

Análisis de las concepciones del alumnado de Educación Infantil sobre la familia¹

Pedro Miralles Martínez
M. Begoña Alfageme González

Universidad de Murcia

Resumen: En este trabajo exploratorio hemos investigado el concepto de familia en 118 niños y niñas de cuatro y cinco años, con el objetivo de conocer las ideas del alumnado de Educación Infantil sobre este tema. Así se ha recogido información mediante una entrevista a cada alumno, un dibujo sobre su familia y los datos disponibles en el colegio sobre su situación familiar. El tratamiento de los datos se ha hecho con el paquete estadístico SPSS, considerando dos variables independientes: la edad del alumno y el sexo. Los resultados nos indican que el niño representa mejor su familia con el dibujo que oralmente en la entrevista. No se dan diferencias significativas en función del sexo del niño, pero sí de la edad, los alumnos de cinco años precisan mejor la realidad familiar, de acuerdo con su mayor madurez. La mayoría de alumnos no responde correctamente a la pregunta sobre qué es la familia, y tampoco lo refleja en el dibujo ni conoce otras familias o modelos familiares. Su experiencia se reduce a su propio entorno inmediato. El concepto de familia en los niños se basa sobre todo en la idea de la casa y de estar juntos. El alumnado tiene grandes lagunas sobre este tema.

Palabras clave: Educación Infantil, concepto de familia, concepciones de los alumnos.

Abstract: In this exploratory work, we have investigated the concept of family in 118 children aged four and five years, with the aim of knowing the students ideas in Early Childhood Education on this issue. The data has been collected through an interview to each student, a drawing of their family and the information available at the school about their family situation. The data processing was done with SPSS. We considered two independent variables: the student's age and sex. The results indicate that the child represents better their family with the picture that orally in the interview. There are not significant differences according to sex of the child. But there are significant differences according from the age of five years, required the best family reality, which is consistent with their greater maturity. The most students do not respond correctly to questions about what constitutes a family, neither, they do not reflected in the pattern or know of other families. Their experience is limited to their own immediate environment. The children family concept is based mainly on the idea of the house and is together. Students have large gaps on this subject.

Key Words: Early Childhood Education, concept of family, pupils' conceptions.

(Fecha de recepción: marzo, 2010, y de aceptación: septiembre, 2010)

¹ El trabajo ha sido posible gracias a la financiación de la Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (convocatoria proyectos conjuntos de investigación e innovación educativa a desarrollar entre profesorado universitario y de educación no universitaria).

1. Introducción

El presente estudio ha tenido como objeto investigar el tema de la familia desde el punto de vista de las concepciones que el alumnado de Educación Infantil tiene sobre la misma.

La familia constituye un pilar fundamental en los mecanismos de aprendizaje e incorporación a una cultura y, sobre todo, en la transmisión de conocimientos, habilidades, *status* social, valores, cultura, etc. Se puede decir que la familia explica la evolución histórica de la sociedad.

Esta institución ha sufrido rápidas y profundas transformaciones en los últimos tiempos que, en síntesis, están caracterizadas por la modificación profunda de la estabilidad de las parejas y de las relaciones entre los componentes de la familia, así como la reducción progresiva de su número de miembros (Bures, 2009). Hecho constatado por Hantrais (2004), quién además señala que a la vez las tasas de divorcio y el número de nacimientos fuera del matrimonio están aumentando. Para este autor, cada vez es más común, y más aceptado socialmente, el que existan familias monoparentales, hogares unipersonales, solteros, parejas del mismo sexo o familias reconstruidas, haciendo que la familia clásica se diluya.

No hay, sin embargo, un acuerdo para definir a la familia. Levin y Trost (1992) sugieren además que existe una aparente contradicción entre las perspectivas personales y los conocimientos científicos a este respecto, y señalan que “el concepto de familia no es sólo una cosa” (p. 348), sino que depende del sujeto que

lo define. En el mismo sentido Powell, Wiltcher, Wedemeyer y Claypool (1981) señalaban que la percepción por parte de los niños de la familia no depende tanto de la realidad cuanto del hecho de que “viven juntos”.

Los tipos de familia generalmente reconocidos son los siguientes: nuclear (padres e hijos), familia extendida o extensa (que abarca a otros parientes), monoparental (sólo padre o madre y niños), o la familia reconstituida (la que uno adquiere cuando el padre o la madre entra en un nuevo matrimonio, si el padre/madre es viudo, divorciado, separado, etc.).

Hasta hace fechas recientes la familia era entendida como la familia nuclear. Sin embargo en 1998, la definición aportada por las Naciones Unidas introduce otro matiz. Así, precisa, que un núcleo familiar se define en sentido estricto como dos o más personas dentro de un hogar privado o institucional, que están relacionadas como marido y mujer, como convivientes, o como padre e hijo. Por tanto, una familia puede constituirse por una pareja sin hijos, una pareja con uno o más hijos, o sólo un padre con uno o más hijos (United Nations, 1998).

Según la definición de Rodrigo y Palacios (1998), entendemos el concepto de familia de manera abierta, flexible e inclusiva, lo que significa una unión de *convivencia estable* con personas que comparten un proyecto común de vida, con un vínculo emocional y con relaciones íntimas que mantienen la identidad de sus componentes, así como un compromiso de protección y asistencia.

La familia es la base en los mecanismos de aprendizaje y en la incorporación

de la cultura, así como en la transmisión de conocimientos, habilidades y valores. Siguiendo a Stright, Gallagher y Kelley (2008), los niños que experimentaron una mayor calidad en los estilos de crianza (apoyo emocional y autonomía) durante sus primeros años de vida, tienen más probabilidades de tener una mejor competencia académica en la escuela, mejores habilidades sociales y mejores relaciones con los profesores y compañeros, que aquellos niños que experimentaban una paternidad de menor calidad.

El concepto de desarrollo social tiene como primer referente el lugar donde los niños pasan la mayor parte de su tiempo, su propia casa. Pero los niños tienen, según Hirschfeld (2005), una forma peculiar de interpretar el significado de los términos de parentesco: por un lado, utilizan el concepto de familia como comunidad natural, interpretando las expectativas del grupo de individuos que se interrelacionan en lo que interpretan como acciones básicas, predecibles y duraderas; por otro, los niños, como los adultos, se basan en ciertos patrones de asociación habitual y de interacción.

Estudiar la familia es una necesidad de la sociedad y de los profesionales de la educación porque la realidad del aula es cada vez más diversa y plural debido a la estructura de las familias del alumnado, porque ejerce gran influencia en la educación de los niños y las niñas y

porque es necesaria e imprescindible la colaboración entre familia y escuela. Es un tema cuya importancia y candente actualidad está fuera de toda duda.

Tras un análisis comparativo de la normativa curricular relacionada con el concepto de familia), desde la LOGSE² a la LOE³ pasando por la LOCE⁴, concluimos que las prescripciones de la actual Ley Orgánica de Educación y la anterior Ley Orgánica de Calidad de la Educación utilizan la familia, principalmente, para infundir valores de respeto e igualdad entre géneros, dejando de lado su potencialidad para enseñar por medio del estudio de la diversa tipología familiar, valores y actitudes relacionados con la diversidad y la multiculturalidad (Alfageme, Miralles y Molina, 2009). En cambio, la LOGSE reguló mejor la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos relacionados con la familia, acercándose al conocimiento de la realidad familiar mediante un aprendizaje de las distintas tipologías de familia que el niño vive realmente, y que nos parece clave que desde esta etapa los niños y las niñas comiencen a conocer su realidad y a identificar la familia con un concepto amplio y diversificado. La LOGSE incluía como contenidos los tipos de estructura familiar (familia nuclear, con padres separados, adoptivos, sin hermanos, con un solo progenitor...), que el resto de normativas

² Real Decreto de enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil. BOE de 6 de septiembre de 1991.

³ Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil. BOE de 4 de enero de 2007.

⁴ Real Decreto de enseñanzas comunes del segundo ciclo de Educación Infantil. BOE de 2 de junio de 2003.

posteriores no ha tomado en consideración.

El estudio de la familia cobra una renovada importancia prescriptiva con las órdenes que regulan los títulos de grado de Maestro en Educación Infantil⁵ y Maestro en Educación Primaria⁶, ambas incluyen el módulo “Sociedad, familia y escuela”, que entre otras contiene la siguiente competencia: “Conocer la evolución histórica de la familia, los diferentes tipos de familias, de estilos de vida y educación en el contexto familiar”.

Pese a la trascendencia de este tema, los materiales didácticos no le dan la significación que tiene. Así lo demuestra un estudio sobre el tratamiento del concepto de familia en los libros de texto de Educación Infantil (analizando las editoriales más difundidas en el ámbito español), con especial atención a las imágenes y las guías didácticas (Miralles, Delgado y Caballero, 2008; Miralles y Martín, 2008). Las conclusiones indican que los manuales escolares no dan un tratamiento adecuado y suficiente al tema de la familia. Las causas son la carencia de una unidad didáctica específica sobre la familia, la ausencia de un enfoque actual de este concepto, la falta de coherencia en el diseño de los diferentes elementos del currículo y que las imágenes de los manuales que representan la familia tienen la función de ser meras ilustraciones con un escaso contenido didáctico.

En definitiva, los actuales textos escolares no ayudan suficientemente a los niños de Educación Infantil a construir y asimilar el concepto actual de familia.

2. Antecedentes y fundamentación teórica. Estado de la cuestión

Uno de los temas de interés predominante dentro del ámbito de la psicología cognitiva es el de la relevancia de las concepciones y los esquemas de conocimiento, la influencia de las ideas que poseemos, lo que ya conocemos o sabemos, en la adquisición del nuevo conocimiento. Las teorías constructivistas del aprendizaje señalan que lo que se aprende en cualquier situación de aprendizaje depende de las ideas previas que tiene el alumnado, de las estrategias de que dispone y de sus motivaciones e intereses (Coll, 1990). Es en estas concepciones o esquemas previos donde queremos centrar nuestra atención en este artículo.

La investigación sobre los conocimientos de los alumnos ha sido importante durante los últimos años pero durante un tiempo estuvo más dirigida hacia el área de ciencias: estudio de fenómenos físicos y químicos, ideas previas en geología o biología, etc. (Driver, 1986; Giordan y de Vecchi, 1987; Pozo, Sanz, Gómez y Limón, 1991; Cubero, 2000; entre otros). La investigación en ciencias sociales,

⁵ Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil. BOE 29 de diciembre de 2007.

⁶ Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. BOE 29 de diciembre de 2007.

sobre todo en relación al aprendizaje en los niveles de Educación Infantil, no ha sido tan frecuente, aunque existen aportaciones importantes en otros niveles escolares como las de Carretero, Pozo y Asensio (1989); Delval, (1981a, 1981b, 1983, 1986, 1988, 1989), Castorina y Aisenberg (1989); Castorina y Lenzi (2001); García Pérez (1999, 2002, 2003), Fuentes (2003, 2004), Millán (2008), etc. Aportaciones que han ido más dirigidas a tratar de poner de manifiesto la influencia que posee el contenido de una tarea en la resolución final del problema.

Delval (1983, 1986, 1988, 1989, etc.) ha realizado numerosos estudios sobre cómo los niños construyen sus representaciones sociales sobre la política, la economía, la nación, etc.; ha investigado sobre cómo el niño realiza la construcción de su representación de los distintos aspectos de la sociedad en la que vive, su mundo social. Para este autor esa representación no es producto de la influencia de los adultos sino el resultado de una actividad constructiva a partir de elementos fragmentarios que el niño recibe y selecciona de forma personal y activa, con elementos dispersos y realizando un trabajo propio, aplicando sus recursos mentales. El proceso de construcción de la representación del mundo social no es ni lineal ni simple. La idea de que el conocimiento social del niño progresa en círculos concéntricos desde lo cercano a lo alejado es muy incorrecta, según Delval (1983). Al contrario, el niño conoce de forma simultánea elementos próximos y alejados, concretos y abstractos.

Respecto al concepto de familia existen escasos estudios, y la gran mayoría realizados sólo desde un enfoque psico-

lógico. A continuación exponemos las aportaciones más significativas en este ámbito.

López (1980) realizó un estudio basado en entrevistas clínicas sobre las fases de la construcción del concepto de familia. En la fase hasta los seis o siete años, para el niño la familia es concebida como una yuxtaposición de elementos definidos por la proximidad espacial y temporal. Si un componente de la familia se aleja pierde la condición de familiar. Si un nuevo elemento se acerca de forma perceptiva pasa a ser considerado de la familia. Siede (1998) considera que esta investigación carece de un marco conceptual sobre la familia y no tiene en cuenta la diversidad de situaciones familiares.

González, Hidalgo y Moreno (1998) exponen los resultados de una investigación comparada con otros países europeos acerca de las características de los contextos familiares en niños de cuatro años. Dan cuenta de aspectos como composición familiar, características físicas de la vivienda, rutinas y horarios, papel que desempeñan los padres en el cuidado del niño así como otras personas o instituciones, recursos familiares, diversidad familiar, actividades diarias en casa y análisis de una situación de interacción madre-hijo, en concreto la lectura de un cuento. Concluyen que las familias españolas de niños y niñas de cuatro años presentan unos perfiles marcados por la diversidad, o por la desigualdad, en cuanto a recursos, estilos de vida, estimulación aportada a los niños y en la percepción de propio papel del padre y de la madre como agentes del desarrollo de sus hijos, lo que provoca desigualdades en la vida escolar del niño. Todo esto

nos lleva a considerar que los docentes de esta etapa deben tratar de conocer cuáles son los conocimientos y experiencias previas de los niños y las niñas, los significados que ya han construido (sean adecuados o no) para partir de ellos y facilitar el proceso de construcción y reconstrucción continua de significados. Por ejemplo, en Educación Infantil sería un error presuponer que todos los niños tienen una misma noción sobre la familia, ya que el significado que cada alumno ha podido construir es diverso, al estar muy condicionado por las características de los miembros de su familia o por las características de su estructura familiar. Es necesario interesarse por conocer estos conocimientos y experiencias previas porque, según sean, se podrán proponer o buscar situaciones diferentes que faciliten al niño la construcción de otros nuevos significados o la reconstrucción de los anteriores más ajustadamente. Este principio es fundamental para que los maestros puedan ofrecer una ayuda ajustada y contingente en el desarrollo de las capacidades. Si no se tiene en cuenta, es posible que se estén reforzando o creando significados que no ayuden al desarrollo que se pretende en la escuela. Por ejemplo, partir de una única concepción de la familia (padre, madre, hijos...) podría generar una incapacidad para comprender los contenidos de aprendizaje, y además una gran inseguridad cuando el niño vive en una situación distinta (familia monoparental, por ejemplo).

Simón, Triana y Camacho (2001) han realizado un estudio ubicado entre los trabajos que indagan la construcción de las representaciones sociales en el ser

humano, entre ellas la familia como una de las unidades organizativas del funcionamiento social que es aprendida desde edades tempranas. Esta investigación trata de analizar la evolución del concepto de familia tanto en su vertiente explícita como implícita. Los instrumentos utilizados para la recogida de información han sido entrevistas y pruebas de reconocimiento. Las pruebas de identificación de configuraciones sociales permiten acceder al conocimiento implícito; mientras que la utilización de entrevistas abiertas para estudiar el concepto de familia requiere un grado mayor de explicitud en la representación del concepto. Por tanto, emplean ambas, ya que permiten estudiar contenidos conceptuales con diversos grados de “implicitud-explicitud” en la mente de los sujetos. Con estos dos tipos de pruebas se ha pretendido: a) comprobar que los niños pequeños acceden a un número mayor de dimensiones cuando parten de una prueba de reconocimiento que cuando lo hacen de una entrevista; b) demostrar que el grado de abstracción con la edad es mayor; c) comprobar si con la edad se observan mayores concordancias entre el conocimiento implícito y el explícito. La muestra utilizada es variada, un total de cinco grupos de diferentes edades comprendidas entre cinco y veinticuatro años. Es una muestra que recoge equilibradamente individuos de diferente nivel cultural y sexo. La importancia y trascendencia pedagógicas residen en la comprobación de la disociación que se observa en las primeras etapas entre conocimiento explícito e implícito, señal de que el conocimiento se encuentra aún en un “estado transicional”, abriéndose

entonces una zona de desarrollo próximo que posibilitaría una intervención educativa para incorporar en el concepto de familia de los sujetos dimensiones alternativas.

La investigación de Adame y Donoso (2001) se enmarca en el campo de la psicología y la ciencia cognitiva actual, aunque tratada desde el punto de vista pedagógico, ya que pretende enriquecer los procesos de enseñanza-aprendizaje. Tras una fundamentación teórica y un análisis conceptual de la familia, se realiza un trabajo de investigación de tipo descriptivo para poder realizar el análisis cualitativo y cuantitativo de los rasgos del concepto familia. Parten de un campo teórico flexible, donde se recogen aportaciones de las investigaciones sobre la memoria semántica y la memoria dinámica y, por otra parte, de trabajos con categorías naturales, clasificación y formación de conceptos en general. La experiencia se ha hecho con niños de edades tempranas en las que se fijan los rasgos prototípicos que definen la familia y se producen los procesos madurativos y de desarrollo, por eso se escogen dos niveles educativos, cinco-seis y diez-once años, estableciendo posteriormente la conexión lingüística. Se intenta ver hasta qué punto coinciden la familia real y la idea de familia que manejan, sin que ambas concepciones tengan que coincidir aunque estén estrechamente relacionadas. Las hipótesis de trabajo se centran en averiguar la relación entre la edad y el nivel educativo, el sexo y el habitar dentro o fuera de la vivienda con la producción de rasgos pictóricos que conforman el concepto de familia; además, si existe acomodación

entre la realidad y los dibujos realizados, si se corresponden los dibujos con la familia prototipo (padre, madre e hijos) y si influye el nivel sociocultural en la conformación del concepto. La información se recoge mediante el dibujo de una familia, entrevista individual a los niños y cuestionario al profesor sobre cada alumno. Las conclusiones de este estudio son las siguientes: a) la edad no influye dentro del mismo nivel, pero sí la etapa (E. Infantil/E. Primaria), conforme los niños son mayores representan mejor los rasgos pictóricos de la familia; b) el habitar o no en la vivienda familiar no influye en el alumnado de Infantil, salvo en unos pocos casos; c) en la representación pictórica del concepto de familia, los niños tienen como modelo el referente paterno y las niñas el materno; d) se corresponden claramente la realidad y los dibujos en Educación Primaria, en cambio, en Educación Infantil un 46% no dibuja su familia real completa; e) sólo el 14% del alumnado de Educación Infantil dibuja el modelo familiar típico (padre, madre e hijos), existiendo un 45% que tiene este modelo pero no lo refleja en el dibujo; f) el medio sociocultural no influye en la construcción del concepto de familia.

Tenorio (2004) ha estudiado cómo los niños se hacen con el saber genealógico, esto es, la manera cómo a partir de sus tempranas experiencias familiares el niño capta y se apropia del sistema de parentesco vigente en su cultura, según éste se expresa en la organización y funcionamiento de su parentela. Logra así inscribirse en su familia amplia a fin de constituirla como su primer grupo de pertenencia y fundamento de su identi-

dad. Para esta autora, el saber genealógico no es un saber disciplinario, ni es objeto de enseñanza formal, de ahí el interés de conocer cómo lo construyen los niños. La tesis se basa en una investigación de campo realizada con treinta casos de niños y niñas en edad escolar (entre seis y siete años) de clase media y popular en Cali (Colombia). Los resultados relevantes de esta investigación son: a) el saber genealógico, por ser un saber que involucra aspectos afectivos y lógicos, no se correlaciona con la edad: niños de la misma edad tienen tipos de saber muy diferente; b) existe una correlación muy fuerte entre interés por el aprendizaje escolar e interés por el saber genealógico, igualmente entre desinterés en el aprendizaje escolar y un saber genealógico muy pobre; c) concurre una íntima relación entre el contexto familiar en el cual los padres asumen, adecuadamente o no, sus funciones parentales y el nivel de saber genealógico por parte de los niños que se educan en esas familias; d) la posibilidad, por parte del niño, de producir un saber genealógico simbólico sobre su familia y su lugar en ella depende de la disposición de sus familiares para permitir y promover en sus niños una actitud indagatoria.

3. *Diseño y metodología*

Nuestro estudio tiene sus *limitaciones*, ha sido de tipo *exploratorio*, hemos dado un primer paso, con una muestra no demasiado amplia, con el *objetivo* de aproximarnos al conocimiento de las ideas que tiene el alumnado de Educación Infantil sobre el concepto de familia. Nuestra intención es seguir trabajando

en esta línea con un número mayor de alumnado de Educación Infantil y de primer ciclo de Educación Primaria de entornos diferentes. Este estudio se ha centrado en los colegios del profesorado no universitario participante en el proyecto de investigación financiado que se referencia al inicio del artículo, que fue aprobado por los respectivos centros, y por tanto se dio un consentimiento informado al estudio.

La *muestra* ha sido de 118 niños y niñas de cuatro y cinco años pertenecientes a tres centros públicos del municipio de Murcia: 62 niños (52,5%) y 56 niñas (47,5%). En cuanto a su distribución por edad, 39 son de cuatro años (33,1%) mientras que los 79 que restan son de cinco años (66,9%). El nivel sociocultural de las familias es medio-bajo y trabajan principalmente en el sector servicios.

En cuanto al *método y procedimientos* empleados en el presente trabajo y la secuencia utilizada para indagar los conocimientos sobre la familia del alumnado de E. Infantil han sido los siguientes: a) a partir de una situación colectiva de la vida escolar (asamblea,...), iniciar un coloquio dirigido, grabado, con las siguientes preguntas: ¿quién vive contigo en casa?, ¿sabéis lo que es una familia?, ¿quiénes forman tu familia?, ¿conoces otras familias?, ¿son iguales todas las familias?, ¿todas las personas que viven en la casa son tu familia? y ¿los padres y las madres viven siempre en la misma casa?; b) dibuja en este folio *tu familia*; c) entrevista personal con cada alumno para que explique lo que ha representado en el dibujo y conteste a una serie de preguntas. Los datos que aporte cada alumno se graban y se reco-

gen por escrito; d) recogida de datos oficiales del alumno: estructura familiar, orden que ocupa, etc.

El *protocolo* utilizado para la recogida y la categorización de los datos se recoge en la tabla I.

| Tabla I. Protocolo empleado | |
|---|---|
| DATOS DEL ALUMNO | |
| Centro: | |
| Edad: | Sexo: H M |
| Nacionalidad: | |
| Padre: SÍ NO | Madre: SÍ NO Número de hermanos: Orden que ocupa: |
| Otros familiares que viven en su hogar familiar (enumerarlos): | |
| Observaciones sobre la familia del alumno: | |
| INTERPRETACIÓN DEL DIBUJO DEL ALUMNO | |
| Correspondencia dibujo/realidad. Se trata de ver si el dibujo refleja o no su realidad familiar, si dibujan o no su familia completa: SÍ NO | |
| Omisión de elementos familiares. Hay que identificar qué sujetos son excluidos: PADRE MADRE HERMANO HERMANA ÉL MISMO ABUELO ABUELA OTROS: | |
| Adición de elementos familiares. ¿Quién o quiénes?: | |
| Observaciones: | |
| <i>ENTREVISTA</i> | |
| ¿Quién vive contigo en casa? | |
| ¿Quiénes forman tu familia? | |
| ¿Sabéis lo que es una familia? | |
| ¿Conoces otras familias? | |
| ¿Son iguales todas las familias? | |
| ¿Todas las personas que viven en la casa son tu familia? | |
| ¿Los padres y las madres viven siempre en la misma casa? | |

Para el *análisis de datos*, tras recoger la información y cumplimentar los datos que se disponían del alumnado, se procedió a la informatización de estos datos en una hoja de cálculo de Excel para facilitar la entrada y codificación de los mismos.

Se crearon las variables correspondientes, prácticamente todas ellas variables de tipo nominal, salvo en la correspondencia del dibujo con su realidad familiar que se codificó de forma ordinal.

Una vez definidas las variables y sus códigos por categorías, se vaciaron los distintos cuestionarios, cuyos datos se exportaron al paquete estadístico SPSS, con el que hemos realizado el análisis estadístico de los mismos.

Para ello, se han considerado como *variables independientes* las siguientes: edad del alumno, sexo, nacionalidad y centro de procedencia, si bien, a efectos del análisis sólo se ha trabajado con las dos primeras puesto que la muestra de niños inmigrantes (dos casos) o de centros no es suficientemente representativa para obtener conclusiones.

Se ha realizado un análisis exploratorio a fin de detectar incongruencias o errores en la introducción de datos, subsanándose en su caso.

Posteriormente, se efectuó un *análisis descriptivo*, donde se han elaborado las tablas de frecuencias para todas y cada una de las variables, además de pruebas de significación, y las correspondientes tablas de contingencia, para analizar las posibles diferencias en función de la edad y el sexo.

4. Resultados: análisis y discusión

El modelo familiar predominante en los tres colegios es el nuclear con uno o dos hijos, pues el 82,2% de las familias de los niños responde a esa composición; las familias que tienen tres hijos representan un 14,4%, como muestra la tabla II.

| | Casos | % |
|--------------|-------|-------|
| Un solo hijo | 24 | 20,3 |
| Dos hijos | 73 | 61,9 |
| Tres hijos | 17 | 14,4 |
| Cuatro hijos | 3 | 2,5 |
| Cinco hijos | 1 | 0,8 |
| Total | 118 | 100,0 |

En las familias de los niños estudiados conviven mayoritariamente padres e hijos. Sólo en siete casos (5,9%) conviven los abuelos o ascendientes del niño en el hogar. Del total de familias existen nueve casos de separación de los padres (7,62%), de los cuales en ocho casos está ausente el padre y sólo en uno la madre.

4.1. Correspondencia entre realidad familiar y su representación en el dibujo

Tras el análisis de los dibujos realizados por los niños sobre su familia estudiamos la correlación entre la realidad de su familia y la representación que

realizaban. Los datos nos indican que uno de cada dos de los dibujos no hay una correspondencia entre lo que han representado y su familia real. Sólo el 43,2% de los alumnos dibujan imágenes que corresponden a la realidad, como se puede observar en la tabla III. El alumno suele omitir o añadir personas en su dibujo, de forma que no responden exactamente a los miembros que conviven en la unidad familiar. Un 23,7% de los niños añaden algún miembro o elemento que no pertenece, otro 20,3% omite alguno y otro 12% omite miembros reales y añade inexistentes.

Tabla III. ¿Es correcto el dibujo de su familia?

| | Casos | % |
|---------------------------|-------|-------|
| Corresponde a la realidad | 51 | 43,2 |
| Añade elementos | 28 | 23,7 |
| Omite elementos | 24 | 20,3 |
| Añade y omite | 15 | 12,7 |
| Total | 118 | 100,0 |

Estos datos descriptivos sobre su imaginario familiar plasmado en el dibujo y la inadecuación a la realidad que viven, en una buena proporción del alumnado, confirman que los límites y la composición de la familia no son todavía precisos para ellos. Se producen así 39 omisiones y 35 adiciones. Entre los primeros, son los hermanos los miembros familiares que se omiten con mayor frecuencia,

seguidos del propio niño (33,3%), después por el padre o la madre (ambos en un 23% de las supresiones), y finalmente los abuelos en el 10,3% de las omisiones.

Tíos y primos son los más añadidos, el 60% del total de casos que añaden elementos, seguidos de los abuelos con el 28,6%. En uno de cada tres casos de niños que agregan elementos familiares lo hacen dibujando su animal preferido, aunque hay que destacar que en estos once casos que añaden una mascota la representación de su familia refleja a todas las personas que componen su familia. Por tanto, son alumnos que tienen clara su estructura familiar pero que agregan al animal que vive con ellos.

Además en casi una de cada diez adiciones (8,6%) el niño se inventa un hermano inexistente y en seis de los ocho casos que el padre está ausente en la vida familiar es añadido en el dibujo por el niño. Al respecto, recordamos que entendemos por familia una unión de *convivencia estable* con personas que comparten un proyecto común de vida (Rodrigo y Palacios, 1998). Estos añadidos y omisiones reafirman de nuevo que los límites de la familia no están todavía totalmente perfilados para ellos y que personas o animales cercanos tienden a ser integrados, mientras que la aún no superada etapa egocéntrica en la que se creen el centro familiar hace que obvien a los hermanos o algún progenitor. Estas imprecisiones a la hora de representar a su familia no se diferencian significativamente en razón del sexo o la edad⁷,

⁷ Hemos realizado pruebas de significación de chi cuadrado para ambas variables, sin encontrar diferencias significativas.

por lo que cabe pensar que se mantienen a lo largo de la etapa escolar infantil con independencia del sexo y la edad del niño.

4.2. Lo que piensan acerca de la familia según las entrevistas

Esta idea de imprecisión nos la confirma de nuevo las respuestas recogidas en la entrevista, más concretamente la respuesta que dan a la pregunta: “¿Sabes lo que es una familia?”, ya que en el 66,9% de los casos responden que no lo saben o contestan de forma incorrecta. Por otra parte, al cotejar las respuestas a “¿Quién vive en tu casa?” con las de “¿Quiénes forman tu familia?” observamos que en uno de cada dos casos no coincide su respuesta, lo que confirma con rotundidad que los miembros que conviven en un hogar y los que el niño entiende forman parte de su familia sólo coinciden en la mitad de los casos. Este dato no parece incongruente si pensamos que, más adelante, a la pregunta “¿Todas las personas que viven en tu casa son tu familia?” un 19,5% responde que no. A su vez, igual proporción de niños contesta que no todos los padres y madres viven juntos en la casa familiar.

Su experiencia y bagaje tampoco es grande como ellos mismos reconocen cuando se les pregunta si conocen otras familias, donde algo más de uno de cuatro niños (el 22%) dice que no conoce otras familias. Cuando contestan “sí” y nombran otras familias, que sólo ocurre en 65 de los 92 casos, 20 dicen que conocen la familia de sus vecinos y amigos,

44 la de parientes y uno la de los dos anteriores.

Hemos recurrido al estudio detallado de las concepciones de niño acerca de la familia mediante el *análisis bivariable* de sus respuestas en función de las variables sexo y edad consideradas como independientes. Una vez efectuadas las pruebas de significación de *chi cuadrado* y las correspondientes tablas de contingencia, sabemos que no existen diferencias significativas en función del sexo del niño, pero sí de la edad, tal y como era de esperar en función de una mayor madurez de los niños de cinco años con respecto sus compañeros de cuatro. Según Simón, Triana y Camacho (2001), en estas edades existe una disociación en función de la edad entre conocimiento explícito e implícito, señal de que el conocimiento se encuentra aún en un estado transicional, puesto que el concepto de familia está en proceso de formación.

De acuerdo con la edad los niños muestran diferencias significativas en las respuestas a las preguntas “¿Son iguales todas las familias?” y “¿Todas las personas que viven en la casa son tu familia?”, de forma que mientras uno de cada dos niños de cuatro años responde que sí son iguales todas las familias, sus compañeros de cinco años responden en menor medida (22,8%). Igual ocurre con la segunda pregunta, a la que los de cuatro años responden en un 97,4% de los casos que sí, mientras que los de cinco años lo hacen en menor medida con un 72,2% de los casos, tal y como muestran las tablas IV y V.

Estos datos parecen confirmar que a medida que el niño tiene un mayor

**Tabla IV. Diferencias significativas por edad*
¿Son iguales todas las familias? Según edad**

| <i>Cuatro años</i> | | | <i>Cinco años</i> | | |
|--------------------|--------------|----------|-------------------|--------------|----------|
| | <i>Casos</i> | <i>%</i> | | <i>Casos</i> | <i>%</i> |
| No | 17 | 43,6 | No | 617 | 7,2 |
| Sí | 22 | 56,4 | Sí | 18 | 22,8 |

(*) Pruebas de χ^2 a nivel de significación $\alpha=0,01$

Tabla V. ¿Todas las personas que viven en tu casa son tu familia?*

| <i>Cuatro años</i> | | | <i>Cinco años</i> | | |
|--------------------|--------------|----------|-------------------|--------------|----------|
| | <i>Casos</i> | <i>%</i> | | <i>Casos</i> | <i>%</i> |
| No | 1 | 2,6 | No | 22 | 27,8 |
| Sí | 38 | 97,4 | Sí | 57 | 72,2 |

(*) Pruebas de χ^2 a nivel de significación $\alpha=0,01$

grado de madurez es capaz de matizar y precisar mejor la realidad familiar de su entorno, es capaz de entender que las familias no funcionan con los mismos elementos en todos los casos y que la convivencia en el hogar de otras personas o parientes no conlleva unidad de consanguinidad.

5. Conclusiones

La principal conclusión de nuestro trabajo, realizado con 118 niños de entre cuatro y cinco años en escuelas de Murcia, nos muestra que el niño representa

mejor su familia con un dibujo que oralmente con una entrevista. Por ejemplo, cuando se le indica que dibuje a su familia todo el alumnado realiza el dibujo sin pedir ayuda y sin ninguna duda al respecto. Ahora bien, el dibujo de la mayoría no se corresponde con su realidad familiar.

No hemos observado diferencias significativas en función del sexo del niño, pero sí de la edad: los de cinco años precisan mejor la realidad familiar, lo cual está en concordancia con una mayor madurez de los niños de cinco años con respecto los de cuatro años.

En la gran mayoría de los casos en que el padre no vive en la casa (porque los padres están separados) lo incluyen como miembro de la familia: dibujan y contestan a las preguntas como si viviera en su familia.

Un número significativo de alumnos no responde correctamente a la pregunta sobre la familia, y tampoco lo refleja en el dibujo. Otro grupo menos numeroso sí contesta a la pregunta de quién compone o forma su familia, pero no lo refleja en el dibujo y viceversa.

La mayoría considera que su familia es su padre, su madre y sus hermanos, muy pocos incluyen a otros parientes como primos, abuelos, tíos. Los niños identifican las personas que viven con ellos, cercanas, con las que forman su familia.

La mayoría no conoce otras familias o modelos familiares. Su experiencia se reduce a su propio entorno inmediato.

En cuanto a las omisiones que se reflejan en dibujos, son los hermanos los familiares que se suprimen con mayor frecuencia, seguidos del propio niño, el padre o la madre y los abuelos. Tíos y primos son los más añadidos. Así el concepto de familia en los niños se basa sobre todo en la idea de la casa y de estar juntos. Por ejemplo, en ninguna definición aparecen ideas que vayan relacionadas con emociones o sentimientos que se dan en las relaciones familiares.

La representación que tiene el alumnado sobre la familia consideramos, con Delval (1983), que no es producto de la influencia de los adultos, es decir, de la variada tipología familiar que existe en la sociedad, sino el resultado de una actividad constructiva a partir de elemen-

tos fragmentarios que el niño recibe y selecciona de forma personal y activa. El problema radica en que no se enseña de forma suficiente y adecuada este concepto y, por tanto, el alumnado tiene grandes lagunas sobre este tema.

La necesidad en el ambiente educativo de aportar estrategias a los niños para que vayan construyendo un concepto de familia real y adaptada a la sociedad en la que viven es un hecho. A nuestro entender, se hace necesario que los manuales escolares y las programaciones de todas las etapas educativas traten este concepto interrelacionado con otros múltiples valores necesarios para que nuestros futuros ciudadanos desempeñen un mejor papel en la sociedad. Sobre todo porque esta intervención didáctica llevará al alumnado a su vez a entender otras nociones de las ciencias sociales.

6. Prospectiva e implicaciones educativas

Se abre un campo de trabajo dentro de la didáctica sobre este tema de la familia en una etapa del alumnado en la cual está iniciándose la construcción del concepto. El alumnado está en disposición de aprenderlo, incluidas sus variadas tipologías. Para ello se requieren unas orientaciones didácticas que le den un tratamiento idóneo y suficiente. En una contribución reciente damos una propuesta didáctica que recoge criterios para trabajar los contenidos relacionados con la familia y sugerencias para la confección de diseños y materiales curriculares que traten este tema en segundo

ciclo de Educación Infantil (Alfageme, Miralles y Molina, 2009).

Toda investigación educativa debe tener por objetivo final la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este caso las posibilidades de mejora se centran principalmente en conseguir unos programas y unos libros de texto que reflejen la situación actual y las nuevas concepciones existentes sobre la familia y sobre las relaciones de parentesco. Los resultados de la investigación pueden ser de utilidad para el profesorado, las editoriales que publiquen manuales escolares y la Administración educativa.

La familia es un tema con grandes potencialidades didácticas por su gran capacidad de inclusión, transferencia, interdisciplinariedad y motivación para el alumnado. Debemos utilizar este concepto para introducir al alumnado en el conocimiento de los hechos sociales, pero también para infundirle todos aquellos valores y normas que convierte al sujeto en un ciudadano.

Preferencias bibliográficas

ADAME, A. F. y DONOSO, J. (2001). Análisis de los rasgos del concepto "familia". *Campo Abierto*, 20, 81-112.

ALFAGEME, M. B., MIRALLES, P. y MOLINA, S. (2009). Cómo enseñar el concepto de familia en Educación Infantil y Primaria para construir una ciudadanía europea. En R. M. ÁVILA, B. BORGHÍ e I. MATTOZZI (Eds.), *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti* (pp. 55-60). Bologna: Pàtron Editore.

BURES, R. M. (2009). Living arrangements over the life course: Families in the 21st Century. *Journal of Family Issues*, 30, 579-585.

CARRETERO, M., POZO, J. I. y ASENSIO, M. (Comps.) (1989). *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Aprendizaje Visor.

CASTORINA, J. A. y AISENBERG, B. (1989). Psicogénesis de las ideas infantiles sobre la autoridad presidencial. Un estudio exploratorio. En J. A. CASTORINA *et al.*, *Problemas en psicología genética*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

CASTORINA, J. A. y LENZI, A. M. (Comps.) (2001). *La formación de los conocimientos sociales en los niños*. Barcelona: Gedisa.

COLL, C. (1990). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona: Paidós.

CUBERO, R. (2000). *Cómo trabajar con las ideas de los alumnos*. Sevilla: Díada, 5ª ed.

DELVAL, J. (1981a). La representación infantil del mundo social. *Infancia y Aprendizaje*, 13, 35-67.

— (1981b). La construcción del mundo económico en el niño. *Investigación en la Escuela*, 2, 21-36.

— (1983). *Crecer y pensar. La construcción del conocimiento en la escuela*. Barcelona: Laia.

— (1986). Las ideas políticas de los niños. En J. DELVAL, *La psicología en la escuela* (pp. 99-105). Madrid: Visor.

- (1988). La construcción espontánea de las nociones sociales y su enseñanza. En F. HUARTE (Coord.), *Temas actuales sobre Psicopedagogía y Didáctica. II* (pp. 184-204). Madrid: Narcea.
- (1989). La representación infantil del mundo social. En E. TURIÉL, I. ENESCO y J. LINAZA (Comps.), *El mundo social en la mente infantil* (pp. 245-317). Madrid: Alianza.
- DRIVER, R. (1986). Psicología cognitiva y esquemas conceptuales de los alumnos. *Enseñanza de las Ciencias*, 4 (1), 3-15.
- FUENTES, C. (2003). ¿Qué visión tienen los alumnos de la historia como campo de conocimiento y como materia escolar? *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 36, 78-88.
- (2004). Concepciones de los alumnos sobre la historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 3, 75-83.
- GARCÍA PÉREZ, F. F. (1999). El papel de las concepciones de los alumnos en la Didáctica de las Ciencias Sociales. *Investigación en la escuela*, 39, 7-16.
- (2002). Concepciones de los alumnos y conocimiento escolar. Un estudio en el ámbito del medio urbano. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 1, 17-25.
- (2003). *Las ideas de los alumnos y la enseñanza del medio urbano: la relevancia educativa de las concepciones sobre la ciudad*. Sevilla: Díada.
- GIORDAN, A. y DE VECCHI, G. (1987). *Les origines du savoir*. Neuchatel: Delachaux et Niestlé.
- GONZÁLEZ, M. M., HIDALGO, M. V. y MORENO, M. C. (1998). La vida en familia. *Cuadernos de Pedagogía*, 274, 50-55.
- HANTRAIS, L. (2004). *Family policy matters: responding to family change in Europe*. Bristol: The Policy Press.
- HIRSCHFELD, L. A. (2005). Is the acquisition of social categories based on domain-specific competence or on knowledge transfer? In Inglis, D., Bone, J. & Wilkie, R. (Ed.) (2005). *Nature: Critical concepts in the social sciences*. Published by Taylor & Francis. 230-262.
- LEVIN, I. & TROST, J. (1992). Understanding the concept of family. *Family Relations*, 41 (3), 348-351.
- LÓPEZ, A. (1980). Evolución de la noción de familia en el niño. *Infancia y aprendizaje*, 9, 95-104.
- MILLÁN LUGO, A. I. (2008). *La historia que se aprende en la escuela básica venezolana. Percepción y conocimientos del alumnado*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- MIRALLES, P. y MARTÍN, C. (2008). Tratamiento didáctico de la familia en los libros de texto y las guías didácticas de Educación Infantil. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 56, 111-123.
- MIRALLES, P., DELGADO, C. y CABALLERO, M. R. (2008). Análisis del concepto de familia en las imágenes de los libros de texto de Educación Infantil. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*, 7, 89-98.
- POWELL, J. A., WILTCHER, B. J., WEDEMEYER, N. V. & CLAYPOOL,

- P. L. (1981). The young child's developing concept of family. *Family and Consumer Sciences Research Journal*, Vol. 10 (2), 137-149.
- POZO, J. A., SANZ, A., GÓMEZ, M. Á. y LIMÓN, M. (1991). Las ideas de los alumnos sobre la ciencia: una interpretación desde la psicología cognitiva. *Enseñanza de las Ciencias*, 9 (1), 83-94.
- RODRIGO, M. J. y PALACIOS, J. (1998). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza.
- SIEDE, I. (1998). Palabras de familia: unidad y diversidad como ejes de enseñanza. En S. L CALVO, A. E. SERULNICOFF y I. A. SIEDE (Comps.), *Retratos de familia... en la escuela: enfoques disciplinares y propuestas de enseñanza* (pp. 27-76). Barcelona: Paidós.
- SIMÓN, M. I., TRIANA, B. y CAMACHO, J. (2001). La construcción del concepto de familia: de las concepciones implícitas a las explícitas. *Infancia y aprendizaje*, 24 (4), 425-439.
- STIGHT, A. D.; GALLAGHER, K. C. y KELLEY, K. (2008). Infant temperament moderates relations between maternal parenting in Early Childhood and children's adjustment in first grade. *Child Development*, January/February, 79 (1), 186-200.
- TENORIO, M. C. (2004). *Saber genealógico de niños y niñas entre 6 y 7 años*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- UNITEDNATIONS(1998). *Recommendations for the 2000 censuses of population and housing in the ECE Region, Statistical Standards and Studies*. N. 49. New York: United Nations.