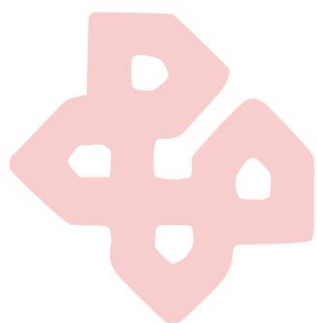




NUEVOS HORIZONTES FAMILIARES: UNA REFLEXIÓN EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

New horizons for the families: a reflection on the initial teacher training



Ana Abril¹ y Matilde Peinado²

Universidad de Jaén

E-mail: mpeinado@ujaen.es¹, amabril@ujaen.es²

Resumen:

La sociedad actual ha transformado la estructura familiar; las familias diversas (monoparentales, ensambladas, homoparentales, etc.) ya no son la excepción. Aunque la legislación española atiende esta realidad, todavía no se aborda abiertamente en las aulas, como ocurre en otros países. La normalización de los nuevos modelos familiares debe de gestarse desde edades tempranas y el profesorado (en concreto su formación) es una pieza clave para garantizar el éxito. En este trabajo se presentan, en primer lugar, las ideas previas de los futuros profesores de Educación Infantil sobre la diversidad familiar. A continuación, se muestra el análisis crítico de los futuros docentes hacia dos instrumentos complementarios que favorecen el trabajo inclusivo: el árbol genealógico y el “familyme”. Por último, se discuten los resultados desde el punto de vista de la formación del profesorado y de una posible implementación en las aulas de infantil.

Palabras clave: Formación inicial del profesorado, educación infantil, modelos familiares, diversidad familiar

Abstract:

Modern society has transformed family structure. Diverse families are no longer the exception (single parents, homosexual parents, step families, etc.). Although Spanish legislation reflects this fact, it does not openly address it in the classroom as is the case in other countries. The standardisation of new family structures should be nurtured from a young age and teachers are a key element in guaranteeing that it is done successfully (especially through their training). Firstly, this study outlines the beliefs of future Early Childhood Education teachers on the subject of family diversity. The following critical analysis carried out by future teachers is set out regarding two complementary instruments which favour inclusive work: the family tree and the “familyme”. Lastly, results are discussed from a teacher training standpoint and from possible implementation within infant school classrooms.

Key Words: Initial teacher training, Early Childhood Education, family models, family diversity

1. Introducción

1.1. La familia en la sociedad

“La familia es el elemento natural y fundamental de la sociedad y tiene derecho a la protección de la Sociedad y del Estado”

(Art. 16. Declaración Universal de Derechos Humanos)

Ya en 1994, la ONU celebró el “Año Internacional de la familia” donde se incidió en que las políticas que afectan a la familia debían tratar de evitar la promoción, explícita o implícita, de una sola imagen ideal de la familia, como explica González (2009), heredera de un modelo de hondas raíces patriarcales que ha acusado profundas transformaciones, tanto en su constitución, como en los componentes, roles y relaciones internas.

En España, el censo de población de 2001 definía familia como “grupo de personas que, residiendo en la misma vivienda familiar están vinculadas por lazos de parentesco, ya sean de sangre o políticos”. En la actualidad se ha enriquecido dicha definición, incluyendo los lazos consensuales en la misma¹. Esta conceptualización nos lleva a reflexionar en torno a la identificación de familia y hogar. En la sociedad occidental y, en el momento actual, son muchos los progenitores o tutores que por diferentes casuísticas no conviven de forma continuada en el mismo hogar que sus descendientes; por otro lado se puede convivir con personas con las que no nos unen lazos consanguíneos o legales (Izquieta Etulain, 1996) formando un hogar. Esta nueva concepción de familia es a lo que a partir de ahora denominaremos “familia percibida”.

¹ Como grupo social, la familia está constituida por personas de diferente sexo y edad, vinculadas por lazos de sangre, legales o consensuales, y cuyas relaciones se caracterizan por la intimidad, la solidaridad y la duración (Rodríguez y Martón, 2008). Contrastando esta definición con la que nos ofrecía del censo de población de 2001 “grupo de personas que, residiendo en la misma vivienda familiar están vinculadas por lazos de parentesco, ya sean de sangre o políticos” observamos cómo la presencia del concepto “lazos consensuales” muestra una evolución en aras de representar otras realidades o modelos familiares de la actual sociedad española.

En este contexto, en España el cambio hacia la diversidad familiar se ha producido a nivel social a la par que a nivel jurídico (por ejemplo, matrimonio o adopción en parejas mismo sexo), pero la visibilización y la “normalización” de esta realidad deja mucho que desear y todavía quedan muchos frentes en los que actuar. En Triana y Simón (1994) queda patente que en España, independientemente del contexto familiar, la familia nuclear se reconoce como el modelo más típico; este hecho también ocurre en países como Suecia, a pesar del alto porcentaje de familias no convencionales existente en dicho país (Hernández, Triana y Rodríguez, 2005).

Por otro lado, es importante mencionar el concepto de familia que tienen los ciudadanos. Como indica Delval (1989), aunque el medio social es el encargado de aportar información sobre la familia, es el propio sujeto, en función de su capacidad cognitiva, quien selecciona y organiza dicha información. Y esta selección depende más del momento evolutivo que de otras variables, como por ejemplo el género. De hecho, en la infancia el concepto de familia está más relacionado con dimensiones menos complejas tales como la biología simple, el contacto (el cuidado y la crianza), la enumeración de miembros o la coresidencia, mientras que en edades más avanzadas como en la adolescencia, el concepto de familia evoluciona hacia aspectos relacionados con los lazos sanguíneos, el afecto, el apoyo o la comprensión (Hernández, Triana y Rodríguez, 2005; Simón, Triana y Camacho, 2001). Al hilo de estas investigaciones consideramos esencial trabajar el concepto de familia desde los primeros años de vida, fundamentalmente desde la escuela en la Educación Infantil, intentando desarrollar la idea de familia desde dimensiones más simplistas a las más completas (o complejas).

1.2. La familia en la Educación Infantil en España

El sistema educativo español ha sufrido siete reformas en los últimos 30 años. Durante este tiempo la Educación Infantil ha pasado de ser un servicio asistencial a un nivel educativo más. La legislación en materia educativa, en los ámbitos estatal y andaluz, explicita diferentes aspectos relacionados con la familia indicando, entre otros aspectos, que las familias deben de ser parte activa en las escuelas o que la escuela debe de poner en valor las relaciones afectivas que se establecen en la familia.

La familia, por tanto, con independencia de su estructura, sigue siendo considerada en nuestro país como un elemento indispensable para el crecimiento personal de los individuos, constituyendo esa red social que nuestra infancia necesita para su propio desarrollo personal², una realidad que queda reflejada en el currículo de segundo ciclo de Educación Infantil (Real Decreto 1630/2006):

“Es fundamental la colaboración de las familias en la Educación Infantil. Ellas son las más capacitadas para facilitar el paso de los niños desde el ambiente familiar a la institución escolar. Por otra parte, el centro puede ayudar a los padres en su

² La familia es la que más influye en la configuración de nuestra personalidad y en la construcción de nuestra escala de valores y sistema de creencias (Gimeno, 2006).

tarea de educadores. Ayudará a plantear una relación continuada entre el centro y la familia, el establecimiento de criterios comunes y pautas homogéneas de actuación”

La familia como concepto aparece en el tercer bloque de contenidos del área de Conocimiento del Entorno, con el título de “Cultura y vida en sociedad”, donde se contempla el estudio de la familia como grupo social de pertenencia y como institución clave de la vida en sociedad, es decir, la familia como elemento socializador del alumnado. Las propuestas didácticas para este nivel educativo deben de mostrar aspectos globales, interesantes y significativos para los niños y se han de trabajar metodologías que favorezcan el posterior desarrollo de procedimientos más complejos, promoviendo situaciones de aprendizaje significativo.

La diversidad familiar, por tanto, debe estar contemplada e integrada en la escuela y en el currículum escolar, pero la realidad es otra, pues la actitud de la escuela a lo largo de este periplo legislativo, ha sido, en términos generales, obviar la diversidad familiar de su alumnado (González, 2009), pese a ser el reflejo de una realidad social en la que el docente debería de estar formado. La familia nuclear sigue siendo el modelo de referencia de la mayoría de las escuelas, de los docentes y de los materiales que éstos utilizan. Algunos autores sugieren que la visión unilateral de la familia por parte del docente se justifica por sus vivencias personales, pues la inmensa mayoría de ellos han vivido en familias nucleares monogámicas y en algunos casos extensas (clasificación tipológica de la familia elaborada por el grupo de Cambridge, 1972). Además, y con respecto a los materiales de aula, estudios dirigidos por diversos autores (López, Díez, Morgado y González, 2008; Richard 2005) indican que la imagen transmitida de familia se centra en este tipo, no existiendo referencias explícitas a familias monoparentales, ensambladas u homoparentales, por ejemplo.

Además del currículo y de la experiencia personal del profesorado, otro aspecto a tener en cuenta es la formación del mismo (Contreras, 2010). En España el profesorado de Educación Infantil se forma a través del Grado en Educación Infantil (cuatro cursos académicos), título universitario de 4 años de duración y cuyos contenidos dependen de la Universidad de referencia. Tomando como referencia la formación inicial del profesorado en Educación Infantil en la Universidad de Jaén, se observa que el alumnado reciben apenas 20 horas de clase sobre diversidad familiar de un total de 2400 horas (este dato varía ligeramente en las diferentes Universidades andaluzas), esperándose que los y las futuros docentes se conciencien de la diversidad familiar que actualmente vivimos y su impacto en el ámbito educativo. Años atrás, la formación inicial del profesorado se desarrollaba a través de Diplomatura (tres cursos académicos), pero la realidad no era distinta a la comentada anteriormente.

Creemos que la construcción de una escuela inclusiva debe contemplar la variedad de estructuras familiares presentes en la sociedad actual y que este factor es clave para formar una ciudadanía activa, comprometida y crítica. El profesorado, tanto en formación como en activo, tiene un papel relevante en este proceso y debe, por tanto, mejorar su formación (Peinado y Abril, 2015).

1.3. Las ideas previas en la base de la formación del profesorado

El profesorado debería hacer presente en el aula la realidad social, es decir, la diversidad familiar, y no solamente a nivel conceptual; las investigaciones llevadas a cabo en los últimos veinte años han aportado múltiples evidencias de la significativa influencia del contexto familiar en el desarrollo psicológico del alumnado (Arranz, Oliva, Olivarrieta y Antolín, 2010), tanto desde un punto de vista actitudinal, como desde la adquisición de valores, tan importantes cuando se trata este tema. Para ello, la formación del profesorado es esencial.

Mucho se ha escrito sobre cuál es la mejor forma de desarrollar conocimiento significativo en el que aprende, en este caso en el profesorado en formación. Hay autores que aseguran que cualquier programa de desarrollo profesional para el docente que no tenga en cuenta sus ideas previas es muy probable que no tenga éxito (Guskey, 2002). Por otro lado, existen múltiples trabajos de investigación sobre las ideas previas del profesorado, su influencia en el proceso de aprendizaje y de su resistencia al cambio (Alger, 2009; Pajares, 1992; Richardson, 1997; Roychoudhury y Rice, 2013; Tanase y Wang, 2010; Wideen, Mayer-Smith y Moon, 1998); lo que el profesorado crea y conozca (lo que algunos autores han venido a llamar el conocimiento práctico del profesor) es lo que más influye en el tipo de docencia que imparte (Duffee y Aikenhead, 1992). Además, existen múltiples trabajos que indican que existe conexión entre las ideas previas del profesorado y el aprendizaje de los estudiantes (Ford, 1992; Goddar, Hoy y Hoy, 2004; Lumpe, Haney y Czerniak, 2000; Ross, Hogaboam-Gray y Hannay, 2001).

Si nos referimos concretamente a las ideas previas del profesorado sobre la familia, existen trabajos que investigan las expectativas que tiene el profesorado con los estudiantes dependiendo de su estructura familiar (López et al., 2008); en este trabajo se plantea el hecho de que parte del profesorado espera peores resultados académicos o peor ajuste personal o social de los estudiantes que crecen en hogares no convencionales. En Morgado, Jiménez-Lagares y González (2009) se analizaron las ideas previas del profesorado de primaria con respecto a los estudiantes que procedían de familias no convencionales mostrando, por ejemplo, que el profesorado tiene menos expectativas con los estudiantes de familias monoparentales. Estos trabajos dejan entrever prejuicios del profesorado hacia los modelos de familia no tradicional, pese a que investigaciones como la de Arranz et al. (2010) han demostrado que la estructura de la familia en sí no tiene un valor definidor de la calidad del contexto familiar.

En cualquier caso, en lo que coinciden diferentes trabajos de investigación sobre ideas previas del profesorado sobre los modelos de familia es que la formación del profesorado en este tema es básica para afrontar la enseñanza de los modelos familiares no convencionales de una forma libre de prejuicios (López et al., 2008).

En este trabajo se pretende, por un lado, analizar las ideas previas del profesorado en formación de Educación Infantil sobre la familia, y, por otro, dotar al futuro profesorado de herramientas útiles para abordar el concepto de familia desde

un punto de vista diverso y plural, a través de la elaboración y el análisis crítico de dos propuestas didácticas diferentes.

2. Método

2.1. Detección de ideas previas del profesorado en formación

Se ha elaborado un instrumento para la detección de ideas previas del profesorado en formación basado en Adams, Sewell y Hall (2004). El cuestionario inicial PADAA fue diseñado (Santaley, 1992 y 1996) con un total de cuatro categorías (aprecio, valoro, implemento o me siento cómodo) para valorar la diversidad cultural, con un total de 19 ítems. En nuestro caso hemos adaptado la redacción de algunos ítems para investigar las ideas del profesorado en formación hacia la diversidad familiar, de tal forma que se han respetado las categorías originales, y solamente se han adaptado aquellos ítems que explícitamente valoraban el diversidad cultural para poder evaluar el diversidad familiar. Así pues, por ejemplo, el ítem uno del PADAA solamente se ha traducido respetando el significado del mismo; en cambio el ítem dos original “Each minority culture has something positive to contribute to American society” ha sido traducido y adaptado como “Cada una de las diferentes estructuras familiares aporta algo positivo a la sociedad”. El cuestionario final ha sido validado por tres expertos en la materia, los cuales han dado el visto bueno tanto a la traducción como a la adaptación de los ítems.

Así hemos conseguido un instrumento para evaluar diversidad familiar; con un total de 19 ítems con escala tipo Likert (1 totalmente desacuerdo, 6 totalmente de acuerdo) se analizan cuatro aspectos relacionados con la diversidad familiar: aprecio (5 ítems), valoración (5 ítems), implementación (5 ítems) y comodidad (4 ítems). Los resultados se han analizado teniendo en cuenta los rangos descritos en la Tabla 1.

El cuestionario ha sido respondido de manera voluntaria y anónima por 116 estudiantes (19 chicos y 97 chicas) del Grado en Educación Infantil de la Universidad Jaén de la promoción 2012/2013 cuya edad más frecuente está entre 20 y 21 años.

Tabla 1

Descripción del instrumento utilizado para la detección de ideas previas del profesorado con respecto a la diversidad familiar.

Categoría	Ítems	Max	Subcategoría	Rango
Aprecio	1,5,7,11,15	30	Fuertemente aprecian las ideas sobre pluralismo familiar	25-30
			Moderadamente aprecian las ideas sobre pluralismo familiar	20-24
			No aprecian mucho las ideas sobre pluralismo familiar	10-19
			No aprecian las ideas sobre pluralismo familiar	5-9
Valoración	2,6,12,16,19	30	Fuertemente valoran las ideas sobre pluralismo familiar	25-30

			Moderadamente valoran las ideas sobre pluralismo familiar	20-24
			No valoran mucho las ideas sobre pluralismo familiar	10-19
			No valoran las ideas sobre pluralismo familiar	5-9
Implementación	4,8,10,13,17	30	Implementarían las ideas sobre pluralismo familiar en su aula	25-30
			Podrían implementar las ideas sobre pluralismo familiar en su aula	20-24
			No implementarían fácilmente las ideas sobre pluralismo familiar en su aula	10-19
			No implementarían las ideas sobre pluralismo familiar en su aula	5-9
Comodidad	3,9,14,18	24	Muy incómodos con la diversidad familiar en su aula	20-24
			Moderadamente incómodos con la diversidad familiar en su aula	14-19
			No muy incómodos con la diversidad familiar en su aula	9-13
			Cómodos con la diversidad familiar en su aula	4-8

2.2. Análisis de las producciones del profesorado en formación

Se ha diseñado una propuesta didáctica (Anexo I) para ser trabajada y criticada por el futuro profesorado de Educación Infantil. Un total de 103 estudiantes de tercer curso del Grado en Educación Infantil realizaron la propuesta didáctica y analizaron tanto sus ventajas como inconvenientes. Este grupo de estudiantes fue el mismo que cumplimentaron el instrumento de evaluación de ideas previas sobre diversidad familiar; el diferente número de estudiantes en un caso y otro se debe a que las acciones se llevaron a cabo en sesiones y días diferentes.

Las respuestas de los estudiantes se analizaron de forma cualitativa utilizando el programa MaxQDA. La definición de las categorías (Tabla 2) fue establecida de mutuo acuerdo por dos expertos de manera inductiva (Strauss, 1998). La asignación a categorías se llevó a cabo de manera independiente por dos expertos: tras un periodo de entrenamiento llevado a cabo con una muestra pequeña de trabajos entregados por los estudiantes (10 de los 103), cada analista asignó respuestas a categorías de manera independiente. La fiabilidad intercodificadores se calculó como 0.91 (probabilidad de acuerdo en asignación de categoría). Por último se consensuó la categorización en los casos dudosos.

Tabla 2
Categorías empleadas para el análisis de las respuestas del profesorado en formación sobre la propuesta didáctica.

Instrumento	Categoría	Subcategoría
Familyme	Positivo	1. Se trabajan los valores
		2. Se trabaja la integración
		3. Se desarrolla la expresión artística
		4. Se explicita la diversidad de familias
		5. Gran potencialidad para ser implementada
	Negativo	1. Presenta dificultad conceptual
Árbol genealógico	Positivo	1. Estructura clara para los niños
		2. Conceptos familiares claros
		3. Se aprenden contenidos genéticos/herencia
		4. Fomenta la investigación en la familia
	Negativo	1. Difícil representar familias diversas
		2. Será difícil en Educación Infantil
		3. Se excluye la diversidad
		4. Presenta dificultad conceptual

3. Resultados

3.1. Ideas previas del profesorado en formación de Educación Infantil

Existen investigaciones que aseguran que las ideas previas del profesorado están directamente relacionadas con su proceder en el aula y por tanto con la formación que recibirán sus estudiantes. Por lo tanto, las ideas previas que el profesorado en formación tenga sobre la diversidad familiar repercutirán directamente en su práctica docente.

Para conocer las ideas previas del futuro profesorado de Educación Infantil con respecto a la diversidad familiar, se ha diseñado un cuestionario adaptado de Adams, Sewell y Hall (2004). El análisis de los datos se ha llevado a cabo a través del cálculo de medias y desviaciones estándar para cada uno de los ítems, lo que se muestran en la Tabla 3.

Aunque en general las medias hacen ver que el profesorado en formación inicial tiene una actitud favorable hacia la diversidad familiar, si analizamos el porcentaje de respuestas de cada opción detectamos que un 10,3% de encuestados

están en desacuerdo o totalmente en desacuerdo con que los maestros deban planificar actividades que respondan a las diferentes necesidades y desarrollar las habilidades únicas de los estudiantes que proceden de diferentes estructuras familiares. Por otro lado, el 11,2% de la muestra indican que están de acuerdo o totalmente de acuerdo con el hecho de que en la escuela es difícil trabajar con estudiantes que proceden de estructuras familiares poco comunes.

Tabla 3

Ideas previas del profesorado en formación sobre la propuesta didáctica. 1 totalmente en desacuerdo, 6 totalmente de acuerdo.

Ítem	Media	DS
1. Cada estudiante debe tener las mismas oportunidades de aprender y tener éxito en la escuela	6,0	0,2
2. Cada una de las diferentes estructuras familiares aporta algo positivo a la sociedad	5,0	1,0
3. No hay nada que el sistema educativo pueda hacer por los estudiantes que proceden de una estructura familiar poco común	1,6	0,8
4. Los maestros deben planificar actividades que respondan a las diferentes necesidades y desarrollar las habilidades únicas de los estudiantes que proceden de diferentes estructuras familiares	4,8	1,5
5. Los estudiantes deben aprender a respetar a quienes son diferentes a ellos	5,9	0,4
6. Los estudiantes deben sentirse orgullosos de su herencia	5,2	1,1
7. Los maestros deben ayudar a los estudiantes a desarrollar el respeto por sí mismos y hacia los otros	5,8	0,5
8. Los estudiantes que viven en familias con estructura poco común deben adoptar los valores y estilos de vida de la estructura familiar dominante	2,2	1,2
9. En la escuela es difícil trabajar con estudiantes que proceden de estructuras familiares poco comunes	3,0	1,3
10. En los planes de estudios se deben de incluir perspectivas desde los diferentes tipos de estructuras familiares	4,9	1,2
11. En la escuela, no importa si un estudiante procede de una estructura familiar o de otra, todos deberían tener las mismas oportunidades para tener éxito	5,9	0,5
12. Me gusta estar cerca de personas que son diferentes a mí	4,6	1,0
13. Los maestros son responsables de enseñar a los estudiantes cómo los diferentes tipos de estructuras familiares han influido en la sociedad	4,9	1,1
14. Me siento incómodo/a junto a los estudiantes cuya herencia familiar es diferente de la mía	1,5	1,0
15. Los estudiantes deben renunciar a sus creencias y prácticas culturales para encajar con los demás estudiantes	1,5	1,1
16. La diversidad familiar es un recurso valioso y debe ser conservado	5,1	0,9
17. Las actividades escolares deben ser representativas de una amplia variedad de tipos de familias	5,0	1,0

18. La diversidad familiar es un aspecto negativo en el desarrollo de la sociedad española	1,7	1,0
19. Todos los estudiantes deben aprender los diferentes tipos de estructuras familiares	5,3	0,8

Además de la media y la desviación estándar, se ha calculado la puntuación obtenida para cada una de las categorías a partir de la suma de las medias de los ítems correspondientes a cada categoría; en la Tabla 4 se muestra la puntuación total y las puntuaciones máximas y mínimas para cada una.

Tabla 4
Puntuación total obtenida en cada una de las categorías consideradas sobre ideas previas del profesorado en formación sobre diversidad familiar.

Categoría	Puntuación (*)	Max/Min	Subcategoría
Aprecian la diversidad familiar	29,1	30/25	Fuertemente aprecian las ideas sobre diversidad familiar
Valoran la diversidad familiar	25,2	30/16	Fuertemente valoran las ideas sobre diversidad familiar
Implementan la diversidad familiar	24,4	30/14	Podrían implementar la diversidad familiar
Se sienten incómodos con la diversidad familiar	7,8	5/14	Cómodos con la diversidad familiar en su aula

* Los ítems 3, 8, 9, 14, 15 y 18, correspondientes a opiniones negativas con respecto a la pluralidad familiar, fueron invertidos para llevar a cabo los cálculos.

En este análisis se puede apreciar que para tres de las cuatro categorías (Aprecio a la diversidad familiar, Valoración de la diversidad familiar y Comodidad con la diversidad familiar) las puntuaciones están dentro de la subcategoría más positiva. En cambio, para la categoría “Implementación de la diversidad familiar” la puntuación total de los ítems correspondientes es de 24,4, por lo que no se puede asignar a la muestra la sub-categoría más positiva “Implementarían las ideas sobre diversidad familiar en su aula”; la subcategoría asignada en este caso es “Podrían implementar las ideas sobre pluralismo familiar en su aula”.

Por otro lado, la encuesta ofrecía una serie de preguntas relacionadas con datos demográficos, donde se incluían cuestiones relacionadas con el tipo o modelo de familia vivida por los estudiantes. Con respecto al tipo de familia del que proceden los encuestados, el 71,6% proceden de familias nucleares, el 22,4% de familias extensas y el 2,6% de familias monoparentales (el 3,4% de los encuestados no contestaron a esta pregunta). Es decir, la gran mayoría del profesorado en formación encuestado proceden de familias formadas por la madre, el padre y su descendencia, aunque existe una considerable parte de la muestra que proceden de familias formadas por parientes cuyas relaciones no son únicamente entre padres e hijos (puede incluir abuelos, tíos, primos y otros parientes consanguíneos o afines). Destacar el bajo porcentajes de encuestados que viven sólo con uno de los

progenitores (padre o madre). Por último queremos hacer alusión al hecho de que ninguno de los encuestados viven en una familia homoparental o ensamblada.

3.2. La familia en la formación del profesorado

En base a los resultados obtenidos en el apartado anterior, nos planteamos como siguiente objetivo la exposición al profesorado en formación de instrumentos didácticos que faciliten la implementación de la familiar en las aulas de educación infantil. La propuesta didáctica que ha llevado a cabo el profesorado en formación ha sido diseñada con una triple finalidad: i) que el futuro docente conozca instrumentos para implementar el concepto de familia; ii) se ponga en situación de discente; iii) desarrolle un análisis crítico de dichos instrumentos.

Los instrumentos que se incluyen y que deben de ser analizados por el profesorado en formación pretenden que los estudiantes de Educación Infantil trabajen el concepto de familia tanto de biología simple, lazos sanguíneos o coresidencia (a través del árbol genealógico) así como el afecto, el apoyo o la comprensión (a través del familyme) de tal forma que el concepto de familia se aborde de forma abierta y libre de prejuicios sociales.

En la posición de discentes, y a través del árbol genealógico (entendido como la representación gráfica en la que se exponen los datos de la historia familiar así como las relaciones parentales que unen a los diferentes miembros de la familia de forma organizada y sistemática), el profesorado en formación trabaja diferentes aspectos relacionados tanto con las ciencias de la naturaleza (carácter hereditario, fenotipo, genotipo, dominancia, recesividad, gen, etc.) como con las ciencias sociales (binomio tiempo personal-tiempo histórico). Por otro lado, elaborando un familyme (entendido como la representación gráfica con base en los árboles genealógicos y los genogramas (Bowen, 1978) cuya característica diferenciadora es que en el familyme, además de los lazos de consanguinidad se representan los lazos consensuales), el profesorado en formación abordará la diversidad familiar y será consciente de la importancia de abarcar las diferentes estructuras familiares en el aula de educación infantil en la sociedad actual. En el Anexo 1 se detallan las actividades a realizar por el profesorado en formación.

A modo de resumen, se analizaron 103 producciones de los estudiantes; en 5 casos (4,8%) no se pudo asignar ninguna de las categorías establecidas en la Tabla 2 a las respuestas generadas por el estudiante; en 65 casos (63,1%) se categorizaron entre 3 y 6 aportaciones. En total se han contabilizado 485 aportaciones a las categorías, lo que supone una media de $4,7 \pm 3,0$ aportaciones por producción de los estudiantes.

En la Figura 1 se resumen las respuestas de los estudiantes, según las categorías establecidas, para el familyme, tanto los aspectos positivos como los negativos.

En general los estudiantes (40,1%) valoran positivamente del familyme su potencialidad para poder ser implementado en Educación Infantil. Así mismo un

porcentaje significativo de estudiantes (27,3%) identifican que este instrumento trabaja los valores en el aula. Un ejemplo de algunas respuestas dadas por los estudiantes son las siguientes: “Desde el punto de vista del aula es interesante que los niños hagan el familyme porque así los profesores saben con quién se relacionan más los niños de su familia”; “Los niños entienden mejor valores como la lealtad, la fidelidad, el amor, etc.”

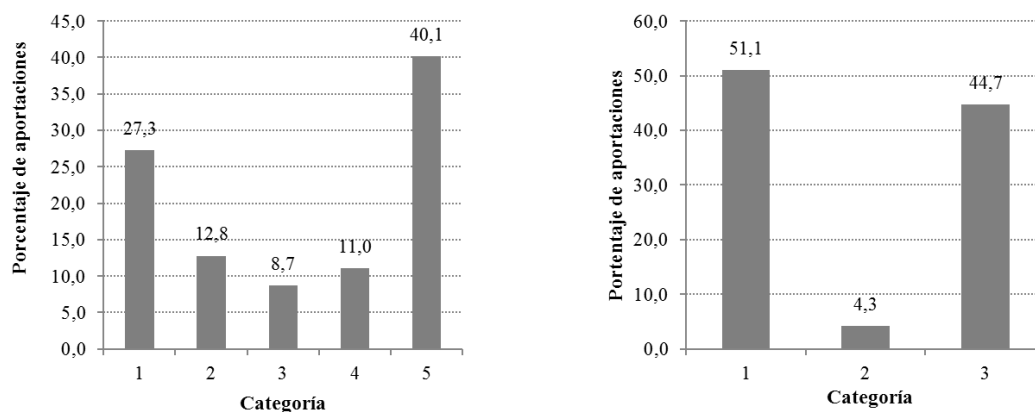


Figura 1. Aspectos positivos (izquierda) y negativos (derecha) del familyme.

Con respecto a los aspectos negativos, gran parte de los futuros maestros entienden que el concepto de familyme (51,1%) puede resultar complicado para la etapa a la que iría dirigido, lo que podría dificultar su ejecución (44,7%); en cambio no creen que su estructura sea la clave de su complejidad (sólo el 4,3%). En este sentido hemos encontrado respuestas como la siguiente: “Puede provocar un cierto grado de confusión a los niños, tal vez resulte demasiado abstracto”.

En la Figura 2 se muestran los resultados obtenidos tras la realización, por parte de los estudiantes, del árbol genealógico.

Centrándonos en el análisis de las respuestas relacionadas con el árbol genealógico, podemos apreciar que la mayoría de las aportaciones hacían referencia a que con este instrumento los conceptos familiares aparecían de forma clara (51,1%), aunque también se han identificado aportaciones relacionadas con el aprendizaje de contenidos biológicos (16,9%) y el fomento de la investigación (9,6%) sobre todo a nivel familiar. Un porcentaje significativo de contribuciones consideran que la estructura de este instrumento es clara (22,1%). Uno de los estudiantes aportó la siguiente respuesta con respecto a los aspectos positivos del árbol genealógico: “Muestra el parentesco entre los familiares de una forma ordenada y sistemática, más organizada que el familyme”.

Por otro lado, y analizando los aspectos negativos del árbol genealógico, podemos observar que existen dos categorías muy representadas en las respuestas de los estudiantes y relacionadas con la exclusión de la diversidad familiar: (1) “Difícil representar otras familias” y (3) “Exclusión de la diversidad” (“Con la aparición de

nuevos tipos de familias en la actualidad, además de la tradicional, como pueden ser familias monoparentales, de padres divorciados, etc., puede crear sensación de exclusión en algunos alumnos”). Por otro lado, quisiéramos señalar que en el caso del árbol genealógico, prácticamente no hubo respuestas relacionadas con la dificultad conceptual, lo que está en consonancia con el alto porcentaje de aportaciones a la categoría 2 de los aspectos positivos del árbol.

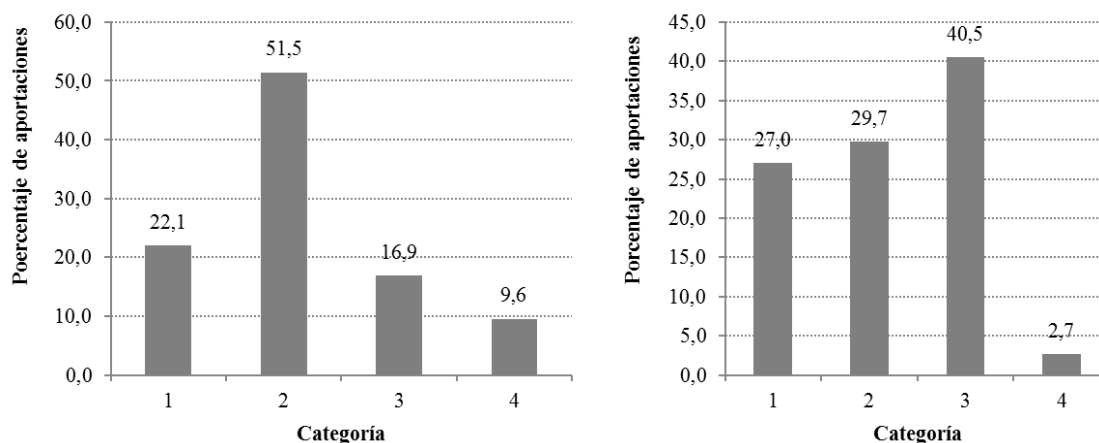


Figura 2. Aspectos positivos (izquierda) y negativos (derecha) del familyme.

Por último, la propuesta concluía con la solicitud de un análisis crítico y comparativo de las dos propuestas didácticas. En este caso, 56 de los 103 estudiantes (54,4%) declararon creer que la mejor propuesta sería aquella que trabajase ambos instrumentos, o bien la elaboración de un tercer instrumento que aunara el trabajo en valores y en el concepto de familia diversa del familyme y la estructura clara del árbol genealógico. Un ejemplo de respuesta podría ser la siguiente:

“Una combinación de ambos modelos sería la solución, haciendo un árbol genealógico, pero no solamente donde aparezca la familia biológica, sino también otras personas relevantes. Además se puede dibujar en un árbol, mostrando un rasgo característico de cada uno de los componentes de la “familia” y escribiendo una frase que te recuerde a ellos. De esta manera conseguimos hacer un combinado donde aparecen los rasgos positivos de los dos modelos”.

4. Conclusiones

La estructura de familia, así como el concepto que cada individuo tiene sobre lo que es la familia va evolucionando; el concepto que cada individuo tiene de familia es personal y evoluciona con el tiempo (Delval, 1989; Hernández, Triana y Rodríguez, 2005; Simón, Triana y Camacho, 2001). La gran diversidad en cuanto a estructuras familiares que existe en la sociedad actual debe de reflejarse en las

aulas, y el profesorado tiene un papel clave en proporcionar un significado adecuado y actualizado de la realidad familiar.

Pero este hecho está dificultado por dos factores fundamentalmente: en primer lugar la inmensa mayoría de los ciudadanos, y entre ellos el profesorado, tiene como referente exclusivo y excluyente la familia nuclear (González, Morgado y Sánchez-Sandoval, 2002); y por otro lado, su formación es muy deficiente al respecto.

En el presente trabajo hemos analizado, en primer lugar, las ideas previas del profesorado sobre la diversidad familiar. Los resultados sugieren que la mayoría del profesorado en ejercicio analizado aprecia, valora e incluso se sienten cómodos con la diversidad familiar. En cambio, en el estudio cualitativo se han detectado comentarios como el siguiente: “muchos niños al nacer no tienen una familia nuclear bien estructurada por lo que se sienten mal cuando ven en el colegio a las familias de los demás”. Es por ello que, aunque el profesorado en formación afirma su aceptación de la diversidad familiar, siguen existiendo visiones excluyentes, que creen que la familia nuclear es la “bien estructurada”. Esta realidad puede plantear situaciones conflictivas y/o excluyentes hacia una parte del alumnado que deben ser evitadas.

Por otro lado hemos observado que la implementación de acciones relacionadas con la diversidad familiar podría ser un problema para un porcentaje de la muestra. Por ello se ha planteado una propuesta didáctica que trabaja desde esta perspectiva en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil, pues estamos convencidas, como expusieron Liesa Orus, Arran Martínez y Vázquez Toledo (2013), que la mejora en la formación del futuro profesorado hará posible en el futuro aulas más inclusivas, pues, como expone de nuestros alumnos de que “el mero hecho de mostrar en el aula diferentes modelos familiares ya normaliza y facilita la aceptación naturalizada de realidades familiares diferentes a la propia, pues en realidad, entender la pluralidad de familias puede ayudar a formar una ciudadanía abierta y plural”. Esta propuesta deberá de ser mejorada y enriquecida a través de la implementación en el aula y las aportaciones de los maestros/as en ejercicio, pero creemos que es una apuesta decidida por aunar instrumentos clásicos (como el árbol genealógico) e innovadores (como el familyme), y cumple varios objetivos en la formación del profesorado, entre otros, les proporciona instrumentos de los que partir para el diseño de una actividad que trabaje la diversidad de familias y fomenta en ellos el análisis crítico.

Este trabajo nos ha permitido además sondear la opinión de los futuros docentes sobre cómo implementar estos temas en el aula. La mayoría de los encuestados creen que una actividad que aúne árbol genealógico y familyme podría ser la clave para transmitir estos contenidos y valores en el aula. En un futuro trabajo diseñaremos e implementaremos esta actividad en las aulas de Educación Infantil.

Referencias bibliográficas

- Adams, E., Sewell, D. T. y Hall, H. C. (2004). Cultural pluralism and diversity: issues important to family and consumer sciences education. *Journal of Family and Consumer Sciences Education*, 22, 17-28.
- Alfageme, M. B., Miralles, P., y Molina, S. (2009). Cómo enseñar el concepto familia en educación infantil y primaria para construir una ciudadanía europea. En *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti. Un progetto educativo per la "Strategia di Lisbona"*. Bolonia: Patron, 55-60.
- Alger, C. L. (2009). Secondary teachers' conceptual metaphors of teaching and learning: Changes over the career span. *Teaching and Teacher Education*, 25, 743-751.
- Arranz, E., Oliva, A, Olivarrieta, F. y Antolín, L. (2010). Análisis comparativo de las nuevas estructuras familiares como contextos potenciadores del desarrollo psicológico infantil en *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 33(4), 503-513.
- Berlanga, J. (2010): "Aprender Geografía Humana a partir de la memoria familiar" en *Íber*, 65, 101-107.
- Bowen, M. (1978). *Family therapy in Clinical Practice*. Rowman & Littlefield Publishers, Maryland.
- Delval, J. (1989). La representación infantil del mundo social. En E. Turiel, I. Enesco y J. Linaza (Eds.), *El mundo social en la mente infantil* (pp. 245-328). Madrid: Alianza Psicología.
- Contreras, J. (2010). Ser y saber en la formación del profesorado: una visión personal. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, 61-82.
- Duffee, L. y Aikenhead, G. (1992). Curriculum change, student evaluation, and teacher practical knowledge. *Science Education*, 76, 493-506.
- Ford, M. E. (1992). *Motivating humans: Goals, emotions, and personal agency beliefs*. Newbury Park, CA: Sage.
- Gimeno, A. (1999). *La familia: el desafío de la diversidad*. Barcelona: Ariel Psicología.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K. y Hoy, A. W. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33, 3-13.
- González, M. M. (2009). Nuevas familias: nuevos retos para la investigación y la educación. *Cultura y Educación*, 21(4), 381-389.

- González, M. M., Morgado, B. y Sánchez-Sandoval, Y. (2002). Diversidad familiar y escuela. Primera evaluación del programa “Familias Diversas, Familias Felices”. *Cultura y Educación*, 14(4), 431-440.
- Guskey, T. R. (2002). Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 8, 381-391.
- Hernández, M., Triana, B. y Rodríguez, G. (2005). Valores personales y contextuales implicadas en la elaboración del concepto explícito de familia. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 28(2), 179-190.
- Izquieta Etulain, J. L. (1996). Protección y ayuda mutua en las redes familiares. Tendencias y retos actuales. *Reis*, 74, 187-207.
- Liesa Orus, M., Arranz Martínez, P. y Vázquez Toledo, S. (2013). Un programa basado en la metodología de aprendizaje servicio que mejora las actitudes de los estudiantes del Grado de Magisterio hacia la inclusión, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 76, 65-82.
- López, F., Díez, M., Morgado, B. y González, M. M. (2008). Educación infantil y diversidad familiar. *XXI Revista de Educación*, 10, 111-122.
- Lumpe, A. T., Haney, J. J. y Czerniak, C. M. (2000). Assessing teachers’ beliefs about their science teaching context. *Journal of Research in Science Teaching*, 37, 275-292.
- Morgado, B., Jiménez-Lagares, I. y González, M. M. (2009). Ideas del profesorado de primaria acerca de la diversidad familiar. *Cultura y Educación*, 21, 441-451.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers’ beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.
- Peinado, M y Abril, A.M. (2015): Geografía y Familia: implementando recursos didácticos inclusivos. *VII Congreso Ibérico de Didáctica de la Geografía*, 170-180.
- Richard, H. (2005). Stability and change in US prospective teachers’ beliefs and decisions about diversity and learning to teach. *Teaching and Teacher Education*, 21, 767-786.
- Richardson, V. (1997). *Constructivist teaching and teacher education: Theory and practice*. Washington, DC: The Falmer Press.
- Rodríguez, M. J. y Martón, J. (2008). Hogares y familias. *Sociedad y Utopía*, 31, 85-106.

- Ross, J., Hogaboam-Gray, A. y Hannay, L. (2001). Effects of teacher efficacy on computer skills and computer cognitions of K-3 students. *Elementary School Journal*, 10, 141-156.
- Roychoudhury, A. y Rice, D. (2013). Preservice secondary science teachers' teaching and reflections during a teacher education program. *International Journal of Science Education*, 35, 2198-2225.
- Simón, M. I., Triana, B. y Camacho, J. (2001). El concepto de familia: de las concepciones implícitas a las explícitas. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 24(4), 425-439.
- Stanley, L.S. (1992). *The development of an instrument to assess the attitudes toward cultural diversity and cultural pluralism among preservice physical education majors*. Unpublished doctoral dissertation, University of Georgia, Athens.
- Stanley, L. S. (1996). The development and validation of an instrument to assess attitudes toward cultural diversity and pluralism among preservice physical educators. *Educational & Psychological Measurement*, 56, 891-897.
- Strauss, A., y Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory*. Oaks, CA: SAGE Publications, Thousand.
- Tanase, M., y Wang, J. (2010). Initial epistemological beliefs transformation in one teacher education classroom: Case study of four preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1238-1248.
- Triana, B. y Simón, M. I. (1994). La familia vista por los hijos. En M. J. Rodrigo. (Ed.), *Contexto y desarrollo social* (pp. 271-304). Madrid: Editorial Síntesis.
- Wideen, M., Mayer-Smith, J. y Moon, B. (1998). A critical analysis of research on learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research*, 68, 130-178.

Anexo

a) Elabora un “árbol genealógico”, enmarcado dentro del estudio de la “Herencia biológica”:

- Realiza un esquema donde inserte imágenes (dibujos, fotos, etc.) de los componentes de tu familia biológica. En este esquema deberán de aparecer las relaciones como líneas que unan las imágenes.

- Analiza algunos de los siguientes rasgos genéticos en los miembros de tu familia, e inclúyelos al pie de cada una de las imágenes: “hacer o no hacer U con la lengua”, “presencia o ausencia de pico de viuda”, “lóbulo de la oreja separado o unido a la cara”.

b) Elaboración de un “familyme”:

- El docente explica en asamblea la realización de la foto-familia: personas que podrían aparecer en ella y frases que podrían identificar a cada persona.

- Reflexiona en torno a las características, costumbres, etc., que compartes con las personas que consideras de tu familia y los hacen genuinos.

- Refleja tres acontecimientos significativos vividos en tu familia.

c) Realiza un análisis crítico y comparativo de las dos propuestas didácticas (potencialidades y riquezas, pero también de las ambigüedades, dificultades) de su futura implementación en el aula, ideando en última instancia un instrumento ideal para trabajar todos los modelos de familia en el aula de Educación Infantil.