

International Journal of Sociology of Education
Volume 12, Issue 3, 25th October, 2023, Pages 231 – 253

© The Author(s) 2023

<http://dx.doi.org/10.17583/rise.12398>

Family Diversity in Didactic Materials for Early Childhood Education

Iria Sánchez-Prieto¹, Carmen Verde-Diego² & Rubén González-Rodríguez²

1) *Vicente Otero Valcárcel Plurilingual Early Childhood and Primary Education School, Spain*

2) *University of Vigo, Spain*

Abstract

There is not just one type of family. The research focuses on addressing family diversity in schools. On one hand, it analyzes the training of future teachers in early childhood and primary education, through their curriculum in the three Galician universities. On the other hand, it examines the didactic materials used in this stage: a total of 38,607 images distributed in 148 Didactic Units belonging to the 4 most used publishers in Galician early childhood education centers - Anaya, Santillana, Edelvives, and SM - and the "family books" associated with these collections were reviewed. Among them, the form and content of 610 images linked to 12 Didactic Units, as well as their texts and "family books," were selected and analyzed. The results indicate, on one hand, a lack of training for future teachers in family diversity. On the other hand, they reveal that the images, texts, and family books mainly reproduce an "ideal" type of family: nuclear, biparental, and heteroparental. All of this prevents conceptualizing any other alternative type of family in schools beyond the "normotypic," distancing students from social reality and even excluding their own family models.

Keywords

Family, family diversity, early childhood education, didactic materials

To cite this article: Sánchez-Prieto, I., Verde-Diego, C., & González-Rodríguez, R. (2023). Family Diversity in Didactic Materials for Early Childhood Education. *International Journal of Sociology of Education*, 12 (3), pp. 231-253 <http://dx.doi.org/10.17583/rise.12398>

Corresponding author(s): Carmen Verde-Diego

Contact address: carmenverde@uvigo.gal

International Journal of Sociology of Education
Volumen 12, Número 3, 25 de octubre, 2023, Páginas 231 – 253

© Autor(s) 2023

<http://dx.doi.org/10.17583/rise.12398>

La Diversidad Familiar en los Materiales Didácticos de Educación Infantil

Iria Sánchez-Prieto¹, Carmen Verde-Diego² & Rubén González-Rodríguez²

1) *Colegio de Educación Infantil y Primaria Plurilingüe Vicente Otero Valcárcel, España*

2) *Universidad de Vigo, España*

Resumen

No existe un único tipo de familia. La investigación trata sobre el abordaje de la diversidad familiar en la escuela. Por un lado, analiza la formación de los futuros docentes de educación infantil y primaria, a través de sus planes de estudio en las tres universidades gallegas. Por otro, examina los materiales didácticos utilizados en esa etapa: se visionaron un total de 38.607 imágenes distribuidas en 148 Unidades Didácticas pertenecientes a las 4 editoriales más utilizadas en los centros educativos de Educación infantil de Galicia –Anaya, Santillana, Edelvives, y SM- y los “libros de familia” asociados a esas colecciones. De entre ellas, se seleccionaron y analizaron la forma y el contenido de 610 imágenes vinculadas a 12 Unidades Didácticas, además de sus textos y “libros de familia”. Los resultados señalan, por una parte, una escasa formación de los futuros docentes en diversidad familiar. Por otra, revelan que las imágenes, los textos y los libros de familia mayoritariamente reproducen un tipo de familia “ideal”: nuclear, biparental, heteroparental. Todo ello impide conceptualizar en la escuela cualquier otro tipo de familia alternativa a la “normotípica”, alejando a los educandos de la realidad social, cuando no excluyendo sus propios modelos familiares.

Palabras clave

Familia, diversidad familiar, educación infantil, materiales didácticos

Cómo citar este artículo: Sánchez-Prieto, I., Verde-Diego, C. & González-Rodríguez, R. (2023). La Diversidad Familiar en los Materiales Didácticos de Educación Infantil. *International Journal of Sociology of Education*, 12(3), pp. 231-253
<http://dx.doi.org/10.17583/rise.12398>

Correspondencia Autores(s): Carmen Verde-Diego

Dirección de contacto: carmenverde@uvigo.gal

La familia, como institución, es una realidad que existe desde el principio de los tiempos. A lo largo de la historia ha variado en su composición, en sus necesidades y en las funciones que se le han asignado, pasando de ser considerada una unidad básica de reproducción biológica y social a una organización social más compleja surgida de diferentes formas de unión y basada en lazos de parentesco, filiación, reproducción, cuidado de los miembros y cooperación económica. Como señalan Carbonell et al. (2012) “la familia ha sido el lugar primordial donde se comparten y gestionan los riesgos sociales de sus miembros” (p.4).

Entre otros, Beneyto et al. (2008) destacan el desprestigio social de la familia vinculada tradicionalmente al matrimonio como único espacio legítimo de sexualidad y realización personal. También Fineman (2000) reprobaba que “la familia es una construcción ideológica con una particular composición y relaciones de género que permite privatizar la dependencia individual y no considerarla como un problema público” (p.14). A pesar de las críticas, la familia es una institución dinámica que lejos de desaparecer, ha modificado su sentido y sus valores adquiriendo una nueva identidad. (Alberdi, 1982; 1999; Alberdi y Escario, 2007; Castro y Seiz, 2014; Martí, 2016).

No profundizaremos en las múltiples definiciones de familia, en sus características, desarrolladas largamente por instituciones como la ONU (1989,2002) o la OMS (2016) o por la literatura desde diferentes ámbitos disciplinarios (Alberdi, 1999; Álvarez, 2003; Chacón, 2009; Gallego, 2012; Del Campo, 2004; Miralles y Alfageme, 2010; Oliva y Villa, 2014; Palacio, 1996; Rodrigo y Palacios, 1998; Ussel, 1998; Valbuena, 2012). Sobra indicar, al objeto de esta investigación, que partimos de la consideración de la familia como una red de relaciones abierta y flexible que se adapta y cambia con el ritmo social (Brullet, 2010) y que no puede reducirse a una única imagen ideal, tal y como recomendó la ONU en 1994 al declarar el “Año Internacional de la familia” (González, 2009).

En España, nuestro pasado reciente ha trasladado hasta la actualidad el estereotipo del predominio de un tipo de familia “ideal” -nuclear y biparental, con hijos/as- que parece que deba ser “modelo” de todas las demás. Sin embargo, a partir de la incorporación de la mujer al trabajo fuera del hogar sin permiso del marido en 1978, de la aprobación de los anticonceptivos (1978), y de la aprobación de la ley del divorcio en 1981 -entre otros acontecimientos- (Mañá, 2012; Verde-Diego, et al., 2020) este tipo de familia decrece paulatinamente (Del campo, 2004) como también demuestran las estadísticas. En los últimos años caracterizados por una tardía emancipación juvenil que retrasa la formación de nuevos hogares, menos casamientos, un descenso de la tasa de natalidad (Castro y Seiz, 2014) y el incremento del número de divorcios, la familia biparental “tradicional” ha perdido su hegemonía y coexiste con una amplia gama de modelos familiares. En definitiva, en las primeras décadas del siglo XXI, se ha ido eliminando el “monopolio” de las familias nucleares biparentales dando paso a otro tipo de formas familiares -Aguado (2008) identifica hasta catorce tipos- como pueden ser las monoparentales, con progenitores divorciados/separados, las reconstituidas, homoparentales, etc. Algunas de estas tipologías ya existían en el pasado como las familias monomarentales (una mujer sola con descendencia) aunque lo que las distingue ahora son nuevas vías de entrada como, por ejemplo, la maternidad en solitario por elección, y su legitimidad, ya que ahora no son sancionadas socialmente como lo eran las madres “solteras” (Jociles et al., 2008; Sanz et al., 2013; López

et al., 2022). También existían familias “reconstituidas” (una persona configura una nueva familia aportando al menos un/a hijo/a de una relación anterior), por ejemplo, fruto de la viudedad, pero no voluntariamente constituidas como las originadas tras separaciones o divorcios. Alberdi (1999) afirma que posiblemente estos nuevos modelos de familia estén relacionados con nuevas formas de entender la felicidad personal, por encima de presiones sociales. El desarrollo económico (Martí, 2016) y mentalidades más abiertas también ayudan a la expansión de la diversidad familiar en España, en paralelo a como sucede en Europa. (Del Campo y Rodríguez-Brioso, 2002).

No podemos finalizar sin aludir al *Proyecto de Ley de familias*, aprobado ya en el Congreso de los Diputados el 14 de abril de 2023. Supone un hito en el reconocimiento de la diversidad familiar en la legislación española y en todo tipo de ámbitos, incluido el educativo como se aprecia en su Artículo 24.1 sobre “La diversidad familiar como principio del sistema educativo” que declara:

Las Administraciones Públicas competentes deben garantizar el respeto a la diversidad familiar como principio del sistema educativo, que debe tener su reflejo en los libros de texto y demás materiales curriculares, las actividades complementarias que se organicen en los centros educativos y la capacitación y formación del profesorado y demás profesionales del ámbito educativo.

Diversidad familiar y Escuela

Entendemos por “diversidad” el carácter heterogéneo que tienen personas, familias, grupos y comunidades, de entender la vida o sus distintas manifestaciones o formas (Álvarez, 2003, p.327). Partimos de que todos y todas somos únicos y diferentes, y, en consecuencia, diversos, conclusión a la que se llega comparando y reconociendo diferencias y similitudes.

Cuando una niña o un niño entra por primera vez en un colegio o en una escuela infantil es cuando se da cuenta de que las familias no son todas iguales; en muchos casos, que su propia familia es diferente a la del resto. En este proceso de comparación y descubrimiento, el equipo docente es el pilar central y más importante para que todo el alumnado se sienta aceptado y no se produzcan actitudes discriminatorias. Sin embargo, a *la escuela*, en opinión de Aguado (2010), le cuesta seguir el ritmo de los cambios socioculturales, en especial, los relativos a los modelos familiares (Aguado, 2010). Según López et al. (2008) la escuela, en el pasado, ha obviado la diversidad familiar y ha reproducido prejuicios sosteniendo, por ejemplo, que los/as hijos/as de las familias “convencionales” son más “listos” que aquellos de familias “alternativas”. Desgraciadamente estos estereotipos permanecen por lo que se deduce de un estudio de Sánchez-Prieto de 2016, en el que se atribuía “normalidad” a las familias no divorciadas frente a los niños y niñas más “problemáticos” de familias separadas.

Esta tipificación ha sido igualmente identificada en la literatura. González (2009, pp.384-386) recoge dos modelos teóricos desde los que se ha catalogado a las familias no convencionales. El primero de ellos es el “modelo de comparación de déficit”, que defiende la necesidad de la presencia de un progenitor masculino y uno femenino en el hogar familiar, examinando así al resto de familias por aquello que no tienen, en vez de por lo que en ellas existe. El segundo de ellos es el “modelo patógeno” en el que se da por supuesto que las

familias no convencionales proporcionan un entorno familiar desfavorable para el desarrollo psico-evolutivo de niñas y niños, por lo que, cuando investigan tratan de ratificar aspectos negativos del mismo. Estos modelos acaban por identificar cualquier tipo de carencia, déficit, deficiencia en los menores de edad con la tipología familiar donde crecen, de modo que éstas aparecen como un factor de riesgo en sí mismo. Los modelos de comparación del déficit y el patógeno han sido replicados de forma acrítica en estudios donde la familia nuclear biparental y heteroparental es la medida de todas las demás y el resto se analizan a partir de sus insuficiencias en relación con aquella (Ganong y Coleman, 2018). Los resultados de todas estas investigaciones están sesgados científicamente, cuando no ideológicamente, como el famoso Informe Rekers (Rekers, 2004) usado por la Corte suprema de Florida (EE.UU.) en 2005 para denegar la adopción por parte personas del mismo sexo. En contraposición, frente a las investigaciones ancladas en la “ideología de la familia nuclear” son muy numerosas aquellas que señalan que lo importante para un correcto desarrollo infantil no es el modelo familiar sino la calidad de las relaciones establecida entre los miembros (Arranz, et al., 2010; Menéndez, 2001), el estrés o la afectividad... y que estas familias “no convencionales” comportan importantes beneficios para la infancia como una mayor conciencia de las relaciones intrafamiliares, un mayor desarrollo de la empatía, o un mayor cuidado afectivo (Adams y Light, 2015; Martínez Zuluaga et al., 2019).

Es necesario saber de dónde procede la primacía del discurso heteronormativo en la escuela: ¿se desprende de la insuficiente formación en las universidades de los futuros docentes?; ¿de sus valores personales?; ¿de los materiales utilizados como apoyo de los procesos de enseñanza y aprendizaje? El conocimiento de estas cuestiones es trascendental para que en las escuelas no se afronte la diversidad familiar como un problema sino como una oportunidad para la inclusión normalizada de cualquier niño o niña.

En ese sentido, “la diversidad ni es una asignatura ni algo que se deba estudiar una hora a la semana. Tiene que ser una forma de entender la educación que contemple todas las realidades”, como expresa Ana Muñoz (V.M.V., 2015), voluntaria de Fundación Triángulo, en el primer encuentro de familias Lesbianas, Gays, Transexuales, Bisexuales e Intersexuales de Castilla y León.

Es pues muy relevante qué tipo de formación tiene el profesorado que trabaja en las escuelas infantiles. También resulta fundamental saber qué tipo de materiales didácticos se usan en ellas, ya que el producto editorial (principalmente el libro de texto) forma parte de la cultura escolar y de las políticas públicas ayudando a organizar los procesos de enseñanza y aprendizaje (Ribeiro et al., 2016).

La Ley Orgánica 1/1990, 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo mostró un cambio cualitativo incluyendo la educación en valores como parte del currículo, dejando de formar parte del currículo oculto de los docentes. Podríamos entender la educación en valores como el conjunto de saberes que se basan en valores, normas y actitudes que tratan de dar respuesta a problemas sociales. De esta forma, la diversidad familiar podría incluirse entre estos contenidos con el objetivo de que el alumnado comprenda que vive en una sociedad plural (López y Díez, 2009), con múltiples *formas de ser* familia. (Menéndez, 2001)

Asimismo, el Decreto 229/2011, 7 de diciembre, por el que se regula la atención a la diversidad del alumnado de los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Galicia –

territorio de la investigación-, recoge en su Preámbulo que “la diversidad, es una realidad social y, por lo tanto, una realidad en cada centro educativo; realidad derivada de (...) la singularidad de cada familia y de cada comunidad educativa en su conjunto”.

Aun así, en esta investigación se partió de la sospecha de que en la *escuela* el discurso sobre “la familia” es predominantemente normotípico y “tradicional”.

Metodología

Esta investigación -instrumental, transversal y descriptiva- tiene como propósito identificar el conocimiento existente sobre la diversidad familiar en el ámbito educativo de la Comunidad Autónoma de Galicia, desde una doble perspectiva: por una parte, intenta conocer cuál es la formación de los profesionales educativos y, por otra, saber si los materiales didácticos utilizados en la etapa de educación infantil en los centros educativos de Galicia informan y educan adecuadamente sobre la familia y la diversidad familiar.

La investigación se ha configurado en torno a dos “escenarios” vinculados con los objetivos pretendiendo el primero, conocer el nivel de competencia docente inicial sobre diversidad familiar, a través del análisis de los planes de estudio de los Grados de Educación Infantil y del doble grado de Educación infantil/Educación primaria de las Universidades gallegas: Universidad de A Coruña, Universidad de Santiago de Compostela, y Universidad de Vigo. Y el segundo, descubrir qué imágenes y textos contienen los materiales didácticos proporcionados por las principales editoriales usadas en los centros educativos gallegos de Galicia en la etapa de Educación infantil para trabajar la familia y la diversidad familiar. A partir de estos dos “escenarios” se pretendía identificar qué conceptualización de familia subyace en las ilustraciones y textos de los materiales didácticos utilizados y analizar la coherencia didáctica de estos materiales escolares respecto de los elementos curriculares marcados en el currículo.

Con relación al primer escenario, se ha llevado a cabo una revisión documental de los planes de estudio de los grados señalados analizando aquellas asignaturas que cumplieren con los criterios prefijados de inclusión: a) los títulos debían contener los descriptores “familia” y/o “diversidad”; b) los contenidos de los temarios debían incluir en algún momento los sustantivos “familia” y/o “diversidad”. Finalmente cumplieron estos criterios ocho asignaturas. De cada una de ellas se ha realizado un estudio sobre la finalidad, objetivos, contenidos y obras de referencia para identificar en qué medida abordan la diversidad familiar.

En relación con el segundo escenario se comenzó por localizar los centros educativos que imparten la etapa de Educación Infantil en Galicia, a través de la página web de la Consellería de Educación de la Xunta de Galicia resultando 957 centros en activo, públicos y privados.

A través de un muestreo (por otra parte, generalizable) de las páginas web de estos centros se identificaron las editoriales más utilizadas en ellos. Se contactó con ellas para una posible colaboración en la investigación sin demasiado éxito. Finalmente, las editoriales analizadas fueron: Anaya, Santillana, Edelvives, SM. De cada una de ellas se eligieron varias colecciones, un total de siete grupos de materiales (Tabla 1), que basan su metodología en un

enfoque globalizador, es decir, relacionan diferentes saberes desde una visión global del mundo.

Tabla 1

Editoriales y colecciones seleccionadas como material didáctico usado mayoritariamente en centros de Educación infantil de Galicia

Referencia bibliográfica Editorial	Nombre del material	Nivel educativo	Total de imágenes	Dibujos	Fotogra- fías	Total dibujos y fotografías	% sobre total
Campuzano, M.D. (2014). Proxecto Pompas de xabón. Educación Infantil (3,4,5 años). Anaya (Edicións Xerais)	Pompas de Xabón	4º	2157	6	18	89	1,1
		5º	3342	5	26		
		6º	2926	3	31		
Campuzano, M. D. (2018). Proyecto Palomitas de maíz. Educación Infantil (3, 4, 5 años). Anaya (Algaida Editores)	Palomitas de maíz	4º	2300	10	36	92	0,9
		5º	2603	1	26		
		6º	5417	0	19		
Corrales, M. (2007). ProxectoNubaris (3, 4, 5 años). Edelvives	Nubaris	4º	1429	22	2	98	2,2
		5º	1576	38	3		
		6º	1459	26	7		
Bermejo, R. (2019). Proyecto Croqueta. (3, 4, 5 años). Edelvives	Croqueta	4º	802	3	1	12	0,5
		5º	892	4	3		
		6º	935	1	0		
González, P., Gimeno, E., y Moreno, A. (2013). Proyecto Guau (3, 4, 5 años). SM	Guau	4º	1524	16	9	90	1,6
		5º	2042	24	6		
		6º	2206	31	4		
Giráldez, A., Menéndez, P., y Luchini y Pérez, J. (2019). Proyecto Castoria (3, 4, 5 años). SM	Castoria	4º	800	11	24	57	1,9
		5º	1118	3	5		
		6º	1115	3	11		
Uguina, A., García, P., y Gómez, M.P. (2016). Los increíbles Mun (3, 4, 5 años). Santillana	Los increíbles Mun	4º	997	33	3	130	3,3
		5º	1479	44	6		
		6º	1488	43	1		
TOTAL			38607	327	241	568	1,5

Fuente. Elaboración propia

Para una recogida de datos sistematizada se construyó *ad hoc* una matriz basada en investigaciones similares como la de Millares y Martín (2008) y la de Terrón y Cobano-Delgado de 2009. Esta matriz fue testada a través de una prueba piloto con el material “Goguis” de la editorial Vicens Vives (fuera de la selección definitiva por ser usada minoritariamente) y, a su vez, por expertos del ámbito educativo. Tras pequeños cambios sugeridos se procedió a recoger información.

Los criterios de inclusión establecidos para la inclusión de las imágenes fueron: “Imágenes en las que aparezcan por lo menos dos personas en las que se evidencien

situaciones familiares como espacios compartidos en casa, salidas a la calle, viajes...”. En relación con los textos se seleccionaron: a) aquellos asociados directamente con las imágenes elegidas; b) párrafos conteniendo términos como “familia”, “madre”, “padre”, “hijo/a”, “abuelo/a”, o que sugiera vinculación familiar o análoga; y c) todos los de las unidades didácticas sobre la familia.

Se visionaron un total de 38.607 imágenes distribuidas en 148 Unidades Didácticas pertenecientes a las cuatro editoriales (Tabla 1) así como los “libros de familia” asociados a esas colecciones (excepto “Croqueta” de Edelvives que no tiene). Se seleccionaron para un ulterior análisis 568 imágenes en relación con la familia y/o la diversidad familiar vinculadas a 12 Unidades Didácticas, además de los textos asociados y los “libros de familia” correspondientes llegando a un total de 610 imágenes. Los datos –imágenes y textos- fueron tabulados y catalogados en dimensiones, categorías, e indicadores (Tabla 2).

Tabla 2

Algunos ejemplos de diferentes dimensiones de análisis

Dimensión: Lectura del mensaje de la imagen		Dimensión: Opciones culturales e ideológicas		
Categoría	Indicadores	Categoría	Indicadores	
Contextualizada	Si	Edad	Madurez	
	No		Adulterez	
	Hombre y niña		Adulto (s)	Múltiple
	Hombre y niño		Niña/o (s)	No se distingue
	Hombre y no se distingue		Niñez	Juventud
	Mujer y niña			Múltiple
	Mujer y niño		Única	No se distingue
	Mujer y no se distingue			Blanca
	Hombre y niñas			De color
	Hombre y niños			Asiática
Hombre y niñas/os	Otra			
Mujer y niñas	No se distingue			
Mujer y niños	Etnia	Blanca y de color		
Mujer y niñas/os		Múltiple		Blanca y asiática
Adultos y niña		De color y asiática		
Adultos y niño		Otra		
Adultos y niñas	Múltiple	No se distingue		
Adultos y niños		Acorde a la realidad		
Adultos y niñas/os		Idealizado		
Adultos y no se distingue	Esquema corporal	Presenta una discapacidad		
Niñas/os y no se distingue		No se distingue		
Acción	Actividad	Esquema corporal	No se distingue	
	Pasividad			
	Alegría			
Sentimientos	Tristeza			
	Miedo			
	Sorpresa			

Fuente. Elaboración propia

Especial relevancia mereció la categorización de la familia y de los roles desempeñados igualitarios o no de los miembros de la misma (Tabla 3).

Tabla 3
Dimensiones de análisis sobre la familia

Dimensión: Conceptualización de la familia	
Categoría	Indicadores
Tipo de familia	Biparental heteroparental
	Biparental homoparental
	Extensa
	Monoparental (femenina y masculina)
	Adoptiva
	Multir-acial
	Otra
Roles desempeñados	No se distingue
	Con estereotipos de género
	Con roles igualitarios
Presentación de la familia	No se distingue
	Adultocéntrica
	Adecuada a la edad

Fuente. Elaboración propia

Finalmente los resultados recogidos se agruparon en grandes apartados para su análisis: el primero destinado a la identificación de los materiales y su contenido principal; el segundo reservado a las variables examinadas en las imágenes, tanto formales como conceptuales: desde las características más técnicas –tipo de imagen, tamaño, posición en la página, color, etc.- hasta cómo están representadas las personas –aspectos físicos, etnia, manifestación de sentimientos, etc.- y cómo se presentan las familias; el tercero, consignado a los textos de los que se examinaron los títulos, la legibilidad, el lenguaje inclusivo, etc.; y un último bloque para particularidades y comentarios finales sobre la diversidad familiar.

Análisis de resultados

La Formación en diversidad familiar de los futuros docentes. Los primeros resultados responden a la pregunta de si existe formación suficiente en los planes de estudios de los Grados de Educación Infantil y el Doble Grado de Educación Infantil y Educación Primaria de las universidades gallegas sobre diversidad familiar.

Analizados los planes de estudio, constatamos que en dos de las tres universidades públicas gallegas existen asignaturas relacionadas de manera directa con la familia o la diversidad familiar, alcanzando un total de ocho asignaturas. La UDC sería la que trabaja de manera específica este concepto a través de la asignatura denominada “Intervención psicológica en el contexto familiar”. Sin embargo, ninguna de las universidades pone a disposición de los futuros docentes más de un 10% de la totalidad de las asignaturas con contenidos para trabajar los conceptos de familia y de diversidad familiar lo que nos hace reflexionar si ello es suficiente o no para que los próximos docentes tengan competencias profesionales relacionadas con esta temática.

El Tratamiento de la diversidad familiar en las diferentes editoriales. El segundo grupo de resultados -el análisis de las imágenes y los textos de los materiales didácticos- se

realizó sobre las colecciones de las editoriales más empleadas en los centros seleccionados (véase Tabla 1) abordando distintos aspectos como los que siguen.

Aspectos formales: tipo, tamaño y adecuación de las imágenes. Consideramos importante identificar de qué manera trasladan información las imágenes a niños y niñas de hasta 6 años. El 57% de las imágenes son dibujos frente al 43% de fotografías. No obstante, a la hora de trabajar el concepto de familia, concepto real y próximo, se considera más conveniente utilizar estas últimas ya que permiten detallar y percibir mucho mejor las características de las personas que componen una familia, dado que algunos dibujos dificultan identificar características como la edad o el sexo (Figura 1)

Figura 1

Imagen con identificación dificultosa de sexo, edad, relaciones familiares



Fuente. Proyecto Nubaris (Edelvives, 2007), 3 años

En cuanto al tamaño de las imágenes, los resultados indican que el 41% son de tamaño pequeño. A nuestro juicio, siendo el elemento que más llama la atención al alumnado de esa etapa infantil deberían predominar imágenes más grandes. Por lo demás, constatamos que predominan las representaciones a color, figurativas y simbólicas, cuya distribución en la página se sitúa en un lugar principal, existiendo más de una en la misma página y con abundancia de elementos. Son apropiadas a la edad del alumnado y al contexto, al representar familias que realizan actividades conocidas por las niñas y los niños. Sin embargo, ello se utiliza mayoritariamente como un medio para trabajar otros contenidos curriculares como, por ejemplo, contenidos lógicos-matemáticos (nº1, nº2...) en correspondencia con el número de miembros de la familia, tal como se aprecia en *Los increíbles Mun* (Santillana, 2016) para 5 años.

Análisis de los textos. Recuérdese que solamente se analizaron aquellos textos donde existía una unidad didáctica relativa a la familia, esto es, la narrativa de un total de 12 unidades. En general, presentan unas características comunes: a) son escasos; b) son escuetas las explicaciones de los enunciados; c) no existe prácticamente relación entre las imágenes y los textos; d) en su mayoría, los textos están destinados a las personas adultas, aunque se ajustan al nivel psicoevolutivo del alumnado, y en relación con la legislación actual de la

etapa educativa. Por último, descubrimos que existe una práctica ausencia de lenguaje inclusivo, predominando la forma masculina.

Representación de los protagonistas. Se ha examinado cómo se representa a los protagonistas de estas imágenes. Los resultados indican un mayor número de representaciones femeninas que masculinas. Hay que destacar que el material “Castoria” utiliza dibujos de castores personificados que pueden dificultar la interiorización de la diversidad familiar. En estos casos, en los que los protagonistas no se presentan con figuras humanas se utilizan características estereotipadas para poder reconocerlos mejor como, por ejemplo, vestidos para los castores femeninos y, en ocasiones, se subrayan otras características cargadas de sesgos de género como el uso del maquillaje o de las joyas asociado a lo femenino (Figura 2).

Figura 2

Retrato de familia de castores



Fuente. Proyecto Castoria (SM, 2019), 3 años

Cuando se representan figuras humanas se hace de acuerdo con la realidad, pero, mayoritariamente, a partir de cánones estéticos idealizados en Occidente como personas delgadas, de piel blanca, generalmente rubias, y sin ningún tipo de discapacidad (Figura 3).

Figura 3

Prototipo de familia en los materiales analizados

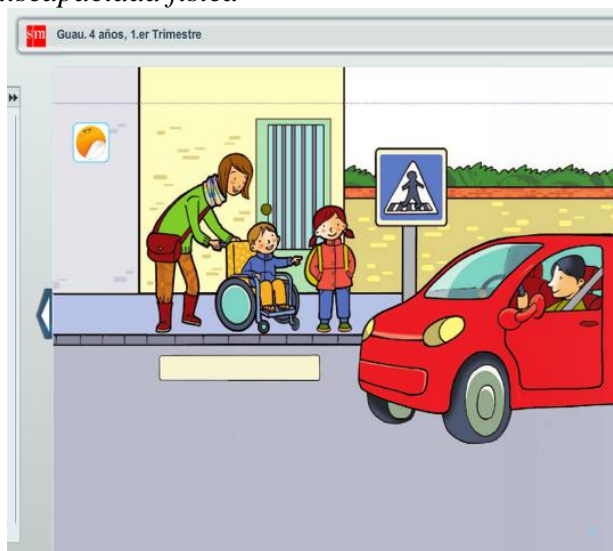


Fuente. Proyecto Palomitas de maíz (Anaya, 2018), 4 años

De hecho, es importante resaltar que de las 568 imágenes analizadas en los materiales destinados al alumnado solamente un 2% representan a personas con necesidades especiales físicas o intelectuales (Figura 4)

Figura 4

Imagen con niño con discapacidad física



Fuente. Proyecto Guau (SM, 2013), 4 años

En relación con la etnia representada en estas imágenes se ha identificado como mayoritaria la blanca occidental (o caucásica) y, en segundo lugar, alejada en número de la primera, la asiática. El resto de las personas de otras etnias o de otros colores de piel son anecdóticas de forma que podemos concluir que estos materiales educan en el eurocentrismo “blanco”, invisibilizando minorías étnicas comunes como la etnia gitana en España, o

personas de otro color de piel, a las que se asocia directamente con el concepto de “tribu” por ejemplo (Figura 5) en la colección de Pompas de Xabón (Anaya, 2014), 5 años.


Figura 5

Identificación de familia numerosa africana

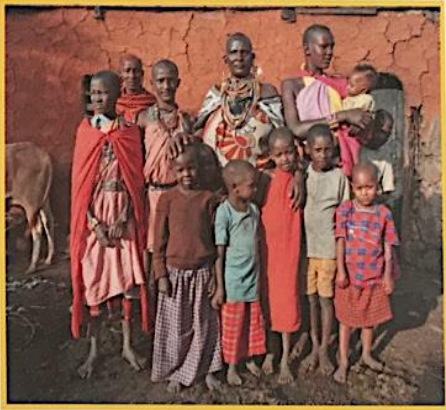
Nomear as partes da casa.
Repasar as liñas descontinuas das ventás e contar as que son rectas e as que son curvas.

NA CASA COA FAMILIA

En cada casa vive unha familia con máis ou menos membros. Normalmente, os pais, as nais e os fillos, aínda que ás veces tamén viven os avós.



En algunhas tribos africanas as familias son moi numerosas: viven os pais, os fillos, os tíos, os curmáns, os netos...



Nota. Traducción Título ficha: “En casa con la familia”. Traducción del texto correspondiente a la imagen de la derecha: “En cada casa vive una familia con más o menos miembros. Normalmente, los padres, las madres y los hijos, aunque también, a veces, viven los abuelos”. Traducción del texto correspondiente a la imagen de la izquierda: “En algunas tribos africanas las familias son muy numerosas: viven los padres, los hijos, los tíos, los primos, los nietos...”. Fuente. Pompas de Xabón (2014), 5 años

Representación de los sentimientos. Nos ha parecido importante también analizar el tipo de sentimiento representado en las imágenes. Más de 500 de las imágenes estudiadas muestran alegría. Esta cuestión que, a priori, podría interpretarse como positiva, nos parece muy problemática ya que estas representaciones promueven una única visión de la realidad - la que normaliza “estar feliz”-y, por lo tanto, es extremadamente sesgada. Las niñas y los niños deben saber que las personas pueden estar felices, pero también, y en la misma medida, que pueden estar tristes, disgustadas, enfadadas, etc. La edulcoración de la realidad impide trabajar a partir de estos materiales en el aula todos los sentimientos por igual, pudiendo inducir al alumnado a que piense “que no está bien” mostrarse de forma distinta a la “estar contento”. Consideramos que es importante trabajar la Educación Emocional en la infancia permitiendo a niñas y a niños expresar sentimientos como el miedo, el enfado, la ira, la tristeza, etc. Piénsese que el alumnado, a esta edad, ya está conformando su personalidad y

que aprenda a expresar sentimientos y que no se parapete tras una máscara (*o en el futuro, tras un filtro en internet*) evitará desequilibrios emocionales.

La diversidad familiar. En su mayoría, la tipología familiar representada más habitual en los materiales analizados es la familia biparental heteroparental con 298 imágenes (52,45%), tanto nuclear (36,61%) como extensa (15,84%). Las familias extensas incorporan principalmente abuelos y abuelas, abundantes en las colecciones de “Los increíbles Mun” (Santillana), “Guau” (SM), y “Nubaris” (Edelvives).

Respecto a las familias numerosas aparecen, en especial, en “Pompas de Xabón” (Anaya) donde abundan las representaciones de familias heteroparentales biparentales y numerosas que, aunque no se ha establecido como indicador en la matriz de datos, es un dato divergente en relación con el resto de los materiales analizados que muestran normalmente uno o dos hijos/as o, como se ha comentado, a los abuelos en el hogar familiar.

En un segundo lugar numérico aparecen representadas en los materiales las familias monoparentales con 241 imágenes (42,42%). Las familias monoparentales tienen mayoritariamente una jefatura femenina. Debemos señalar que existen imágenes inicialmente clasificadas como monoparentales que, al analizar la totalidad del material, se constató que eran representaciones “parciales” de las familias presentadas, de carácter biparental, y heteroparental.

Las familias homoparentales y las familias adoptivas apenas están representadas en los materiales didácticos, al igual que las multirraciales o las de cualquier otro tipo (separadas, divorciadas, reconstituidas...)

Tabla 4

Frecuencia de la variable tipo de familia

	Biparental heteroparental	Extensa heteroparental	Biparental homo-parental	Mono-parental	Adop-tiva	Multi-racial	N/S
	Fr	Fr	Fr	Fr	Fr	Fr	Fr
Pompas de Xabón	33	7	0	47	0	0	3
Palomitas de maíz	38	7	0	46	0	0	1
Nubaris	22	12	0	42	0	0	24
Croqueta	0	3	0	9	0	0	0
Guau	43	20	0	43	7	1	0
Castoria	14	7	0	32	1	0	3
Los increíbles Mun	58	34	2	22	0	1	28
TOTAL	208	90	2	241	8	2	59

Fuente. Elaboración propia

Los materiales que recogen un mayor número de distintas formas familiares han sido “Guau” perteneciente a la editorial SM y “Los increíbles Mun” de la editorial Santillana. Ambos muestran imágenes de todas las tipologías familiares a excepción de las familias homoparentales inexistentes en “Guau” y de las familias adoptivas ausentes en “Los increíbles Mun”.

Los datos relativos a estas últimas han de tomarse con precaución ya que se han categorizado las familias como adoptivas siguiendo patrones físicos de los sujetos que las protagonizan (por ejemplo, una mujer “occidental” con una niña a su lado con rasgos asiáticos). Sin embargo, también podrían clasificarse como familias extensas, por ejemplo, cuando los individuos que en ellas aparecen podrían ser abuelos por su edad... Esto sucede de forma similar en las familias multirraciales. En todo caso, existe un número de imágenes que no se podían categorizar en ninguna tipología familiar (“no se distingue”) o bien porque los protagonistas de estas no eran personas sino animales personificados o bien porque en la imagen no se apreciaba, ni se intuía la relación existente entre los sujetos.

Es importante señalar que el mayor número de imágenes que incluyen familias “no estandarizadas” se encuentran en el “libro de familia” de “Castoria” de 4º de Educación Infantil (Figura 6). Se muestran familias monoparentales femeninas (una multi-racial) y una monoparental masculina, una familia con dos mamás, una compuesta por lo que podrían ser abuelos con una menor, y hay una familia asiática. En ese libro se exponen los dos únicos ejemplos de familias separadas/divorciadas que se han registrado en la totalidad de los materiales (Figura 7). Obsérvese que este contenido está destinado a los progenitores y/o tutores y no está directamente incluida en los materiales habituales del aula.

Figura 6
Diversidad familiar



8

Fuente. Proyecto Castoria (SM, 2019), 3 años

Figura 7*Familias separadas o divorciadas*

Fuente. Proyecto Castoria (SM, 2019), 3 años

Los roles de género. Los resultados del análisis de las imágenes muestran que en un 53,6% de las mismas las actividades se desarrollan por igual entre hombres y mujeres. No obstante, recordamos la mayor presencia de mujeres que hombres en las imágenes y que existe un gran número (40%) en las que no se presentan evidencias claras a la hora de indicar el rol desempeñado. Esto se origina porque la reproducción gráfica no recoge el desarrollo de ninguna actividad o porque conlleva una interpretación subjetiva. Ahora bien, que hombres y mujeres aparezcan desarrollando “actividades” casi por igual, o incluso que ambos aparezcan en la misma escena, no quiere decir que el tratamiento respecto del género sea igualitario. En muchas imágenes, las mujeres salen realizando tareas del hogar (poniendo la lavadora, cocinando) y de cuidado (atendiendo a un niño o niña enfermo/a, a un bebé, a una persona con discapacidad...) y, en cambio, los hombres aparecen generalmente practicando actividades deportivas, culturales y de ocio como jugar, estar en el sofá con los hijos/as, leer un cuento, ver la televisión, comer pizza... En algunas ocasiones se les presenta “ayudando” en casa.

Figura 8

Estereotipos de género en actividades “femeninas” y “masculinas”

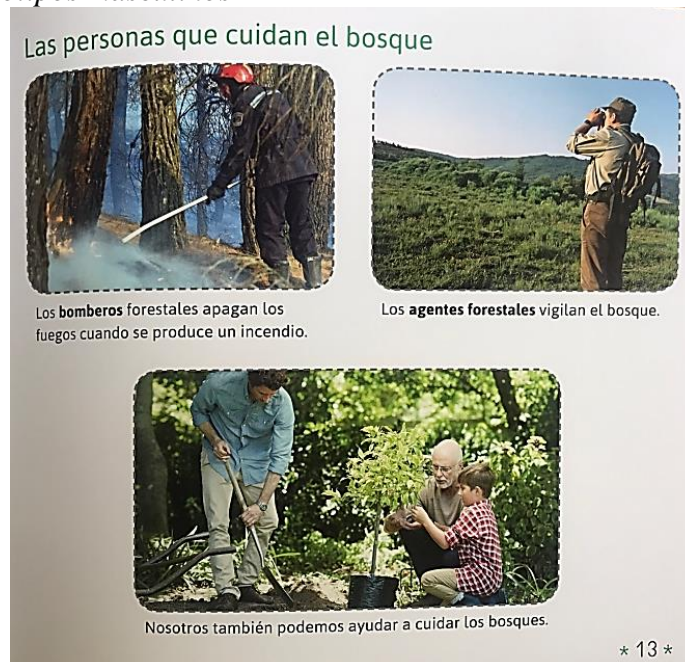


Fuente. Los increíbles Mun (Santillana, 2016), 4 años

En definitiva, los varones aparecen en mayor medida que las mujeres en imágenes asociadas a situaciones de “disfrute” y en actividades y profesiones externas al hogar, como se aprecia en la Figura 9, en la que *bomberos*, *agentes forestales* y *personas que cuidan los bosques* son todas varones.

Figura 9

Profesiones. Estereotipos masculinos



Fuente. Proyecto Palomitas de maíz (Anaya, 2018), 3 años

En resumen, todavía se han detectado un relativamente alto número de imágenes (70) con estereotipos de género destacando con un 34,3% los materiales de Nubaris (Edelvives). Aun así, podemos encontrar en esta misma colección alguna imagen con un marcado sentido de superación de sesgos de género como el de la Figura 10.

Figura 10

Igualdad de género: compartiendo actividades en el hogar



Fuente. Proyecto Nubaris(Edelvives, 2007), 4 años.

Por su parte, Los increíbles Mun (Santillana) destacan por el número de imágenes con roles igualitarios (283), con un 36,4% sobre el total de los analizados.

Discusión

Las editoriales examinadas -Anaya, Edelvives, SM, y Santillana- coinciden con las evaluadas por Millares y Martín (2008), por ser también las más usadas en España. También coinciden los resultados de su estudio con los de esta investigación: estas editoriales muestran un escaso interés por la familia en educación infantil o un uso instrumental de la misma para explicar otros contenidos.

Los materiales analizados abordan temáticas enmarcadas en el desarrollo infantil pero no abordan la diversidad familiar, en coincidencia con los resultados de los estudios de López et al. (2008), Millares y Martín (2008), o Sánchez-Prieto (2016).

Compartimos con Ribeiro et al. (2016) que es muy relevante el tipo de material didáctico utilizado en las escuelas para profundizar en la cultura escolar transmitida, y reiteremos la sospecha de Aguado (2010) de que a *la escuela* le cuesta seguir el ritmo de los cambios sociales respecto a las *formas de ser* familia. De hecho, salvo contadas excepciones, tanto en las imágenes y textos para el alumnado como para progenitores y/o tutores se nos devuelve la imagen de la familia “nuclear”, “biparental” y “heteroparental” como modelo “ideal” como denuncian Ganong y Coleman (2018), González (2009) o Jociles et al. (2008). Esta familia “estereotipada” se presenta como el espacio legítimo e idóneo de realización personal y de crecimiento de la progenie, en concordancia con lo criticado por Beneyto et al. (2008).

Incluso los libros de familia están imbuidos en esta *ideología de la familia nuclear*, explícita en alguno de sus títulos como “Juntos, mejor” donde se da por supuesto que estar “juntos” es algo *superior* a vivir, por ejemplo, en una familia que se haya separado, remitiendo, por defecto, al resto de tipologías familiares como “anomalías” a esta *normalidad*, haciendo uso claramente del *modelo de comparación del déficit* denunciado por Ganong y Coleman (2018) y por González (2009).

Estos libros de familia, además, se han concebido para un “único” núcleo familiar obviando el elevado número de hijas e hijos de personas separadas/divorciadas que pueden habitar en más de un hogar y pertenecer, en la misma medida, a varios núcleos familiares de forma habitual. Esta cuestión es bastante insólita por ajena a la realidad española, con una ley de divorcio aprobada hace más de 40 años, más de un millón de divorcios/separaciones en la última década, 90.582 disoluciones matrimoniales en el año 2021 (un 13,2% más que el año anterior), y un 43,2% de ellas con un régimen de custodia compartida para la progenie (INE, 2022).

A nuestro juicio, la falta de abordaje de la diversidad familiar en la escuela es grave porque ignora la existencia de multitud de familias separadas, divorciadas, reconstituidas, etc., y al hacerlo *se las deprecia y se las desprecia* frente a “La Familia”, reproduciendo estigmas respecto de los niños y las niñas pertenecientes a familias no nucleares, o no biparentales, o no heteroparentales..., o no “ideales”, en coincidencia con lo señalado por López et al. (2008) y Sánchez-Prieto (2016).

En resumen, la investigación llevada a cabo revela que el alumnado, a través de los materiales analizados, sigue siendo educado obviando la diversidad familiar, invisibilizada en los textos escolares, en coincidencia con otros estudios realizados con anterioridad (Aguado, 2010; López et al., 2008).

Conclusiones, Limitaciones, Prospectiva y Propuestas

Los resultados identifican la casi absoluta ausencia de formación de las futuras maestras y maestros gallegos en diversidad familiar. También muestran una escasa atención a la familia en los materiales didácticos de las diferentes editoriales usadas en los centros gallegos y una prácticamente nula identificación de las diferentes tipologías familiares.

La escasa importancia otorgada a la familia y a la diversidad familiar en los materiales didácticos se aprecia al descubrir que el número de imágenes que se le dedican no alcanza el 2% de la totalidad de representaciones gráficas existentes en los materiales editoriales analizados. También se identifica al constatar como la familia es usada como hilo conductor para abordar otros contenidos, pero sin ser explicada en sí misma, apareciendo como un elemento meramente ilustrativo.

Cuando en las imágenes y textos de estos materiales aparece la familia es representada mayoritariamente como biparental, heteroparental y heteronormativa, reproduciendo incluso, en ocasiones, estereotipos de género, y generando, aún sin pretenderlo, un rechazo o como poco una falta de normalización de otras formas de *ser* y de *estar* en familia, más acorde con la vida de las propias niñas y los niños a los que se dirige, y que pueden sentirse no integrados.

Todo ello dificulta enormemente conceptualizar la diversidad familiar para cumplir en el futuro con las disposiciones normativas en el sistema educativo que establece el *Proyecto de Ley de familias*.

Así mismo los materiales escolares analizados reproducen otro tipo de sesgos relacionados con el género, la etnia, el aspecto físico, los sentimientos, etc., y no usan lenguaje inclusivo.

En lo que respecta a las limitaciones de la investigación fueron varias: a) fue difícil conocer qué materiales didácticos son empleados en los centros educativos ya que no se encuentran actualizadas las páginas web de los centros; b) la colaboración por parte de las editoriales fue muy escasa y retrasó la investigación; c) la insuficiencia de textos asociados a las unidades didácticas analizadas dificultaron profundizar en el análisis de los mismos.

En cuanto a la investigación creemos que sería muy interesante complementarla con grupos de discusión con el profesorado sobre su formación en diversidad familiar, así como respecto de los materiales que utilizan en el aula. Así mismo sería especialmente relevante extender el análisis a la totalidad de materiales existentes en otras editoriales para esta etapa.

No queremos finalizar sin utilizar este espacio para realizar algunas propuestas:

- 1) Creemos profundamente en la necesidad de potenciar la colaboración familia-escuela, siendo las escuelas un lugar donde *todas* las familias se sientan acogidas y respetadas.
- 2) Pensamos en la oportunidad de adaptar contenidos relacionados con la familia. Por ejemplo, los materiales de Guau (SM) utilizan el árbol genealógico para trabajar la familia *normotípica*. Sería muy interesante usarlos con otras tipologías familiares. También debemos pensar de qué forma se puede trabajar el “*Día de las familias*” en vez del “día de la madre” y del “día del padre”, tan poco inclusivos.
- 3) Se deberían utilizar cuentos infantiles traspasados por la igualdad y la inclusión cuyos títulos aumentan cada día como puede ser *Titiriresa* de Xerardo Quintia Perez (2008) publicado por la editorial OQO o *Un puñado de botones* de Carmen Parets Luque (2019) de la editorial CreateSpace.
- 4) Se deberían promover *protocolos abiertos* como la propuesta de “Facendo familias” de la Fundación Meniños, adaptando impresos y solicitudes de la propia administración para tratar a todas las familias por igual, por ejemplo, entregando las evaluaciones a todos los progenitores/tutores en cada hogar vinculado con el niño o la niña.
- 5) Por último, es urgente la formación y actualización docente que ayude a conocer los nuevos modelos de familia y a eliminar tabúes y estereotipos sobre aquellas que no son normotípicas.

Referencias

- Adams, J., and Light, R. (2015). Scientific consensus, the law, and same sex parenting outcomes. *Social Science Research*, 53, 300-310. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2015.06.008>
- Aguado, L. (2008). *Modelos de familia y educación*. Universidad Pública de Navarra.
- Aguado, L. (2010). Escuela inclusiva y diversidad de modelos familiares. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53, 1-11. <https://doi.org/10.35362/rie5361710>
- Alberdi, I. (1982). Un nuevo modelo de familia. *Papers: Revista de Sociología*, 18, 87-112. <https://doi.org/10.5565/rev/papers/v18n0.1325>
- Alberdi, I. (1999). *La nueva familia española*. Taurus.
- Alberdi, I. y Escario, P. (2007). *Los hombres jóvenes y la paternidad*. Fundación BBVA. https://www.fbbva.es/wp-content/uploads/2017/05/dat/DE_2007_hombres_jovenes.pdf
- Álvarez, B. (2003). *Orientación familiar: intervención familiar en el ámbito de la diversidad*. Sanz y Torres.
- Arranz Freijo, E., Oliva Delgado, A. Martín Ayala, J.L. y Parra Oliva, A. (2010). Análisis de los problemas y necesidades educativas de las nuevas estructuras familiares. *Psychosocial Intervention*, 19(3), 243-251. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1132-05592010000300005
- Beneyto, R., Torrero, M. y Llopis, J.M. (2008). *Retos del siglo XXI para la familia*. EditorialPráctica de Derecho.
- Brullet, C. (2010). *Tiempo, cuidados y ciudadanía. Corresponsabilidades privadas y públicas*. Ayuntamiento de Barcelona, Sector Educación, Cultura y Bienestar, Regiduría Usos del Tiempo. <http://hdl.handle.net/11703/131962>
- Carbonell, J., Carbonell, M. y González, N. (2012). *Las Familias en el siglo XXI: Una mirada desde el Derecho*. Universidad Autónoma del Estado de México. <https://biblio.juridicas.unam.mx/bjv/detalle-libro/3174-las-familias-en-el-siglo-xxi-una-mirada-desde-el-derecho>
- Castro, T. y Seiz, M. (2014). *La transformación de las familias en España desde una perspectiva socio-demográfica. VII Informe sobre exclusión y desarrollo social en España* FOESSA. <https://www.foessa.es/main-files/uploads/sites/16/2021/01/FOESSA.-La-trasformacion-de-las-familias-en-Espana-desde-una-perspectiva-sociodemografica.pdf>
- Chacón, F. (2009). Familia y hogar en la sociedad española. Mitos y realidades históricas. En F. Lorenzo (Ed.), *La familia en la historia* (pp.121-134). Ediciones Universidad de Salamanca.
- Del Campo, S. (2004). Las transiciones de la familia española y sus problemas. *Arbor*, 178(702), 451-464. <https://doi.org/10.3989/arbor.2004.i702.575>
- Del Campo, S., y Rodríguez-Brioso, M. (2002). La gran transformación de la familia española durante la segunda mitad del siglo XX. *Reis*, 100, 103-165. <http://doi.org/10.2307/40184425>
- Fineman, M.A. (2000). Cracking the Foundational Myths: Independence, Autonomy, and Self-Sufficiency. *Journal of Gender Social Policy and the Law*, 8, 13-29. <https://digitalcommons.wcl.american.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1071&context=jgspl>

- Gallego, A. (2012). Recuperación crítica de los conceptos de familia, dinámica familiar y sus características. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 35, 327-345. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/364>
- Ganong L., y Coleman, M. (2018). Studying Stepfamilies: Four Eras of Family. *Scholarship. FamilyProcess* 57(1), 7-24. <https://doi.org/10.1111/famp.12307>
- González, M. (2009). Nuevas familias, nuevos retos para la investigación y educación. *Cultura y Educación*, 21, 381-389. <http://doi.org/10.1174/113564009790002409>
- INE (2022). Estadística de nulidades, separaciones y divorcios. Año 2021. *Última Nota de prensa*. INE. https://www.ine.es/prensa/ensd_2021.pdf
- Jociles, M., Rivas, A., Moncó, B., Villamil, F., y Díaz, P. (2008). Una reflexión crítica sobre la monoparentalidad: El caso de las madres solteras por elección. *Portuaria: Revista de Trabajo Social*, 8 (1), 256-274. <https://www.redalyc.org/pdf/1610/161017350016.pdf>
- López, F. y Díez, M. (2009). Diversidad familiar en la escuela: guía de recursos didácticos. *Cultura y Educación*, 21, 453-465. <https://www.educatolerancia.com/wp-content/uploads/2016/12/diversidad-familiar-en-la-escuela.pdf>
- López, F., Díez, M., Morgado, B., y González, M. (2008). Educación infantil y diversidad familiar. *Revista de Educación* 11(10), 111-122. <https://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/2145/b15480057.pdf?sequence=1>
- López, N., Moreno, L.V., y Verde-Diego, C. (2022). Revisión conceptual y normativa de las familias monoparentales en España. *AZARBE, Revista Internacional de Trabajo Social y Bienestar*, 11, 15–25. <https://doi.org/10.6018/azarbe.546851>
- Mañá, L. (Dir.) (2012). *50 años de... La familia*. TeleVisiónEspañola. <https://www.rtve.es/play/videos/50-anos-de/50-anos-familia-laura-mana/5081076/>
- Martí, R. (27 de abril de 2016). La familia en la España de hoy. *El Mundo*. <https://www.elmundo.es/opinion/2016/04/27/571fa5daca47418e5c8b45bd.html>
- Martínez Zuluaga, J.P., Lozada, M^aL., y Echeverry, J. (2019). Efectos de adopción y crianza homoparental. *Archivos de Medicina*, 19(2), 395-408. <https://doi.org/10.30554/archmed.19.2.3321.2019>
- Menéndez, S. (2001). Diversidad familiar y desarrollo psicológico infantil. *Portuaria*, 1, 215-222. <http://hdl.handle.net/10272/115>
- Miralles, P., y Alfageme, M.B. (2010). Análisis de las concepciones del alumnado de Educación Infantil sobre la familia. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 24, 45-61. <https://ojs.uv.es/index.php/dces/article/view/2398/1943>
- Millares, P., y Martín, C. (2008). Tratamiento didáctico de la familia en los libros de texto y las guías didácticas de educación infantil. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 56, 111-123. http://www.didactica-ciencias-sociales.org/articulos_archivos/tratamiento-didactico-Miralles-Martin-2008.pdf
- Oliva, E., y Villa, J. (2014). Hacia un concepto interdisciplinario de la familia en la globalización. *Justicia Juris*, 10, 11-20. <http://docplayer.es/12735316-Hacia-un-concepto-interdisciplinario-de-la-familia-en-la-globalizacion.html>
- OMS (2016). *Definición de familia*. <http://www.who.int/es/>
- ONU (1989). *International Year of Family*. Resolución n° 44/82, 8.XII.1989 (A/RES/44/82)
- ONU (2002). Preparativos para el 10^a aniversario del Año Internacional de la Familia en 2004. Resolución n° 57/139, 17.VII.2002 (A/57/139)

- Palacio, M. (1996). *Familia como un ámbito de vida social: escenario de encuentros y desencuentros*. Universidad de Caldas.
- Rekers, G.A. (2004). *Review Of Research on Homosexual Parenting, Adoption, And Foster Parenting*. <http://s.paulus.tripod.com/forrasok/ResearchReviewHomosexualParenting.pdf>
- Ribeiro, A.B., Caetano, A. and Menezes, I. (2016). Citizenship education, educational policies and NGOs. *British Educational Research Journal*, 42(4), 646–664. <https://doi.org/10.1002/berj.3228>
- Rodrigo, J. y Palacios, J. (1998). *Familia y desarrollo humano*. Alianza.
- Roussel, L. (1980). Mariages et divorces. Contribution a une analyse systématique des modèles matrimoniaux. *Population*, 35(6), 1025-1040. https://www.persee.fr/doc/pop_0032-4663_1980_num_35_6_18269#xd_co_f=OTRlNmJhOTgtYjZhMy00ZmI4LTg1YjgtYTk0YzM1NzI2OTky~
- Sánchez-Prieto, I. (2016). *Aproximación a la diversidad familiar en el ámbito escolar: Tipologías familiares y afrontamiento en el ámbito escolar*. [Trabajo de Fin de Máster]. Universidade de Vigo.
- Sanz, J., Pont, M., Álvarez, C., González, H., Jociles, M., Konvalinka, N., Pichardo, J., Rivas, A., y Romero, E. (2013). Diversidad familiar: apuntes desde la antropología social. *Revista de Treball Social*, 198, 30-40. https://www.tscat.cat/sites/default/files/rts_198_castella.pdf
- Terrón, M.T., y Cobano-Delgado, V. (2009). El papel de la mujer en las imágenes de los libros de texto de Educación Primaria. Estudio comparado entre España y Marruecos. *Educatio Siglo XXI*, 21(1), 231-248. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/71161>
- Ussel, J. (1998). La familia y el cambio político en España. *Revista de Estudios Políticos (Nueva Época)*, 67, 235-259. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=27060>
- Valbuena, I. (2012). Discusiones y reflexiones en torno a la investigación en familia. *Tendencias & Retos*, 17, 59-66. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4929397>
- Verde-Diego, C., González-Rodríguez, R., Vázquez, R. y Moreno, L.V. (2020). ¿Política social para “la familia” o para las familias en España? El desajuste con la diversidad familiar, con especial referencia a las familias “reconstituidas”. En Enrique Pastor, Jorge Ferreira, M^a Dores Guerreiro, Francisco Chacón (eds. lits.). *Familias, identidades y cambio social en España y Portugal. Siglos XIX-XXI Perspectivas comparadas europeas* (pp.83-103). Pamplona: Thomson Reuters Aranzadi.
- V.M.V. (2015, noviembre 30). Mis mamás me miman. *El Norte de Castilla*. <https://www.elnortedecastilla.es/valladolid/201511/30/mamas-miman-20151130130649.html?ref=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2F>