilizados por el alumnado y especialmente mediante las representaciones sociales. Estas últimas aportan un componente crucial de los marcos de asimilación de los saberes curriculares acerca de la sociedad y la historia.

Así, las representaciones sociales están formadas por las informaciones y comunicaciones que recoge una persona y le ayudan a conformar una explicación estable de la realidad. No deben ser identificadas con un saber científico, sino como aquello que permite entender el entorno y sus cambios (Olmos *et al.*, 2017). En este sentido, las representaciones sociales que posee el alumnado pueden incidir en los aprendizajes y, por ende, en el desempeño escolar. Así, el concepto de familia como representación social debe ser abordado con el alumnado de diversas etapas educativas y, más concretamente, de Educación Primaria. De esta forma, desarrollar planes de estudio para fomentar una escuela inclusiva, se logra visualizando las capacidades del alumnado, las discapacidades, las diferencias culturales de otras etnias, etc. Sin embargo, pasan más desapercibidas las crecientes modificaciones que se están llevando en las estructuras familiares. Resulta evidente que el modelo familiar mayoritario es el formado por vínculos biológicos entre un padre y una madre, pero hay crecientes apariciones de otras estructuras familiares que resulta necesario tener en cuenta como son las reconstituidas, adoptivas, homoparentales o monoparentales.

Por otra parte, cabe destacar que las familias son el entorno más próximo al niño o niña, del cual reciben grandes influencias en su día a día. Por este motivo, resulta necesario que el alumnado tenga conocimiento sobre qué es la familia y quiénes forman la suya, aunque también deben conocer que existen diferentes tipologías familiares las cuales han de ser valoradas y respetadas.

2. La diversidad familiar: conceptualización y evolución

La familia es una institución social y, como tal, es producto de una construcción histórica y cultural, por lo que va cambiando y transformándose con el paso del tiempo. El artículo 16 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Naciones Unidas, 1948), define la familia como el “elemento natural y fundamental de la sociedad y tiene derecho a la protección de la sociedad y del Estado”. No obstante, esta evolución fue paulatina ya que, tal y como indica Sevilla (2009), se pueden establecer modelos familiares en función de los antecedentes legislativos en Occidente (Tabla 1).

En los últimos tiempos se han producido importantes cambios en la sociedad (Berasategui *et al.*, 2020; Ramírez-García y Gómez-Moreno, 2020), provocando alteraciones en las estructuras de la misma y, más concretamente, en las estructuras familiares (Alemán Bracho, 2005, cit. por Rondón, 2011). De hecho, en 1998, Naciones Unidas entre sus recomendaciones indicó que el

concepto de familia tradicional resultaba insuficiente (Alfageme *et al.*, 2009). Sin embargo, aunque cuando se representan las familias la predominante sigue siendo el modelo de la familia nuclear (Sánchez y Lombardo, 2017; Ramírez-García y Gómez-Moreno, 2020), este no es universal ya que coexiste con otros modelos familiares.

Tabla 1

Modelos familiares. Elaboración propia.

Período	Modelos familiares
<i>Derecho Romano</i> (735 a.C. hasta siglo VI d.C.)	Gens: grupo familiar con antepasados comunes Familia agnaticia: basada en la patria potestad masculina (sometimiento) Familia cognaticia: basada en el linaje
<i>Derecho germánico</i> (siglos IV y V)	Sippe: parientes de sangre Haus: familia formada bajo la potestad masculina (acogimiento)
<i>Cristianismo</i> (siglo I hasta nuestros días)	Modelo familiar basado en el matrimonio indisoluble
<i>Período medieval</i> (siglo V hasta siglo XV)	Familia matrimonial (competencia del Derecho canónico)
<i>Estado Moderno</i> (a partir del siglo XV)	Importantes cambios que culminan con la Constitución de 1978 y reforma del Código Civil de 1981. Apertura legislativa a diferentes modelos familiares.

En cuanto a los cambios en las relaciones internas de las familias, según Jurado (2007) se puede indicar que uno de los más significativos ha sido la redefinición de los roles del hombre y de la mujer, provocando una ruptura con las reglas de la familia tradicional para dar lugar a un reparto de tareas más igualitario. En este sentido, el cambio de la mujer respecto a su posición social en las últimas décadas es muy notable, pero también el del hombre en el núcleo familiar, ya que el cuidado de los hijos, las tareas del hogar y el apego afectivo han dejado de ser tareas exclusivamente del sector femenino.

Aunque no es fácil encontrar una definición inclusiva del concepto de familia teniendo en cuenta la gran variedad de estructuras familiares, así como su evolución a lo largo del tiempo (Aguado, 2010), según Oliva y Villa (2013) se entiende como aquella que se constituye en un conjunto social conformado por personas que se encuentran vinculadas afectivamente y que comparten de manera solidaria y estable, necesidades e intereses individuales y comunes.

De acuerdo a su composición, y siguiendo a Quintero (2007), Souto (2012), Deslandes (2019) y Ramírez-García y Gómez-Moreno (2020), se pueden distinguir distintos modelos de familia (extensa, nuclear, homoparental, biculturales/multiculturales, mixta simple, mixta compleja, monoparental, reconstituida y adoptiva) (Figura 1).

Teniendo en cuenta los tipos de familia indicados, se puede decir que existen diferentes tipos de relaciones familiares dependiendo de los distintos lazos que se establezcan. Sorribas *et al.* (2004) los clasifican en: a) relaciones de consanguinidad (perso-

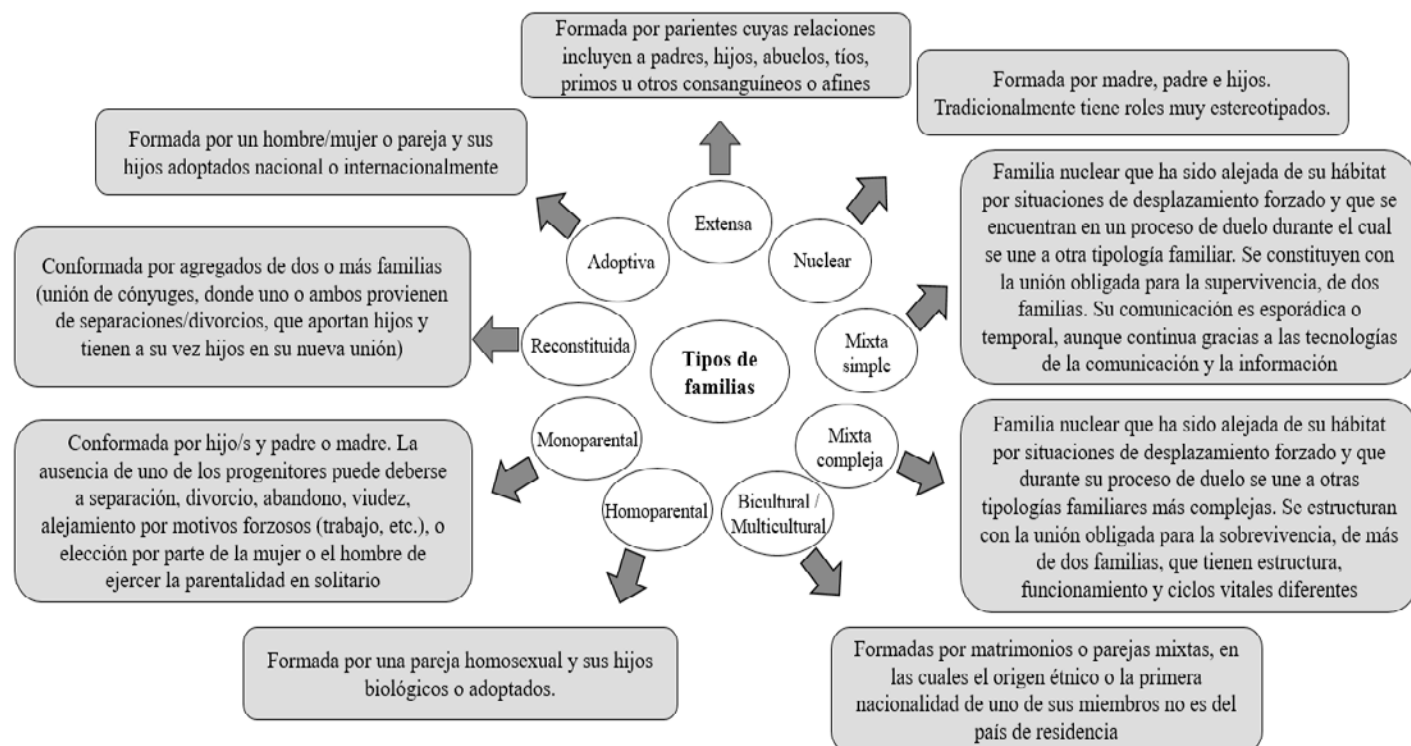


Figura 1. Tipos de familias. Elaboración propia

nas que proceden de un ascendente común), b) relaciones de afinidad (relaciones directas o indirectas que se crean a través del matrimonio) y c) relaciones de adopción (el vínculo nace a través de un acto legal).

3. El concepto de familia en el currículo, en los materiales educativos y en el alumnado

A lo largo de las distintas normativas curriculares en España, el tratamiento dado a la temática familiar señala la importancia que tiene la familia como ámbito de socialización y elemento clave en el proceso educativo del niño/a y la necesidad de que exista una estrecha colaboración entre centros educativos y familias. Según Alfageme *et al.* (2009), en relación a los contenidos que se abordan en Educación Primaria, a diferencia de la LOGSE (1990), en la cual se hacía referencia a las distintas tipologías familiares que el niño o niña vive realmente, tanto la LOCE (2002), como la LOE (2006) y la LOMCE (2013) emplean la familia, principalmente, para infundir valores de respeto e igualdad de géneros, sin abarcar la diversidad en los tipos de familias, ni los valores y actitudes relacionados con esa diversidad. Estos aspectos se siguen abordando en la LOMLOE (Real Decreto 157/2022), pero a diferencia de las tres últimas leyes educativas españolas, esta vuelve a hacer referencia a la diversidad familiar, incluyendo también las normas en el entorno y biografía familiares como uno de los saberes básicos descritos para el primer ciclo de Educación Primaria del área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural. Por su parte, en los criterios de evaluación del área de Educación en Valores Cívicos y Éticos establecidos para el tercer ciclo de Educación Primaria se incluye la familia como un saber básico. Finalmente, cabe indicar que para el desarrollo en la competencia específica número 7 del área de Lengua Castellana y Literatura para esta etapa educativa se indica que se seleccionarán, en otros, textos que desarrollen o propicien la reflexión sobre la diversidad familiar.

Por otro lado, la mayoría de los estudios que investigan cómo tratan los libros de texto el tema de la familia está enfocado a la educación infantil. Así, Miralles y Martín (2008) concluyen que las editoriales dan escasa importancia a la familia, ya que la mayoría de los textos no proponen una unidad didáctica dedicada exclusivamente al estudio de la familia, sino que introducen el tema en otras unidades. El enfoque dado a la familia es mayoritariamente el ecléctico (posición intermedia entre el enfoque conservador y progresista), seguido de cerca por el progresista (el rol de los padres/madres no reproduce las tareas tradicionalmente asignadas a su género) y algo menos el conservador (familia con una estructura tradicional: madre, padre e hijos). Eso sí, los libros de alumnado de 5 años muestran mejor tratamiento didáctico, reflejando mejor la realidad social actual de la familia. En cuanto al tipo de familia representado por diferentes editoriales, se observa que en las imágenes se incluyen mayoritariamente los modelos de familia nuclear y extenso en un ambiente hogareño. Además, el aspecto de la familia representada es moderno, de clase media, occidental y europeo (Miralles *et al.*, 2008). Las conclusiones obtenidas en Educación Primaria no hacen más que reafirmar los problemas y las carencias observados en Educación Infantil (Alfageme *et al.*, 2009). Esto muestra la necesidad de que la escuela actúe al respecto de forma clara, incluyendo medidas educativas claves en el tratamiento la diversidad de estructuras familiares (Agudo, 2010), así como programas de intervención específicos con los que trabajar este tema (López y Díez, 2009).

Finalmente, en cuanto al concepto de familia que tiene la población infantil, en el estudio realizado por Sánchez y Lombardo (2017) con alumnado de 4 a 11 años, se observa que el de menor edad atribuye a la familia la función de satisfacer sus necesidades afectivas y de supervivencia, en tanto que el de mayor edad ya considera que, además de recibir, pueden aportar. En cuanto a la conformación de la familia la representación en algunos casos difiere del modelo de familia nuclear, advirtiéndose cambios

en el desempeño tradicional roles y funciones. Por su parte, en el estudio de Barros *et al.* (2021) con alumnado de 9 a 12 años, cuando se les pide que dibujen a su familia, muchos de ellos/as no dibujan a distintos miembros de la familia de origen, aspecto que se incrementa con la edad. En cuanto al diseño del dibujo, el alumnado incluye elementos físicos (sol, nubes, etc.), materiales (casa, aparatos electrónicos, coches, etc.) o animales/vegetales (pájaros volando, animales de compañía, flores, etc.).

4. Objetivos

Por ello, el objetivo general de este trabajo es averiguar las representaciones sociales sobre el concepto de familia que posee el alumnado de Educación Primaria. Este objetivo se concreta en otros más específicos como son:

- Indagar el nivel de conocimiento del alumnado sobre la definición de la familia y los tipos de familia que conocen.
- Conocer si el alumnado se identifica con un determinado modelo familiar y qué integrantes incluye.
- Proponer una serie de derivaciones didácticas teniendo en cuenta los resultados obtenidos que sirvan de apoyo al profesorado en la introducción del concepto de familia, fomentando la reflexión y debate sobre la diversidad familiar.

5. Metodología

5.1. Población y muestra

La población y muestra de estudio fue el alumnado de primer y sexto curso de Educación Primaria de seis centros públicos del noroeste de España, concretamente de la ciudad de A Coruña, a los que los autores/as tuvieron acceso por afinidad, por lo que se trata de una muestra no probabilística (muestreo por accesibilidad). Concretamente, se trabajó con 510 alumnos/as pertenecientes a dos cursos (282 de 1º y 228 de 6º), de los que el 48.24 % son niños y el 51.76 % son niñas.

La selección de estos dos cursos fue debido a que son los cursos de inicio y de finalización de la etapa educativa y en los que el currículo de la Comunidad Autónoma (Decreto 105/2014) incluye aspectos relacionados con la familia. Además, para participar en este estudio otro requisito era que el alumnado en esos cursos aún no hubiese abordado el tema de la familia, por lo que se puede concretar que la técnica de muestreo no probabilístico es intencional (Otzen y Manterola, 2017). Es cierto que, según las maestras, en cursos anteriores (tanto en Educación Infantil como en Educación Primaria) el alumnado adquirió conocimientos, en mayor o menor medida, sobre las funciones de la familia, la diversidad familiar, los tipos de hogares familiares –unifamiliares / bloques de pisos–, la historia personal y familiar a través de un árbol genealógico o los momentos más importantes de la vida familiar ordenados a través de una línea del tiempo.

5.2. Instrumento de recogida de información

Para la recogida de datos, por un lado, se empleó una adaptación de la técnica de la familia kinética, la cual sirve para analizar como el alumnado percibe las relaciones emocionales y el vínculo de los miembros de su familia (Barros *et al.*, 2020, 2021). Se utilizó esta técnica porque la actividad gráfica es para el/la niño/a una forma natural de expresión, a la vez que una descarga y satisfacción de necesidades dentro de su desarrollo evolutivo. A través del dibujo el/la niño/a crea, como así también expresa deseos y conflictos. Se puede considerar que los dibujos reali-

zados por los/as niños/as son plenamente realistas (Sánchez y Lombardo, 2017).

Por otro lado, para averiguar la manera en la que el alumnado interpreta la realidad se hizo uso del diálogo a través de una entrevista semiestructurada siguiendo los fundamentos del método clínico crítico de Piaget (Sánchez y Lombardo, 2017). Para ello, se realizó una adaptación de la entrevista planteada por Miralles y Alfageme (2010). En ella se plantearon diferentes preguntas que abarcan distintos aspectos:

- Se le solicitó al alumnado que, de forma individual, explicara libremente lo que había representado en el dibujo, con el fin de que los investigadores pudieran interpretar el dibujo según la visión del niño: Explicame el dibujo que hiciste sobre tu familia.
- Se les plantearon tres preguntas de carácter particular, en las que tuvieron que identificar aspectos de su familia: a) ¿Quién vive contigo en casa?, b) ¿Todas las personas que viven en la casa son tu familia? y c) ¿Quiénes forman tu familia?
- Se les plantearon cinco preguntas de carácter general, en las que tuvieron que identificar otros tipos de familia, con el fin de llegar a definir lo que ellos entendían por “familia”: a) ¿Son iguales todas las familias?, b) ¿Conoces otras familias? ¿Cómo son?, c) ¿Estas imágenes representan o no a una familia?, d) ¿Qué es una familia?, e) ¿Para qué sirve o qué hace una familia?

Esta entrevista fue revisada por 4 expertos/as en la materia, con el fin de validar su contenido y su inteligibilidad. Teniendo en cuenta las correcciones, fue necesario dar forma concreta a las preguntas en cuanto a su orden de presentación, formato y redacción. Concretamente, se alteró el orden del grupo de preguntas de carácter particular y general, pasando las de carácter particular a ocupar el primer lugar.

5.3. Recogida de información

Prevía a la realización de la recogida de datos, se contactó con las direcciones de los centros y las maestras implicadas con el fin de explicarles el estudio a realizar y solicitar autorización para la recogida de datos, garantizado su absoluta confidencialidad.

La recogida de datos se llevó a cabo en el contexto de aula mediante la realización de un dibujo y las entrevistas. Estas tareas se realizaron en momentos en el que el alumnado había terminado las tareas encomendadas por las docentes.

En cuanto al dibujo, se le repartió a cada alumno/a un folio en blanco apaisado con la única indicación de que en él dibujasen a su familia haciendo algo y que debajo de cada miembro representado anotasen su nombre. A continuación, los investigadores se reunieron con cada alumno/a por separado con el fin de que explicasen el dibujo que acababan de realizar. Para la realización del dibujo se le dejó 30 minutos a cada alumno/a.

Por su parte, una vez que el alumnado terminaba el dibujo, se le hizo una entrevista personal. Estas se realizaron presencialmente y fueron grabadas en audio para su posterior transcripción y análisis de datos. Tuvieron una duración media de 15 minutos por alumno/a.

5.4. Procedimiento de análisis de datos

El contenido del dibujo que hizo el alumnado se contrastó con sus respuestas en la entrevista, con el fin de observar si el dibujo reflejaba o no su realidad familiar. Además, se creó un dossier para analizar aspectos del dibujo relacionados con su contenido y su forma (Tabla 2).

Tabla 2.

Dossier para analizar los dibujos del alumnado. Elaboración propia.

	Categorías	Subcategorías
Contenido	Correspondencia entre el dibujo y la realidad	Se trata de averiguar si el tipo de familia que el alumnado indica que tiene en la entrevista se corresponde con lo que dibuja o no.
	Omisión de elementos familiares	Si el dibujo no se corresponde con lo verbalizado en la entrevista, puede ser que se deba a que omite a familiares concretos (madre, padre, hermanos/as...)...
	Adición de elementos familiares	... O porque en el dibujo añade otros familiares que no citó en la entrevista.
	Situación del alumnado en el dibujo	El alumnado puede situarse junto al padre, a la madre, a los/as hermanos/as, representarse él/ella de forma independiente o, incluso, no dibujarse.
Forma	Inclusión de diferentes elementos	Se trata de ver si incluye elementos materiales, naturales y/o animales en el dibujo.
	Especificación del entorno	El alumnado puede dibujar a su familia en el hogar, en un espacio público o sin ningún tipo de referencia al espacio.

Para analizar las respuestas aportadas por el alumnado en las entrevistas, siguiendo a Sánchez y Lombardo (2017), se elabora un dossier de análisis en relación con distintas categorías (Tabla 3), agrupando las respuestas en función de su similitud, estableciendo porcentajes en cada una de ellas.

6. Resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos de las entrevistas realizadas al alumnado sobre el concepto de familia, de los dibujos realizados por el alumnado sobre su familia y de las entrevistas realizadas a las maestras sobre la enseñanza del concepto de familia en sus aulas.

6.1. Entrevista al alumnado sobre el concepto de familia

El alumnado de 1º y 6º aporta mayoritariamente descripciones para definir lo que es una familia (63.83 % y 86.84 % respectivamente), aunque hay diferencias entre ambos colectivos (Tabla 4). Así, en 1º se centran sobre todo en el aspecto recreativo ("comer juntos", "hacer salidas", "dar paseos"), mientras que en 6º lo hacen con la parte afectiva ("estar unidos", "quererse mucho", "cuidar", "proteger"). En menor medida, el alumnado de 1º y 6º define la familia enumerando a sus miembros (36.17 % y 21.05 % respectivamente). Para ello, en 1º hacen referencia exclusivamente a lazos sanguíneos, mientras que en 6º también enumeran como familia a miembros que no están unidos por dichos lazos.

En cuanto a las funciones que le otorgan a la familia, la mayoría de alumnado se refiere al sostén afectivo, aunque el porcentaje es mayor en 6º (92.11 %) que en 1º (55.32 %), ya que en este último curso también se refieren en gran medida a la función recreativa (55.32 %). En menor medida, en ambos cursos también

Tabla 3.

Dossier para analizar las respuestas del alumnado en la entrevista.

Elaboración propia.

	Preguntas implicadas	Categorías	Especificación de las categorías
Concepto de familia	¿Qué es una familia?	Enumeración	Enumera a las personas integrantes, distinguiendo las que están unidas por lazos sanguíneos y las que no.
		Descripción	Se alude a aspectos reproductivos, recreativos o afectivos.
Funciones de la familia	¿Para qué sirve o qué hace una familia?	Autoconservación	Adjudican a la familia la función de satisfacer las necesidades de alimentación, vestido, vivienda,
		Recreativa	Hacen referencia a las actividades de esparcimiento y uso del tiempo libre con la familia.
		Sostén afectivo	Aluden al establecimiento de lazos o vínculos, a brindar cuidado, afecto, protección y seguridad a sus miembros.
	Simbólica	Considera a la familia como ámbito que favorece la socialización, el aprendizaje, el ingreso a la cultura y la incorporación de normas, valores y modelos de comportamiento.	
	Corresidencia	Se considera familia a los que comparten la misma casa	
	Tipos de familias	¿Quién vive contigo en casa?	Extensa
¿Quiénes forman tu familia?			
¿Todas las personas que viven en la casa son tu familia?		Nuclear	Madre, padre e hijos/as
¿Son iguales todas las familias?			
¿Conoces otras familias? ¿Cómo son?			
¿Estas imágenes representan o no a una familia?			

se refieren a aspectos relacionados con la función de autoconservación, simbólica y coresidencia.

Referente a quién consideran que forma parte de su propia estructura familiar, la mayoría de 1º curso (59.57 %) y todos/as los/as de 6º (100 %) se refieren a padres/madres, abuelos/as, tíos/as, primos/as, etc. (familia extensa), aunque en 1º hay un porcentaje importante (40.43 %) que considera que su familia únicamente es la que forman sus padres/madres y hermanos/as (familia nuclear).

Tabla 4.

Respuestas del alumnado sobre el concepto de familia, las funciones de la misma y la identificación de su estructura familiar. Elaboración propia.

Categorías	1º curso	6º curso	
	(n=282)	(n=228)	
Concepto de familia	Referencia específica a lazos sanguíneos	102 (36.17 %)	24 (21.05 %)
	Solo enumeran	—	24
	Reproductiva	54 (30)	5 (33)
	Recreativa	108 (63.83 %)	13 (86.84 %)
Afectiva	42	23	
Funciones de la familia	Autoconservación	48 (17.02 %)	12 (5.26 %)
	Recreativa	126 (44.68 %)	18 (7.89 %)
	Sostén afectivo	156 (55.32 %)	210 (92.11 %)
	Simbólica	6 (2.13 %)	6 (2.63 %)
	Corresidencia	30 (10.64 %)	6 (2.63 %)
Estructura familiar propia	Extensa	168 (59.57 %)	228 (100 %)
	Nuclear	114 (40.43 %)	—

Cuando se le pide al alumnado que cite tipos de familias distintas a la suya (Tabla 5), cabe destacar que en 1º curso un 38.30 % indica que no conocen otros tipos de familias, mientras que en 6º este porcentaje es mínimo (7.89 %). Entre los que sí reconocen otro tipo de familias, por un lado se basan en la estructura de las mismas (36.17 % en 1º y 73.68 % en 6º), siendo las más citadas la monoparental en ambos cursos, aunque en 6º el mismo número de participantes cita la homoparental; por otro lado, se basan en los rasgos sociales de las familias (39.30 % en 1º y 50 % en 6º), aunque hay diferencias entre cursos ya que en 1º se centran en el número de miembros que forman las familias o en sus rasgos físicos, mientras que en 6º consideran mayoritariamente las relaciones intrafamiliares.

Tabla 5.

Tipos de familias que cita el alumnado en la pregunta abierta. Elaboración propia.

Categorías	1º curso	6º curso
	(n=282)	(n=228)
Extensa	24	—
Nuclear	6	—
Homoparental	12	96
Biculturales o multiculturales	6	30
Según su estructura	102 (36.17 %)	168 (73.68 %)
Monoparental	36	96
Reconstituida	6	36
Adoptiva	12	36
Progenitores separados	18	30
Parejas sin hijos/as	24	42
Según sus rasgos sociales	108 (38.30 %)	114 (50 %)
Relaciones intrafamiliares	12	84
Rasgos físicos	60	30
Nº de miembros	84	48
No conoce familias diferentes a la suya	108 (38.30 %)	18 (7.89 %)

Cuando el alumnado tiene que identificar a través de diferentes imágenes si las personas que salen en ella forman una familia (Tabla 6), las respuestas son mayoritariamente afirmativas en todas las categorías, destacando que el porcentaje siempre es mayor en el alumnado de 6º curso que en el de 1º. En todos los casos el alumnado que indica que las personas representadas en las imágenes son familias superan el 80%, excepto cuando las respuestas afirmativas oscilan entre el 70 % y el 80 % como en las familias homoparentales (“son dos chicos y deben ser chico y chica”, “falta un padre”) y las reconstituidas en 1º (“no se parecen”) y las parejas homosexuales formada por dos hombres sin hijos/as en 6º (“solo son dos chicos”, “son amigos”). Finalmente, hay otros casos en los que el porcentaje de alumnado que considera familias a las representaciones de las imágenes no alcanza el 60 %, como son en 1º curso las parejas heterosexuales sin hijos/as (“faltan hijos”, “solo son dos personas”), parejas homosexuales formada por dos hombres sin hijos/as (“son amigos”, “faltan niños”) y parejas homosexuales formadas por dos mujeres sin hijos/as (“son amigas”, “falta un padre e hijos”), o en 6º las parejas heterosexuales sin hijos/as (“son novios, pero no son familia”, “faltan hijos”).

Tabla 6.

Tipos de familias que identifica el alumnado a través de distintas imágenes. Elaboración propia.

Categorías		1º curso (n=282)	6º curso (n=228)
Extensa		264 (93.62 %)	228 (100 %)
Nuclear		276 (97.87 %)	228 (100 %)
Homoparental	Hombres	222 (78.72 %)	210 (92.11 %)
	Mujeres	204 (72.34 %)	210 (92.11 %)
Biculturales o multi-culturales		258 (91.49 %)	210 (92.11 %)
Monoparental	Hombre	252 (89.36 %)	228 (100 %)
	Mujer	240 (85.11 %)	198 (86.84 %)
Reconstituida		222 (78.72 %)	186 (81.58 %)
Adoptiva		264 (93.62 %)	222 (97.37 %)
Parejas sin hijos/as	Heterosexual	126 (44.68 %)	132 (57.89 %)
	Homosexual hombres	120 (42.55 %)	180 (78.95 %)
	Homosexual mujeres	138 (48.94 %)	186 (81.58 %)

6.2. Dibujo realizado por el alumnado sobre su familia

En relación con el contenido del dibujo (Tabla 7), resulta destacable que los miembros de la familia que dibuja la mayoría del alumnado (70.21 % en 1º curso y 68.42 % en 6º) no se corresponde con la estructura familiar que ellos/as mismos/as indicaron en la entrevista (ver Tabla 4). En este sentido, suelen omitir a algunos elementos familiares, sobre todo a los/as abuelos/as (48.94 % en 1º curso y 52.63 % en 6º) y los tíos (31.91 % en 1º y 42.11 % en 6º), aunque en 6º curso un porcentaje elevado de alumnado (42.11 %) también omite otros familiares como padrinos/madrinas o primos/as. Por otra parte, muy poco alumnado añade familiares que en un principio no los consideraron como tales, ya sean abuelos/as u otros familiares como pueden ser personas fallecidas.

En cuanto a la situación del alumnado en el dibujo, en 1º curso se sitúan sobre todo junto a la madre (25.53 %) y/o los/as hermanos/as (23.40 %), aunque también lo hacen de forma independiente, dibujándose separados/as del resto de la familia (25.53 %). Destaca en este curso que un 10.64% está ausente en el dibujo, ya que no se representa. En 6º curso, también se sitúan sobre todo junto a la madre (31.58 %) y/o los/as hermanos/as (34.21 %), pero además lo hacen junto al padre (39.47 %).

Respecto a la forma de los dibujos, la mayoría del alumnado de ambos cursos incluye en ellos elementos materiales (mobiliario o juguetes) (57.45 % en 1º y 57.89 % en 6º), aunque en 6º curso un porcentaje alto de alumnado (34.21 %) también incluye animales. Por su parte, el alumnado que se dibuja en un entorno concreto, suele hacerlo de forma mayoritaria en el hogar si son de 1º curso (38.30 %) y en espacios públicos si son de 6º curso (39.47 %).

En el anexo se pueden observar ejemplos de dibujos realizados por el alumnado.

Tabla 7.

Análisis de los dibujos del alumnado sobre su familia. Elaboración propia.

Categorías		Subcategorías	1º curso (n=282)	6º curso (n=228)	
Contenido	Correspondencia entre el dibujo y la realidad	Sí	84 (29.79 %)	72 (31.58 %)	
		No	198 (70.21 %)	156 (68.42 %)	
	Omisión de elementos familiares	Padre	30 (10.64 %)	24 (10.53 %)	
		Madre	12 (4.26 %)	6 (2.63 %)	
		Hermano/a	24 (8.51 %)	18 (7.89 %)	
		Abuelos/as	138 (48.94 %)	120 (52.63 %)	
		Tíos/as	90 (31.91 %)	96 (42.11 %)	
		Otros	60 (21.28 %)	96 (42.11 %)	
		Adición de elementos familiares	Abuelos/as	6 (2.13 %)	12 (5.26 %)
	Otros	6 (2.13 %)	12 (5.26 %)		
	Forma	Situación del alumnado en el dibujo	Junto al padre	48 (17.02 %)	90 (39.47 %)
			Junto a la madre	72 (25.53 %)	72 (31.58 %)
Junto a los/as hermanos/as		66 (23.40 %)	78 (34.21 %)		
Independiente		72 (25.53 %)	42 (18.42 %)		
Ausente		30 (10.64 %)	--		
Especificación del entorno		Materiales	162 (57.45 %)	132 (57.89 %)	
	Naturales	12 (4.26 %)	30 (13.16 %)		
	Animales	48 (17.02 %)	78 (34.21 %)		
	Hogar	108 (38.30 %)	66 (28.95 %)		
Espacio público	Espacio público	36 (12.77 %)	90 (39.47 %)		

7. Conclusiones e implicaciones didácticas

A partir de los datos obtenidos mediante la observación de los dibujos del alumnado y del diálogo a través de la entrevista, fue posible acceder a la representación, significados y funciones que los/as participantes adjudican a la familia. Así, respecto al primer objetivo, "indagar el nivel de conocimiento del alumnado sobre la definición de la familia y los tipos de familia que conocen", el alumnado de menor edad se centra sobre todo en el aspecto creativo para definir el concepto de familia, mientras que en 6º

lo hacen con la parte afectiva. Por su parte, la mayoría de alumnado le otorga a la familia la función de sostén afectivo, aspecto que coincide con la investigación de Sánchez y Lombardo (2017). Además, muchos/as niños/as de 1º desconocen otros tipos de familia diferentes a la suya, aspecto que va mejorando con la edad, al igual que indica Aguado (2010); los que sí conocen otros tipos de familia citan mayoritariamente las monoparentales, aunque en 6º también incluyen las homoparentales. En cambio, cuando se les muestran imágenes, el alumnado es capaz de identificar más tipos de familia que las citadas anteriormente, aunque sigue habiendo restricciones. Este hecho demuestra que el concepto de diversidad familiar todavía es limitado (Alfageme *et al.*, 2009).

En relación con el segundo objetivo, “conocer si el alumnado se identifica con un determinado modelo familiar y qué integrantes incluye”, cabe destacar que se enmarcan únicamente en familia nuclear o extensa. Esto concuerda con lo indicado por Ramírez-García y Gómez-Moreno (2020), ya que, aunque existen diferentes modelos familiares, el predominante sigue siendo el nuclear. Por otro lado, cuando el alumnado dibuja a los miembros de su familia suele omitir a algunos de los que ellos/as mismos/as indicaron en la entrevista que formaban parte de su núcleo familiar, aspecto que coincide con el estudio de Barros *et al.* (2021).

Teniendo en cuenta estas conclusiones, y partiendo del tercer objetivo, “proponer una serie de derivaciones didácticas teniendo en cuenta los resultados obtenidos que sirvan de apoyo al profesorado en la introducción del concepto de familia, fomentando la reflexión y debate sobre la diversidad familiar”, cabe destacar que resulta imprescindible que la escuela dé respuesta a esa diversidad familiar tal y como se indica en la LOMLOE (Real Decreto 157/2022). En este sentido, y en la línea de lo expuesto por López y Díez (2009) y Alfageme *et al.* (2009), la escuela debe brindar al profesorado programas de intervención específicos, así como recursos editoriales que facilitan la actividad docente en las aulas con el fin de fomentar los valores de tolerancia y respeto. Así, algunas medidas educativas clave en el tratamiento de este tema podrían ser:

- Enmarcar el concepto de familia en términos de continuidad y cambio, ya que la familia sigue siendo el principal núcleo de socialización, a la vez que su estructura ha cambiado profundamente en las últimas décadas.
- Elaborar y publicar protocolos y guías de actuación educativas ayudarán a las familias y facilitará pautas de conocimiento y actuación al profesorado.
- Profundizar en los contenidos relacionados con la diversidad familiar, mediante unidades didácticas de la programación y también de forma transversal.
- Crear materiales diversos que permitan abordar el tema desde perspectivas teóricas, hasta otras más lúdicas: libros de texto, cuentos, películas, canciones, juguetes, etc.
- Poner en práctica distintas metodologías que permitan abordar el tema de forma rica y diversa: dinámicas de grupo, teatro, expresión plástica, uso de tecnologías, etc.
- Fomentar la sensibilización, la reflexión y el debate sobre el tema a través de las Escuelas de Padres y Madres, la labor tutorial y la orientación escolar.

Por otra parte, en la implementación y análisis de la propuesta de investigación se han detectado diferentes limitaciones que se detallan a continuación:

- La muestra de participantes no abarca un ámbito geográfico amplio. Sería interesante realizar este estudio entre distintas comunidades autónomas o incluso países.
- Además, sería conveniente realizar entrevistas a las maestras con el fin de poder investigar sobre la respuesta edu-

cativa que dan ante las diferentes representaciones sociales que tiene el alumnado sobre la familia.

- Por otra parte, cuando al alumnado se le preguntó si conocía otros tipos de familias, la mayoría, en un primer momento, hacía referencia a otras familias que ellos/as conocían (de sus amigos/as, de sus vecinos/as), pero no a los tipos de familias. Los investigadores tuvieron que matizarles el significado de la pregunta. Esto hace ver que el instrumento podría ser perfeccionado.

Finalmente, cabe destacar que, aunque las conclusiones obtenidas con la realización de este trabajo fueron fructíferas puesto que se pudo conocer una pequeña visión del pensamiento del alumnado, como prospectiva es importante resaltar la necesidad de continuar investigando dentro de este ámbito, ampliando la muestra de sujetos a investigar. Además, resulta imprescindible mejorar los distintos instrumentos de recogida de datos, por ejemplo, en la redacción de las preguntas de las entrevistas, con el fin de facilitar su entendimiento a los/as participantes.

Agradecimientos

Este trabajo fue financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación (PID2020-119259GA-I00).

Referencias

- Aguado, L. (2010). Escuela inclusiva y diversidad de modelos familiares. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53 (6), 1-11.
- Alfageme, M^a.B., Miralles, P., y Molina, S. (2009). Cómo enseñar el concepto de familia en educación infantil y primaria para construir una ciudadanía europea. En R.M. Ávila, B. Borghi e I. Mattozzi (Coord.), *XX Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales: I Convegno Internazionale Italo-Spagnolo di Didattica delle Scienze* (pp. 55-60). Patron Editore.
- Barros, C., Vilar, M., Pereira, M., y Siqueira de Andrade, M. (2020). Estudos de Fidedignidade para o Desenho da Família Cinética. *Avaliação Psicológica*, 19(1), 48-55. <http://dx.doi.org/10.15689/ap.2020.1901.15911.06>
- Barros, C., Vilar, M., Pereira, M., y Siqueira de Andrade, M. (2021). Estudo de Evidências de Validade Discriminante para o Desenho da Família Cinética. *Avaliação Psicológica*, 20(2), 241-252. <http://dx.doi.org/10.15689/ap.2021.2002.19439.12>
- Berasategui, J., de la Caba, M^a.A., y Pérez, N. (2020). Evaluación del programa “familias emocionadas”. *Aula Abierta*, 49(4), 423-430. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.4.2020.423-430>
- Castorina, J.A. (2017). Las representaciones sociales y los procesos de enseñanza-aprendizaje de conocimientos sociales. *Psicologia da Educação*, 44, 1-13. <http://dx.doi.org/10.5935/2175-3520.20170001>
- Decreto 105/2014, de 4 de septiembre, por el que se establece el currículo de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*. 9 de septiembre de 2014, núm. 171, pp. 37406-38087.
- Deslandes, R. (2019). A framework for school-family collaboration integrating some relevant factors and processes. *Aula Abierta*, 48(2), 11-19. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.11-18>
- Hernández, L., y Pagès, J. (2014). La enseñanza de las ciencias sociales en la educación infantil en México: las representaciones sociales y la práctica docente de nueve estudiantes de maestra de educación infantil. *Educación em Revista*, 30(1), 65-94. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982014000100004>
- Jurado, T. (2007). *Cambios familiares y Trabajo Social*. Ediciones Académicas.

- Ladrón de Guevara-Cruz, L., Soltero-Avelar, R., y Munguía-Cortés, J.A. (2021). Representaciones sociales acerca del psicólogo educativo que tienen comunidades educativas de dos escuelas primarias: la visión pública y la privada. *Revista de Educación y Desarrollo*, 57, 57-67.
- López, F., y Díez, M. (2009). Diversidad familiar en la escuela: guía de recursos didácticos. *Cultura y Educación*, 21(4), 453-465.
- Miralles, P., Delgado, C., y Caballero, M^a.R. (2008). Análisis del concepto de familia en las imágenes de los libros de texto de Educación Infantil. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 7, 89-98.
- Miralles, P., y Martín, C. (2008). Tratamiento didáctico de la familia en los libros de texto y las guías didácticas de educación infantil. *Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 56, 111-123.
- Miralles, P., y Alfageme, M^a.B. (2010). Análisis de las concepciones del alumnado de Educación Infantil sobre la familia. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 24, 45-61.
- Naciones Unidas (1948). *La Declaración Universal de los Derechos Humanos*. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Oliva, E., y Villa, V.J. (2013). Reflexiones sobre la evolución de los conceptos de familia y de las uniones familiares de hecho en la globalización. *Advocatus*, 21, 243-255.
- Olmos, R., González, N., y Pagès, J. (2017). Las representaciones sociales del alumnado sobre la crisis. ¿Qué soluciones ofrece el alumnado ante los problemas económicos? *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 32, 51-70. <https://doi.org/10.7203/DCES.32.9394>
- Otzen, T., y Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. <http://doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Quintero Velasquez, A.M. (2007). *Diccionario especializado en familia y género*. Lumen.
- Ramírez-García, A., y Gómez-Moreno, R. (2020). Prácticas educativas familiares y mediación parental vs dispositivos móviles e Internet. *Aula Abierta*, 49(2), 121-130. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.2.2020.121-130>
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*. 2 de marzo de 2022, núm. 52, pp. 24386-24504.
- Rondón, L.M. (2011). Nuevas formas de familia y perspectivas para la mediación: el tránsito de la familia modelo a los distintos modelos familiares. En L.M. Rondón y E. Funes (Eds.), *I Congreso Internacional de Mediación y Conflictología. Cambios sociales y perspectivas para el siglo XXI* (pp. 79-90). UNIA. 4Rondon.pdf (unia.es)
- Sánchez, M.L., y Lombardo, E. (2017). La representación de familia en niños/as de 4 a 11 años. *Revista de Educación y Desarrollo*, 43, 5-13.
- Sevilla, J.L. (2009). Modelos de familia. *La Razón histórica: revista hispanoamericana de historia de las ideas políticas y sociales*, 9, 10-24.
- Sorribas, M., Villuendas, C., y Ramos, E. (2004). *Atención a las unidades de convivencia*. Altamar.
- Souto, E. (2012). *Mediación familiar*. Dykinson.

Anexo.

Ejemplos de dibujos realizados por el alumnado



Figura 2. Alumno de 6º curso. Familia nuclear en un espacio público donde aparecen elementos naturales. El alumno está situado de forma independiente.

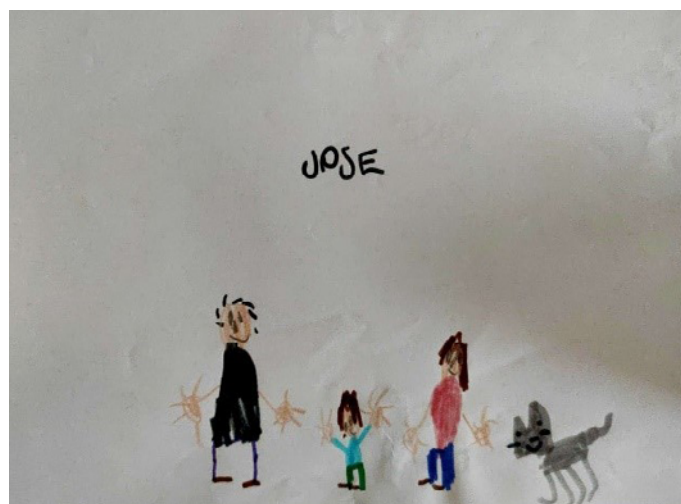


Figura 4. Alumna de 1º curso. Familia nuclear sin determinar el entorno, donde aparecen elementos animales (gato). La alumna se sitúa junto al padre y la madre.



Figura 3. Alumna de 1º curso. Familia nuclear en el hogar donde aparecen elementos materiales (sartén). La alumna está ausente en el dibujo.



Figura 5. Alumna de 6º curso. Familia nuclear. Adición de elementos familiares que no fueron citados en la entrevista (los abuelos fallecidos).