

TRABAJO DE FIN DE GRADO

¿EXISTEN DIFERENCIAS EN LOS COMPORTAMIENTOS DE LOS NIÑOS Y NIÑAS SEGÚN SU SEXO Y EL TIPO DE FAMILIA DE LA QUE PROCEDEN?:
PERSPECTIVA DE FUTURAS DOCENTES

EXISTEN DIFERENZAS NOS COMPORTAMENTOS DOS NENOS E AS NENAS DEPENDENDO DO SEU SEXO E DO TIPO DE FAMILIA DA QUE PROCEDEN?:
PERSPECTIVA DE FUTURAS DOCENTES

ARE THERE DIFFERENCES IN THE BEHAVIORS OF CHILDREN ACCORDING TO THEIR SEX AND THE TYPE OF FAMILY THEY COME FROM?: TRAINEE TEACHERS' PERSPECTIVE

Desirée M^a García García
Dirección: Silvia López Larrosa

Resumen

Las configuraciones familiares se han ido ampliando con los cambios sociales. Por ello, algunos autores han empezado a interesarse por las creencias y estereotipos que los futuros/as docentes tienen acerca de las diversas tipologías familiares. En el presente estudio participaron 80 alumnas que estudiaban el primer curso de los Grados de Educación Infantil ($n = 40$) y Educación Primaria ($n = 40$) en una Facultad del Sistema Universitario Gallego. Las participantes evaluaban el nivel de gravedad, la posibilidad de mejoría y de qué dependería la mejora del comportamiento de dos niños y dos niñas que pertenecían a cuatro tipos de familias: nucleares, de acogida, con abuelos y monoparental. Los resultados mostraron que las estudiantes veían más grave el comportamiento de pegar que el de decir groserías y no había diferencias en sus respuestas según el sexo de los protagonistas o el tipo de familia. Con respecto a la mejoría de la conducta, fue significativa la interacción entre el tipo de familia, la titulación y el sexo del niño/a protagonista de las historias. La mayoría de las estudiantes pensaban que la mejoría dependería de la escuela, la familia u otros factores como el entorno. Estos resultados apoyan la necesidad de la formación docente.

Palabras clave

Diversidad familiar, estereotipos, docentes, educación infantil, educación primaria.

Keywords

Family diversity, stereotypes, teachers, infant education, primary education.

Agradecimientos

Me gustaría darle las gracias a todas esas alumnas que han invertido un poco de su tiempo en ayudarme a difundir el cuestionario y que lo han respondido para que haya sido posible la realización de mi Trabajo de Fin de Grado. También quiero darle las gracias a mi tutora Silvia López Larrosa ya que en todo momento me ha ayudado y siempre ha estado atenta para proporcionarme lo que he necesitado. Sin lugar a duda, gracias a ella he adquirido nuevos aprendizajes y ha hecho posible que llegara hasta el momento final del desarrollo de mi investigación.

ÍNDICE

1. Introducción	4
2. Marco teórico	5
2.1 Concepto de familia.....	5
2.2 Funciones de las familias	6
2.3 Tipos de familia	7
2.4. Las creencias de los docentes	8
2.5 Estereotipos de comportamiento. Niño vs niñas.....	10
3. Objetivos.....	12
4. Método	13
4.1 Diseño.....	13
4.2 Participantes	13
4.3 Materiales.....	13
4.4 Procedimiento	14
4.5 Análisis de datos	16
5. Resultados.....	17
6. Discusión y conclusiones	24
7. Valoración de la aplicación.....	26
8. Referencias bibliográficas.....	27
9. Anexo 1	31

1. Introducción

A lo largo de la historia se han podido observar diferentes cambios en las configuraciones familiares. En la primera mitad del siglo XX, predominaron la familia nuclear y la familia extensa. Actualmente, la familia nuclear sigue predominando, pero aparecen, se legalizan o visibilizan otras formas familiares derivadas de los diversos cambios que la sociedad ha ido experimentado a lo largo de los años. La legalización del divorcio, la fertilidad asistida, la modificación de las representaciones sociales en relación con la diversidad sexual, el género, el rol de la mujer en la familia y en la sociedad son algunos de los factores que han provocado estos avances en las configuraciones familiares (Guatrochi, 2020).

Según Herrera Martínez y Espinosa Freire (2020), es necesario que no haya carencias en la formación que los niños y niñas reciben en la escuela y en su propio hogar. Para garantizar el éxito del desarrollo integral del alumnado es necesario que el o la docente establezca una relación cercana con la familia, teniendo en cuenta sus necesidades. Por ello se considera que las buenas relaciones familia-escuela son necesarias para conseguir una mejora en la calidad educativa. Sin embargo, una falta de formación o unos prejuicios relacionados con los diferentes tipos de familias y el sexo del alumnado pueden provocar que la relación familia-escuela no sea satisfactoria para las familias ni eficaz. Para explorar las creencias que las futuras docentes tienen acerca de los tipos de familias y su interpretación de las conductas del alumnado según su sexo, se ha realizado el presente trabajo. Esta investigación cuenta con diferentes apartados.

En primer lugar, se presenta una introducción teórica en la que se tratan diversas cuestiones como el concepto de familia, las funciones de la familia, los diferentes tipos de familia que se pueden encontrar en la sociedad, las creencias de los docentes sobre estas y, por último, los estereotipos que se tienen acerca de los comportamientos de niños y niñas.

A continuación del marco teórico se presenta la investigación objeto de este trabajo. Se exponen los apartados que explican el diseño, los participantes, los materiales, el procedimiento, el proceso del análisis de datos y los resultados. Por último, se abordan la discusión y las conclusiones junto con una valoración de la aplicación.

2. Marco teórico

2.1 Concepto de familia

Desde el punto de vista filosófico, la familia es una categoría histórica. Su vida y forma concreta de organización están condicionadas por la situación económica y social de la época y por las características de las relaciones sociales en su conjunto (Vasallo, 2015). Por ello, el concepto de familia varía según el momento y el contexto social, por lo que se pueden encontrar innumerables definiciones. La familia es la primera forma de organización social y su existencia se comprueba en todos los pueblos y épocas de las que hay testimonio histórico. De modo que constituye una categoría de carácter universal. Se suele definir como célula básica de la sociedad. Sin su existencia sería imposible la vida de los humanos recién nacidos, puesto que, a través de ella se satisfacen las primeras necesidades básicas de alimentación y protección y, a medida que el niño o la niña crece, también a través de la familia se satisfacen estas y otras necesidades, y se produce y se potencia la adquisición del habla, el desarrollo del lenguaje, el desarrollo emocional, cognitivo y social (López-Larrosa y Escudero, 2003; Vasallo, 2015).

La palabra familia es muy antigua por lo que algunas de sus definiciones también lo son. Su significado básico es “casa”. Dentro de ese término se engloba al total de personas que viven juntas, lo cual incluía antiguamente a los niños, los sirvientes y los esclavos. No obstante, debido a diversos factores, el término “casa” y “familia” se fueron separando. Entre estos factores se encuentra el hecho de que el lugar de trabajo y el de residencia se fueron separando, que se acentuó la distinción entre los miembros de la casa que estaban emparentados y los que no (la servidumbre) y que se fortalecieron las relaciones entre padres e hijos teniendo en cuenta la consanguinidad y la continuidad del apellido (López-Larrosa y Escudero, 2003).

Para Klein y White (1996), los requisitos para considerar a un grupo de personas una familia son: 1) la durabilidad, puesto que las familias duran más tiempo que otros grupos sociales; 2) la voluntariedad, puesto que no todos sus miembros lo son de forma voluntaria (por ejemplo, los hijos no deciden quiénes son sus padres y viceversa); 3) el tipo de relaciones entre sus miembros, que suelen ser afectivas, biológicas y/o legales; y 4) su constitución, que suele ser intergeneracional, por tanto, estar formada por al menos dos generaciones.

Según López Larrosa y Escudero (2003) una familia es “como un sistema en el que sus miembros establecen relaciones de intimidad, reciprocidad, dependencia, afecto y poder condicionados por vínculos sanguíneos, legales o de compromiso tácito de larga duración, que incluye, al menos, una generación con una residencia común la mayor parte del tiempo. Se trata de un sistema semiabierto, que busca metas y trata de autorregularse, modelado por sus características estructurales (tamaño, composición, estadio evolutivo, etc.), las características psicológicas de sus miembros y su posición sociocultural e histórica en el ambiente (p. 24).”

Todo tipo de familia cuenta por lo tanto con tres elementos comunes. Entre ellos se encuentran los miembros del grupo, los vínculos entre estos (ya sean biológicos, legales, afectivos, etc.) y, por último, las funciones que cada miembro desempeña (López Larrosa y Escudero, 2003).

2.2 Funciones de las familias

Como se ha comentado con anterioridad, todas las familias tienen varios elementos en común entre los cuales se pueden encontrar sus funciones. Según López Larrosa y Escudero (2003), la familia como primera función debe asegurar la supervivencia de sus miembros. Esta función está ligada a la función económica que describe Muñoz (2019) con la cual se garantiza la supervivencia de los miembros de la familia a través, por ejemplo, de la provisión de alimentos.

La segunda función tiene que ver con la transmisión de conocimientos y el desarrollo de las destrezas necesarias que hagan posible la autonomía de sus miembros, por ejemplo, de los miembros más jóvenes a través de la adquisición del lenguaje. La tercera es la estimulación del desarrollo de capacidades que dependen del grupo cultural; por ejemplo, la socialización, el desarrollo afectivo o la preparación para la incorporación a otros contextos, tanto educativos como no educativos; y finalmente, la función reproductiva, que garantiza la continuidad de nuestra especie.

Como resaltan Calvo et al. (2016), es importante mencionar que, dependiendo de lo involucrados que estén los padres y el papel que estos desarrollen en la educación de sus hijos/as y en relación con la escuela, se proporcionarán diversas ventajas de las cuales se consiguen beneficios para todas las partes. Esta participación mejora la autoestima, ayuda a los progenitores a comprender el proceso de enseñanza aprendizaje y se resaltan

unos resultados positivos ya que mejoran las actitudes y conductas de los hijos/as, además de que se logra una mayor comunicación y apoyo de la escuela.

2.3 Tipos de familia

Una característica de las familias es su diversidad de composiciones. Vasallo (2015) hace una clasificación distinguiendo entre la familia nuclear, la familia extensa o consanguínea, la familia monoparental y la familia de padres separados.

López Larrosa y Escudero (2003) clasifican los tipos de familia dependiendo del criterio del número de generaciones y la composición, la línea de ascendencia y el lugar de residencia. Centrándose en la composición, se puede distinguir entre la familia nuclear, la familia extensa, la familia troncal, la familia mixta, la familia monoparental, la comuna familiar, la familia serie, la familia compuesta o la familia homosexual.

En el presente trabajo, se centrará la atención en cuatro tipos de familia en concreto, que son la familia nuclear, la familia de abuelos que cuidan a los nietos, la familia monoparental con la madre como adulta responsable y la familia adoptiva.

La familia nuclear está formada por una pareja de un hombre y una mujer y los hijos fruto de esa unión.

La familia de abuelos que cuidan a los nietos es un tipo de familia que puede encuadrarse en las familias por acogimiento en familia extensa pero que no tiene una denominación específica. En este tipo de familia, los abuelos asumen el rol parental de sus nietos porque los progenitores no pueden hacerse cargo, por ejemplo, porque están encarcelados, están enfermos, tienen problemas de adicciones, no tienen recursos, han emigrado o han fallecido. A estos abuelos inicialmente se les requiere para que ofrezcan atención a sus nietos en momentos de crisis, pero esta atención puede llegar a convertirse en regular o cotidiana (Klein, 2020).

La familia monoparental es aquella en la que solo hay un adulto responsable, sea un hombre o una mujer, y sus hijos. El adulto responsable se encuentra solo tras un proceso de separación, divorcio o la muerte de la pareja (Montes-Mellado, 2019).

En la familia adoptiva, el hijo o los hijos lo son por haber pasado por el proceso legal de adopción, mientras que los adultos responsables pueden ser una pareja homosexual, heterosexual o un o una adulto/a solo, además de que puede haber hijos biológicos previos o posteriores a la adopción (Arranz y Oliva, 2010).

2.4. Las creencias de los docentes

Las creencias se pueden definir como "información por la cual una persona asocia un objeto con algún atributo esperado; las creencias a menudo se correlacionan con dimensiones de probabilidad subjetiva o conocimiento" (Bauch, 1984, p. 3). El interés del estudio de las creencias de los docentes y de los futuros docentes se debe a que las creencias influyen y determinan su conducta en formas que estructuran y organizan su mundo profesional (Spodek y Rucinski, 1984). Por ello, cabe plantearse, si los docentes creen que los comportamientos de los padres y los hijos pueden ser diferentes según la familia en la que vivan. Los padres aprenden a ser padres a través de sus propias experiencias y su educación (López Larrosa, 2001), y buscan, de modo más o menos consciente, modelos para llevar a cabo su función de padres/madres (Triana et al., 2019). La forma en que articulan el día a día con sus hijos dependerá de esto y otras variables como las características de sus hijos, sus propias características personales, las limitaciones de tiempo o sus exigencias vitales, entre otras (Hoover-Dempsey et al., 2005). No obstante, pese a que las circunstancias de las familias pueden variar según su composición, la composición de la familia por sí misma no tiene porqué explicar los diferentes resultados de sus hijos e hijas; de hecho, al estudiar a familias con composiciones diferentes a lo que suele ser normativo, Golombok (2020) concluyó que para los niños y niñas de estas familias la mayor dificultad no se encuentra dentro de sus hogares sino fuera de ellos por las dificultades de aceptación y comprensión de los otros. Niños y niñas acuden a la escuela, y la escuela puede favorecer o no su integración social según su familia de procedencia, dependiendo, en parte, de las percepciones y creencias de los docentes con respecto a la diversidad familiar. Por ello, en este trabajo se considerarán las percepciones y creencias de futuras docentes con respecto a los comportamientos de niños y niñas que proceden de diferentes configuraciones familiares. Este estudio continúa el trabajo realizado por autores previos. Así, en la investigación de Marsellés (2007) participaron un total de 71 docentes de los dos ciclos de educación infantil (23 docentes del primer ciclo y 48 del segundo ciclo), a los que se preguntó si el concepto que tenían de sus alumnos podía estar influido por la opinión que tenían sobre sus familias. Un 47.8% en el primer ciclo y un 48.9% en el segundo ciclo estaban "bastante de acuerdo" en que el concepto que tenían de su alumnado podía estar influido por la opinión que tenían de sus familias. Sin embargo, es destacable que el resto de porcentajes estaban repartidos entre "poco de acuerdo" y "nada de acuerdo". Por tanto,

parece que se encuentran opiniones variadas a pesar de que casi la mitad de los participantes consideraban que había relación entre la opinión que tenían de sus alumnos/as y el tipo de familia de la que procedían.

También se analizó la relación que percibían que existía entre las alteraciones en el comportamiento de los alumnos y el estrés o los conflictos en su núcleo familiar. Los resultados indicaron la creencia de una relación directa entre las alteraciones en el comportamiento de los alumnos en el centro, y las dificultades o los conflictos en el contexto familiar.

Triana et al. (2019) analizaron las expectativas de los futuros docentes de Educación Infantil y Primaria sobre el desarrollo infantil en distintas estructuras familiares. Para ello, estudiaron a 220 alumnos/as de la Universidad de La Laguna cursando Educación Infantil y Educación Primaria, de los cuales, un 72.7% eran mujeres y un 27.3% eran hombres. Los resultados indicaron que, en general, los maestros en formación mostraban posturas moderadas, y una visión menos prejuiciosa en comparación con estudios previos. Todas las formas familiares eran aceptadas como contextos válidos para la infancia, lo que indicaría que los estereotipos se están matizando, de acuerdo con lo que esperaban las investigadoras. Pese a ello, en el estudio se preveían más problemas en el alumnado procedente de familias reconstituidas, seguidas de las separadas o divorciadas con custodias exclusivas, y algo menos en las familias establecidas por adopción, especialmente en homoparentales y las encabezadas por un padre heterosexual. Estos resultados suponen una progresiva aceptación de la diversidad familiar.

En un estudio con 80 futuras docentes de educación infantil, se consideró si se percibía de modo diferente el comportamiento de niños y niñas que vivían en cuatro tipos de familias: nuclear (padre, madre e hijos), acogida (padre y madre de acogida e hijos), con abuelos (abuelo, abuela y nietos) y monoparental (madre e hijos). Los datos indicaron que el tipo de familia por sí solo no se relacionaba con la interpretación que las futuras docentes hacían del comportamiento de los niños y niñas. No obstante, como se verá más adelante, sí se producían interacciones entre el tipo de familia, el sexo y el curso de las participantes (Martínez Bereijo, 2020).

En un estudio posterior se analizaron las valoraciones que futuras docentes de educación infantil hacían sobre el comportamiento de niños y niñas procedentes de cuatro tipos diferentes de familias: familia adoptiva (hijo/a adoptivo, un hijo biológico, un padre

y una madre), monoparental (padre solo y dos hijos), reconstituida y homosexual (dos madres). Los análisis indicaron que no se daban diferencias estadísticamente significativas en las valoraciones de las conductas de niños y niñas según el tipo de familia de la que provenían, pero sí había diferencias según el curso, de modo que las alumnas de primero consideraban significativamente más grave las conductas de niños y niñas, mientras que las alumnas de segundo consideraban que niños y niñas tenían más posibilidad de mejorar que las alumnas de primero. Igualmente, se dio un efecto de interacción entre el curso y el tipo de familia, de modo que las alumnas de 2º consideraban que la posibilidad de mejoría de los niños/as pertenecientes a familias homosexuales y adoptivas era menor que las alumnas de primero (Pereiro Ruipérez, 2021).

2.5 Estereotipos de comportamiento. Niño vs niñas

En la especie humana existen diferencias biológicas entre hombres y mujeres según su sexo. No obstante, además de estas diferencias ligadas al sexo, existen roles, expectativas, funciones y valores que la sociedad adjudica a cada sexo y que definen las diferencias de género entre lo femenino y lo masculino. Estas diferencias terminamos aprendiéndolas y haciéndolas propias. Así, se ha encontrado que existe más contacto corporal con las niñas. Las niñas reciben más manifestaciones de afecto, más protección y más contacto físico que los niños. Se protege más a las niñas de las agresiones de los iguales, pero se permite en menor medida a las niñas que a los niños las conductas agresivas mientras que a los niños se les permite participar más en juegos violentos. Se aprueba y valora de forma más explícita los logros de los niños que de las niñas y se es más permisivo y tolerante con los fracasos femeninos (Espinar, 2009). En una investigación realizada por Puertas et al. (2017), llevada a cabo con 530 alumnos de la provincia de Granada, se encontró que los varones tenían los valores más elevados en todas las dimensiones de conductas agresivas. En el estudio de Povedano et al. (2012), se obtuvo igualmente una proporción mayor de varones que de mujeres con conductas violentas, 4.9% de los varones frente al 2.3% de las mujeres.

Según Schippers (2007), existen determinadas características que se entienden como propias. Así, los hombres entienden que son físicamente fuertes, independientes y competitivos, mientras que las mujeres se ven como sujetos pasivos, vulnerables, conformes y sentimentales.

Al considerar las diferencias de sexo y de género se puede llegar a elaborar una imagen mental simplificada y con pocos detalles acerca de un grupo de personas que comparten ciertas cualidades y características en base a su género, lo cual nos sitúa en el ámbito de los estereotipos de género. Los estereotipos son de fácil transmisión y básicamente se dan a nivel inconsciente, y por ello, son resistentes al cambio a pesar de que se implementen procedimientos que apunten a corregirlos o modificarlos; están cargados de valoración y en el caso concreto del género, cumplen una función simbólica (González Gavaldón, 1999).

El estereotipo de género es la construcción social de las diferencias biológicas que se presentan entre hombres y mujeres. Esto significa que la sociedad ha establecido modelos de feminidad y masculinidad que nos obligan a ajustar nuestro ser, ya que éstos se imponen desde más allá de la familia y la escuela. Estas ideas se usan como lentes a través de los que percibir la realidad y se toman como referentes sin que existan evidencias científicas que comprueben su veracidad; así mismo, se usan para justificar y legitimar las condiciones de subordinación y desigualdad de las mujeres (Llaven Coutiño et al., 2015). Como también se puede observar en el análisis de los estereotipos de género realizado por Castillo-Mayén y Montes- Berges (2014), los estereotipos creados por la sociedad tienen innumerables consecuencias negativas sobre los individuos ya que estos quedan reprimidos a la hora de desarrollar sus verdaderas preferencias y emociones.

Por lo que respecta a la percepción que los futuros docentes tienen del comportamiento de niños y niñas, en el estudio antes mencionado de Martínez Bereijo (2020), las futuras docentes percibían la conducta de decir groserías y pegar a otros niños más grave en las niñas que en los niños, pero también consideraban que tenían más posibilidad de mejorar su conducta las niñas que los niños. No obstante, esta diferencia en la valoración de la conducta de niños y niñas no se halló en un estudio posterior realizado por Pereiro Ruipérez (2021) y al que se hizo alusión anteriormente.

Un estudio realizado por Mendoza y Sanhueza (2018) para conocer las percepciones de equidad de género en los futuros y futuras docentes, demuestra que los estudiantes de educación no tienen en sus planes de estudio asignaturas que traten este tema con plena profundidad. Este factor, por lo tanto, puede suponer que no cuentan con una perspectiva de género que se cuestione la que impera en la sociedad y, por tanto, reproduzcan los modelos sociales en su futura actividad como docentes.

En otro estudio realizado en la Universidad de Alicante por Miralles-Cardona et al. (2020), se encontró que el alumnado de Educación Primaria e Infantil era más

receptivo a una formación del profesorado con relación a la igualdad de género que los estudiantes del máster en profesorado de Educación Secundaria. A pesar de que los resultados de los futuros docentes en Infantil y Primaria eran más positivos que los de los futuros docentes de Secundaria en cuanto a sus intereses por mejorar en este aspecto, se concluyó que todos estaban perdiendo la oportunidad de adquirir competencias para forjarse una conciencia de género, de la desigualdad y de sus consecuencias, algo que desde las universidades debe ser tratado con atención y rapidez para que de esta manera, se produzca un cambio hacia la mejora desde la formación de los futuros y futuras docentes.

Por lo que respecta a los estudios centrados en los docentes en ejercicio, Duarte (2007) preguntó a 20 docentes de Educación Primaria de la Escuela Francisco Arias Paredes situada en Panamá acerca de su percepción de las diferencias de género. Un 85% de los docentes se manifestaron en desacuerdo o totalmente en desacuerdo frente a un 15% que se clasificaron dentro de una posición neutral o que estaban de acuerdo con que se debe sancionar más a los niños que a las niñas. La pregunta de si los varones son más inquietos que las niñas fue respondida con una amplia variedad de opiniones: un 20% estaba de acuerdo, un 10% muy de acuerdo, un 7% no estaba de acuerdo, un 20% mantuvo una posición neutral y un 15% se declaró totalmente en desacuerdo. Finalmente, se planteó la pregunta de si creían que los varones son más agresivos por naturaleza. Un 45% estaba muy de acuerdo, un 30% se mantuvo en posición neutral y un 20% declaró estar en desacuerdo y en total desacuerdo ante esta afirmación.

3. Objetivos

Los objetivos del presente trabajo eran:

- Analizar la percepción de la gravedad de la conducta del alumnado por parte de futuras docentes de educación infantil y educación primaria según el sexo del alumnado y su tipo de familia.
- Analizar la posibilidad de mejoría de la conducta del alumnado por parte de futuras docentes de educación infantil y primaria según el sexo del alumnado y su tipo de familia.
- Analizar de qué depende la mejoría de la conducta según las futuras docentes de educación infantil y educación primaria.

4. Método

4.1 Diseño

Se trata de un diseño experimental en el que se manipularon tres variables (el tipo de familia, el sexo de los niños en las viñetas y la titulación de las participantes) para ver su efecto en las variables de interés (gravedad y posibilidad de mejoría del comportamiento de los niños/as). Se consideraron cuatro tipos de familias (nuclear, acogida, abuelos, monoparental), el sexo de los protagonistas de las viñetas (niño, niña), y la titulación de las participantes (educación infantil y educación primaria).

4.2 Participantes

En este estudio participaron 80 alumnas con una media de edad de 19.33 años ($DT = 2.08$). Las estudiantes pertenecían a una facultad del Sistema Universitario Gallego. La mitad cursaban educación infantil y la otra mitad cursaban educación primaria. Todas estaban en primero.

4.3 Materiales

Para este estudio, se utilizó un cuestionario (ver Anexo 1), que inicialmente recoge los datos sociodemográficos de las participantes (edad, sexo, curso y titulación). A continuación, presenta dos historias con tres preguntas en cada una de ellas. Dos son preguntas cerradas y una es una pregunta abierta.

La historia es una pequeña viñeta presentando el comportamiento de un niño o niña: decir groserías en la historia 1 y pegar en la historia 2. Al final de la historia se aclara que el niño o niña procede de alguna de estas familias: familia nuclear (padre, madre y dos hijos biológicos, de los cuales el hermano/a mayor es el que presenta el comportamiento que se evalúa, y el hermano pequeño es un varón), abuelos (los abuelos se ocupan del niño/a protagonista y su hermano menor porque los padres están en la cárcel), familia monoparental (la madre se ocupa del niño/a protagonista y su hermano menor porque está divorciada de su padre) y familia de acogida (un padre y una madre de acogida se ocupan del niño/a protagonista y de su hermano menor).

La primera pregunta que se formula después de presentar cada historia explora la gravedad del comportamiento del niño o la niña “¿Cómo de grave consideras el comportamiento?”. La escala de respuesta es una escala tipo Likert con valores de 0 a 10, siendo 0 nada grave y 10 muy grave.

La segunda pregunta evalúa su percepción de la posibilidad de mejoría, “¿Cómo de posible crees la mejora de su comportamiento?”. La escala de respuesta es nuevamente una escala tipo Likert con valores de 0 (nada posible) a 10 (muy posible).

Finalmente, se formula una pregunta abierta para indagar “¿De qué dependería su mejoría?”. Para determinar de qué depende la mejoría, se crearon los siguientes códigos: depende del niño (por ejemplo, “de que él haga caso”), depende de la familia (por ejemplo, “depende de la educación que le den en casa y de saber de dónde aprende esas palabras”), de la escuela (por ejemplo, “depende de la actitud de los profesores ante esa situación”), depende del niño y la familia conjuntamente (por ejemplo, “de que en su ámbito se digan menos tacos delante de él y si se le escucha decirlos se le explique que eso está mal y no se debe hablar así, también habría que preocuparse por su estado emocional o los motivos de su comportamiento ya que pueden ser originados por la situación de sus padres”), del niño y la escuela conjuntamente (por ejemplo, “depende de lo aprendido en clase”), y de la familia y la escuela conjuntamente (por ejemplo, “de la colaboración entre el ambiente familiar y escolar para encontrar el porqué de este problema y poder solucionarlo”). Igualmente, se creó una categoría otras para recoger las respuestas que no se englobaban en ninguna de las anteriores (por ejemplo, “depende de trabajar con especialistas”). Dentro de esta categoría “otras” se identificó la categoría “entorno/ambiente”, por ejemplo, “depende del lenguaje y las actitudes de su entorno más cercano”. Para codificar se creó un código binario 0-1, de modo que, si se mencionaba la categoría se ponía un 1 y si no la mencionaba un 0.

4.4 Procedimiento

En primer lugar, se elaboraron ocho cuestionarios en Office Forms. Cada cuestionario narra dos historias que describían los comportamientos de dos niños o de dos niñas que vivían en uno de los cuatro tipos de familias que pretendían estudiarse. Una vez creados los cuestionarios, se contactó con las alumnas de educación primaria y de educación infantil de una Facultad del Sistema Universitario Gallego personalmente y a través de Whatsapp. Se explicó en qué consistía la investigación, se garantizó el anonimato y la confidencialidad de los datos. Las alumnas que decidieron participar facilitaron su correo institucional. Todas las participantes dieron su consentimiento y recibieron un cuestionario asignado aleatoriamente pero siempre respetando que al final coincidiera un número concreto de respuestas (80 alumnas, 40 de educación infantil y 40

de educación primaria). Ver Tabla 1. Cada tipo de familia (nuclear, acogida, abuelos y monoparental) era respondido por 20 alumnas, 10 de 1º de educación primaria y 10 de 1º de educación infantil. Dentro de cada 40 respuestas de cada titulación 20 tenían un niño como protagonista y 20 tenían una niña como protagonista.

Tabla 1
Distribución de las participantes

Tipo familia	Sexo niña <i>n</i> = 40	protagonista: Titulación alumna E.Infantil Curso 1°	Sexo niño <i>n</i> = 40	protagonista: Titulación alumna E.Primaria Curso 1°
Nuclear	10	Inf. <i>n</i> = 5 Prim. <i>n</i> = 5	10	Inf. <i>n</i> = 5 Prim. <i>n</i> = 5
Acogida	10	Inf. <i>n</i> = 5 Prim. <i>n</i> = 5	10	Inf. <i>n</i> = 5 Prim. <i>n</i> = 5
Abuelos	10	Inf. <i>n</i> = 5 Prim. <i>n</i> = 5	10	Inf. <i>n</i> = 5 Prim. <i>n</i> = 5
Monoparental	10	Inf. <i>n</i> = 5 Prim. <i>n</i> = 5	10	Inf. <i>n</i> = 5 Prim. <i>n</i> = 5

4.5 Análisis de datos

Para el análisis de datos se usó el programa estadístico IBM SPSS 22, y los calculadores online Medcalc y Psychometrica. Con SPSS 22 se hicieron análisis estadísticos descriptivos de la edad de las participantes. Para determinar si existían diferencias en la edad de las participantes de educación infantil y primaria se calculó la diferencia de medias. Los resultados indicaron que no había diferencias estadísticamente significativas entre ambas titulaciones según su edad, $p > .16$. Se calcularon las diferencias en las puntuaciones de gravedad y mejoría entre la historia 1 y la historia 2 usando Medcalc. Para calcular el tamaño del efecto se usó el calculador Psychometrica. Los resultados indicaron que había diferencias estadísticamente significativas en la gravedad del comportamiento entre la historia 1 y la historia 2, de modo que era significativamente más grave el comportamiento de pegar que el de decir groserías, $media_{pegar} = 6.56$ ($DT = 1.66$), $media_{groserias} = 8.3$ ($DT = 1.47$), $t(158) = 7.01$, $p < .001$, con un tamaño del efecto, d de Cohen, de 1.11. No obstante, no se hallaron diferencias

estadísticamente significativas en la posibilidad de mejoría, $media_{pegar} = 8.88$ ($DT = 1.21$), $media_{groserías} = 8.64$ ($DT = 1.25$), $t(158) = -1.23$, $p > .10$.

Dado que había diferencias entre las historias según la gravedad y no según la posibilidad de mejoría, los análisis de la historia 1 y la historia 2 se realizaron por separado para la gravedad, pero se sumaron las puntuaciones de posibilidad de mejoría de ambas historias. Para responder a los dos primeros objetivos, se hicieron análisis de varianza $2 \times 2 \times 4$, considerando el sexo de los protagonistas de las viñetas (niño/a), la titulación de las participantes (educación infantil y educación primaria) y el tipo de familia (nuclear, abuelos, monoparental y acogida), así como la posible interacción entre dichas variables. Dado que, como se señaló anteriormente, había diferencias estadísticamente significativas en la gravedad de los comportamientos de los niños/as según las historias, se analizaron las dos historias por separado (decir grosería y pegar); mientras que al considerar la posibilidad de mejoría se analizaron las historias conjuntamente. Para determinar de qué depende la mejoría, se sumaron los códigos binarios 1-0 de la historia 1 y la historia 2 y se calcularon sus frecuencias.

5. Resultados

Por lo que respecta al primer objetivo, el análisis de varianza indicó que había diferencias estadísticamente significativas según la titulación, de modo que las participantes de educación primaria consideraban significativamente más grave la conducta de decir groserías que las alumnas de educación infantil: $media_{educación\ infantil} = 6.17$ ($DT = 0.27$), $media_{educación\ primaria} = 6.95$ ($DT = 0.27$). No obstante, los resultados fueron no significativos al considerar el resto de las variables o su interacción (ver Tabla 2).

Tabla 2

Análisis de varianza de la gravedad de la historia 1 (decir groserías) según el sexo del protagonista, la titulación y el tipo de familia

Origen	gl	<i>F</i>	Sig.	Eta parcial al cuadrado	Potencia observada
Modelo corregido	15	.58	.87	.12	.32
Intercepción	1	1150.83	.00	.94	1.00
		5			
Tipo familia	3	.63	.59	.02	.17
Titulación	1	4.01	.04	.05	.50
Sexo niño	1	.10	.74	.00	.06
tipofamilia * titulacion	3	.13	.93	.00	.07
tipofamilia * sexoniño	3	.41	.74	.01	.12
titulacion * sexoniño	1	.00	.94	.00	.05
tipofamilia *titulacion * sexoniño	3	.33	.79	.01	.11
Error	64				
Total	80				
Total corregido	79				

Por lo que respecta a la gravedad de la historia 2, los resultados del análisis de varianza fueron no significativos, $p > .10$.

En cuanto al segundo objetivo, que se ocupaba de la posibilidad de mejoría (ver Tabla 3), se halló una diferencia estadísticamente significativa al considerar la interacción entre el tipo de familia, la titulación y el sexo de los protagonistas (ver Figura 1, Figura 2, Figura 3 y Figura 4).

Tabla 3

Análisis de varianza de la posibilidad de mejoría según el sexo del protagonista, la titulación y el tipo de familia

Origen	gl	F	Sig.	Eta parcial al cuadrado	Potencia observada
Modelo corregido	15	1.44	.15	.25	.77
Interceptación	1	5333.69	.00	.98	1.00
Tipo familia	3	1.28	.28	.05	.32
Titulacion	1	.98	.32	.01	.16
Sexo niño	1	2.95	.09	.04	.39
tipofamilia * titulacion	3	.66	.57	.03	.18
tipofamilia * sexoniño	3	.73	.53	.03	.19
titulacion * sexoniño	1	.45	.50	.00	.10
tipofamilia * titulacion * sexoniño	3	3.06	.03	.12	.69
Error	64				
Total	80				
Total corregido	79				

Figura 1

Interacción entre el sexo del niño/a y el tipo de familia en la titulación de Educación infantil

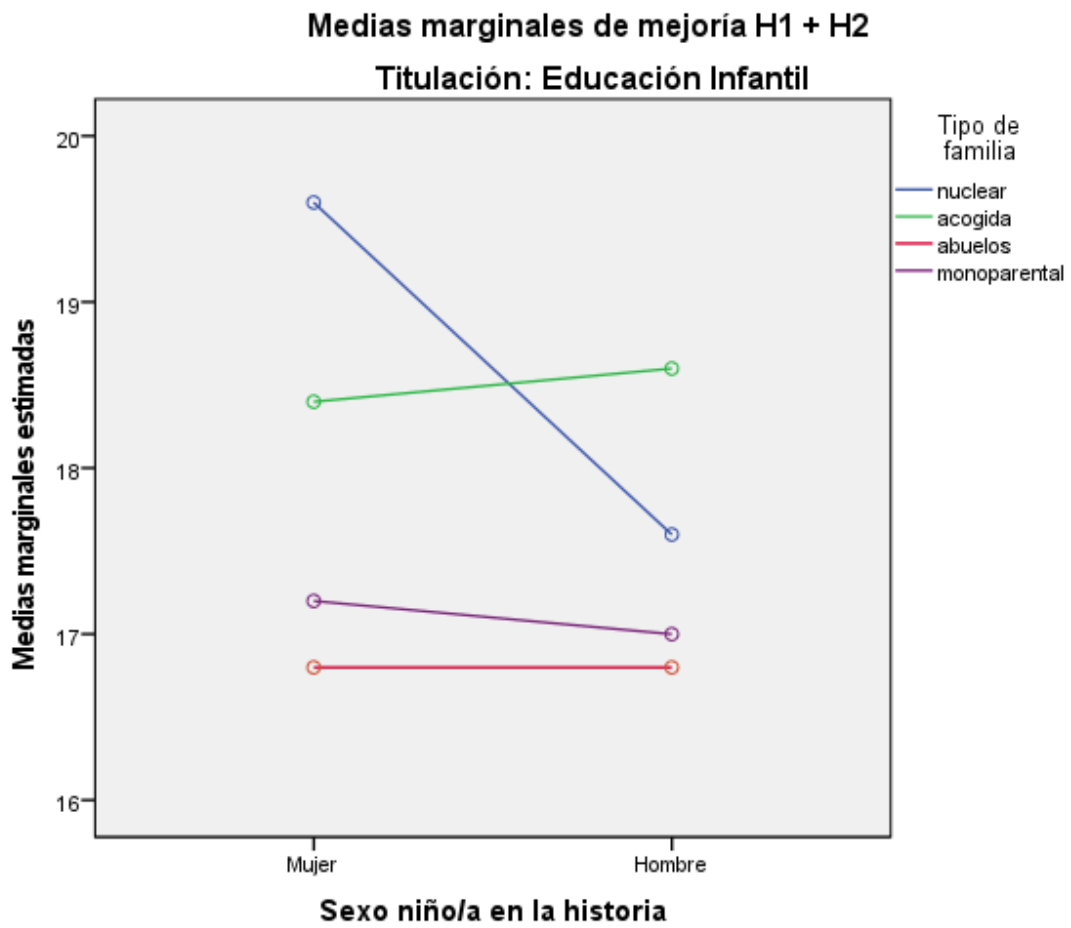


Figura 2

Interacción entre el sexo del protagonista de la viñeta y el tipo de familia en la titulación de Educación primaria

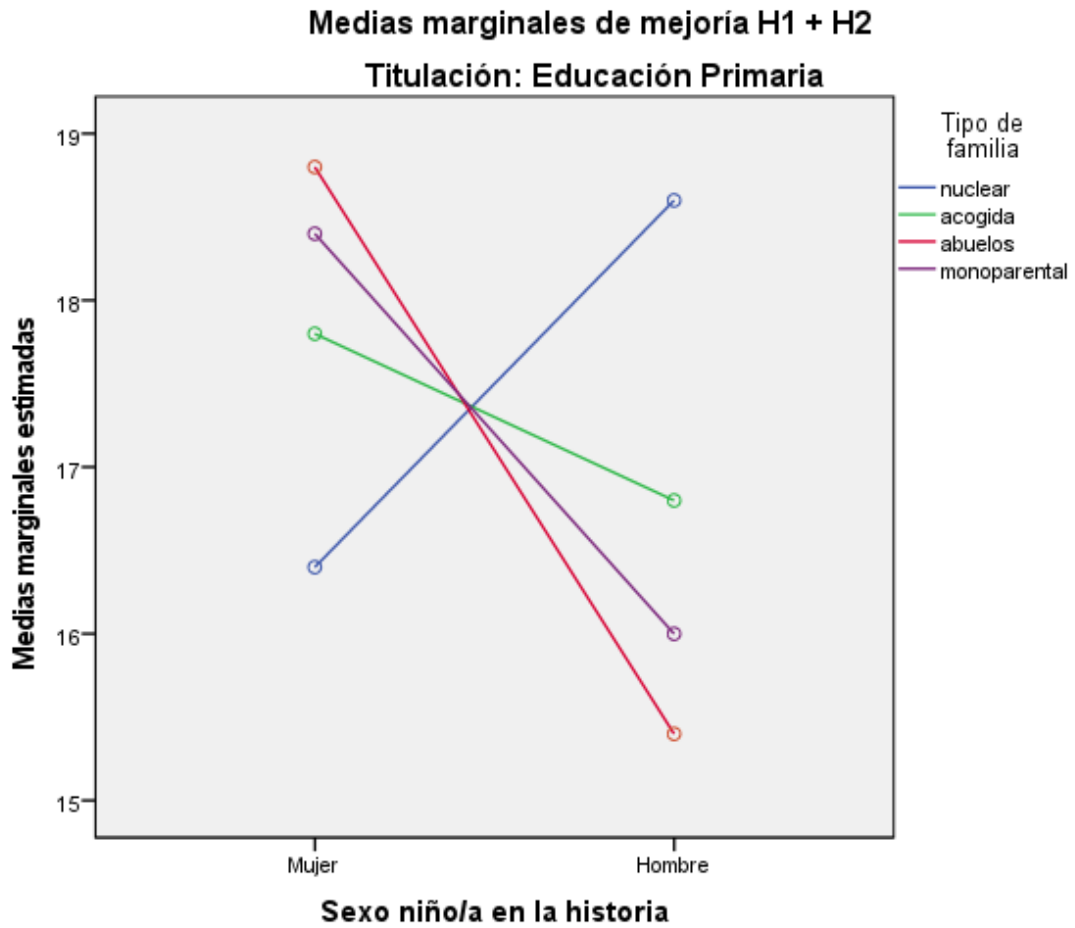


Figura 3

Interacción entre el tipo de familia y la titulación según el sexo de la protagonista de la viñeta: niña

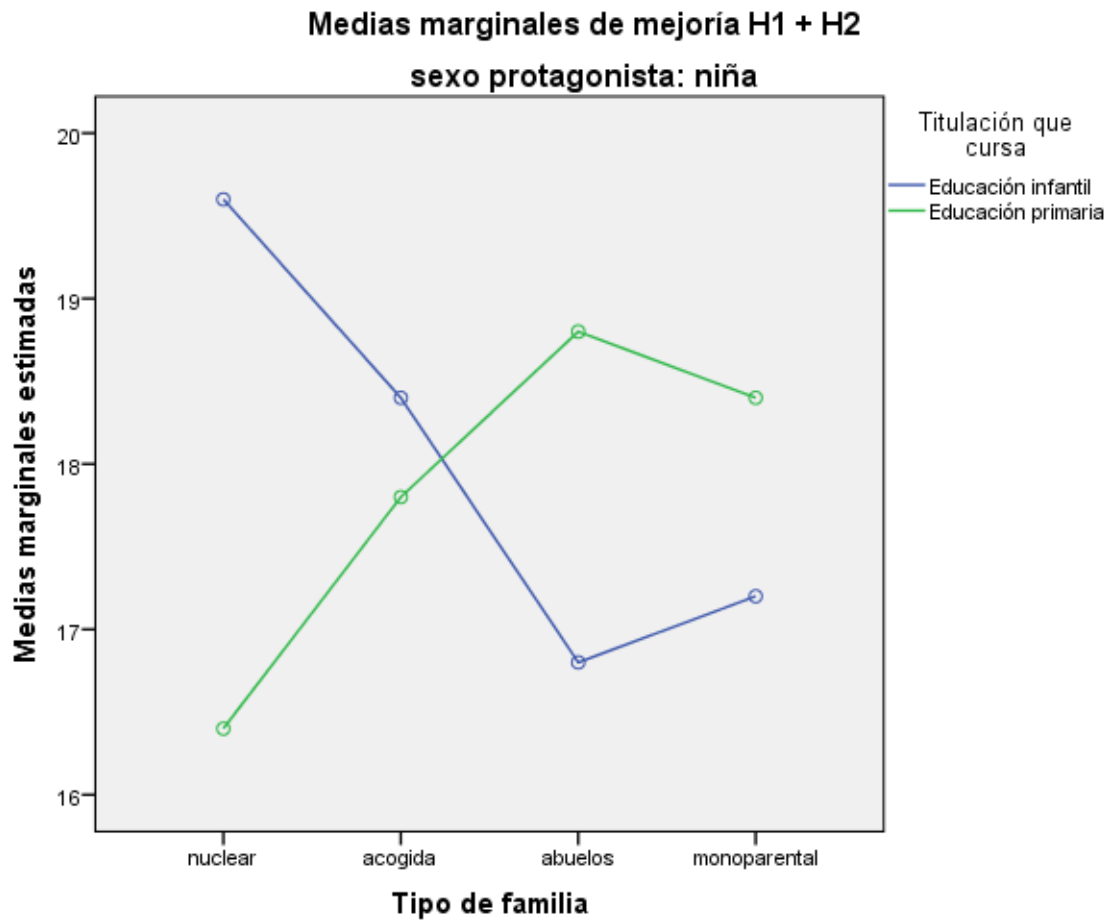
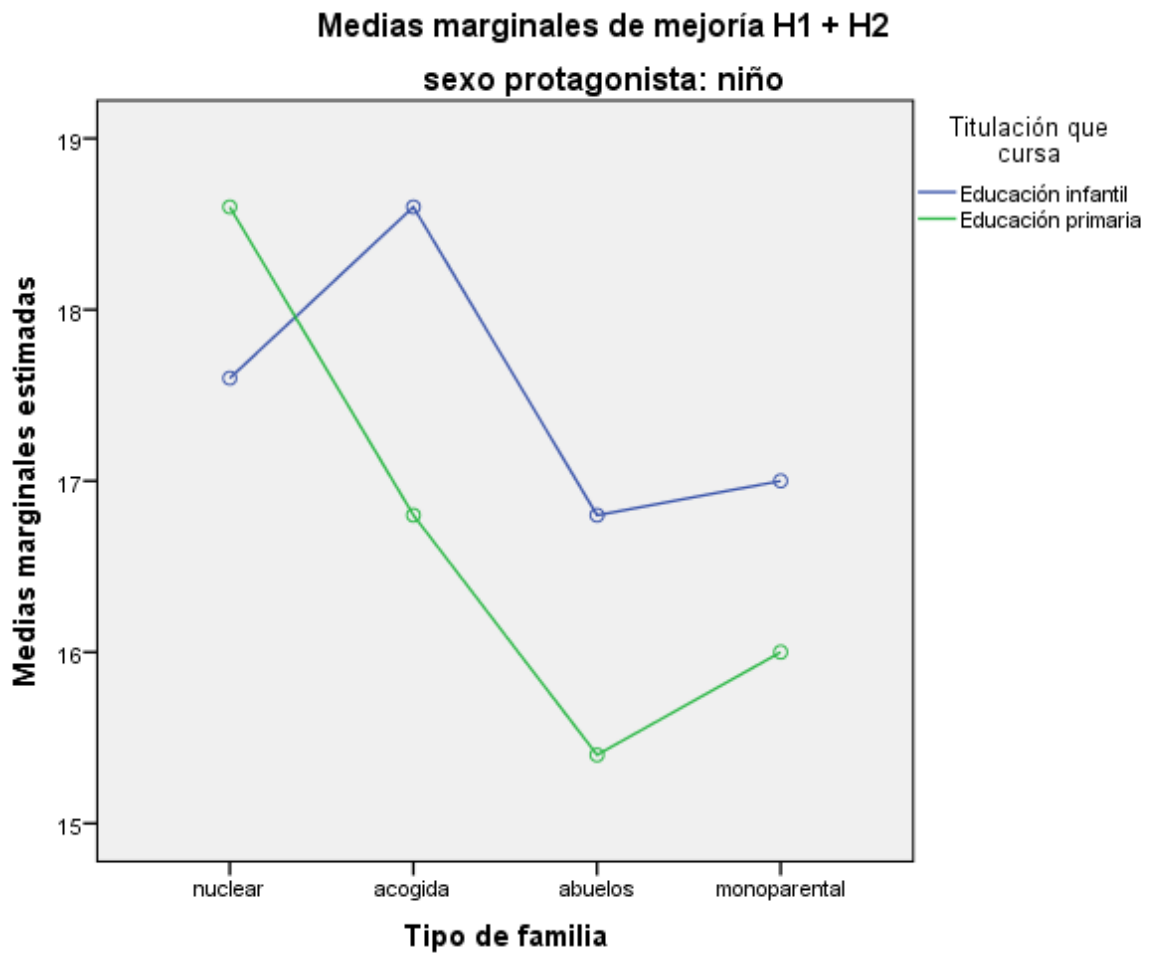


Figura 4

Interacción entre el tipo de familia y la titulación según el sexo del protagonista de la viñeta: niño



En cuanto al tercer objetivo, los resultados indicaron que la mayoría de las participantes consideraban que la mejoría del comportamiento de los niños dependía de la escuela, de otras o de la familia (ver Tabla 4).

Tabla 4*De qué depende la mejoría del comportamiento de los niños/as*

	Se indica en una historia Frecuencia	Se indica en las dos historias Frecuencia	Frecuencia Total
Niño	21	7	28
Escuela	33	15	48
Familia	39	3	42
Niño-escuela	18	3	21
Niño-familia	11	0	11
Familia-escuela	12	8	20
Otras	29	18	47
Entorno	14	1	15

6. Discusión y conclusiones

El presente estudio se ocupó de analizar la gravedad y la posibilidad de mejoría del comportamiento de niños y niñas procedentes de diferentes familias y teniendo en cuenta la titulación de las participantes. Todas las participantes eran mujeres, pero unas estudiaban el grado de educación infantil y otras el grado de educación primaria. Los datos indicaron que la conducta de pegar se consideraba más grave que la de decir groserías. Al considerar el primer objetivo, entre las futuras docentes de educación infantil y educación primaria no hubo diferencias estadísticamente significativas al evaluar el comportamiento de pegar o decir groserías de niños o niñas. Los resultados por lo tanto no fueron significativos en cuanto al sexo. En el estudio de Martínez Bereijo (2020), las futuras docentes creían que el mal comportamiento de las niñas era más grave que el de los niños. No obstante, en el estudio de Pereiro Ruipérez (2021) no se hallaron diferencias en las valoraciones de la gravedad de las conductas de niños y niñas. Estos datos de Pereiro Ruipérez (2021) estarían en consonancia con los hallados en el presente estudio.

Donde se encontraron diferencias estadísticamente significativas fue al considerar la titulación de las futuras docentes, puesto que las futuras docentes de educación primaria

consideraron más grave la conducta de decir groserías que las docentes de educación infantil. Aunque no hubo diferencias entre titulaciones al tener en cuenta la conducta de pegar.

Centrando la atención en el segundo objetivo, que consideraba la posibilidad de mejoría, las diferencias fueron significativas en la interacción entre el tipo de familia, la titulación y el sexo del niño o niña. En el estudio de Marsellés (2007) se destacó que casi la mitad de los docentes que habían participado admitían que la opinión que tenían de su alumnado dependía de la familia de la que estos/as procedían. A su vez en la investigación de Triana et al. (2019) se observó que los docentes predecían más problemas en el alumnado procedente de familias reconstituidas, en las familias separadas o divorciadas con custodias exclusivas y encontraban menos problemáticas en las familias adoptivas con referente de un padre heterosexual. En la presente investigación, las futuras docentes de educación infantil en tres de los cuatro tipos de familias estudiadas consideraban que los niños tenían más posibilidad de mejoría que las futuras docentes de educación primaria, excepto en la familia nuclear, donde los niños tenían menos posibilidad de mejoría según las futuras docentes de educación infantil comparadas con las futuras docentes de educación primaria. Con respecto a las niñas, en dos tipos de familias, las futuras docentes de educación infantil consideraban que tenían más posibilidad de mejoría que las futuras docentes de educación primaria (en las familias nucleares y de acogida) pero las futuras docentes de primaria consideraban que las niñas de familias con abuelos y monoparentales tenían más posibilidad de mejoría comparadas con las futuras docentes de educación infantil. En la investigación de Triana et al. (2019), los/as alumnos/as procedentes de una familia de acogida o adoptiva se percibía que podrían tener más problemas. No obstante, en este estudio y en consonancia con el trabajo de Pereiro Ruipérez (2021), los niños/as de familias de acogida se encontraban entre los que se percibía con más posibilidad de mejora.

Finalmente, en cuanto al tercer objetivo se obtuvieron como resultados que las futuras docentes de los grados de educación infantil y primaria consideraban que la mejoría dependía mayoritariamente de la escuela, de otros factores o de la familia. Sin embargo, es necesario resaltar que no se trató a estos tres grupos responsables de forma conjunta sino que se hizo de forma separada, por tanto, la mejoría dependería de la escuela, otros factores como el ambiente, o la familia pero no en interacción sino independientemente. Por otro lado, en este tercer objetivo, se ha podido observar que algunas respuestas eran poco claras e imprecisas, sobre todo al hacer alusión al ambiente

o al entorno en el que se encuentran los niños y al proponer interpretaciones de la causa de la conducta de niños o niñas más que soluciones, lo cual puede tener que ver con el hecho de que se trata de alumnado de primer curso. Sería deseable comparar a alumnado de primero y de cuarto para determinar si esta imprecisión y la consideración de los agentes aislados en lugar de en interacción se transforma en los últimos cursos de la carrera.

Este estudio cuenta con una limitación al estar compuesta la muestra solo por mujeres. Esta limitación viene dada por la descompensación de sexos que existe entre las personas matriculadas en estos grados. Para poder realizar la comparación considerando a los y las futuros docentes, sería precisa una muestra equivalente de hombres y mujeres, lo cual es muy complejo por la escasa presencia masculina en ambos grados, especialmente en educación infantil.

En el futuro, sería de gran interés seguir esta investigación para determinar si se replican las diferencias entre titulaciones (educación infantil y primaria) e incluir algunas variables que han quedado excluidas como son la del sexo masculino o la opinión de otros cursos dentro del grado de educación infantil y educación primaria.

Es destacable también que es posible que los resultados obtenidos estén influenciados por el factor de que algunas alumnas traen consigo unos conocimientos previos ya sean de estudios anteriores o de experiencias trabajando con niños/as en diferentes ámbitos. Este factor debería tenerse en cuenta a la hora de una futura investigación.

Para finalizar, se debe recalcar que una investigación como la realizada sería interesante plantearla en otros grados que capacitan a profesionales que también deberán relacionarse con familias.

7. Valoración de la aplicación

En relación a la valoración de la aplicación de esta investigación, me gustaría empezar diciendo que he escogido este tema para mi Trabajo de Fin de Grado por la importancia que tiene la relación que se crea entre las familias y la escuela. Para el desarrollo integral de los niños y niñas, es necesario que ambas partes estén dispuestas a trabajar en común por el bien del alumnado. El profesorado debe responder íntegramente a las necesidades que se presenten a los niños y niñas procedentes de todos los tipos de familias, por lo que saber cómo actuar de manera plena es algo a lo que tenemos que

prestar atención desde un primer momento. Es en este momento en el que se ponen en valor todos los aprendizajes teóricos realizados durante los cuatro años del grado.

La difusión y recogida de datos es una de las partes en las que más he aprendido ya que en los anteriores cursos no había realizado nada parecido. En un primer momento me esperaba una colaboración absoluta por parte de las alumnas del grado de educación infantil y primaria, pero parecía que no son lo suficientemente conscientes de lo importante que son sus respuestas para progresar en las continuas investigaciones, las cuales tienen como objetivo una mejora de la práctica educativa. Me parece indispensable este tipo de investigaciones para aprender de nuestros propios errores e intentar evitar que se repitan.

Como conclusión final, llevar a cabo una investigación en profundidad sobre este tema me ha hecho reflexionar sobre los prejuicios, que pueden ser tan negativos para el buen desarrollo del alumnado. Es posible que la sociedad y en concreto los prejuicios que se tienen hacia los diferentes tipos de familia que nos podemos encontrar en la escuela, estén avanzando hacia la mejora progresivamente, a pesar de ello, aún queda un largo camino por recorrer dado que algunas familias siguen contando con la menor posibilidad de mejoría según la opinión de algunas futuras docentes. Todo esto podría combatirse con una buena y continua formación docente que debe realizarse a la par que se observan los continuos cambios que se producen en la sociedad.

8. Referencias bibliográficas

- Arranz, E. y Oliva, A. (2010). *Diversidad familiar y el desarrollo psicológico*. Pirámide.
- Bauch, P.A. (1984). *The impact of Teachers' Instructional Beliefs on their Teaching: Implications for Research and Practice*. Paper presented at the Annual Meeting of the AERA, Nueva Orleans.
- Calvo, M., Verdugo, M. Á., y Amor, A. M. (2016). La participación familiar es un requisito imprescindible para una escuela inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 99-113. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-73782016000100006&script=sci_arttext&tlng=en
- Castillo-Mayén, R., y Montes-Berges, B. (2014). *Análisis de los estereotipos de género actuales*. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 30(3), 1044-1060. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.138981>

- Duarte, J. M. (2007). *Relación que existe entre las conductas sexistas que presentan niños y niñas de escolaridad primaria, con la percepción de sus docentes sobre la perspectiva de género* [Tesis doctoral] Universidad de Panamá. <http://up-rid.up.ac.pa/id/eprint/1144>
- Espinar, E. (2009). Infancia y socialización: estereotipos de género. *Revista Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (326), 17-21. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3054367>
- Golombok, S. (2020). *We are family*. Scribe Publications.
- González Gavaldón, B. (1999). Los estereotipos como factor de socialización en el género. *Comunicar*, 12, 79-88. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15801212>
- Guatrochi, M. (2020). Nuevas configuraciones familiares: tipos de familia, funciones y estructura familiar. *Revista Redes*, 41, 11-18. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7686783>
- Herrera Martínez, L. y Espinosa Freire, E. E. (2020). La relación familia-escuela y el rendimiento escolar. *Revista Científica Cultural, Comunicación y Desarrollo*, 5(3), 16-20. <https://rccd.ucf.edu.cu/index.php/aes/article/view/252>
- Hidalgo Márquez, M. B. (2016). *Más allá del rosa o azul: análisis de la construcción de la identidad desde una perspectiva de género a través de la educación musical en la etapa de primaria* [Tesis Doctoral]. Universidad de Huelva. <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/12314>
- Hoover-Dempsey, K.V., Walker, J.M.T., Sandler, H.M., Whetsel, D., Green, C.L., Wilkins, A.S., & Clossen, K.E. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *Elementary School Journal*, 106(2), 105-130.
- Klein, A. (2020). Un emergente de los cambios familiares: la nueva versión de la relación abuelos-nietos. *GénEroos*, 27(27), 307-332.
- Klein, D.M. y White, J.M. (1996). *Family theories. An introduction*. Sage.
- López Larrosa, S. (2001). La familia como contexto de aprendizaje de padres e hijos: límites, estructura y condiciones individuales. *Bordón*, 53, 73-88.
- López Larrosa, S. y Escudero, V. (2003). *Familia, evaluación e intervención*. CCS.
- Llaven Coutiño, G., Pérez, H.C., y Trejo, M.L. (2015). El enfoque de género en la educación. *Atenas*, 4(32), 49-61. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478047208004>
- Marsellés, M.A. (2007). *Actitudes y procesos de pensamiento de los profesores de la Etapa Infantil ante las diferencias de sus alumnos y sus familias: una concepción preventiva* [Tesis Doctoral] Universitat de Lleida. <https://www.tdx.cat/handle/10803/8296#page=1>

- Martínez Bereijo, M. (2020). *¿Influye la tipología familiar o el sexo de los niños en el comportamiento de los niños y niñas?: perspectiva de futuras docentes*. [Trabajo fin de grado inédito]. Universidade da Coruña.
- Mendoza, I., y Sanhueza, S. (2018). *Percepciones de equidad de género en las/os futuras/os profesoras/es*. *Ex aequo*, (37), 129-142. [dx.doi.org/10.22355/exaequo.2018.37.09](https://doi.org/10.22355/exaequo.2018.37.09)
- Miralles-Cardona, C., Cardona Moltó, M. C., y Chiner, E. (2020). *La perspectiva de género en la formación inicial docente: estudio descriptivo de las percepciones del alumnado*. *Educación* *XXI*, 23(2), 231-257. <http://hdl.handle.net/10045/107138>
- Montes Mellado, J. S. (2019). *Intervención Psicológica desde el Enfoque Sistémico en Familia Monoparental Disfuncional*. [Trabajo fin de grado]. Universidad Pontificia Bolivariana.
- Muñoz, C.O. (2019). Nuevas formas de familia y el sentido de las funciones familiares. En A. M. Cadavid y D. Carmona (Eds.), *Políticas públicas y familias contemporáneas* (pp. 77-87). CES.
- Pereiro Ruipérez, C. (2021). *La percepción que futuros docentes tienen de las conductas de la infancia en función del sexo y la pertenencia a una determinada tipología familiar*. [Trabajo fin de grado inédito]. Universidade da Coruña.
- Povedano, A., Estévez, E., Martínez, B. y Monreal, M. C. (2012). Un perfil psicosocial de adolescentes agresores y víctimas en la escuela: análisis de las diferencias de género. *Revista de Psicología Social*, 27(2), 169-182. <https://www.uv.es/lisis/belen/12revistapsicologiaosocial.pdf>
- Puertas, P., Pérez Cortés, A., Castro Sánchez, M., Ubago Jiménez, J. L., Zurita Ortega, F., & San Román Mata, S. (2017). Conductas violentas según género y ocio de pantalla en escolares de la provincia de Granada. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 67-76. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v2.919>
- Schippers, M. (2007). Recovering the feminine other: Masculinity, femininity, and gender hegemony. *Theory and society*, 36(1), 85-102. <https://doi.org/10.1177/0002764210381728>
- Spodek, B. y Runcinsky, E. (1984). *A Study of Early Childhood Teacher Beliefs: Primary Teachers*. [Tesis Doctoral] University of Illinois. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED248018.pdf>
- Triana, B., Ceballos, E. M. y Rodríguez, J. A. (2019). Expectativas del futuro profesorado de Educación Infantil y Primaria sobre el desarrollo infantil en distintas estructuras

familiares. *Aula Abierta*, 48(1), 67-76.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6861535>

Vasallo, H. M. M. (2015). La familia: una visión interdisciplinaria. *Revista médica electrónica*, 37(5), 523-534. <http://ref.scielo.org/jfjkt8>

9. Anexo 1

Edad:

Sexo:

Titulación:

Curso:

Historias de NIÑOS

Familia nuclear

HISTORIA 1. Anxo tiene 4 años. Es un niño muy activo, que parece un duendecillo simpático. Desde comienzo de curso, se le han escapado bastantes tacos y palabras mal sonantes en clase. Anxo vive con su padre, su madre y su hermano pequeño, Breogán.

HISTORIA 2. Juan tiene 4 años. Juan es un niño menudo y con una mirada despierta. Hasta ahora ha sido un niño algo retraído, pero, últimamente, ha tenido comportamientos violentos con algún compañero, especialmente una niña de su clase, llamada Elena, aunque también se ha metido con Lucas, otro niño de clase. Les ha pegado algún empujón en la fila, y, en una ocasión Elena se cayó al suelo. Otro día le ha quitado algo a Lucas de malas formas para dárselo a Elena. Juan vive con su padre, su madre y su hermano pequeño, Miguel.

Familia de abuelos

HISTORIA 1. Anxo tiene 4 años. Es un niño muy activo, que parece un duendecillo simpático. Desde comienzo de curso, se le han escapado bastantes tacos y palabras mal sonantes en clase. Anxo vive con sus abuelos maternos y su hermano pequeño Breogán. Sus padres están en la cárcel.

HISTORIA 2. Juan tiene 4 años. Juan es un niño menudo y con una mirada despierta. Hasta ahora ha sido un niño algo retraído, pero, últimamente, ha tenido comportamientos violentos con algún compañero, especialmente una niña de su clase, llamada Elena, aunque también se ha metido con Lucas, otro niño de clase. Les ha pegado algún empujón

en la fila, y, en una ocasión Elena se cayó al suelo. Otro día le ha quitado algo a Lucas de malas formas para dárselo a Elena. Juan vive con sus abuelos maternos y su hermano pequeño Miguel. Sus padres están en la cárcel.

Familia monoparental de madre

HISTORIA 1. Anxo tiene 4 años. Es un niño muy activo, que parece un duendecillo simpático. Desde comienzo de curso, se le han escapado bastantes tacos y palabras mal sonantes en clase. Anxo vive con su madre y su hermano pequeño, Breogán. Sus padres están divorciados.

HISTORIA 2. Juan tiene 4 años. Juan es un niño menudo y con una mirada despierta. Hasta ahora ha sido un niño algo retraído, pero, últimamente, ha tenido comportamientos violentos con algún compañero, especialmente una niña de su clase, llamada Elena, aunque también se ha metido con Lucas, otro niño de clase. Les ha pegado algún empujón en la fila, y, en una ocasión Elena se cayó al suelo. Otro día le ha quitado algo a Lucas de malas formas para dárselo a Elena. Juan vive con su madre y su hermano pequeño Miguel. Sus padres están divorciados.

Familia de acogida

HISTORIA 1. Anxo tiene 4 años. Es un niño muy activo, que parece un duendecillo simpático. Desde comienzo de curso, se le han escapado bastantes tacos y palabras mal sonantes en clase. Anxo vive junto con su hermano pequeño Breogán con una madre y un padre de acogida desde hace tres meses.

HISTORIA 2. Juan tiene 4 años. Juan es un niño menudo y con una mirada despierta. Hasta ahora ha sido un niño algo retraído, pero, últimamente, ha tenido comportamientos violentos con algún compañero, especialmente una niña de su clase, llamada Elena, aunque también se ha metido con Lucas, otro niño de clase. Les ha pegado algún empujón en la fila, y, en una ocasión Elena se cayó al suelo. Otro día le ha quitado algo a Lucas de malas formas para dárselo a Elena. Juan vive junto con su hermano pequeño Miguel con una madre y un padre de acogida desde hace tres meses.

Historias de NIÑAS

Familia nuclear

HISTORIA 1. Rosalía tiene 4 años. Es una niña muy activa, que parece una duendecilla simpática. Desde comienzo de curso, se le han escapado bastantes tacos y palabras mal sonantes en clase. Rosalía vive con su padre, su madre y su hermano pequeño, Breogán.

HISTORIA 2. Raquel tiene 4 años. Raquel es una niña menuda y con una mirada despierta. Hasta ahora ha sido una niña algo retraída, pero, últimamente, ha tenido comportamientos violentos con algún compañero, especialmente una niña de su clase, llamada Elena, aunque también se ha metido con Lucas, otro niño de clase. Les ha pegado algún empujón en la fila, y, en una ocasión Elena se cayó al suelo. Otro día le ha quitado algo a Lucas de malas formas para dárselo a Elena. Raquel vive con su padre, su madre y su hermano pequeño, Miguel.

Familia de abuelos

HISTORIA 1. Rosalía tiene 4 años. Es una niña muy activa, que parece una duendecilla simpática. Desde comienzo de curso, se le han escapado bastantes tacos y palabras mal sonantes en clase. Rosalía vive con sus abuelos maternos y su hermano pequeño, Breogán. Sus padres están en la cárcel.

HISTORIA 2. Raquel tiene 4 años. Raquel es una niña menuda y con una mirada despierta. Hasta ahora ha sido una niña algo retraída, pero, últimamente, ha tenido comportamientos violentos con algún compañero, especialmente una niña de su clase, llamada Elena, aunque también se ha metido con Lucas, otro niño de clase. Les ha pegado algún empujón en la fila, y, en una ocasión Elena se cayó al suelo. Otro día le ha quitado algo a Lucas de malas formas para dárselo a Elena. Raquel vive con sus abuelos maternos y su hermano pequeño Miguel. Sus padres están en la cárcel.

Familia monoparental de madre

HISTORIA 1. Rosalía tiene 4 años. Es una niña muy activa, que parece una duendecilla simpática. Desde comienzo de curso, se le han escapado bastantes tacos y palabras mal sonantes en clase. Rosalía vive con su madre y su hermano pequeño Breogán. Sus padres están divorciados.

HISTORIA 2. Raquel tiene 4 años. Raquel es una niña menuda y con una mirada despierta. Hasta ahora ha sido una niña algo retraída, pero, últimamente, ha tenido comportamientos violentos con algún compañero, especialmente una niña de su clase, llamada Elena, aunque también se ha metido con Lucas, otro niño de clase. Les ha pegado algún empujón en la fila, y, en una ocasión Elena se cayó al suelo. Otro día le ha quitado algo a Lucas de malas formas para dárselo a Elena. Raquel vive con su madre y su hermano pequeño Miguel. Sus padres están divorciados.

Familia de acogida

HISTORIA 1. Rosalía tiene 4 años. Es una niña muy activa, que parece una duendecilla simpática. Desde comienzo de curso, se le han escapado bastantes tacos y palabras mal sonantes en clase. Rosalía vive junto con su hermano pequeño, Breogán, con una madre y un padre de acogida desde hace tres meses.

HISTORIA 2. Raquel tiene 4 años. Raquel es una niña menuda y con una mirada despierta. Hasta ahora ha sido una niña algo retraída, pero, últimamente, ha tenido comportamientos violentos con algún compañero, especialmente una niña de su clase, llamada Elena, aunque también se ha metido con Lucas, otro niño de clase. Les ha pegado algún empujón en la fila, y, en una ocasión Elena se cayó al suelo. Otro día le ha quitado algo a Lucas de malas formas para dárselo a Elena. Raquel vive junto con su hermano pequeño, Miguel, con una madre y un padre de acogida desde hace tres meses.

¿Cómo de grave consideras el comportamiento de Anxo/Juan/Rosalía/Raquel?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nada grave										Muy grave

¿Cómo de posible crees la mejora de su comportamiento?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nada posible										Muy posible

¿De qué dependería su mejoría?