

TRABAJO FIN DE GRADO

¿Existe relación entre el comportamiento de los niños y niñas y su tipología familiar o su sexo?: Perspectiva de las docentes.

Existe relación entre o comportamento dos nenos e nenas e a súa tipoloxía familiar ou o seu sexo?: Perspectiva das docentes.

Is there a relationship between children's behavior and their family typology or their sex?: Teachers' perspective.

Paula Santiso Couto

Dir.^a Silvia López Larrosa

Grao en Educación Infantil

Curso 2021-2022

Resumen

La interpretación que los/as docentes realizan de los comportamientos infantiles en función de variables como la familia de la que proceden o si son niños o niñas tiene interés por la posibilidad de identificar sesgos que limiten las relaciones con las familias y las expectativas de los/as docentes para con su alumnado. En este estudio participaron 40 maestras de educación infantil y 40 de educación primaria. La media de edad de las 80 docentes era 42.94 años. Se utilizó un instrumento que presenta dos historias de un niño o una niña procedentes de distintas configuraciones familiares (adoptiva, monoparental, reconstituida y homosexual). Las participantes debían evaluar la gravedad de la conducta (decir groserías y pegar) de dichos/as niños/as, su posibilidad de mejoría y de qué dependería dicha mejoría. Los resultados indicaron que las docentes de primaria consideraban las conductas más graves que las maestras de infantil. Con respecto a las posibilidades de mejoría, se hallaron diferencias estadísticamente significativas al considerar la conducta de decir groserías, de modo que era más posible la mejoría de niños y niñas en las familias reconstituidas y monoparentales que en las familias homosexuales y adoptivas. En las familias adoptivas, la posibilidad de mejoría era mayor para las niñas, mientras que en las homosexuales era menor para ellas. Por último, la mejoría dependería fundamentalmente del trabajo conjunto entre la familia y la escuela. Estos resultados tienen implicaciones para la formación de los/as futuros/as docentes y los docentes en ejercicio.

Palabras clave:

Diversidad familiar, educación infantil, educación primaria, comportamiento, diferencias de sexo y diferencias de género.

Key words:

Family diversity, early childhood education, primary education, behaviour, sex differences and gender differences.

Agradecimientos

Quiero darle las gracias tanto a Silvia, mi tutora, por guiarme y hacerme más llevadera la realización de este trabajo, como a las participantes que contestaron a los cuestionarios por ayudarme a cumplir mi objetivo, sin vuestra ayuda nada de esto hubiese sido posible.

A mis padres, por creer siempre en mí y apoyarme incluso cuando yo no confiaba en mí misma, sin vuestra ayuda no habría conseguido llegar hasta donde estoy ahora.

A mis amigas/os, en especial a las/os que me ha dado este Grado, gracias por compartir junto a mí cada momento de estos cuatro años, me llena de orgullo saber que la educación infantil de las nuevas generaciones quedará en vuestra mano.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	5
2. MARCO TEÓRICO	6
2.1. Concepto de familia	6
2.2. La diversidad familiar	7
2.2.1. La visión del profesorado	10
2.3. Estereotipos de comportamiento según el sexo y el género	11
2.3.1. La visión del profesorado	12
2.4. El papel de la escuela	13
3. OBJETIVOS	14
4. MÉTODO	15
4.1. Diseño	15
4.2. Participantes	15
4.3. Instrumento	15
4.4. Procedimiento	16
4.5. Análisis de datos	17
5. RESULTADOS	18
6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	24
7. VALORACIÓN DE LA APLICACIÓN	25
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	27
9. ANEXOS	32

1. INTRODUCCIÓN

Las formas de configuración familiar han ido cambiando y evolucionando con el paso de los años. Actualmente, el tipo de familia predominante en España es la familia nuclear, es decir, la que está constituida por un padre, una madre y sus hijos/as (INE, 2020). Dentro de la gran variedad de tipologías familiares, este estudio se centrará en cuatro configuraciones familiares: las familias monoparentales (de padre solo), las homosexuales (dos madres), las reconstituidas (una mujer con sus hijos y su nuevo marido) y las adoptivas (un padre, una madre, un hijo/a adoptado y un hijo/a biológico). Entre las familias monoparentales son cuatro veces más numerosas las formadas por una madre y sus hijos/as que las que están constituidas por un padre y sus hijos/as (INE, 2020). Por otro lado, en cuanto a las familias homosexuales, en ellas predomina más la pareja formada por dos hombres que por dos mujeres (INE, 2020). Las familias reconstituidas siguen siendo minoritarias (Ajenjo-Cosp & García-Saladrigas, 2016; Triana et al., 2019), estas son las formadas por dos adultos y los/as hijos/as de relaciones anteriores de al menos uno/a de ellos/as. Por último, en lo que respecta a las familias adoptivas, en el 2020 la cifra de adopciones nacionales disminuyó un 14,22% en comparación con el año anterior, lo mismo ocurre con la adopción internacional la cual continúa descendiendo (Ministerio de derechos sociales y agenda 2030, 2021). Por tanto, según los datos del INE (2020), los tipos de familias que se consideraron en este trabajo son minoritarias.

Hoy en día siguen existiendo ciertos prejuicios hacia aquellos tipos de familia que se salen de la heteronormatividad. Estos prejuicios pueden darse en cualquier ámbito social, incluso en el educativo ya que existen estudios en los que se muestra una tendencia hacia la heteronormatividad y la homofobia en el profesorado (Morgado, et al., 2019; citados en Triana et al. 2019).

Dado que la escuela tiene un papel fundamental como agente de socialización de los/as niños/as junto con la familia y los iguales, es esencial identificar posibles sesgos de los/as docentes según la procedencia familiar de su alumnado. Por otro lado, una buena relación familia-escuela tiene beneficios tanto en el profesorado como en el alumnado y en sus familias (Gomariz et al., 2017; Olivia y Palacios, 2005; citados en Triana et al., 2019). Si los/as docentes interpretan de manera diferente la conducta de niños/as según

la familia de la que procedan, esto puede tener un impacto en las relaciones que mantengan con sus familias.

La escuela, los docentes, también pueden realizar interpretaciones del comportamiento de su alumnado según sean niños o niñas. De hecho, en un estudio de Gómez et al. (2014) se halló que el personal educativo tenía diferentes percepciones de los problemas conductuales de niños y niñas.

Por otro lado, podría suceder que se diese una interacción entre el tipo de familia y el sexo de niños y niñas a la hora de interpretar su comportamiento. Por ello, en este estudio se analizó la valoración de la gravedad y la posibilidad de mejoría del comportamiento de alumnado de educación infantil según las docentes de educación infantil y educación primaria participantes, teniendo en cuenta el tipo de familia de la que provenían niños y niñas, el sexo de niños y niñas y la interacción entre el tipo de familia y el sexo del alumnado.

En este trabajo, en primer lugar, se presenta un marco teórico en el que se expone el concepto de familia, la diversidad familiar, los estereotipos de comportamiento según el sexo y el género del alumnado, la visión del profesorado sobre estos dos últimos puntos y el papel de la escuela.

Seguidamente, el trabajo recoge primero, la metodología utilizada para llevar a cabo la investigación objeto de estudio. Es decir, el diseño, los participantes, los materiales y el procedimiento utilizado. A continuación, se presentan el análisis de datos y los resultados.

En cuanto a la parte final del trabajo, se recoge la discusión y las conclusiones de la investigación realizada. Finalmente, se expone la valoración de la aplicación del trabajo.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Concepto de familia

El concepto de familia tiene implícitos componentes biológicos, sociales y jurídicos. A pesar de que la palabra familia forma parte de nuestro día a día, es un concepto bastante complicado de definir porque ha cambiado a lo largo de la historia y porque su sentido puede variar en las diferentes culturas e, incluso dentro de cada una de

estas, existen subculturas para las que el significado de dicho concepto también puede verse alterado (López Larrosa & Escudero, 2003; Valdivia, 2008).

Los cambios históricos de la familia se deben en parte a los cambios científicos, como, por ejemplo, las nuevas tecnologías reproductivas (tratamientos médicos y psicológicos para la infertilidad) (Roa-Meggo, 2007); y, por otro lado, a los cambios jurídicos, como la legalización de nuevos modelos de organización familiar (Ley 13/2005 de Julio, por la que se modifica el código civil en materia de derecho a contraer matrimonio) (Linacero, 2005).

En cuanto al significado de la palabra familia y según la Real Academia Española, dicho término tiene un total de 10 definiciones diferentes. La primera de estas es “grupo de personas emparentadas entre sí que viven juntas” y seguidamente, se define como el “conjunto de ascendientes, descendientes, colaterales y afines a un linaje”. A pesar de ser definiciones correctas, ninguna de estas consigue recoger la complejidad de este concepto (Valdivia, 2008).

Therborn (2004) afirma que “una familia es una institución definida por normas para la constitución de la pareja sexual y de filiación intergeneracional” (p.22), abordando así la dificultad de asignar un significado para la palabra familia debido al gran número de tipologías (Therborn, 2004, citado en Benítez, 2017).

Sea cual sea la definición elegida, en todas estas definiciones, se observan al menos uno de los siguientes elementos (López Larrosa & Escudero, 2003):

- a) Los miembros del grupo.
- b) Los vínculos entre los miembros.
- c) Sus funciones.

2.2. La diversidad familiar

La familia es una realidad social que experimenta variaciones constantes por lo que consigue acomodarse y adecuarse a los cambios de la sociedad (Garrido, 1995, citado en López Larrosa, 2009). A lo largo del tiempo, diferentes factores han intervenido en la estructura y en la evolución de las diversas configuraciones familiares que han existido (Benítez, 2017). Con la progresiva industrialización y la separación del contexto productivo del familiar, las familias se han ido contrayendo, de modo que, en el momento

actual, el tipo predominante de familia es el constituido por un matrimonio formado por un hombre y una mujer al que se suman los/as hijos/as que tengan en común. A este modelo familiar se le conoce como familia nuclear (Juárez & Chávez, 2016).

Según López Larrosa y Escudero (2003) existen tres criterios según los que es posible diferenciar varios tipos de familias. Dichos criterios son: el número de generaciones y la composición, el lugar de residencia y la línea de ascendencia. Atendiendo al número de generaciones y a la composición, los tipos de familias se pueden clasificar en: familias extensas, troncales, nucleares, reconstituidas, monoparentales, homosexuales u homoparentales, adoptivas, compuestas y sin hijos (Iruete et al., 2020; López Larrosa y Escudero, 2003).

A pesar de esta gran variedad de tipologías familiares, el presente estudio se centró en cuatro tipos particulares de configuraciones familiares. Por una parte, las familias adoptivas, que son aquellas en las que los/as progenitores/as o el/la progenitor/a no tienen relación biológica con al menos uno/a de sus hijos/as. (Iruete et al., 2020). En segundo lugar, las familias monoparentales, que son aquellas que están constituidas por un adulto que se hace cargo de sus hijos/as (López Larrosa & Escudero, 2003). Dado que este adulto puede ser un hombre o una mujer, en este estudio se consideró la familia monoparental en la que un hombre se encuentra solo con sus hijos. En tercer lugar, se analizaron las familias reconstituidas, que son aquellas formadas por una pareja en la que al menos uno de los cónyuges tiene un/a hijo/a o más de una relación anterior y en la que también pueden existir hijos/as de la pareja actual (Iruete et al., 2020). Finalmente, se consideró la familia homosexual /homoparental (González y Sánchez, 2003), constituida por una pareja de dos hombres o de dos mujeres y sus hijos/as con los que pueden existir lazos biológicos o no (López Larrosa & Escudero, 2003). En el caso del presente estudio, se analizó la familia homosexual formada por una pareja de dos mujeres y sus hijos.

Pese a que la sociedad en la que vivimos ha evolucionado y lucha por ser cada vez más inclusiva y respetuosa con las diferencias (Benítez, 2017), no siempre ha sido y es así. En toda sociedad existen normas morales, las cuales a veces incluso pasan a convertirse en jurídicas. Por ejemplo, en el ámbito de la familia, una de las normas que existían era que el matrimonio debía ser única y exclusivamente heterosexual para dar lugar a la procreación biológica (Álvarez & Monteros, 2019). A causa de esto, aquellas configuraciones familiares alejadas de lo convencional se convirtieron en víctimas de la

discriminación, la marginación e incluso, en algunos casos, de la criminalización (Álvarez & Monteros, 2019). Un ejemplo de lo mencionado es el de la monomarentalidad. Exceptuando los casos de viudez, ha sido asociada durante muchos años a la marginalidad, al consumo de drogas y a la prostitución, entre otras. Además, el 53% del total de las familias monomarentales no elegidas son víctimas de la exclusión social y de la pobreza (Santibáñez et al., 2018).

Por otro lado, en el caso de las familias homosexuales, el matrimonio homosexual en España no fue legal hasta que el 3 de julio de 2005 entró en vigor la Ley 13/2005, por la que se modificó el código civil en materia de derecho a contraer matrimonio (Linacero, 2005). Pese a que nuestro ordenamiento jurídico permite el matrimonio entre personas del mismo sexo, según estudios como el realizado por Juárez y Chavez (2016) en el que entrevistaron a personas que forman parte de este tipo de configuración familiar homosexual, estas habían sido víctimas de burlas y ataques por parte de otras personas incluso delante de sus hijos/as.

Pese a las evidencias de prejuicios y estereotipos con respecto a diferentes formas familiares, es primordial destacar que múltiples estudios realizados con niños/as pertenecientes a diferentes configuraciones familiares inciden en que lo que influye en el bienestar psicológico, así como en el desarrollo de los/as niños/as, es la calidad de vida familiar y no el tipo de hogar en el que viven (López et al., 2008). Golombok et al. (2018) compararon, por un lado, 40 familias de padres homosexuales que utilizaron el método de gestación subrogada y, por otro lado, 55 familias de madres homosexuales que recurrieron a la inseminación artificial para tener a sus hijos/as. En este estudio se demostró que los/as hijos/as de ambos tipos de familias tenían relaciones positivas con sus padres/madres y altos niveles de ajuste psicológico.

Gracias a la evidencia recabada, se puede afirmar que tanto la tipología familiar a la que pertenece un/a niño/a como la forma en la que fue concebido/a o la existencia o no de parentesco entre los/as miembros de la familia, no influyen de forma significativa en el ajuste psicológico de los/as pequeños/as ni en el desarrollo de su identidad de género (Golombok, 2015).

Todo esto no quiere decir que no existan niños/as que no prosperen correctamente en las nuevas formas de configuración familiar, sino que estos/as tienen las mismas

posibilidades de hacerlo bien que los/as que nacen en una familia con una composición más convencional (Golombok, 2020).

2.2.1. La visión del profesorado

Como se indicó en el punto anterior, la realidad familiar no es permanente, sino que se encuentra en una constante transformación. Al tiempo que la familia cambia, también lo hace el sistema educativo, que se hace cada vez más diverso (Álvarez-Sotomayor, et al., 2021). La pluralidad se encuentra cada vez en mayor medida dentro de las aulas ya que en ellas conviven niños/as que, entre las múltiples características personales que los/as diferencian del resto, también se encuentra la tipología familiar a la que pertenecen.

La escuela ha evitado entrometerse en la diversidad familiar y cultural de alumnado (González, 2009). Sin embargo, los/as docentes juegan un papel crucial en la enseñanza de la diversidad en el aula. De este modo, el profesorado se adapta tanto a las características de su alumnado como a los nuevos cambios que suceden en la sociedad (Álvarez-Sotomayor, et al., 2021). Pero, tratar la pluralidad en el aula no siempre ha sido una tarea fácil para el profesorado. Por ejemplo, en 2019, comenzaron una serie de protestas en Birmingham, Inglaterra, en contra de que en las escuelas se tratase con el alumnado el tema de las diferentes tipologías familiares, como por ejemplo las familias homosexuales (Golombok, 2020). Además, también existen docentes con prejuicios sobre aquellos tipos de familias que se salen de lo convencional. Un ejemplo de ello se puede encontrar en un estudio llevado a cabo por Capano, et al. (2016), en el que se pretendía conocer las ideas que el profesorado de primaria tenía acerca de las familias no convencionales. Dicha investigación mostró que el 58.6% de los/as docentes entrevistados/as pensaban que los/as niños/as que provenían de una familia en la que la madre estaba ausente, podían presentar problemas en su desarrollo. Por el contrario, cuando era el padre el que se encontraba ausente, solamente el 10% de los/as participantes creían que los/as niños/as pertenecientes a esta configuración familiar podrían tener problemas en su desarrollo. Este resultado parece ligado a la imagen de la mujer como cuidadora, fruto de los estereotipos de género presentes en nuestra sociedad, los cuales serán abordados más profundamente a continuación.

2.3. Estereotipos de comportamiento según el sexo y el género

En los registros históricos, la mujer habitualmente se ha visto subordinada al hombre. Incluso en la sociedad actual existen múltiples estereotipos de género, que operan antes de haber nacido. Desde que una pareja va a tener un/a hijo/a, tanto estos/as como sus parientes o personas cercanas quieren saber el sexo del/a bebé para ir preparando los juguetes y los colores de la decoración o de la ropa (azul si es niño o rosa si es niña) entre otras cuestiones (Rodríguez Fernández, 2020).

Las profesoras y psicólogas Golombok y Fivush (1994) definen los estereotipos de género como “un conjunto de creencias sobre lo que conlleva ser hombre o mujer” (p. 17).

Antes de profundizar en este tema conviene separar y definir los conceptos “sexo” y “género”. Por un lado, “según la Organización Mundial de la Salud (OMS) (2000), el sexo se refiere a las características biológicas y fisiológicas que definen a hombres y mujeres, es decir, representan el físico de los individuos y son de carácter individual” (González & Rodríguez Marín, 2020, p. 2). Por otro lado, la OMS define el género como “los roles socialmente construidos, los comportamientos, actividades y atributos que una sociedad considera apropiados para cada sexo” (González & Rodríguez Marín, 2020, p. 2).

Entre los cuatro y los diez años, los/as niños/as comienzan a conocer cuáles son las expectativas que tanto la sociedad como las personas de su entorno tienen hacia ellos/as según su sexo, de esta forma empezarán a adaptar su comportamiento para cumplirlas correctamente (Uguer, 1989; citado en Rodríguez Fernández, 2020).

González y Rodríguez Marín (2020) realizaron un estudio centrado en el alumnado de Educación Infantil atendiendo a tres cuestiones: los gustos y preferencias, el uso de espacios y materiales escolares y las interacciones y relaciones socioeducativas entre el alumnado. Los resultados mostraron la existencia de comportamientos sexistas y estereotipados entre el alumnado perteneciente a dicha etapa. Por ejemplo, las niñas aceptaban más fácilmente jugar con los niños mientras que estos preferían estar con los compañeros de su mismo sexo. En cuanto a los espacios y materiales escolares, estos también presentaban diferencias, pues los niños y las niñas utilizaban los mismos recursos escolares de distinta manera.

Una investigación llevada a cabo por Duarte (2014) sobre los juegos y los roles que los/as niños/as desempeñan en estos, mostró que las niñas se entretienen más con juegos relacionados con el hogar y el cuidado, como por ejemplo la cocinita, las muñecas, o la plancha, y representan roles como el de mamá que cuida a los/as hijos/as en casa. Por el contrario, en el caso de los niños, estos desempeñan roles de trabajo y cuando simulan llegar a casa, esperan la comida preparada por las niñas en la cocinita.

Por otro lado, con respecto a los problemas conductuales y socioemocionales de los/as niños/as y adolescentes, los resultados de un estudio realizado por Gómez et al. (2014) indicaron que, tanto las madres como el personal educativo participantes en dicha investigación, percibían mayores problemas conductuales en los niños que en las niñas, más concretamente en aquellos relacionados con la agresividad y el comportamiento extraño.

Por último, la investigación de Baltazar Rangel (2016) desveló que a los hombres se les distingue por un carácter agresivo, autoritario, fuerte y decidido, concordando así con el estudio de Gómez et al. (2014) y, por el contrario, a las mujeres se las percibe como sensibles, débiles y protectoras.

2.3.1. La visión del profesorado

Los estereotipos de género existentes en la sociedad también pueden llegar a crear problemas de convivencia dentro de las aulas, dando lugar a situaciones de acoso escolar o de violencia de género (Jiménez, 2007). Además, los/as docentes se pueden ver influidos/as por la presión social y cultural y los usos sociales, y tratar a los alumnos de diferente manera que a las alumnas incluso sin darse cuenta de ello (Álcaraz, 2020). El profesorado tiene una gran repercusión en la cultura escolar, por lo que, su comportamiento, su lenguaje, las expectativas que transmiten impacta en el alumnado tanto positiva como negativamente (Jiménez, 2007).

Por ejemplo, al considerar el lenguaje, Jiménez (2007) encontró que los textos empleados, el discurso o lenguaje utilizado o la organización del aula, entre otros, podrían enmendar algunas limitaciones sociales causadas por los estereotipos de género.

Un estudio realizado por Colás y Jiménez (2006) buscaba conocer los tipos de conciencia de género del profesorado de secundaria. Los resultados mostraron que los/as docentes participantes tenían actitudes relacionadas con los roles de género que la

sociedad ha marcado diferencialmente para los hombres y las mujeres. De este modo Colás y Jiménez (2006) afirman que es necesario fomentar la formación del profesorado en materia de conciencia de género para lograr así una mayor igualdad en el aula.

Los resultados de una investigación llevada a cabo por García-Pérez, et al. (2011) mostraron la mayoría de los/as docentes participantes discriminan y son sensibles a las desigualdades., por lo que se ve una clara influencia del patriarcado en el sistema educativo, aumentando así las diferencias y desigualdades de género en el aula.

Por último, en cuanto a las asignaturas que cursan los/as alumnos/as a lo largo de su vida escolar, incluso desde las edades más tempranas, existen ciertas materias en las que tanto las desigualdades como los estereotipos de género están más presentes que en otras, un ejemplo de esto es la Educación Física. Álcara (2020) realizó una investigación cuyo objetivo principal era analizar los estereotipos de género existentes en Educación Física. Los resultados indicaron que, a pesar de la gran evolución de los últimos años y que, tanto el alumnado como el profesorado entrevistado tenía una visión bastante igualitaria entre ambos géneros, seguía habiendo ciertas prácticas deportivas relacionadas mayoritariamente con las mujeres (actividades más artísticas como la danza) y otras más representadas por los hombres (actividades más competitivas vinculadas a la élite deportiva).

2.4. El papel de la escuela

Las familias son el primer y principal agente educativo, especialmente en las edades más tempranas de los/as niños/as (Álvarez-Sotomayor, et al., 2021; Zeledón, 2005). Pero los/las docentes son clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje formal.

En el sistema educativo cada vez se tiene más en cuenta la gran diversidad familiar ya que las escuelas brindan a los/as niños/as la oportunidad de conocer otras realidades familiares distintas a la suya favoreciendo así la inclusión en la comunidad educativa y en la sociedad (Capano, et al. 2016).

El contexto familiar y el clima escolar tienen relación con el desarrollo educativo y el rendimiento de los/as estudiantes desde las edades más tempranas. Por ello, es crucial integrar a las familias en el sistema educativo y hacerlas partícipes de este (Álvarez-Sotomayor, et al., 2021). Si la familia y la escuela colaboran, el alumnado experimenta

un mayor bienestar y compromiso académico (Álvarez-Sotomayor, et al., 2021). Además de que se evitan los prejuicios y se favorece la inclusión de todo el alumnado.

Por estos motivos, es indiscutible la necesaria cooperación entre las familias y la escuela en la educación de los/as niños/as, lo cual lleva consigo la ineludible atención a las características que definen a estos/as alumnos/as tanto a nivel educativo, personal y sociocultural como a nivel familiar (Cristóbal, 2014).

Por otro lado, según afirman Colás y Jiménez (2006), “la educación es uno de los pilares básicos en la propagación de patrones culturales de género” (p. 415).

Sin embargo, el profesor Nadal Masegosa (2020) ha realizado una investigación con el objetivo de hacer un análisis del tratamiento del género y los micromachismos en revistas de educación de reconocido prestigio. Esta mostró que, por un lado, el micromachismo no existe como objeto de estudio en dichas publicaciones y, en cuanto al género, este sólo aparece como variable no fundamental en la mayoría de los casos en los que se aborda. De esta forma, Nadal Masegosa (2020) afirma que mientras el género y el machismo sigan siendo un tema del que no se reflexione, tanto en el ámbito educativo como en otros, será más difícil erradicar las desigualdades entre el hombre y la mujer, lo cual afectará también al sistema educativo y, por ende, a la educación que reciba el futuro alumnado.

En un estudio llevado a cabo por Gotzens, et al. (2010) en el que compararon la gravedad atribuida a las conductas disruptivas en el aula, se observó que tanto los/as docentes de educación infantil como los/as de primaria, mostraban opiniones muy parecidas en cuanto a la valoración de la gravedad del comportamiento disruptivo en el alumnado, de modo que un 13% del profesorado de educación infantil y un 18% del de primaria opinaban que desobedecer es el comportamiento más grave en comparación con interrumpir, inhibirse y charlar y, por otro lado, en cuanto a las conductas sociales, un 21% del profesorado de infantil y un 16% del de primaria aseguró que pelearse es el comportamiento más grave comparado con decir palabrotas, robar y destruir material.

3. OBJETIVOS

Los objetivos del presente estudio eran:

Analizar la percepción de la gravedad de la conducta del alumnado por parte de 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 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 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 protagonistas de 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 (adoptiva, monoparental de padre solo, reconstituida y homosexual con dos madres), 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 docentes, mujeres con edades comprendidas entre 23 y 65 años y una media de edad de 42.94 años ($DT = 11.06$). La mitad eran docentes de educación infantil (cursos de 4º a 6º de educación infantil) y la otra mitad eran docentes de educación primaria (cursos de 1º a 3º de educación primaria). La mayoría daban clase en centros públicos ($n = 63$) y urbanos ($n = 72$), mientras que 17 daban clase en centros privados/concertados y ocho en centros rurales.

4.3. Instrumento

Se utilizó un cuestionario que inicialmente recoge los datos sociodemográficos de las participantes (edad, sexo, titulación, curso en que imparten clase, ubicación del centro: rural o urbano, y tipo de centro: público/concertado/privado). A continuación, presenta dos historias con tres preguntas en cada una de ellas. Dos son preguntas cerradas y una es una pregunta abierta (ver Anexo).

Cada historia es una pequeña viñeta narrando 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 la niña proceden de alguna de estas familias: familia adoptiva (padre, madre y dos hijos, un hijo/a adoptivo, que presenta el comportamiento que se evalúa, y el hermano pequeño, que es un varón y es hijo biológico de la pareja), monoparental (el padre varón se ocupa del niño/a protagonista y su hermano menor), reconstituida (la madre y su nuevo marido se ocupan del niño/a protagonista y su hermano menor, hijo de su madre y su nuevo marido) y familia homosexual (dos madres y sus dos hijos, el niño/a protagonista y 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 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 tiempo para madurar y aceptar la situación en la que vive), depende de la familia (por ejemplo, “del ejemplo de sus padres”), de la escuela (“la asistencia al colegio”), depende del niño y la familia conjuntamente (por ejemplo, “si existe entendimiento entre ellos (en la familia), ganas por reconducir a Anxo y suavizar su manera de expresarse”), del niño y la escuela conjuntamente (por ejemplo, “Que la niña sepa que ese comportamiento no es adecuado y que no nos gusta para que entienda que debe dejar de hacerlo”) y de la familia y la escuela conjuntamente (por ejemplo, “trabajar conjuntamente familia-escuela para que la situación y mejore y se solucione”). Igualmente, se creó una categoría otras para recoger las respuestas que no se englobaban en ninguna de las anteriores, (por ejemplo, “el entorno que rodea a Anxo” o “Ayuda de sus iguales”). Para codificar se estableció 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

Para la selección de las participantes, se determinó que debían ser mujeres que desempeñasen su actividad docente en educación infantil y primaria. Las participantes debían distribuirse según el criterio determinado en la siguiente tabla (Tabla 1).

Tabla 1*Distribución de las participantes según las variables objeto de análisis*

Tipo familia	Sexo niña	protagonista: niño	Sexo niño	protagonista:
	$n = 40$		$n = 40$	
Adoptiva	10	Inf. $n = 5$ Prim. $n = 5$	10	Inf. $n = 5$ Prim. $n = 5$
Monoparental	10	Inf. $n = 5$ Prim. $n = 5$	10	Inf. $n = 5$ Prim. $n = 5$
Reconstituida	10	Inf. $n = 5$ Prim. $n = 5$	10	Inf. $n = 5$ Prim. $n = 5$
Homosexual	10	Inf. $n = 5$ Prim. $n = 5$	10	Inf. $n = 5$ Prim. $n = 5$

Para llevar a cabo la recogida de datos, primeramente, se contactó por vía telefónica con la dirección de los distintos centros. Se explicaba en qué consistía la investigación y se pedía permiso para hablar con las docentes interesadas en participar. Una vez en el centro, se explicaba nuevamente a las potenciales participantes el objetivo del estudio, que no existen respuestas correctas o incorrectas, que los datos son anónimos y confidenciales. Si estaban dispuestas a participar, se solicitaba su correo electrónico o número de teléfono para enviarles su cuestionario vía online. Por tanto, si daban este dato, consentían en su participación.

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 las variables sociodemográficas. Se hizo un análisis de

diferencias de medias para determinar si las muestras de docentes de educación infantil y primaria eran equivalentes según su edad. Los datos indicaron que no había diferencias entre las docentes de educación infantil y primaria, $t(78) = -1.10, p > .10$, por lo que ambas muestras eran equivalentes según la edad. 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, $media_{pegar} = 5.95 (DT = 2.28)$, $media_{groserías} = 4.63 (DT = 2.30)$, $t(158) = 3.64, p < .001$, con un tamaño del efecto, d de Cohen, de 0.57. Igualmente, hubo diferencias en la posibilidad de mejora entre ambas historias, de modo que era más posible la mejoría en la conducta de pegar que en la de decir groserías, $media_{pegar} = 8.80 (DT = 1.18)$, $media_{groserías} = 7.71 (DT = 2.49)$, $t(158) = 3.53, p < .001$, con un tamaño del efecto, d de Cohen, de 0.56.

Dado que había diferencias entre las historias según la gravedad y la posibilidad de mejoría, los análisis de la historia 1 y la historia 2 se realizaron por separado. Para responder a los dos primeros objetivos, se hicieron análisis de varianza $2 \times 2 \times 4$, con el programa IBM SPSS 22 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 (adoptiva, monoparental, reconstituida, homosexual), así como la posible interacción entre dichas variables (sexo x titulación x tipo de familia). 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, centrado en la gravedad de la conducta de los niños/as protagonistas de las viñetas, los análisis indicaron que había diferencias estadísticamente significativas entre las docentes de educación infantil y primaria tanto en la historia 1 (decir groserías) como en la historia 2 (pegar); pero no al considerar el tipo de familia o el sexo de los protagonistas de las viñetas, ni al considerar la interacción entre las variables (ver Tabla 2 y Tabla 3). En ambas historias, las docentes de educación primaria consideraban que la conducta de niños y niñas era más grave que las docentes de educación infantil: docentes educación infantil $media\ gravedad\ h1 = 3.85 (DT = 2.32)$,

docentes de educación primaria *media gravedad* $h1 = 5.40$ ($DT = 2.02$), docentes educación infantil *media gravedad* $h2 = 5.15$ ($DT = 2.51$), docentes de educación primaria *media gravedad* $h2 = 6.76$ ($DT = 1.70$).

Tabla 2

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

Origen	gl	F	Sig.	Potencia observada
Modelo corregido	15	1.48	.13	.79
Interceptación	1	352.83	.00	1.00
Docente de EI/EP	1	9.90	.00	.87
Sexo niño	1	.00	1.00	.05
Tipo familia	3	1.76	.16	.44
Docente de * Sexo niño	1	1.48	.22	.22
Docente de * Tipo familia	3	.26	.85	.099
Sexo niño * Tipo familia	3	.60	.62	.16
Docente de * Sexo niño * Tipo familia	3	1.02	.38	.26
Error	64			
Total	80			
Total corregido	79			

Tabla 3

Análisis de varianza de la gravedad de la historia 2 según el sexo del protagonista, la titulación y el tipo de familia

Origen	gl	F	Sig.	Potencia observada
Modelo corregido	15	1.81	.05	.88
Interceptación	1	626.76	.00	1.00
Docente de EI/EP	1	11.33	.00	.91
Sexo niño	1	.54	.46	.11
Tipo familia	3	2.07	.11	.50
Docente de * Sexo niño	1	.89	.34	.15
Docente de * Tipo familia	3	.86	.46	.23
Sexo niño * Tipo familia	3	1.03	.38	.27
Docente de * Sexo niño * Tipo familia	3	.81	.49	.21
Error	64			
Total	80			
Total corregido	79			

Por lo que respecta al segundo objetivo, que consideraba la posibilidad de mejoría, los análisis indicaron que había diferencias significativas en la historia 1 pero no así en la historia 2 (ver Tabla 4 y Tabla 6 respectivamente). En la historia 1 (decir groserías), se hallaron diferencias estadísticamente significativas según el tipo de familia y diferencias en la interacción entre el sexo del niño protagonista de la viñeta y el tipo de familia (ver Tabla 4). Como puede verse en la Tabla 5, la posibilidad de mejoría era significativamente mayor en los niños/as de familias reconstituidas y de padre solo y era menor en los niños/as de familias homosexuales y adoptivas. Al tener en cuenta la interacción entre el sexo y el tipo de familia (Figura 1), en la familia reconstituida y monoparental apenas había diferencias entre niños y niñas. No obstante, en las familias adoptivas, las participantes consideraban que la posibilidad de mejoría de las niñas era mayor que la de los niños. Por contra, en las familias homosexuales (dos madres), la posibilidad de mejoría de las niñas era menor que la de los niños.

Tabla 4

Análisis de varianza de la posibilidad de mejoría de la historia 1 según el sexo del protagonista, la titulación y el tipo de familia

Origen	gl	F	Sig.	Potencia observada
Modelo corregido	15	13.64	.00	1.00
Interceptación	1	2607.46	.00	1.00
Docente de EI/EP	1	.06	.80	.05
Sexo niño	1	.00	.93	.05
Tipo familia	3	14.42	.00	1.00
Docente de * Sexo niño	1	1.98	.16	.28
Docente de * Tipo familia	3	2.49	.07	.59
Sexo niño * Tipo familia	3	49.81	.00	1.00
Docente de * Sexo niño * Tipo familia	3	.83	.48	.22
Error	64			
Total	80			
Total corregido	79			

Tabla 5

Prueba post-hoc considerando la posibilidad de mejoría según el tipo de familia en la historia 1

	Tipo de familia	n	Subconjunto 1	Subconjunto 2
HSD	homosexual	20	6.70	
Tukey	adoptiva	20	6.75	
Alfa = .05.	reconstituida	20		8.55
	monoparental padre solo	20		8.85
	Sig.		.99	.89

Figura 1

Interacción entre el sexo de los protagonistas y el tipo de familia

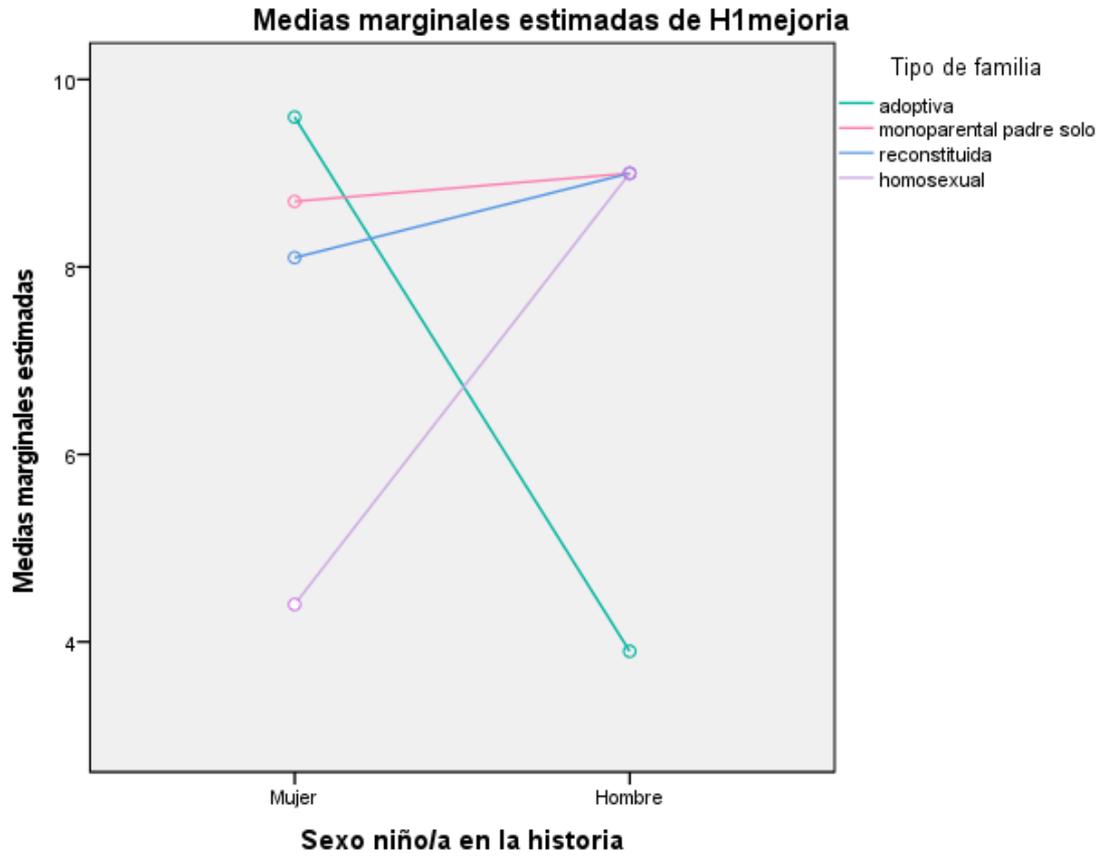


Tabla 6

Análisis de varianza de la posibilidad de mejoría de la historia 2 según el sexo del protagonista, la titulación y el tipo de familia

Origen	gl	F	Sig.	Potencia observada
Modelo corregido	15	1.18	.31	.67
Interceptación	1	4567.89	.00	1.00
Docente de EI/EP	1	1.80	.18	.26
Sexo niño	1	.33	.56	.09
Tipo familia	3	1.28	.29	.32
Docente de * Sexo niño	1	1.32	.25	.20
Docente de * Tipo familia	3	.13	.94	.07
Sexo niño * Tipo familia	3	.92	.43	.24
Docente de * Sexo niño * Tipo familia	3	2.41	.07	.57
Error	64			
Total	80			
Total corregido	79			

Por lo que respecta al tercer objetivo, centrado en considerar de quién o quiénes dependería la mejoría, los resultados indicaron que la respuesta más frecuente fue del trabajo conjunto de familia y escuela en ambas historias, seguida del trabajo en la escuela. Lo que menos se mencionó fue el trabajo niño-familia. Al considerar otras respuestas, las docentes mencionaron el ambiente o entorno que rodea al niño/a, la ayuda por parte de sus iguales y la ayuda psicológica si llegase a ser necesario.

Tabla 7

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

	Historia 1 n(%)	Historia 2 n (%)
Niño	11 (13.8%)	10 (12.5%)
Escuela	31(38.8%)	24 (30%)
Familia	24(30%)	14 (17.5%)
Niño-escuela	6(7.5%)	23 (28.8%)
Niño-familia	2 (2.5%)	3 (3.8%)
Familia-escuela	38 (47.5%)	34 (42.5%)

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En lo que respecta al primer objetivo, centrado en la percepción de la gravedad de la conducta del alumnado por parte de las docentes según el sexo de este y su tipo de familia, las profesoras de educación primaria encontraban significativamente más graves las conductas de los/as niños/as que las de educación infantil. Estos datos no coinciden con los resultados del estudio llevado a cabo por Gotzens, et al. (2010), en los que el profesorado de infantil y de primaria estaban de acuerdo en su valoración de la gravedad de comportamientos como pelearse o decir palabrotas. Dado que en el presente estudio las diferencias entre docentes de educación infantil y primaria se repitieron al valorar las dos historias (pegar y decir groserías), parece que se da cierta estabilidad en la valoración. Una posible hipótesis podría ser que, a pesar de que la edad de los/as niños/as protagonistas de las historias era de 4 años, las docentes de educación primaria podrían suponer que estos comportamientos sucediesen en su aula, es decir, con un alumnado de mayor edad, y, por tanto, suponerlos más graves por darse en niños/as mayores que el alumnado de educación infantil, o puede que las docentes de educación infantil estén más habituadas a estas conductas en su aula y, como se trata de niños/as pequeños, relativizar su gravedad.

Por otro lado, en cuanto a la posibilidad de mejoría, solamente se encontraron diferencias significativas en la historia 1 (decir groserías) según el tipo de familia y según la interacción del sexo del niño o niña y su tipología familiar. Para las docentes era más probable que los/as niños/as pertenecientes a las familias reconstituidas y monoparentales mejorasen, mientras que, sería menos probable la mejora de aquellos/as que formaban parte de familias homosexuales y adoptivas. Estos datos parecen no ajustarse a lo encontrado por Capano, et al. (2016), puesto que, en su investigación, un 58,6% de los/as docentes entrevistados/as pensaban que los/as niños/as que provenían de una familia monoparental (con madre ausente), podían presentar problemas de desarrollo.

En este estudio, la interacción entre el tipo de familia y el sexo de los niños indicó que no había diferencias entre niños y niñas en la posibilidad de mejoría de la conducta de decir groserías en las familias reconstituidas y monoparentales. Pero sí la había en las homosexuales y adoptivas. Al margen del tipo de familia, en el estudio realizado por Gómez et al. (2014), tanto las madres como el personal educativo percibían mayores problemas conductuales en los niños que en las niñas y, por tanto, podemos suponer, menos mejoría. Esto coincidiría con lo encontrado en este estudio en las familias

adoptivas, pero no se ajustaría a lo encontrado en las familias homosexuales ni en las familias en las que no parecía haber diferencias entre niños y niñas (reconstituidas y monoparentales).

Por lo que respecta al tercer y último objetivo, las participantes consideraban que la mejoría del comportamiento de los/as niños/as en ambas historias dependía fundamentalmente del trabajo conjunto entre la familia y la escuela; en consonancia con la opinión de Álvarez-Sotomayor et al. (2021) y Cristóbal (2014) que destacan la importancia de la integración de las familias en el sistema educativo y de su colaboración y participación en este.

Las limitaciones de este estudio tienen que ver con la composición de la muestra. En las escuelas, tanto en los cursos de infantil como en los de primaria, predominan las mujeres. Por ello, se optó por seleccionar solo a mujeres para poder constituir cada uno de los grupos. Dada la escasa proporción de varones, sería prácticamente imposible incluir la variable sexo de los docentes en el diseño del estudio.

Por último, los resultados de este trabajo sugieren la necesidad de seguir investigando acerca de esta temática para recabar más información con un mayor número de participantes y considerando otras tipologías familiares. En cualquier caso, este estudio tiene implicaciones para la formación de los/as futuros/as docentes.

7. VALORACIÓN DE LA APLICACIÓN

En primer lugar, me gustaría destacar el motivo por el cual decidí escoger este tema para llevar a cabo mi Trabajo de Fin de Grado, y es la existencia de múltiples formas de configuración familiar, alguna de las cuales, hasta hace relativamente poco, se encontraban discriminadas. Por esta razón, entre otras, me pareció muy interesante abarcar esta temática y conocer la opinión de las actuales docentes, tanto de Educación Infantil, como de Educación Primaria sobre la existencia de una relación o no entre el tipo de familia del alumnado y el comportamiento de este.

Tanto la familia como los/as docentes forman parte de la educación de los/as niños/as desde las edades más tempranas, por lo que cabe mencionar la gran importancia de la existencia de una relación entre la familia y la escuela para llevar a cabo de forma conjunta la educación de los/as pequeños/as favoreciendo así su desarrollo integral. Es por este motivo que es fundamental la formación docente sobre los cambios en las nuevas

realidades del contexto familiar de cada alumno/a, así como de la diversidad que se pueden encontrar en el aula.

Por otro lado, en cuanto a los problemas que me han surgido durante la realización de este trabajo, solamente he tenido dificultad en lo referente a la recogida de datos. Debido a la situación actual causada por la COVID-19, muchos de los centros educativos con los que me ponía en contacto rechazaban participar porque no podía acceder al centro personal no autorizado debido a las restricciones. Esto reducía en gran parte mis opciones sobre los centros a los que acudir para llevar a cabo la recogida de datos.

A pesar de este problema, la realización de mi Trabajo de Fin de Grado fue llevada a cabo con éxito y me ha servido para adquirir nuevos aprendizajes tanto sobre las opiniones de las maestras como sobre las nuevas configuraciones familiares y la realidad del alumnado.

Con respecto a los aspectos de mejora, este estudio habría sido más enriquecedor si la cantidad de docentes de cada tipo de centro educativo, es decir, el número de maestras de centros públicos y de centros privados o concertados, así como rurales o urbanos fuese más equitativa para comparar así mejor la muestra. Pero, debido a la situación actual, los colegios dispuestos a participar en el estudio fueron bastante limitados. También habría estado bien comparar la respuesta de las profesoras mujeres con la de profesores varones, pero, como se aclara en el punto anterior, debido a la baja proporción de hombres en esta profesión era prácticamente imposible esta tarea.

Finalmente, es fundamental la formación continua ya que cada vez existe más diversidad en cuanto al alumnado y además van surgiendo nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje. Por lo que tanto la formación como las nuevas elaboraciones de investigaciones y estudios son primordiales para ejercer una mejor labor como docentes.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álcaraz, V. (2020). Estereotipos de género y micromachismos en educación física. Revisión sistemática. En J.C. Suárez-Villegas, N. Martínez Pérez, P. Panarese, E. Hernández, e Martínez (Coords.), *Cartografía de los micromachismos: dinámicas y violencia simbólica* (pp. 205-216). Dykinson.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7734892>
- Álvarez-Sotomayor, A, et al. (2021). *La educación desde la sociología: comunidad, familia y escuela*. Tecnos.
- Álvarez, B., & Monteros, S. (2019). *Diversidad Familiar: una perspectiva antropológica*. Editorial UOC.
- Baltazar Rangel, S. (2016). Tú y yo somos diferentes, pero eso no te hace mejor. Un estudio sobre los estereotipos de género entre estudiantes de nivel medio superior. *Ra Ximhai: revista científica de sociedad, cultura y desarrollo sostenible*, 12(1), 127-143.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6463999>
- Benítez, M. E. (2017). La familia: Desde lo tradicional a lo discutible. *Revista Novedades en Población*, 13(26), 58-68.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1817-40782017000200005&lng=es&tlng=es
- Capano, A., Massonnier N., & González, M. (2016). Analysis of primary school teachers' opinions on family diversity. *Propósitos y Representaciones*, 4(2), 15-69.
<http://dx.doi.org/10.20511/pyr2016.v4n2.119>
- Colás, P., & Jiménez, R. (2006). Tipos de conciencia de género del profesorado en los contextos escolares. *Revista de Educación*, (340), 415-444.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2100463>
- Cristóbal, R. (2014). *La Diversidad familiar desde un modelo de escuela inclusiva*. Trabajo Fin de Grado. Universidad Internacional de La Rioja: España.
<https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2242/Cristobal-Alonso.pdf?sequence=1>

- Duarte, I. (2014). Marcadores de género en la infancia. *Educación y ciencia* (17), 1-17.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7981989>
- García-Pérez, R., Rebollo, M. A., Vega, L., Barragán-Sánchez, R., Buzón, O. & Piedra, J. (2011). El patriarcado no es transparente: competencias del profesorado para reconocer la desigualdad. *Cultura y educación*, 23(3), 385-397.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3737951>
- Golombok, S. (2015). *Familias modernas: padres e hijos en las nuevas formas de vida*. Siglo XXI de España. <https://elibro-net.accedys.udc.es/es/ereader/bibliotecaucdc/47599>
- Golombok, S. (2020). *We are family*. Scribe.
- Golombok, S., Blake, L., Slutsky, J., Raffanella, Roman, G. D., E., & Ehrhardt, A. (2018). Parenting and the adjustment of children born to gay fathers through surrogacy. *Child Development*, 89(4), 1223-1233.
<https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-85034400110&origin=resultslist&sort=plf-f>
- Golombok, S. & Fivush, R. (1994). *Gender development*. Cambridge University Press.
- Gómez, A., Pía, M., Gómez, D., Rivera, C. & Farkas, C. (2014). Problemas conductuales en preescolares chilenos: percepción de las madres y del personal educativo. *Estudios pedagógicos*, 40(2), 41-58. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000300011>
- González, E. M. & Rodríguez Marín, Y. (2020). Estereotipos de género en la infancia. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, (36), 125-138.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7607766>
- González, M. M. (2009). Nuevas familias, nuevos retos para la investigación y la educación. *Cultura y educación*, 21(4), 381-389.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3156034>

- González, M. M. & Sánchez, M. A. (2003). Las familias homoparentales y sus redes de apoyo social. *Portularia: Revista de Trabajo Social*, 3, 207-220.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=808156>
- Gotzens, C., Badia, M., Genovard, C., & Dezcallar, T. (2010). Estudio comparativo de la gravedad atribuida a las conductas disruptivas en el aula. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(1), 33-58.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3264634>
- INE (2020). *Encuesta continua de hogares. Año 2020. Nota de prensa de 7 de abril de 2021.*
https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176952&menu=ultiDatos&idp=1254735572981
- Irueste, P., Guatroci, M., Pacheco, S., & Delfederico, F. (2020). Nuevas configuraciones familiares: tipos de familia, funciones y estructura familiar. *Redes: revista de psicoterapia relacional e intervenciones sociales*, (41), 11-18.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7686783>
- Jiménez, R. (2007). Discurso de género y práctica docente. *Revista de investigación educativa*, 25(1), 59-76. <https://revistas.um.es/rie/article/view/96471/92661>
- Juárez, A. J. & Chávez, M. Y. (2016). La experiencia de ser familia en una pareja homosexual. *Revista Publicando*, 3(7), 69-68.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5833466>
- Linacero, M. (2005) Ley 13/2005, de Julio, por la que se modifica el código civil en materia de derecho a contraer matrimonio. *FORO. Revista de Ciencias Jurídicas y Sociales, Nueva Época*, 2, 411.
<https://revistas.ucm.es/index.php/FORO/article/view/FORO0505210411A>
- López Larrosa, S. (2009). *La relación familia-escuela*. CCS.
- López Larrosa, S. & Escudero, V. (2003). *Familia, evaluación e intervención*. CCS.
- López, F., Díez, M., Morgado, B. M. y González, M. M. (2008). Educación infantil y diversidad infantil. *Revista de educación*, 10, 111-112.
<https://idus.us.es/handle/11441/59986>

- Ministerio de derechos sociales y agenda 2030 (2021). *Informes, estudios e investigación (2021). Boletín de datos estadísticos de medidas de protección a la infancia.* https://www.mdsocialesa2030.gob.es/derechos-sociales/infancia-y-adolescencia/PDF/Estadisticaboletineslegislacion/Boletin_Proteccion_23_Provisional.pdf
- Nadal Masegosa, A. (2020). Análisis de género y micromachismo en revistas de educación de reconocido prestigio. *Cartografía de los micromachismos: dinámicas y violencia simbólica*, 191-204. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7734893>
- Roa-Meggo, Y. (2007). Infertilidad y nuevas tecnologías reproductivas en el Perú: un abordaje psicosocial. *Revista Peruana de Obstetricia y Enfermería*, 3(1), 73-79. <https://www.aulavirtualusmp.pe/ojs/index.php/rpoe/article/view/900>
- Rodríguez Fernández, B. (2020). Evaluación de los estereotipos de género en educación infantil. *Know and Share Psychology*, 1(3), 63-70. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7564549>
- Santibañez, R., Flores, N., & Martín, A. (2018). Familia monomarental y riesgo de exclusión social. *iQual: Revista de Género e Igualdad*, (1), 123-144. <https://doi.org/10.6018/iQual.307701>
- Therborn, G. (2004). Familias en el mundo. Historia y futuro en el umbral del siglo XXI. *Cambio de las Familias*, 21-41. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/6774/S0412955_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Triana, B., Ceballos, E. M. & 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://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.67-76>
- Valdivia, C. (2008). La familia: concepto, cambios y nuevos modelos. *Revista la Revue du REDIF*, 1, 15-22. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/39803003/PAPER_FAMILIA_EXTENSA_Y_MAS-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1645456656&Signature=GvDs-

[tRuiZL4Pv8MUFc0z7s3dlh-
uxqwAYMKuWRFKhRLgZdQgaExvBGlffQz49qbE5bg6XRJ-
xlAyrFUWKqjpBT9v5ZdZAT0rI~cSPBfVUE9RmzNVuTJ4wr7bwfIGLnfwom
MBdOtb8Rbtm0ol-
Z09vDFMMkev7zuG4t3SCuCA5nO2gJxXtPtqt37gIUsFfi~kULFVxhkmuDSD
PzhMe-eMoRRt3XR0uzcG2w1mt~e75Ym1ywOPvGT6lCqQVD5XoPTy5bS-
GA92cPwsJ93tf5N7zv1EUUJJxIt8JgIPkkZ4ESc5rnMnbkpe-
d1FQZ9mcoxyOXYQDivIXVI5WStIQ7LIQ_&Key-Pair-
Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA](https://doi.org/10.1016/j.chi.2005.03.001)

Zeledón, M. P. (2005). *La Cultura familiar en los procesos de configuración de la personalidad moral de los niños y niñas de 5 a 6 años: hacia la construcción de una ciudadanía democrática*. Tesis Doctoral. Universitat de Barcelona: España.
<http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/43039>

9. ANEXOS

Edad:

Sexo:

Docente de: Infantil Primaria

Curso/s donde da clase: 4º Infantil 5º Infantil 6º Infantil 1º Primaria 2º Primaria
3º Primaria

Tipo de centro: público/privado o concertado

Tipo de centro: rural/urbano

Historias de niños:

H1: 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.

H2: 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.

Tipo de familia: Monoparental

H1: Anxo vive con su padre y su hermano pequeño Breogán. Sus padres están divorciados y su madre no quiere ocuparse de los niños.

H2: Juan vive con su padre y su hermano pequeño Miguel. Sus padres están divorciados y su madre no quiere ocuparse de los niños.

Tipo de familia: Adoptiva

H1: Anxo vive con su padre y su madre adoptivos y su hermano pequeño, Breogán, hijo biológico de sus padres.

H2: Juan vive con su padre y madre adoptivos y su hermano pequeño, Miguel, hijo biológico de sus padres.

Tipo de familia: Reconstituida

H1: Anxo vive con su madre, el nuevo marido de su madre y su hermano pequeño, Breogán, hijo de su madre y su nuevo marido.

H2: Juan vive con su madre, el nuevo marido de su madre y su hermano pequeño Miguel, hijo de su madre y su nuevo marido.

Tipo de familia: Homosexual

H1: Anxo vive con su hermano pequeño Breogán y con sus dos madres, mamá y mamita.

H2: Juan vive con su hermano pequeño Miguel y con sus dos madres, mamá y mamita.

Historias de niñas:

H1: 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.

H2: 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.

Tipo de familia: Monoparental

H1: Rosalía vive con su padre y su hermano pequeño, Breogán. Sus padres están divorciados y su madre no quiere ocuparse de los niños.

H2: Raquel vive con su padre y su hermano pequeño, Miguel. Sus padres están divorciados y su madre no quiere ocuparse de los niños.

Tipo de familia: Adoptiva

H1: Rosalía vive con su padre y su madre adoptivos y su hermano pequeño, Breogán, hijo biológico de sus padres.

H2: Raquel vive con su padre y su madre adoptivos y su hermano pequeño, Miguel, hijo biológico de sus padres.

Tipo de familia: Reconstituida

H1: Rosalía vive con su madre, el nuevo marido de su madre y su hermano pequeño, Breogán, hijo de su madre y su nuevo marido.

H2: Raquel vive con su madre, el nuevo marido de su madre y su hermano pequeño, Miguel, hijo de su madre y su nuevo marido.

Tipo de familia: Homosexual

H1: Rosalía vive con su hermano pequeño Breogán y con sus dos madres, mamá y mamita.

H2: Raquel vive con su hermano pequeño Miguel y con sus dos madres, mamá y mamita.

¿Cómo de grave consideras el comportamiento de Anxo?

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?