



**CREENCIAS DE LA DOCENTE DE EDUCACIÓN INICIAL SOBRE LA  
RELACIÓN FAMILIA – ESCUELA.**

**MARGARITA MARÍA MONROY MARÍN**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**DEPARTAMENTO DE POSTGRADOS**

**MAESTRIA EN EDUCACIÓN**

**2018.**

**CREENCIAS DE LA DOCENTE DE EDUCACIÓN INICIAL SOBRE LA RELACIÓN  
FAMILIA – ESCUELA.**

**MARGARITA MARÍA MONROY MARIN**

**TESIS PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE MAGISTER EN EDUCACIÓN**

**ASESOR:**

**DRA. GRACIELA MARÍA FANDIÑO CUBILLOS**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**DEPARTAMENTO DE POSTGRADO**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

**2018.**

## **Agradecimientos**


En primer lugar agradezco a Dios por darme la posibilidad de realizar los estudios de Maestría, dándome la fe, la perseverancia, la salud y la sabiduría necesaria para empezar y terminar de la mejor manera mis estudios.

A la Doctora Graciela María Fandiño por su invaluable apoyo, colaboración, orientación y conocimientos que fueron fundamentales para la realización de esta investigación. Haciendo grandes transformaciones a nivel personal, profesional y como estudiante de la Maestría en educación.

Las docentes de la Institución Educativa Distrital Colegio Manuela Beltrán por responder a la convocatoria que se realizó para compartir sus saberes y experiencias en torno a su relación con el niño y sus familias, además de su apoyo, de sus palabras de aliento y de su compañía en el proceso.

La Secretaría de Educación del Distrito por darnos esta oportunidad a los docentes que día a día trabajamos en de la educación en Colombia, facilitando así que pueda crecer como profesional y como ser humano.

A mis hijas y mi esposo por su inmensa paciencia, su amor y su apoyo incondicional, por ser el motor que me impulsa a ser mejor en este proceso de formación.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Ministerio de Educación</small>	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>	
<b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>	<b>Página 1 de 6</b>	

<b>1. Información General</b>	
<b>Tipo de documento</b>	Tesis de Maestría en Investigación
<b>Acceso al documento</b>	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
<b>Título del documento</b>	Creencias de la docente de educación inicial sobre la relación familia – escuela.
<b>Autor(es)</b>	Monroy Marín , Margarita María
<b>Director</b>	Fandiño Cubillos, Graciela María
<b>Publicación</b>	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2018. 137 p.
<b>Unidad Patrocinante</b>	Universidad Pedagógica Nacional
<b>Palabras Claves</b>	CREENCIAS, ESCUELA, FAMILIA, EDUCACIÓN INICIAL.

<b>2. Descripción</b>
<p>La tesis se enfocó en el análisis de las creencias de cinco maestras de educación inicial de la IED Manuela Beltrán, en cuanto a la relación familia – escuela a partir de los saberes que ellas tienen sobre los niños con los que trabajan y sus familias. Se utilizó un enfoque cualitativo descriptivo, el análisis de la información recolectada fue de forma inductiva, utilizando la entrevista y el grupo focal como técnicas de recolección de información. Del análisis de las entrevistas emergieron las siguientes categorías: Descripción de las familias con etiquetas. Las familias son el ambiente donde se desarrolla el niño y en algunos casos tienen problemas. Familias que cuidan o descuidan a los niños. Familias que apoyan o no el trabajo de la escuela. Familias sobreprotectoras. Familias de los niños que vienen del hogar de la Casa Refugio Violeta y de la Casa de la Madre y el Niño. Y en cuanto al grupo focal las categorías trabajadas fueron Las creencias de las maestras frente a la relación familia y escuela y Creencias sobre el compromiso de la familia con la escuela. A partir de allí se aportaron algunas conclusiones que contribuyen en la comprensión de las creencias de las maestras de educación inicial en la relación familia-escuela.</p>

<b>3. Fuentes</b>
<p>Acevedo, A., Galeano, A., Villamizar, G., Castellanos, M., Castro, R., Bustamante, A., &amp; Rincón N. E. (2018). Guía metodológica para el fortalecimiento de la alianza familia-escuela: lineamientos para la implementación de políticas, programas y proyectos educativos.</p>

Alonso, L. (1995). Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 225-240). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3880081>

Bassedas, E., Huguet, T., & Solé, I. (1998). *Aprender y enseñar en educación infantil*. Graó. Barcelona, España.

Betancourt, J., Forero, E. C., & Pontón, C. P. (2016). *Haciendo familia construimos país. Una experiencia de articulación familia-escuela*. (Tesis Maestría). Facultad de educación, Universidad pedagógica nacional.

Blanchar, L., & Torres, A. L. (2007). *Narrativas de la relación familia-escuela desde una lectura ecológica para comprender el acompañamiento de los niños y niñas del Instituto Técnico Central La Salle*. (Tesis Pregrado). Universidad de la salle.

Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de educación*, 339(1), 119-146.

Bonilla-Jimenez, F. I., & Escobar, J. (2017). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica.

Carvajal, Y., & Diaz, Y. D. (2016). *Ambientes educativos para la formación en ciudadanía y convivencia desde la primera infancia mediante el trabajo conjunto, familia-escuela*. (Tesis Maestría). Fundación centro internacional de educación y desarrollo humano, convenio universidad pedagógica. Recuperada de: <https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/1541/CarvajalGalindoDiazNova2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Cerda, H. (1986). *Pasado y presente de la educación preescolar en Colombia* (3a ed.). Bogotá: Editorial El Búho.

Cerda, H. (1996). *Educación preescolar: historia, legislación, currículo y realidad socioeconómica*. Bogotá: Editorial Magisterio.

Constitución política colombiana (1991). Asamblea Nacional Constituyente, Bogotá, Colombia, 6 de Julio de 1991.

Espitia, R. E., & Montes, M. (2009). Influencia de la familia en el proceso educativo de los menores del Barrio Costa Azul de Sincelejo (Colombia). *Investigación y desarrollo*, 17(1), 84-105.

Fandiño, G., Durán, S. M., Pulido, J. M. & Cruz, E. L. (2018). Creencias sobre educación inicial en colegios oficiales de Bogotá. *Infancias Imágenes*, 17(1), 100-108.

Garay, S. L. (2013). *Tensiones entre familia y escuela, a partir de necesidades y posibilidades de padres y docentes de una institución educativa de Usme (Bogotá-Colombia): análisis desde las condiciones contemporáneas de América Latina*. (Tesis Maestría). Facultad de educación, Universidad pedagógica nacional. Recuperada de:

<http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/1098/TO-16290.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ª ed.). Mexico: Mc Graw-Hill Interamericana.

Inchausti, M. (2010). *Construir relaciones en entornos educativos para la infancia (0-6): la entrevista en la escuela infantil* (Tesis doctoral). Universidad del País Vasco, España.

Latorre, M. J., & Blanco, F. J. (2007). Algunos conceptos clave en torno a las creencias de los docentes en formación. *Docencia e Investigación: revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 32(17), 147-170.

Ley N° 1096. Código de infancia y adolescencia. Diario Oficial No. 46.446 de 8 de noviembre de 2006. Recuperado de:

[https://www.oas.org/dil/esp/Codigo\\_de\\_la\\_Infancia\\_y\\_la\\_Adolescencia\\_Colombia.pdf](https://www.oas.org/dil/esp/Codigo_de_la_Infancia_y_la_Adolescencia_Colombia.pdf)

Ley N° 115. Ley general de educación. Diario Oficial No. 41.214 de 8 de febrero de 1994.

Recuperado de: [https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley\\_0115\\_1994.htm](https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_0115_1994.htm)

Ley N° 12. Convención internacional sobre los derechos del niño. Diario Oficial 39.640 de 1991.

Recuperado de: [http://www.urosario.edu.co/jurisprudencia/catedra-viva-intercultural/Documentos/Ley\\_12\\_de\\_1991.pdf](http://www.urosario.edu.co/jurisprudencia/catedra-viva-intercultural/Documentos/Ley_12_de_1991.pdf)

Ley N° 1295. Diario Oficial No. 47.314 de 6 de abril de 2009. Recuperado de:

[https://icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley\\_1295\\_2009.htm](https://icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1295_2009.htm)

Ley N° 1804. Diario Oficial No. 49.953 de 2 de agosto de 2016. Recuperado de:

[https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley\\_1804\\_2016.htm](https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1804_2016.htm)

Ley N° 7. Diario Oficial No. 35.191, del 1 de febrero de 1979. Recuperado de:

[https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley\\_0007\\_1979.htm](https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_0007_1979.htm)

Marcelo, C. (1989). *Introducción a la formación del profesorado. Teoría y Métodos*. Sevilla: Universidad de Sevilla, Servicio de Publicaciones.

Martínez, J. (2011). Métodos de investigación cualitativa. *Revista de la Corporación Internacional para el Desarrollo Educativo Bogotá-Colombia. SILOGISMO*, 8.

Ministerio de Educación Nacional (1976). Reestructuración del sistema educativo y reorganización del Ministerio de Educación Nacional, Decreto 088. Recuperado de:

[https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-102584\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-102584_archivo_pdf.pdf)

Ñungo, O. P. (2012). *Estudio exploratorio sobre las creencias de las profesoras, frente al uso y sentido de las tareas escolares en los grados de jardín y transición*. (Tesis Maestría). Facultad de educación, Universidad pedagógica nacional.

Organización de las Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, United Nations. Recuperada de:

[https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR\\_Translations/spn.pdf](https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf)

Rodrigo, M. J. & Palacios, J. (1998) *Familia y Desarrollo Humano*. Madrid, Editorial Alianza.1998.

Rojas, M. T. (2014). Las creencias docentes: Delimitación del concepto y propuesta para la investigación. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 14(27), 89-112.

Siede, I. (2015). *Casa y jardín: complejas relaciones entre el Nivel Inicial y las amilia*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Tardif, M, (2004), *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid, España, Narcea.

Taylor, S., & Bogdan, R. (1992): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidos.

Valdés, A. A., & Sánchez, P. A. (2016). Las creencias de los docentes acerca de la participación familiar en la educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 105-115. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/1174>

Vargas, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior*, 3(1), 119-139.

Zabalza, M. A. (1996). *Calidad en la Educación Infantil*. Madrid: Narcea.

#### 4. Contenidos

El documento inicia con una introducción que da cuenta sobre la motivación por la cual nace la inquietud por la cual se realizó la investigación. Luego en el primer capítulo se hace un recorrido por los antecedentes que hacen algún aporte sobre las creencias, la relación familia y escuela y la Educación inicial. De igual forma se encuentra la justificación y la formulación del problema y los objetivos. El segundo capítulo abarca el marco teórico, retomando los temas antes mencionados. En el siguiente capítulo, se encuentra el enfoque metodológico, el cual es cualitativo descriptivo, el análisis de la información recolectada fue de forma inductiva.

Los instrumentos de recolección de información (entrevista y grupo focal) La contextualización referida a la IED Manuela Beltrán, la población; las cinco maestras de educación inicial, el proceso de investigación y las categorías de análisis. Finalmente en el cuarto capítulo se da el

análisis de las entrevistas y el grupo focal y las conclusiones que se dan a partir de las categorías que surgieron.

### **5. Metodología**

Se utilizó un enfoque cualitativo descriptivo, el análisis de la información recolectada fue de forma inductiva. Las técnicas de recolección de datos fueron a entrevista y el grupo focal, aplicadas a 5 maestras de la jornada tarde de la institución. Las categorías emergentes en cuanto a las entrevistas fueron las siguientes: - Descripción de las familias con etiquetas. Subcategorías: Familias funcionales y Familias Disfuncionales.- Las familias son el ambiente donde se desarrolla el niño y en algunos casos tienen problemas. Subcategorías: Las familias pasan por momentos difíciles, Familias de madres jóvenes que la escuela debe apoyar.- Familias que cuidan o descuidan a los niños. Subcategorías: Niños bien cuidados, Niños descuidados o desatendidos. - Familias que apoyan o no el trabajo de la escuela. - Familias sobreprotectoras.- Familias de los niños que vienen del hogar de la Casa Refugio Violeta y de la Casa de la Madre y el Niño. En cuanto al grupo focal se identificaron las siguientes categorías: - Creencias sobre la relación familia y escuela. Subcategorías: Relación familia-escuela, su contraste en el contexto rural y Urbano. Cambio que ha tenido la escuela a lo largo del tiempo. Relaciones que se dan entre las instituciones. Relación familia-escuela, en el contexto de la IED Manuela Beltrán. – Creencias sobre el compromiso de la familia con la escuela. Subcategorías: El compromiso con los hijos no fue libre. Los padres no tienen una experiencia hospitalaria con la escuela. El compromiso visto como apoyo afecto y provisión. El estado ha sustituido el compromiso de los padres. Para finalizar se redactan las conclusiones de la investigación.

### **6. Conclusiones**

- Se recogieron las apreciaciones de las maestras y de acuerdo ello se percibe en primer lugar una tendencia en cuanto a etiquetar a las familias, de acuerdo a sus características y conformación, su funcionalidad, el cumplimiento de los compromisos con la escuela, con el apoyo y la atención que las familias proporcionan a los niños, la protección y la participación en la escuela. Las maestras describen los niños y sus familias de acuerdo a lo que en su mayoría han observado en el transcurrir diario de la escuela y el contacto que tienen con los padres a través de los niños o en los encuentros con ellos en la escuela.
- Además, se expresa como las familias son el ambiente donde se desarrolla el niño y como estas enfrentan situaciones y problemas que hacen que existan cambios en lo emocional y social de sus integrantes, impactando la escuela de una manera directa haciendo evidente el cuidado y apoyo que las familias proporcionan y describiendo la medida en que lo ofrecen.
  - Las creencias que las maestras tienen sobre la relación familia – escuela, hacen que sea esencial encontrar un punto de encuentro en donde ambos contextos definan su participación en los procesos de los niños y se aporten mutuamente desde su saber en la construcción de un ambiente adecuado en el que los niños logren avanzar en sus procesos



y tanto maestras como familia sientan confianza en lo que cada quien realiza en pro de la relación.

- Las creencias que las maestras tienen sobre la relación familia – escuela, hacen que sea esencial encontrar un punto de encuentro en donde ambos contextos definan su participación en los procesos de los niños y se aporten mutuamente desde su saber en la construcción de un ambiente adecuado en el que los niños logren avanzar en sus procesos y tanto maestras como familia sientan confianza en lo que cada quien realiza en pro de la relación.
- Las diversas transformaciones que las familias y la escuela han tenido de acuerdo con el contexto, en que se encuentran, ha hecho que de igual manera ambos tengan que cambiar y acomodarse a estas transformaciones. Los roles de los miembros de la familia en ocasiones ya no son los mismos, las configuraciones cambian constantemente, y de igual forma las condiciones sociales, culturales y económicas. La escuela también debe acomodarse a estos cambios y ser apoyo de la familia.

Es importante comprender que los compromisos y el cumplimiento de responsabilidades deben ajustarse al contexto actual. Tanto familia como escuela están pendientes de que el otro cumpla con lo que está planteado en esta relación.

<b>Elaborado por:</b>	Monroy Marín, Margarita María
<b>Revisado por:</b>	Fandiño Cubillos, Graciela María

<b>Fecha de elaboración del Resumen:</b>	10	11	18
--	----	----	----

## Tabla de Contenido

Introducción.....	11
Capítulo I.....	14
Planteamiento del Problema de Investigación.....	14
Antecedentes de investigación.....	11
Justificación.....	37
Formulación del problema.....	37
Objetivos.....	38
Contextualización.....	39
Capítulo II.....	43
Marco conceptual.....	43
Capítulo III.....	64
Marco metodológico.....	64
Enfoque metodológico.....	64
Instrumentos de recolección de la información.....	65
Población.....	68
Categorías de Análisis.....	68
Proceso de la Investigación.....	73
Capítulo IV.....	75
Análisis de las entrevistas.....	75
Descripción de las familias con etiquetas.....	75
Familias que cuidan o descuidan a los niños.....	86
Familias que apoyan o no el trabajo de la escuela.....	90
Familias sobreprotectoras con los niños.....	91
Niños que vienen del hogar Casa de la Madre y el Niño y de la Casa Refugio Violeta.....	94
Grupo focal.....	97
Creencias sobre la relación familia y escuela.....	97
Creencias sobre el compromiso de la familia con la escuela.....	109
Conclusiones.....	120
Referencias.....	132

## Introducción

El proceso educativo de los niños en la actualidad es un asunto que compete a la familia, la sociedad y la escuela. Desde hace algún tiempo la concepción de familia y su relación con la escuela ha cambiado y ahora se involucran otras personas como actores principales en el proceso de desarrollo integral de los niños.

Por tal razón, se hace necesaria una mirada en retrospectiva y entender que el niño, sujeto de derechos, ha tenido que vivenciar los diferentes cambios sociales, económicos y culturales del entorno en el que se desenvuelve. Al analizar el entorno familiar de los niños y hacer una relación con las vivencias y su desempeño en la escuela, es natural cuestionarse sobre de qué manera los aprendizajes y las vivencias de los niños en sus familias afectan directamente los diferentes procesos en el colegio.

La familia y la escuela viven continuamente momentos de tensión y de conflicto que evidencian la diversidad familiar y los cambios que tanto escuela como familia han tenido a lo largo del tiempo, diferentes cambios sociales que han dificultado una comunicación adecuada en lo que se refiere a los compromisos que cada cual debe asumir a la hora de formar a los niños. Por esa razón una de las preguntas que motivo a realizar esta investigación fue el pensar si ¿Se han ocupado la escuela y la familia de intentar conocer y respetar las individualidades y realidades de la otra, para poder involucrarse adecuadamente en el desarrollo de habilidades de los de los niños?

En la IED Manuela Beltrán, se ha evidenciado una constante inquietud, en cuanto a lo que se piensa sobre la ruptura que existe entre el proceso escolar y el apoyo que debe haber de la familia para este proceso. Los docentes del colegio siempre manifiestan la misma inquietud: ¿Qué pasa con los procesos que se llevan a cabo en el colegio, porque no se hacen extensivos al hogar de los niños?

En el primer capítulo se realizó el planteamiento del problema enunciando de donde se originó la pregunta problema de esta investigación y cuáles fueron los cuestionamientos que motivaron su realización, también se realizó un acercamiento a algunos trabajos que se han realizado entorno a las creencias, familia y escuela los cuales aportaron conceptualmente al trabajo desarrollado, se formuló la pregunta de investigación: a partir de la cual se orientaron los objetivos de la investigación.

En este sentido es de vital importancia resaltar la incidencia que tiene el conocimiento sobre los dos ámbitos (familia y escuela), sus características, las ventajas que ofrece el uno para el otro y las dificultades que se presentan, al igual que establecer el papel que cumple cada individuo en el proceso de formación de los niños, entendiéndolo como centro de este proceso y tratar de establecer conexiones efectivas entre los dos.

En el segundo capítulo se aborda el marco conceptual de la investigación teniendo como intencionalidad definir el concepto de creencias, las relaciones y tensiones que se encuentran en relación a familia-escuela. Para iniciar este trabajo, se realizaron algunas lecturas para diferenciar los dos contextos que se ven involucrados en este proceso. Algunos autores los describen como los espacios físicos en donde se desarrollan diferentes actividades y se vivencian experiencias encaminadas al desarrollo integral de niño de acuerdo al papel que cumple cada institución (familia y escuela).

El tercer capítulo presenta la metodología de la investigación seleccionada, para dar respuesta a la pregunta de investigación, que para este caso fue la metodología cualitativa/descriptiva con un enfoque inductivo. Para la investigación los instrumentos de recolección utilizados fueron la entrevista y el grupo focal, los cuales fueron aplicados a cinco maestras de educación inicial de la IED Manuela Beltrán; también se presentan las categorías de análisis de la investigación.

El cuarto capítulo, contiene los análisis de las entrevistas y el grupo focal, presentando la definición de las categorías y subcategorías que se emergieron de la interpretación de la información recolectada, a partir de las cuales fueron generadas las conclusiones de esta investigación.

## Capítulo I

### Planteamiento del Problema de Investigación

#### Antecedentes de investigación

Para comenzar con esta investigación se realiza una extensa búsqueda, con el objetivo de conocer, reconocer e identificar lo que se ha escrito frente al tema de las creencias que tienen las maestras de educación inicial en cuanto a la relación de las familias con la escuela, siendo pertinentes para situar el problema en el contexto actual.

#### *En cuanto a las creencias sobre la relación familia escuela en la educación inicial*

Valdés y Sánchez (2016). Investigadores del Instituto Tecnológico de Sonora y de la Universidad Autónoma de Yucatán, realizaron un estudio denominado “Las creencias de los docentes acerca de la participación familiar en la educación”, en un estado al noreste de México. El objetivo primordial fue comprender las creencias de docentes que constituyen barreras para la participación de padres de familia en la educación de sus hijos en las primarias públicas. Se realizaron entrevistas a profundidad y se aplicó un cuestionario con preguntas abiertas a 20 docentes de dos escuelas de bajo nivel socio económico.

Esta investigación con carácter hermenéutico exploró las creencias de los docentes en cuanto a la participación familiar desde aspectos como: dificultades y obstáculos de la participación, las formas de participación de los padres, los beneficios de dicha participación, y las acciones necesarias para involucrar a la familia en el entorno escolar

Los autores concluyen que

- “Las creencias de los docentes constituyen barreras para la participación de los padres, por lo que es necesario desarrollar acciones de sensibilización que permitan a los docentes reelaborar sus creencias respecto al valor de la participación de los padres en la educación”.

(Valdés y Sánchez, 2016).

- Se apreció también que poseen una visión limitada de las formas en que pueden involucrarse los padres en la educación de los hijos, la cual circunscriben a responder a las demandas de comunicación de la escuela y apoyar el aprendizaje del hijo en el hogar.

- Los docentes no perciben a los padres como pares en el proceso educativo, los cuales, por sus experiencias, aportan interpretaciones diferentes de las prácticas escolares que enriquecen los procesos de reflexión y análisis de las mismas y, por ende, contribuyen a su mejora.

- Los docentes asocian los problemas de la participación de las familias en la educación a falta de interés y responsabilidad de los padres en la formación de los hijos

- Existen creencias en los docentes que actúan como barreras en la participación de los padres de bajo nivel socioeconómico y educativo en la educación. Este hallazgo resulta preocupante, ya que la participación efectiva de los padres es aún más esencial por ser una poderosa herramienta para alcanzar una mayor equidad en la educación.

Moreno, Bermúdez, Mora, Torres y Ramos (2016) de la Universidad de la Sabana realizaron una investigación en Chía, tesis cuyo objetivo era “Analizar las representaciones sociales sobre el rol de la familia que construyen los maestros de cuatro Colegios Distritales de Bogotá” y del cual se socializan los resultados obtenidos en el IED Miguel Antonio Caro.

Los investigadores trabajaron con 17 maestros de los niveles de preescolar, primaria y básica secundaria, dos coordinadores y una orientadora pertenecientes a los cuatro colegios involucrados. Como instrumentos de investigación se utilizaron entrevistas y grupo focal.

Como resultado de esta investigación en cuanto a las percepciones sobre el rol de la familia se encontró que:

Aunque los maestros reconocen el papel fundamental de la familia en el proceso formativo de los niños y la importancia de trabajar en equipo, manifiestan su pesimismo en cuanto a la participación de las mismas, sin reconocer que las familias se han visto afectadas por las transformaciones sociales que ahora afectan la estabilidad familiar y la participación de ellas en la escuela.

Se evidencia la voluntad en algunos maestros en mantener la comunicación con los padres de familia integrando algunas estrategias como el diálogo personal, las notas, las citaciones e incluso han utilizado herramientas tecnológicas para este fin. Pero de igual manera se observa como la mayoría de los docentes han limitado este contacto a las reuniones programadas por el colegio, desconociendo otras estrategias que pueden utilizar.

Se denota la preocupación por la falta de interés de parte de los docentes por encontrar otras estrategias de acercamiento de los padres de familia con la escuela para lograr el cumplimiento de su rol. Además consideran que por la falta de tiempo, los recursos económicos, el nivel educativo, entre otros, es la familia la responsable de la poca participación en la escuela.

Además se observa que algunos de los docentes aunque entienden y reconocen las transformaciones familiares, para ellos es la familia nuclear la que podría catalogarse como



ideal, pensando tal vez de manera anticipada en el fracaso de las demás configuraciones en lo que corresponde al cumplimiento de los roles que cumple cada miembro en su familia.

De igual forma se tiene una percepción negativa sobre la formación que la familia brinda a los niños, partiendo de las condiciones económicas y el nivel educativo de los padres. Se observa una dificultad en las pautas de crianza, siendo permisivos y negligentes con los niños, además de que piensan que la familia ha delegado al estado la formación en valores y lo que tiene que ver con convivencia y ciudadanía.

Los participantes en la investigación consideran que la familia es la primera formadora de la sociabilidad los valores de los niños, pero de igual manera la perciben como distante con la escuela a quien le dejan la labor de la formación académica. Aunque los docentes tienen la preocupación de que los niños no tienen una buena formación en normas, reglas y pautas de comportamiento, lo cual se ve reflejado en la escuela, tampoco se preocupan por hallar estrategias que mejoren dichas falencias.

Otra de las apreciaciones tiene que ver con la conciencia que tienen los padres de familia en cuanto a los cambios que las familias han experimentado, sin embargo, las prácticas pedagógicas no cambian y los docentes no aceptan sus fallas ni reflexionan sobre las prácticas que deben ser compartidas y que sus estrategias no son las más adecuadas, responsabilizando a la familia, el estado y las políticas públicas, de las fallas en el desarrollo integral de los niños.

Según lo analizado, la escuela considera que la relación de la familia con la escuela mejorará en cuanto ésta reciba sanciones, desconociendo la importancia de implementar estrategias pedagógicas que alimenten dicha relación. Se debe apreciar la experiencia de la familia, rescatar sus vivencias y reconocer sus capacidades, construyendo un diálogo de saberes.

La investigación realizada por Espitia y Montes (2009) acerca de la Influencia de la familia en el proceso educativo de los menores del barrio Costa Azul de Sincelejo, se enfocó en analizar la influencia de la familia en la educación, partiendo de las características socioeconómicas, culturales y educativos del entorno familiar, observando sus dinámicas, teniendo en cuenta las expectativas que las mismas familias tienen sobre la educación de sus hijos, así como sus “perspectivas, representaciones, expectativas, percepciones, valoraciones y prácticas acerca del proceso educativo”.

Es una investigación cualitativa de corte etnográfico en la que se utilizaron técnicas cuantitativas; encuesta y cualitativo, observación directa, observación de fuentes secundarias, entrevista semiestructurada y entrevista grupal (grupos focales con docentes, padres de familia y estudiantes).

En principio se aplicó una encuesta a una muestra de 76 familias de las 367 que se encontraron en el barrio, para obtener una primera caracterización de las mismas. Luego de manera intencional se seleccionaron 30 de estas familias a las cuales se les realizó una entrevista semiestructurada, la selección de estas familia se realizó bajo el criterio de que debían ser familias con hijos menores escolarizados en el barrio Costa Azul, que asistieran a la Escuela El progreso.

Como resultado de la investigación, se encontró que para las familias es difícil lograr beneficios de las oportunidades que les ofrece el servicio educativo en cuanto a la educabilidad de los niños debido a que no poseen los recursos, la formación académica, la cultura y los requerimientos necesarios para ello.

Debido a la obligación que tienen los padres de familia del rebusque para suplir las necesidades económicas de la familia, se hace bastante difícil para ellos dedicar tiempo de

calidad para los hijos, interactuando en actividades de desarrollo de creatividad o hábitos que refuercen o restablezcan los procesos educativos de los niños y que apunten a su enriquecimiento socio cultural.

Los padres le dan un gran significado a la educación de sus hijos, viéndola como un proceso esperanzador en cuanto a la proyección del futuro, el bienestar, el cambio de vida y el progreso de la sociedad.

La investigación realizada por Betancourt, Forero y Pontón (2016), “Haciendo familia construimos país. Una experiencia de articulación familia- escuela”, es una tesis de maestría realizada en CINDE- Universidad Pedagógica Nacional, fue una sistematización de experiencias que se realizó en el Colegio Débora Arango Pérez IED, jornada tarde con primera infancia en dónde las autoras tenían le interés de sistematizar la experiencia que venían desarrollando en el colegio, con el ánimo de vincular a la familia en los diferentes procesos y crear puentes de comunicación efectivas entre los dos estamentos.

Se trabajó con un grupo de docentes líderes del proyecto, el coordinador del colegio y algunos padres de familia. La metodología utilizada en el presente trabajo fue una sistematización de experiencias, con un enfoque interpretativo de carácter hermenéutico. Utilizaron el grupo focal, la entrevista semiestructurada y el relato de vida de una de las docentes líderes del proyecto, con el fin de recopilar las diferentes experiencias que a través del desarrollo de las mismas fortalecen la interacción de los actores del mismo. (p. 57-60).

Como conclusiones de la investigación en cuanto a las familias se hizo evidente el impacto que el proyecto produjo al interior de las familias que participaron, logrando un cambio en las dinámicas familiares, fortaleciendo el diálogo entre los miembros de la misma.

De igual manera los padres interiorizaron la importancia de interactuar con los demás actores del proceso (docentes, directivos, otros padres). Le dieron significación al hecho de que deben suplir las necesidades de sus hijos, hacer el acompañamiento en los deberes escolares y la participación de las actividades que la institución educativa convoque.

Es necesario evidenciar la eficacia del proyecto en cuanto a la interacción que se logró entre los dos contextos, ya que promueve el diálogo de saberes, incentivando la autoestima y el desarrollo integral de los niños. Además los talleres realizados lograron que los padres dieran otra significación a la participación en la escuela, evidenciando que no sólo es importante la provisión de materiales, apoyo en la realización de tareas y/o la supervisión, sino que es indispensable el acompañamiento en los diferentes momentos del desarrollo de los niños, lo cual les brinda la oportunidad de compartir aprendizajes con sus hijos.

La experiencia ha aportado a las familias seguridad y confianza en la escuela en cuanto a la vinculación de los niños al contexto escolar, haciéndolos partícipes del proceso y logrando que el nuevo espacio sea un lugar feliz para ellos. De igual manera los padres logran comprender su responsabilidad social y el grado de responsabilidad que deben asumir con la escuela.

Garay (2013), llevo a cabo un estudio con relación a las tensiones entre familia y escuela, a partir de necesidades y posibilidades de padres y docentes de una Institución Educativa de Usme en Bogotá, Colombia; en este se pretendió acentuar la importancia del vínculo familia y escuela, además de ubicarse en un contexto contemporáneo entendiendo las diferentes situaciones a nivel social, cultural, económico y educativo que proporciona cada entorno para lograr realizar propuestas que a futuro fortalezcan esta relación y lograr liberar las tensiones que se generan desde los dos espacios.

Esta investigación se llevó a cabo en el Barrio Juan Rey en el colegio Colsubsidio San Cayetano I.E.D, con docentes, padres, madres de familia y acudientes del colegio. Fue de tipo cualitativo, con un enfoque interpretativo- hermenéutico. La información se recolectó por medio de 6 instrumentos: a) Diagnóstico Social Comunitario de la institución 2013, b) Deberes de padres de familia (Manual de Convivencia), c) Encuesta a padres, d) Horizonte institucional (PEI del Colegio Colsubsidio San Cayetano I.E.D), e) Deberes de docentes, f) Encuesta a docentes.

Los hallazgos destacados en este trabajo tienen que ver con la importancia de comprender a la familia y su situación en cuanto a factores como lo social, lo económico, lo cultural y lo político y su vez enfrentada a los cambios que se han generado paulatinamente y que la afectan directamente (nuevas configuraciones familiares, incursión de la mujer al mundo laboral, crisis económica neoliberalismo, la globalización, el avance acelerado de la ciencia y la tecnología, las nuevas políticas educativas)

Surge la importancia de la re significación de familia y escuela en cuanto a su deber ser y su rol frente a los demás, intentando hallar nuevos puntos de encuentro en donde se dialogue sobre las tensiones entre ambos contextos. La comunicación familia - escuela entra en conflicto cuando no se establecen, horarios o actividades que faciliten este proceso.

Tanto escuela como familia necesitan el uno del otro, ya que ambos están en función de la educación de los niños, ambos deben estar pendientes del desarrollo integral de los niños en ambos contextos y deben garantizarles a los niños las condiciones y los aprendizajes necesarios, establecer normas y formar en valores. En la familia se deben trabajar valores o normas que le darán la posibilidad de enseñar a los niños a desempeñarse en la escuela y del lado de la escuela, los maestros con su formación profesional y sus estrategias de enseñanza, tendrán la posibilidad de satisfacer las necesidades de los niños y las exigencias de las familias

Varias de las tensiones identificadas entre la familia y la escuela se han desencadenado debido a que los actores de ambos contextos en ocasiones no se han interesado por conocer las situaciones y /o circunstancia que rodean al otro.

Los docentes manifiestan que aunque la escuela tenga los mejores docentes, proyectos adecuados, buenas instalaciones, las mejores condiciones para los niños, el desarrollo integral de los niños será muy difícil de lograr si los padres de familia en casa no se hacen responsables del compromiso de formar en valores, de tener pautas de crianza adecuadas, y de formar en la autonomía.

Por otro lado, Carvajal y Diaz (2016) desarrollaron una tesis de maestría en la que se realizó un estudio cualitativo con una perspectiva crítica y de corte hermenéutico, cuyo objetivo primordial era comprender las relaciones entre familia, escuela y niños y niñas en primera infancia en los ambientes educativos; para generar espacios de participación y encuentro entre la familia y la escuela que lleven a la construcción conjunta de nuevas maneras de pensar la formación de ciudadanía, convivencia y paz desde la primera infancia.

Las autoras trabajaron en dos colegios de las localidades de Ciudad Bolívar y Usme con los padres de familia, docentes y estudiantes de primera infancia en los dos colegios.

Por medio de talleres participativos, se buscó lograr encuentros entre la familia, la escuela y la primera infancia en ambientes educativos. De igual forma se buscó crear ambientes pretende crear ambientes de diálogo entre los diferentes actores (padres de familia, docentes y estudiantes), acerca de la construcción de ciudadanía y convivencia en la familia y en la escuela para empoderarlos y propiciar la transformación en sus prácticas.

Es de vital importancia exponer que la investigación rescata la voz de los niños, de quienes se recibieron aportes valiosos para la investigación y que los mayores aprendizajes se logran a través de la interacción con ellos, que también tienen cosas para enseñarnos y que los adultos debemos estar en continua disposición de escucha para aprender de ellos.

Uno de los logros más importantes de la investigación fue el haber posibilitado momentos de encuentro entre los diferentes actores de los dos abriendo espacios de discusión y reflexión, creando acuerdos frente a los procesos formativos de los niños de primera infancia.

Al haber facilitado dichos encuentros se hicieron evidentes los beneficios que de los cuales goza la escuela cuando logra vincular a los padres de familia en los procesos de los niños, según los resultados de la investigación, los padres de familia reflejaron gran riqueza en cuanto experiencias y saberes para aportar al proceso de sus hijos y que beneficia la formación integra el desarrollo de habilidades y la capacidad de vivir en comunidad y ser un buen ciudadano. Se logró un empoderamiento de docentes en cuanto a la participación en encuentros efectivos con padres de familia de los niños de primera infancia.

A partir de las actuaciones de los niños en la escuela, en donde manifiestan todas las emociones, las cuales ya traían desde sus hogares y que se hacen evidentes en los diferentes momentos de la escuela, las maestras vieron la necesidad de trabajar desde las familias para generar estrategias y alianzas para transformar las subjetividades en la primera infancia.

Otro resultado que se resalta en la investigación es el reconocimiento de la etapa de la niñez como un momento en el cual los niños y niñas son capaces de expresar y participar activamente en la sociedad, pueden convivir en grupo y trabajar en equipo para ser ciudadanos constructores de paz, escuchando y comprendiendo sus ideas reconociéndolos como interlocutores en los diferentes espacios en los que se desenvuelven.

Continuando con las conclusiones resalta la importancia de haber tenido la oportunidad de tener los espacios para escuchar las narrativas de los padres en los talleres en donde ellos contaron algunas estrategias que utilizan con los niños.

En cuanto a la política pública es importante anotar que aunque ésta tiene programas encaminados a la protección a la primera infancia en cuanto a la salud, la alimentación, la educación, esto no ha extendido su ayuda a todas las zonas del país.

La tesis realizada por Ñungo (2012) fue realizada a partir de la necesidad de revisar la tarea desde la profundización de procesos y las prácticas pedagógicas. Se trabajó en dos instituciones en Bogotá: una privada, el Colegio Mayor de San Bartolomé, y la IED Nuevo Kennedy. La población seleccionada fue: dos docentes de primera infancia de cada uno de los colegios; de igual manera se trabajó con las madres de familia de los dos colegios y seis niños de cada jornada y de cada colegio.

Fue una investigación cualitativa - constructivista, de carácter exploratoria y descriptivo. Utilizó como técnicas de recolección de información las entrevistas a profundidad aplicadas a docente y padres de familia y entrevistas grupales a los niños.

Las conclusiones que se dieron en referencia a los compromisos entre familia y escuela a partir del uso de las tareas fueron las siguientes:

Las docentes piensan que las tareas en ocasiones el único medio de comunicación que tienen con los padres, además de que a través de ellas pueden observar en qué medida ellos demuestran compromiso con el apoyo que deben brindar a los niños, es medio para explorar los saberes de la familia. Para algunos padres la tarea en casa es una carga adicional o representa un castigo cuando esta no se realiza, aunque para las maestras son una forma de hacer partícipes a



los padres en el proceso de los niños y propician el enriquecimiento de saberes y los acercamientos afectivos entre padres e hijos.

Se piensa en la tarea como posibilidad para que el padre evidencie los avances de los niños y conozcan lo que se trabaja en el colegio, al igual que estén pendientes de proporcionar los recursos necesarios para que en casa se cumpla con ellas. Permite evidenciar el compromiso de los padres con los niños en casa.

De igual forma se pudo apreciar como la tarea es para algunos padres una obligación de parte del colegio, es la tal vez para algunos, la única forma de compartir que tienen con sus hijos cuando están en la casa, mientras para otros la tarea implica un momento de tensión ya que no cuentan con el tiempo suficiente para acompañar a sus hijos.

Fandiño, Durán, Pulido, y Cruz (2018) realizaron una investigación que analizó a partir de las creencias de las maestras de educación inicial, los enfoques pedagógicos que se tienen en cuenta para el ingreso a las instituciones educativas oficiales a los niños mayores de tres años. El abordaje de dicho trabajo se enfocó en dos campos: La educación inicial y las creencias del profesorado.

En cuanto a la metodología utilizada, se hizo una aproximación naturalista descriptivo, desde un estudio de caso, en el cual se emplearon dos técnicas de recolección de información: la observación y la entrevista en profundidad. Se realizó con siete maestras de niños de 3 y 4 años de cuatro instituciones educativas oficiales.

Los principales hallazgos que se dieron a partir del estudio realizado fueron: comprender cómo se ha venido asumiendo el componente pedagógico en educación inicial en las 4 instituciones oficiales y de qué manera ellas asumen las directrices de la administración

distrital y de igual manera a partir de la perspectiva metodológica, las maestras reflexionan sobre sus prácticas pedagógicas.

Por lo analizado en el el proceso de incorporación de los niños a la escuela, se evidencia que en las instituciones con al que se realizó la investigación no hay niños de tres años, el procesos allí sea iniciado con niños de 4 años, y que los de tres años ingresan según la demanda que se presente.

Las maestras hacen evidentes las diferencias en sus creencias que dependen de su formación, sus vivencias y /o experiencias, historia y contextos y de igual manera las reflejan en su trabajo pedagógico, buscando una forma más significativa para enseñar contenidos.

Las maestras dan el debido lugar al Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial para sustentar su labor y presentar sus proyectos, pero las instituciones están enfocadas en la primarización, lo cual no permite a las maestras el trabajo con los pilares de la educación, ya que se ven obligadas a insistir en el aprestamiento, enseñanza y preparación para el ingreso a los grados de transición y primero.

Es evidente la presión que la familia ejerce sobre la maestra y la escuela en cuanto al interés por la formación académica de los niños, quienes critican constantemente el juego, además el colegio exige a la maestra cumplir con las expectativas del plantel, sin dejar de lado la tensión que manejan con sus compañeras del ciclo siguiente y la responsabilidad por las pruebas de evaluación externas.

Se presenta una ruptura entre el colegio y el jardín infantil, siendo para muchos en este último en donde se “cuida” y en la escuela “se aprende”. Desde este punto de vista y teniendo en cuenta que en la actualidad se habla mucho sobre la educación inicial, se debe tener observar desde que lugares se habla del cuidado y de la construcción de identidad tanto en jardín como en la escuela.

### ***En cuanto a la educación en primera infancia y la relación con la familia***

A través de los tiempos la historia de la educación infantil ha atravesado por diferentes tendencias, pensamientos y/o interpretaciones, que de acuerdo a cada grupo humano ha ido experimentando cambios que han hecho que en la época actual la etapa de la niñez sea primordial en los procesos educativos en la actualidad.

En el proceso de consolidación del apoyo a la primera infancia, haciendo énfasis en la importancia que tiene el derecho de los niños a ser sujetos de atención constante en cuanto a educación, nutrición y salud y a la potencialización de sus habilidades, todo los estados en general han priorizado sus esfuerzos en acciones que conllevan a la implementación de diversos programas que adopten y apoyen programas que apuntan al desarrollo integral de los niños de 0 a 6 años.

Pensando en la importancia que se le debe atribuir a esta primera etapa de los niños y en la necesidad de acompañar y enriquecer este proceso a través de diversas experiencias que tal vez en el hogar no se alcanzan a desarrollar se han implementado políticas y programas encaminados a atender las necesidades de esta etapa de vida, teniendo en cuenta los derechos de los niños

De este modo la Educación inicial cobra importancia partir del hecho de valorar el respeto por el derecho que tiene todo niño a una atención pertinente en cuanto a salud, nutrición y educación, que le permita integrarse a las diferentes dinámicas sociales, que potencien sus habilidades y le permitan adquirir competencias para la vida.

Teniendo en cuenta lo anterior, se expone ahora una cronología sobre la Educación Inicial en Colombia realizado por Cerda (1986); hacia 1844 y bajo el mandato de Pedro

Alcántara Herrán, se crean las primeras casas de Asilo, encargadas de proteger a los niños de bajos recursos. El gobierno hacia 1871 creó por medio de un decreto, la Ley de Educación, ese decreto se denominó como “El Decreto Orgánico de Instrucción Pública”, que reglamentaba la creación de Las Casas de asilo las cuales se encargaban de cuidar y enseñar a la vez. Se atendían niños de 2 a 6 años. Dicha ley no tuvo el suficiente respaldo del gobierno y por lo tanto sólo se conocía el funcionamiento de algunos centros preescolares privados hasta 1935 aproximadamente. En ese entonces, el presidente José Manuel Marroquín en 1900, creó un primer establecimiento de educación precolar dirigido a niños menores de 6 años, conocido como Yerbabuena, en el cual se realizaban prácticas pedagógicas y recreativas, bajo la influencia de las ideas de Froebel y allí asistían los niños que provenían de las cercanías de la escuela. Algunas instituciones religiosas en ese momento se ocuparon también los niños huérfanos y crearon el Hospicio de Bogotá. Se hace necesario entonces en 1917 ocuparse de la incorporación de nuevo personal para atender las necesidades de los niños en estas instituciones, es por esto que se crea el Instituto Pedagógico para Institutoras. Artículo 7º, sección especial para formar maestras de kínder y en 1933 la Escuela Montessori. Primer centro de formación de maestras preescolares.

Así mismo, este autor refiere que en 1938, el Ministerio de Trabajo, Higiene y Protección social, crea el Departamento de Protección Infantil y Materna, y en 1945 la Ley 83; da paso al Código del Menor, que en el Libro Segundo: Derecho de familia, artículo 59, parágrafo II, expresa que “la familia debe ofrecer un ambiente de afecto y seguridad, que permita el desarrollo integral de los niños, niñas y adolescentes”, y en el Art. 68.- Deberes del padre y de la madre., declara que “en toda circunstancia, el padre y la madre estarán obligados a: Declarar o reconocer a sus hijos e hijas en la Oficialía del Estado Civil, inmediatamente después de su nacimiento; Prestar sustento, protección, educación y supervisión; Velar por la educación de los

niños, niñas y adolescentes; en consecuencia, deben inscribirlos oportunamente en una escuela, plantel o instituto de educación, de conformidad con la ley, y exigirles su asistencia regular a clases y participar activamente en su proceso educativo”.

Siguiendo el recorrido realizado por Cerda (1986), encontramos que durante el año de 1962 y según resoluciones 1343 y 2302, se dan a conocer los requisitos mínimos para instalar un jardín y su respectiva inscripción en el Ministerio de educación nacional (MEN).

Hacia el año de 1968 se crea el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), responsable de la protección del menor y del bienestar familiar, según el decreto 75. Los Centros de Atención Integral (CAIP) se crean según Ley 27 de 1974.

El Ministerio de Educación Nacional (1976), con el decreto 088, incorpora la Educación preescolar en el Sistema Educativo Colombiano, lo que buscaba establecer el plan de estudios para la educación preescolar que tenía como objetivo “desarrollar integral y armónicamente sus aspectos biológico, sensorio motor, cognitivo y socio afectivo, y en particular la comunicación, la autonomía y la creatividad y con ello, propiciar un aprestamiento adecuado para su ingreso a la educación básica”.

Los hogares Infantiles se crean en reemplazo de los CAIP, según Ley 07 de 1979. Más adelante, en el mismo año se adoptan normas sobre el ejercicio docente y se crea el decreto 2277

De acuerdo con Cerda (1996), en 1983, el Ministerio de Salud, crea las Unidades de Atención al niño (UPAN), según resolución 000716; de igual forma, en 1985, se da paso al convenio entre el MEN-ICBF-PEFADI (Programa de Educación Familiar para el Desarrollo del niño) que tenían como objetivos primordiales: Desarrollar acciones educativas no formales con

la familia, los escolares, maestros y vecinos del área rural en aspectos como la supervivencia, y el desarrollo personal durante los primeros 7 años de vida y Propiciar la concertación y movilización de las entidades públicas y/o privadas que trabajan en programas educativos de desarrollo social comunitario en torno al mejoramiento de las condiciones de vida de la familia y los menores de 7 años

En ese mismo orden, este autor refiere que, los decretos 534, 891 y 4755 del Ministerio de Salud, fundamentan el Plan Nacional de Supervivencia y Desarrollo de la Infancia (SUPERVIVIR), como parte del programa de "Salud Básica para Todos", liderado por el Ministerio de Salud con la colaboración de entidades como el Ministerio de Educación Nacional y del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y la cooperación técnica del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y la Organización Panamericana de la salud (OPS). Los seis componentes de este plan son: enfermedades perinatales, infección respiratoria aguda, enfermedad diarreica aguda, vacunación, nutrición y desarrollo socio afectivo, la estrategia básica de estos programas es la educación de la familia y la promoción de cambios en los conocimientos y las prácticas de los adultos y personas responsables del cuidado de los niños menores de 6 años.

Siguiendo con la línea del tiempo que hace el autor, en 1984 se publica el Currículo de preescolar (niños entre 4 y seis años), documento que fue elaborado y discutido desde el año 1978. El este currículo se habla de 4 formas de trabajo para en nivel: Trabajo comunitario, Juego libre, Unidad Didáctica y Actividades en grupo, la relación de la escuela con la familia se encuentra planteada en la primera forma trabajo, la cual se acoge a algunos lineamientos específicos como: - Propiciar la organización de los padres de familia en cuanto a la toma de conciencia de la situación de los niños, identificación de problemas y compromiso de solución de los mismos. – Promoción de la capacidad de autogestión, con actividades que están dirigidas

a: Ampliar conocimientos de los padres en cuanto a las necesidades y características de los niños. Involucrar a padres y miembros de la comunidad en diferentes actividades educativas. Coordinar esfuerzos y recursos con las diferentes instituciones en la solución de inconvenientes que se presenten con los niños, buscando integración entre las mismas. Rescate de valores, tradiciones y costumbres para enriquecer las acciones educativas.

Los resultados de estas prácticas tiene que ver con una mayor capacidad de autoconfianza de todos los individuos, preparación para actuar con responsabilidad, mayor habilidad para tomar decisiones y trabajo por el bien común.

Cerda (1996) menciona que el Consejo Nacional de Política Económica y Social (Conpes) crea el decreto 2307 del 23 de febrero de 1987, en el que se aprueba la creación de los Hogares de Bienestar Infantil, ahora hogares comunitarios, y en 1989 el ICBF define y reglamenta los derechos de los menores en Colombia en el Decreto 2737 del Código del Menor, que en el capítulo segundo: De los derechos del menor, artículo 6o. todo menor tiene derecho a crecer en el seno de una familia, expresa que: “El Estado fomentará por todos los medios la estabilidad y el bienestar de la familia como célula fundamental de la sociedad.

El menor no podrá ser separado de su familia sino en las circunstancias especiales definidas en la Ley y con la exclusiva finalidad de protegerlo. Son deberes de los padres, velar porque los hijos reciban los cuidados necesarios para su adecuado desarrollo físico, intelectual, moral y social.

La ley 12 de 1991, realizada por el Congreso Nacional, ratifica los compromisos adquiridos por Colombia en la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño adoptada por la ONU.

La asamblea Nacional constituyente Consagra los Derechos de niño en la Constitución Política de Colombia (1991), en el artículo 47 de la constitución se establece los parámetros a desarrollar en el grado 0; en el artículo 44, se establecen los derechos fundamentales de la familia y en el artículo 67 se establece que la educación es un derecho fundamental y un servicio público.

Para el desarrollo del grado 0 se construyeron una serie de documentos dentro de la propuesta pedagógica propiamente dicha se plantea como componentes fundamentales: El proyecto pedagógico, el juego y la vinculación con la comunidad. Es en este último componente que se plantea la relación con la Familia, en dónde se hace visible la necesidad de comprender que el desarrollo del niño no puede darse desligándolo del entorno en dónde se ha desarrollado, del bagaje cultural y social que trae desde su familia, quien es ya portadora de valores, creencias, organizaciones y actitudes propias del entorno en que se desenvuelve. La escuela debe reconocer a la familia como el primer agente socializador, en donde se dan los primeros procesos de asimilación y construcción de valores. La escuela ayudará al niño a encontrar nuevas formas de relación y adaptación al medio. El maestro deberá conocer el entorno en el cual se desenvuelve el niño, sus valores y sus pautas de cultura, para comprender su proceso de adaptación y aprendizaje. Se hace necesario que la escuela sea un entorno abierto y dinámico hacia la familia y la comunidad, que se interese por sus necesidades, permita la participación y cree espacios para la búsqueda conjunta de soluciones crear un ambiente educativo enriquecedor para el niño, es a través de él que se vincula a la familia con la escuela. A partir de las vivencias, inquietudes y proyectos que el niño desarrolla en la escuela que se crean vínculos entre familia, escuela y comunidad. Es importante que tanto el maestro como la escuela conozcan las costumbres, las



pautas, las estructuras y procedencias familiares para lograr un verdadero vínculo en pro de un adecuado desarrollo de la independencia y autonomía de los niños.

La ley 115 de 1994, establece los tres grados de educación preescolar y en la resolución 2247 de septiembre de 1997 establece las normas relativas de la prestación del servicio del nivel preescolar y se dictan otras disposiciones. El artículo 7°. Se refiere a la familia como núcleo fundamental de la sociedad y primer responsable de la educación de los hijos, hasta la mayoría de edad o hasta cuando ocurra cualquier otra clase o forma de emancipación, le corresponde:

a) Matricular a sus hijos en instituciones educativas que respondan a sus expectativas, para que reciban una educación conforme a los fines y objetivos establecidos en la Constitución, la ley y el proyecto educativo institucional; b) Participar en las asociaciones de padres de familia;

c) Informarse sobre el rendimiento académico y el comportamiento de sus hijos, y sobre la marcha de la institución educativa, y en ambos casos, participar en las acciones de mejoramiento; d) Buscar y recibir orientación sobre la educación de los hijos; e) Participar en el Consejo Directivo, asociaciones o comités, para velar por la adecuada prestación del servicio educativo; f) Contribuir solidariamente con la institución educativa para la formación de sus hijos, y g) Educar a sus hijos y proporcionarles en el hogar el ambiente adecuado para su desarrollo integral.

La ley 1098 de 2006, en la cual se expide el Código de infancia y Adolescencia, en el artículo 22 promulga el Derecho a tener una familia y a no ser separado de ella y en el artículo 29, el Derecho fundamental al desarrollo de la primera infancia.

De igual manera, en el Artículo 22, se establece el derecho a tener una familia y a no ser separado de ella. Los niños, las niñas y los adolescentes tienen derecho a tener y crecer en el seno de la familia, a ser acogidos y no ser expulsados de ella. Los niños, las niñas y los adolescentes sólo podrán ser separados de la familia cuando esta no garantice las condiciones para la realización y el ejercicio de sus derechos conforme a lo previsto en este código. En ningún caso la condición económica de la familia podrá dar lugar a la separación. En el artículo 29, se promueve el derecho al desarrollo integral en la primera infancia. La primera infancia es la etapa del ciclo vital en la que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano. Comprende la franja poblacional que va de los cero (0) a los seis (6) años de edad. Desde la primera infancia, los niños y las niñas son sujetos titulares de los derechos reconocidos en los tratados internacionales, en la Constitución Política y en este Código. Son derechos impostergables de la primera infancia, la atención en salud y nutrición, el esquema completo de vacunación, la protección contra los peligros físicos y la educación inicial. En el primer mes de vida deberá garantizarse el registro civil de todos los niños y las niñas. Artículo 39. Obligaciones de la familia. La familia tendrá la obligación de promover la igualdad de derechos, el afecto, la solidaridad y el respeto recíproco entre todos sus integrantes. Cualquier forma de violencia en la familia se considera destructiva de su armonía y unidad y debe ser sancionada.

La ley 1295 de 2009, reglamenta la atención integral de los niños y niñas de primera infancia de los sectores clasificados como 1,2, y 3 del Sisbén. Obligatoriedad por parte del estado de los servicios de salud, alimentación, nutrición adecuada y educación inicial.

En el 2016 la alcaldía mayor de Bogotá da a conocer el Lineamiento Pedagógico y curricular para la Educación Inicial en el Distrito.

Este se apoya en la política Pública con el fin de lograr una mejor calidad de vida de niños, niñas y sus familias fortaleciendo el vínculo entre la escuela y la familia. Teniendo en cuenta lo anterior el Lineamiento hace algunas precisiones importantes: - El jardín o la escuela no sustituyen a la familia, en dónde las maestras aportan su saber pedagógico buscando estrategias para crear para los niños un ambiente de respeto, seguridad y confianza. - La reciprocidad debe existir como principio para establecer progresivos lazos de comunicación y participación entre ambos espacios. – El reconocimiento de la singularidad de cada parte (familia y escuela) como única y original, creando espacios de diálogo continuo y personalizado entre ambos. – El establecimiento de la diferencia entre la familia y al familiaridad, “la maestra no es la segunda mamá”, “ni el jardín es el segundo hogar, son personas y lugares que interactúan entre sí cuya interacción en algunos momentos se torna familiar.” - Superar la idea de la participación pasiva de la familia con la escuela abriendo espacios propicios para compartir vivencias, experiencias, preguntas e información con el fin de potenciar el desarrollo integral de los niños.

De igual manera el lineamiento plantea algunas estrategias para promover el vínculo familia – escuela. – Jardín abierto. La familia participa activamente de la vida escolar. – Los contactos diarios. Aprovechar los encuentros que a diario se dan entre padres y maestros con el fin de intercambiar información. - Talleres con madres, padres e hijos. Espacios para intercambiar experiencias. – Talleres de formación y sensibilización. Dialogo de saberes, reconociendo a los padres como portadores de saberes, interlocutores con quienes se establecen consensos en pro de los niños. Entrega de informes. Como momento de encuentro personalizado con la familia. Participación activa en la propuesta pedagógica. La familia debe conocer los propósitos del proyecto pedagógico.

La Política de Cero a Siempre, para el desarrollo integral de la primera infancia se establece mediante la Ley 1804 de 2016. En esta política incluso se habla de modalidades o ámbitos de la educación inicial, el ámbito institucional que hace referencia a los jardines y al ámbito familiar donde se plantea un trabajo conjunto con las familias y los niños. La política se refiere a *la Aproximación a concepto de familia*, describiéndolo como “una institución social, un sistema social, una célula básica de la sociedad, un grupo social”, a partir de esta definición le da las *Características a la familia*, *La familia como sujeto colectivo*: reconoce a la familia como una unidad auto determinada, con capacidades y momentos propios, manifiesta su diversidad, sus diferentes conformaciones y organizaciones, valorando sus ventajas para el desarrollo del afecto, apoyo, solidaridad y supervivencia de sus miembros. *Las familias viven en permanente transformación*: factores tanto internos como externos hacen que la familia se caracterice por su apertura al medio y cuenta con una dinámica propia de desarrollo. *Las familias tienen composiciones diversas*: se reconoce la diversidad familiar en Colombia (familias nucleares, monoparentales, extensas, recompuestas, entre otras). *Sus miembros desempeñan papeles diversos*: todos los miembros de la familia desempeñan roles que se caracterizan por los compromisos y la responsabilidad, generando sentimientos de complacencia o satisfacción que afectan directamente las relaciones entre la familia. En ocasiones los roles se dan de acuerdo al sexo del miembro de la familia. De igual forma la política se refiere a *las funciones de la familia*: como funciones básicas de la familia, se relacionan la sexual y reproductiva, la supervivencia o búsqueda del bienestar económico y la de socialización.

El recorrido que ha hecho la educación inicial en nuestro país, la promulgación de leyes que la apoyan, la instauración de espacios legítimos y la constitución de la misma, dieron paso a que esta primera etapa de formación de los niños tenga la importancia y el valor que debe tener

en la labor de formación de personas integrales capaces de desenvolverse en los ámbitos en los que interactúa.

### **Justificación**

Las creencias de las docentes frente a la relación familia-escuela, será el tema base para abordar esta investigación, principalmente las creencias que han estado presentes en la educación casi desde sus inicios, pero con los cambios sociales actuales y sus implicaciones dentro de la escuela, es necesario trascender en el quehacer pedagógico en el aula, hacia las familias para potenciar el desarrollo, la socio afectividad de los niños de primera infancia.

Esta propuesta es una clara exposición de las problemáticas que enfrentan escuela y familia, a través de las voces de las voces de las maestras, en cuanto perspectivas de la familia en el proceso de desarrollo de los niños y pretende ser un punto de análisis y reflexión para la práctica de los docentes.

La investigación iniciada en la IED Manuela Beltrán, parte de una necesidad que se ha manifestado por parte de los docentes de la institución y que tiene que ver con la relación existente entre los dos ámbitos (familia-escuela) y su impacto en la formación integral de los niños.

### **Formulación del problema**

La motivación que ha impulsado la presente investigación se origina en la constante inquietud que manifiestan las docentes de Educación Inicial de la IED Manuela Beltrán, en cuanto a su preocupación ante la dificultad al tratar de comprender las actitudes de los padres de familia ante los procesos que los niños viven en la escuela. Ante esta situación se plantea hacer

un acercamiento teórico conceptual sobre las creencias del docente y la influencia que éstas tienen sobre la relación entre la familia y la escuela.

Cada vez que se pone de manifiesto esta inquietud, surge la necesidad de pensar en los siguientes interrogantes: ¿Hasta dónde el pensamiento, el conocimiento, los supuestos que tienen los docentes de las familias de los niños, puede llegar a influir en el proceso que el mismo docente está llevando a cabo con sus estudiantes? ¿Qué tanto conocemos de las familias de nuestros estudiantes?, ¿De qué manera nuestro pensamiento afecta el proceso escolar? ¿Qué tanto conocemos a nuestros estudiantes?. El centro de la discusión es hasta dónde los maestros se involucran y tratan de ayudar a las familias

Es aquí donde nace la idea de investigar sobre las creencias de los docentes de educación inicial sobre la relación familia-Escuela, con la intención clara de tratar de entender, de qué manera los preconceptos de los docentes, influyen directamente en el logro de esta integración que hoy en día afecta la mayoría de los niños, familias y comunidades educativas.

En este sentido, la pregunta de investigación que se ha planteado es: **¿Cuáles son las creencias de la docente de educación inicial sobre la relación familia – escuela?**

### **Objetivos**

#### ***Objetivo General***

Identificar las creencias de los docentes de educación inicial de la Institución Educativa Distrital Manuela Beltrán sobre la relación familia – escuela.

#### ***Objetivos específicos***

- Identificar las creencias sobre la incidencia de la familia en las descripciones que hacen las maestras de educación inicial acerca de los niños.

- Identificar las creencias sobre los cambios que se han producido en la relación familia escuela en la educación inicial.

### **Contextualización**

La IED Manuela Beltrán se encuentra ubicada en la localidad 13 de Bogotá (Teusaquillo). El colegio cuenta con dos sedes así: La sede A, ubicada en la Avenida Caracas con calle 57, en la cual se ubican los estudiantes de grado 5° hasta 11°, quienes hasta al año 2017 cumplían con las jornadas mañana, tarde y noche, además del proyecto 40 por 40. La sede B, en la cual se realizó la investigación, se encuentra ubicada en la calle 32ª, No. 27 – 18. Esta atiende a los niños de primera infancia (Jardín en jornada completa y transición, en jornadas mañana y tarde) y hasta cuarto grado de primaria en las dos jornadas. Su población se conforma de familias de diferentes condiciones, que se ubican en los estratos 1 ,2 y 3. La población de dicha localidad no ofrece la cobertura necesaria para la capacidad de atención de la sede, es decir la mayoría de los niños pertenecen a localidades como Chapinero, Suba, Santa Fe y Barrios Unidos.

El entorno socio cultural del colegio es bastante diverso ya que la localidad cuenta con una serie de establecimientos que brindan a los estudiantes posibilidades enriquecedoras para fortalecer sus procesos académicos y de formación. Entre los destacados encontramos la Biblioteca Virgilio Barco, El Museo de Arquitectura, la Universidad Nacional, la Casa Museo Jorge Eliécer Gaitán, la fundación Manzur, también se encuentran varias construcciones arquitectónicas de corte inglés como el barrio Park Way y diferentes iglesias como la de Santa Marta, la Iglesia Santa Teresita, la Iglesia Santa Ana, la iglesia de Santa María de Ligorio que rinde homenaje al señor de los Milagros; la iglesia Presbiteriana, la iglesia Menonita y el centro de cultura Islámico. Otros sitios para conocer en la localidad que son un hito deportivo

en la ciudad son el Coliseo Nemesio Camacho El Campin, y parte del parque metropolitano Simón Bolívar.

Es de vital importancia resaltar el hecho de que en vista de que en una gran proporción, los niños pertenecen a otras localidades, en ocasiones se hace difícil que los niños se apropien y tengan sentido de pertenencia a la localidad de Teusaquillo y tengan el disfrute de los diferentes incentivos culturales que a localidad ofrece.

Dentro de la población que atiende la sede B de la IED Manuela Beltrán, encontramos una gran variedad de configuraciones familiares. Debido a esta misma situación es evidente que el colegio percibe de igual manera una serie de problemáticas familiares que no se pueden desconocer y que intervienen en los procesos formativos de los niños.

El simple hecho de que las familias en un gran porcentaje no pertenezcan a la localidad, hace que sean difíciles los espacios de encuentro entre padres y maestros y en ocasiones es imposible compartir experiencias y/o realidades entre los dos ámbitos, siendo este uno de las causas más comunes del deterioro de la relación docente – padres de familia.

Es necesario mencionar que a la escuela llegan entidades que brindan apoyo y fortalecimiento a las familias que se encuentran atravesando por situaciones que afectan su desarrollo armónico .El Hogar Violeta acoge entre otros a mujeres víctimas del conflicto armado y sus hijos las cuales apoyan integralmente a las personas que allí llegan y las acogen durante cierto periodo brindándoles acompañamiento, protección y asesoría. La Casa de la Madre y el Niño es un hogar transitorio, presta atención integral a niños y niñas bajo el criterio de restablecimiento de derechos. Las casas y el colegio están continuamente en comunicación para llevar un proceso conjunto que cuenta con el apoyo de las dos entidades. En cuanto a esta



situación es evidente, que en este proceso, la familia de estos niños es la fundación y el colegio y entre las dos entidades se tiene la responsabilidad de ofrecer de la mejor manera, una formación integral como individuo perteneciente a una sociedad.

En esta investigación se plantea la importancia de reconocer al niño como sujeto de derechos, inmerso en una sociedad cambiante, que le ofrece en los diferentes ámbitos en los que se desenvuelve la posibilidad de relacionarse, formarse en su entorno, pero teniendo en cuenta las oportunidades o desventajas que este mismo le ofrece. En este sentido la labor que el docente realiza con los niños en la escuela, se ve directamente afectada por la forma como él asume su rol y la proyecta a sus estudiantes y sus familias de acuerdo a las representaciones que se haya formado acerca del papel de la familia en los procesos de los niños, teniendo en cuenta que para esta investigación trabajó a partir de las creencias de las docentes Yolima Amaya, Angélica Paredes, Marcela Alfonso, Gloria Ramos y Paulina Aparicio, quienes desempeñan su labor con los niños de Jardín y Transición de jornada tarde de la IED Manuela Beltrán Sede B. Se tiene en la forma como ellas asumen su quehacer frente a las diferentes situaciones que las familias atraviesan, de qué manera entienden las realidades y particularidades de las familias que hacen parte de la comunidad educativa de la institución.

Se pretende entonces de alguna manera comprender de qué forma puede un docente fortalecer los procesos de los niños pero al tiempo entender la interacción de las familias con la escuela teniendo en cuenta los rasgos que se presentan en cada una (maltrato intrafamiliar, violencia de género, abandono, pobreza, analfabetismo, niveles socio culturales diferentes, etc). Cómo entender a la familia, servir de apoyo a los niños y no poner barreras en esta relación.

Cabe anotar la importancia que se da en esta investigación a la primera infancia, teniendo en cuenta que tanto escuela como familia son los primeros espacios de socialización de los niños y los padres y docentes los facilitadores de los mismos. En este sentido la forma como el docente interactúe con el niño y la familia depende en gran parte de las creencias que tengan sobre ellos.

## Capítulo II.

### Marco conceptual

#### *Las creencias de las docentes*

El trabajo pedagógico actual de los maestros implica involucrarse de lleno tanto en el ámbito escolar como familiar de los niños. De este modo entender la situación real de sus estudiantes y comprender cómo podrían afectar su dinámica escolar y partir de ello generar estrategias con las cuales pueda ayudarle en el desarrollo de sus dimensiones.

Acercarse a las creencias que los docentes tienen de todas las situaciones familiares de los niños, implica reconocer que esta es una sociedad cambiante con modelos familiares muy diversos y con problemáticas relacionadas al contexto en el que los niños y sus familias interactúan.

#### *¿Qué entendemos por creencias?*

Con el propósito entender la incidencia de la creencia del docente sobre la integración familia –escuela y de los actores que se ven involucrados en el mismo, iniciaremos por analizar algunas de las concepciones que se tienen sobre la creencia.

Dallos, (citado por Valdés y Urías, 2011), las define como:

Un conjunto perdurable de interpretaciones y premisas acerca de aquello que se considera como cierto; las visualiza acompañadas de un fuerte componente emocional y con la capacidad para predecir o anticipar las acciones futuras en relación con las personas con las cuales se establece contacto, y como una ayuda para tomar decisiones acerca de nuestro propio comportamiento. (p.101) y son portadoras de sentido y constituyen un esquema perdurable de interpretaciones que se desarrollan durante la

historia personal de cada individuo y una vez formadas influyen en la forma en que estos le dan significado y actúan en su mundo social

Retomando lo expuesto por Latorre y Blanco (2007) quienes citan a Pajares, el cual define las creencias como “construcciones mentales basadas en las experiencias previas que las personas poseen, las cuales determinan su construcción”. Este autor aporta tres ideas básicas a tener en cuenta:

a. Las creencias que poseen los docentes influyen en su percepción y juicio, que son los que, en realidad, afectan a lo que dicen y hacen en clase.

b. Las creencias juegan un papel clave en cómo los profesores aprenden a enseñar, esto es, en cómo interpretan la nueva información acerca de la enseñanza y el aprendizaje y cómo esta información es trasladada hacia las prácticas de clase.

c. Identificar y comprender las creencias de los profesores y, por ende, de los que estudian para serlo, es fundamental para la mejora de la práctica de la enseñanza y los programas de formación inicial de los docentes.

Por lo anterior y aplicado en torno a las creencias de las maestras sobre las dinámicas familiares, incide en la labor que ellas desempeñan en la escuela. Las experiencias que han tenido durante su trabajo y en ocasiones sus vivencias personales, hacen que se formen juicios, que llegan a determinar en algún momento su modo de proceder frente a su relación con la familia y con los niños en la escuela.

También se conciben como juicios personales que predicen formas de comportamiento y que guían los pensamientos de las personas Pajares, (citado por Gómez, 2010). Estas se organizan en base a “las conexiones y relaciones con otras creencias u otras estructuras

cognitivas o afectivas; cumplen una función adaptativa fundamental; y, además, por su naturaleza y origen, algunas estarían más sujetas a controversia que otras”.

Rokeach (citado por Latorre y Blanco, 2007), aporta también que las creencias son una proposición, consciente o inconsciente, que se origina desde lo que una persona dice o hace y que suele ser precedida por la frase “Yo creo que...”. “Las creencias pueden ser descriptivas, evaluativas o prescriptivas. Y poseen un componente cognitivo, afectivo y conductual”

Vila y Callejas (2004), retoman lo expuesto por M. Fishbein e I. Ajzen, donde señalan tres tipos de creencias, según su origen:

**Creencias descriptivas:** Son las que provienen de la observación directa y sobre todo de la experiencia, del contacto personal con los objetos; estas creencias se mantienen con un alto grado de certeza al ser validadas continuamente por la experiencia y suelen tener un peso importante en las actitudes de los individuos.

**Creencias inferenciales:** Son las que tienen su origen en relaciones previamente aprendidas o en el uso de sistemas formales de codificación; en cualquier caso, la base de la creencia inferencial es siempre algún tipo de creencia descriptiva.

**Creencias informativas:** Como su nombre indica, provienen de informaciones que proceden del exterior: otras personas, medios de comunicación social, etc.

En ocasiones las maestras se apoyan en lo que perciben de las familias mediante una observación directa cuando tienen contacto con ella en la escuela. La forma como la familia se muestra es válida para que las maestras se formen un concepto de las mismas, de ahí la

importancia de reflexionar sobre la incidencia que tiene o tendría el ocuparse del verdadero conocimiento de las dinámicas familiares de cada uno de los niños.

Para (Barry & Ammon, 1996; Goodson & Numan, 2002; Kennedy, 2002; Levin, 2001; Muchmore, 2004; Pajares, 1992; Richards & Lockhart, 1998 y Tiléma, 1998), citados por Díaz, Martínez, Roa y Sanhueza (2010) las creencias presentan estas características:

- Se forman tempranamente y tienden a auto perpetuarse, y persistir frente a la contradicción causada por el tiempo, la razón, la escolaridad o la experiencia.
- Las personas desarrollan un sistema de creencias que alberga a todas aquellas adquiridas mediante el proceso de transmisión cultural.
- El sistema de creencias tiene una función adaptativa que ayuda a las personas a definir y comprender el mundo y a ello/as mismo/as.
- El conocimiento y las creencias están intrínsecamente relacionados; sin embargo, la naturaleza afectiva, evaluativa y episódica de las creencias hace que ellas se conviertan en un filtro mediante el cual se interpretan nuevos fenómenos.
- Los procesos de pensamiento pueden muy bien ser los precursores y creadores de las creencias; no obstante, el efecto filtro de las creencias redefine, distorsiona y reestructura el procesamiento posterior de la información.
- Las creencias epistemológicas tienen un rol fundamental en la interpretación del conocimiento y monitoreo cognitivo.
- Las creencias se priorizan, según las conexiones o relaciones, con otras creencias u otras estructuras cognitivas y afectivas.

- Entre más temprano se incorpora una creencia en la estructura de creencias, su modificación resulta más difícil.
- El cambio de las creencias durante la adultez es un fenómeno relativamente raro.
- Las creencias son instrumentales en la definición de tareas y la selección de herramientas cognitivas con las cuales interpretar, planificar y tomar decisiones con respecto a las tareas; por lo tanto, las creencias tienen un rol fundamental en la definición de un comportamiento y la organización del conocimiento y la información.

Estas características pueden llegar a aportar en cuanto a la tarea de entender el compromiso que tiene con respecto al manejo que debe dar a sus creencias, cómo estas pueden influir directa o indirectamente en la relación familia – escuela.

Ñungo y Fandiño (2012), retoman lo dicho por (Fandiño, 2004; Marcelo 1987), quienes hacen referencia a que la realización continua de investigaciones de tipo cualitativo, en donde el docente es fundamental en los procesos educativos, da paso a comprender cómo éste toma decisiones, actúa, reflexiona y piensa frente a su práctica, lo que le hace comprender las inquietudes que surgen desde el proceso de enseñanza – aprendizaje

Valdés y Sánchez (2016) reconocen lo mencionado por (Dallos, 1996; Gergen, 1996) quienes aportan que “las creencias son portadoras de sentido y constituyen un esquema perdurable de interpretaciones que se desarrollan durante la historia personal de cada individuo y una vez formadas influyen en la forma en que estos le dan significado y actúan en su mundo social”. Haciendo un análisis de las diferentes concepciones de la creencia, podemos dar cuenta de que la gran parte de los autores coinciden en manifestar que estas creencias en la mayoría de

las veces son producto de las propias construcciones mentales que las personas se han hecho sobre una situación.

Las “creencias” no son objetos “puros”, se trata más bien de un constructo en el que confluyen distintos tipos de ideas, imaginarios y disposiciones Wanlin, (citado por Rojas, 2014). Lo que supone que durante esta construcción han tenido que intervenir todos los actores y situaciones que intervienen en el contexto que estamos analizando, en este caso las creencias de los docentes, es decir que ellas se construyen a partir también de lo que se vivencia a diario.

Los maestros se enfrentan a diario con situaciones en las cuales deben tomar decisiones pensando en el beneficio de sus estudiantes, teniendo en cuenta diferentes procesos, buscando que los cuestionamientos que tienen sobre el proceder de la familia no afecten la toma de las mismas y que al contrario contribuyan a un sano desarrollo de las dimensiones de sus estudiantes, que puedan crecer en un equilibrio que va desde sus emociones, lo físico, cognitivo, cultural etc, guiarlos en este proceso a llevar un buen desempeño en los diferentes momentos y espacios de construcción personal en el colegio.

Marcelo (1989) expresa que el profesor es un sujeto reflexivo y racional que toma decisiones y que emite juicios y por otro lado los pensamientos del profesor guían y orientan su propia conducta

El docente debe asumir una actitud mediadora en la escuela frente a las diferentes situaciones que se presentan tanto con los niños como con padres de familia. Con frecuencia se evidencia la preocupación de los docentes en cuanto a la falta de valores, los mínimos hábitos de alimentación que tiene los niños, y la baja participación e interés de los padres de familia en los diferentes procesos que se llevan a cabo en la escuela.



Algunos de los conceptos que abordan este pensamiento se relacionan a continuación:

Pajares (citado por Latorre y Blanco, 2007) lleva a cabo un interesante trabajo de revisión sobre las creencias del profesor. Fruto de ello, afirma: "El resultado es una visión de la creencia que garantiza un juicio del individuo de la verdad o falsedad de una proposición, un juicio que puede solamente ser inferido desde una comprensión colectiva de lo que los seres humanos dicen, quieren hacer y hacen. El desafío es valorar cada componente para tener confianza en que la creencia inferida es una representación razonablemente adecuada de ese" (p. 316).

Tardif, (2009), afirma que la creencia se refiere a: "el saber del docente es un saber social, no trabaja sobre un "objeto"; él trabaja con sujetos y en función de un proyecto: transformar a los alumnos, educarlos e instruirlos. En este sentido, la creencia sobre el saber social del docente, lo hace conectarse con las realidades sociales, culturales y económicas de las familias para lograr transformaciones tanto en los niños como en las familias (p. 12).

Estas características pueden llegar a aportar en cuanto a la tarea de entender el compromiso que tiene con respecto al manejo que debe dar a sus creencias, cómo estas pueden influir directa o indirectamente en la relación familia – escuela.

### ***La relación familia escuela en la educación de los niños de primera infancia***

El docente juega al igual que la familia y el niño un papel preponderante en esta relación, es así como siendo partícipe activo de todos los procesos de los niños. Es en este momento en que ambos (familia y escuela), deben examinar de manera detallada, la relación que existe entre ellos.

Valdés y Sánchez (2016) afirman que “la participación de las familias genera confianza entre los actores del proceso educativo (familias-docentes-directivos y estudiantes) y favorece sinergias en acciones de mejora de la gestión escolar y de apoyo al aprendizaje de los estudiantes. A diario el docente enfrenta realidades familiares diferentes con sus estudiantes y dependiendo de la manera como las afronte, se puede establecer un puente que facilite la relación familia – escuela, o por el contrario desvincular un ámbito del otro. En ocasiones son entidades totalmente independientes y aunque cada una trabaje con el mismo objetivo: lograr un desarrollo integral de los niños, es casi imposible lograr una acertada comunicación e interacción entre ellas. Desde el punto de vista del docente, se hace evidente que éste espera encontrar en la familia el soporte y la ayuda necesaria para que los procesos escolares no se vean estancados por las dificultades en cuanto a la relación de la familia con la escuela.

Desde esta perspectiva, es importante tener presente que estos dos espacios (familia y escuela), tienen unas expectativas mutuas sobre lo que la otra parte debe aportar para un buen desempeño de los niños en la escuela, ambos exigen acciones que es necesario evaluar y poner en común para lograr los resultados esperados.

Pero es de gran importancia tener en cuenta la singularidad de cada familia, sus características particulares, su esencia y sus costumbres, tanto la escuela como la familia deben crear vínculos de confianza que inician con el respeto hacia las características de las familias antes mencionadas y el profesionalismo con que el docente desarrolla su labor. En este caso y como lo manifiestan Palacios y Paniagua, (citados por Rivas, 2007) “según cómo la escuela promueva el ejercicio de participación las familias ejercerán un tipo de participación distinta y, en consecuencia, se obtendrá una concepción diferente de su rol”.

La Organización de las Naciones Unidas. (1948), establece que “La familia es el elemento natural y fundamental de la sociedad y tiene derecho a la protección de la sociedad y del estado” (Art 16. Inc. 3).

Retomando la relación afectiva de los miembros de la familia, Rodrigo y Palacios (1998) definen la familia como “la unión de personas que comparten un proyecto vital de existencia que se desea duradero, en el que se generan fuertes sentimientos de pertenecía a dicho grupo, existe un compromiso personal entre sus miembros, y se establecen intensas relaciones de intimidad, reciprocidad y dependencia”. Para los autores es importante que este proceso se continúe en la escuela ya que para él la familia le da bastante importancia a los lazos de afecto entre los miembros.

La familia es el punto de partida de una interacción del niño en los diferentes entornos en los que se desenvuelve. En este sentido y según los expresado por Vila, (citado por Carvajal y Diaz, 2016), en el entorno familiar es donde se empieza configurar la personalidad, se construyen las primeras capacidades se fomentan los primeros intereses y se establecen las primeras motivaciones. De ahí la diversidad infantil que solemos encontrar en cada institución por lo cual la interacción entre familia y escuela debe partir del conocimiento mutuo de estos dos entornos.

Para Ruiz y Zorrilla, (citados por Espitia y Montes, 2009) el capital cultural que tiene cada una de las familias favorece los procesos de debido a que ese bagaje aporta a los diferentes procesos de aprendizaje del grupo escolar y el conocimiento cultural que el niño adquiere en la familia es importante y básico para la escuela en cuanto a la validez que este conocimiento aporta al enriquecimiento de los procesos de aprendizaje de todo el grupo.

Para la mayoría de los autores el ámbito familiar es en donde los niños adquieren sus aprendizajes primarios, los cuales proyectan cuando llegan a desempeñarse en la escuela, estos aprendizajes son de gran importancia para la relación de los niños con sus pares y con sus docentes. Es en la familia donde el niño adquiere habilidades de adaptación, seguridad, supervivencia y confianza, al tiempo que deben recibir la seguridad de un desarrollo físico y moral. Los padres tienen la obligación de establecer vínculos afectivos positivos en sus hijos y fortalecer la autoestima ellos, para que al llegar a la escuela tengan una gran posibilidad de involucrarse de manera adecuada y establecer relaciones con los demás.

Siede (2015), hace referencia a varias configuraciones de familia entre las cuales describe a la familia nuclear como la familia que para algunos podría ser la ideal, la cual estaría constituida por dos generaciones: la madre, el padre y los hijos de ambos ya sean biológicos o en adopción, en la familia extensa estarían interviniendo más de dos generaciones (padre, madres, tíos, abuelos y/o primos, las familias monoparentales están constituidas por sólo la madre o el padre y los hijos, se denomina familia ensamblada a aquella que se compone por miembros de dos familias, es decir por ejemplo cuando un hombre separado con hijos se une a una mujer que ha tenido hijos también o no, de allí los términos de “madrastra o padrastro”; quienes finalmente asumen el rol de padre o madre para los nuevos hijos; estas familias se denominan también familias “posmodernas” Las familias homoparentales está conformada por una pareja de hombres o de mujeres que asumen la paternidad o maternidad de uno o más niños , es una de las familias más difíciles de aceptar hoy en día por la sociedad, ya que se piensa que sólo un hombre puede asumir el rol de padre y una mujer el de madre.

Teniendo en cuenta todas la consideraciones en torno a aspectos como los tipos de familia actual, el rol que cada miembro desarrolla en la familia, la incorporación de la mujer al

mundo laboral, cuáles miembros de la familia desempeñan ahora la función de cuidadores, acudientes, o guías para los niños mientras sus padres trabajan y muchas otras implicaciones que trae el funcionamiento de la sociedad en la actualidad, lo que importa destacar es que la familia sea cual fuere su constitución, el primer agente de socialización de niño, contando para ello con todas las personas que a diario intervienen como familia en este proceso (padres, madres, abuelos, tíos, padrastros, madrastras, etc.). “La familia es una institución social. Referirnos a ella en los tiempos que corren, implicaría tener en cuenta una amplia tipología que va desde la familia clásicamente entendida: padre, madre e hijos, hasta otros tipos cada vez más extendidos como padres y madres solteros, separados y separadas, divorciados y divorciadas, viudos y viudas, familias dónde conviven hijos de distintos matrimonios, etc. El papel socializador de la familia se considera en base a los distintos papeles socializadores que realiza cada uno de los miembros.” Gallego (2009).

En cuanto a la relación entre los dos (familia – escuela) y las tensiones que se presentan ella en cuanto a las responsabilidades, la comunicación, la cooperación, la confianza entre otras características, Siede (2015), manifiesta que “la organización y la estructura de las familias no sólo han cambiado, sino que mantienen abiertos los senderos de su transformación y requieren una mirada atenta y flexible de las instituciones que pretendan interactuar con ellas.

### ***Familia y Escuela interactuando en beneficio de la Educación inicial***

Bosh, referida por Siede (2015), sostiene que “el acento se halla puesto en el desarrollo físico y socioemocional del niño, en la estimulación de sus capacidades intelectuales y creadoras, en el aprestamiento para su posterior aprendizaje de las materias instrumentales y en la relación del jardín con sus padres”.

Martínez, (Citado por Gutiérrez y Perilla, 2016) afirma que “la escuela completa la incompletud, suple la carencia, transforma la minoridad en adultez, a partir del pacto tácito entre el estado y la familia”.

Por lo tanto las vivencias de los niños en el escenario escolar son de vital importancia en su proceso de socialización. Para Zabalza (1996), la escuela posibilita múltiples espacios de encuentro de los niños con ellos mismos, confrontarse con su modo de actuar en diferentes espacios, situaciones y con otras personas, con sus pares, con sus mayores, descubriendo diferencias en cuanto a proceder, cultura, rasgos físicos, gustos, etc, haciendo que este interactuar le sirva para aprender a manejar su egocentrismo y a enriquecer su independencia y sus experiencias personales, el encuentro con las cosas y su utilidad, el encuentro con sucesos, el encuentro con otras formas de comportamiento (normas, rutinas, conductas ) y con los mayores, posibilitan su integración al sistema social en el que convive.

Desde el momento en que la educación de la primera infancia se vuelve un tema inquietante para muchos pedagogos, escritores o pensadores. A través de las diferentes épocas y momentos históricos, los autores que han investigado y escrito sobre el tema abordan diferentes tendencias, corrientes y teorías, hacen aportes y/o discuten teorías para tratar de avanzar en la implementación de la educación infantil.

Según Bronfenbrenner (citado por Inchausti, 2010), tiene que ver con el desarrollo de los niños está influenciado por los diferentes contextos en los que el niño se desenvuelve, teniendo en cuenta que todos estos contexto se maneja como una red en la que el niño se ve intervenido más directamente por contexto familiar y el contexto escolar, haciendo de estos dos los escenarios esenciales para el desarrollo integral de los niños. Según el mismo autor,

estos dos contextos aportan en la formación del individuo, para él el hecho de que no sea uniforme el aprendizaje en los dos contextos, aporta al niño una serie de elementos de aprendizaje y herramientas que lo ayudan en su autonomía y en la toma de decisiones propias, haciéndose responsable de las consecuencias de sus actos. En este sentido autores como Oliva y Palacios, (citados por De León, 2011) opinan que las diferencias entre las dos instituciones puede aprovecharse para buscar un equilibrio de aprendizajes buscando que el niño tiene exigencias diferentes en los dos ámbitos y esto favorece en él un desarrollo armónico, aunque es importante tener en cuenta que estos contrastes podrían generar también dificultades y contraindicaciones en los procesos escolares.

Al buscar una interacción entre los dos contextos, cada uno intenta aportar a esta relación en la cual el objetivo es que el niño encuentre en los dos los elementos necesarios para desenvolverse, adaptarse, desarrollarse. La relación familia - escuela es una situación que ha creado diferentes perspectivas y puntos de vista dependiendo del grupo de personas que estén interactuando en los dos contextos. Para iniciar se tiene en cuenta que hay una realidad social actual que no podemos pasar por alto y que hace referencia en primer lugar al hecho social actual en que se observa que la familia está atravesando por transformaciones en su conformación y el rol que cada miembro desempeña en ella.

En la escuela actual tiene relevancia el hecho de que la familia ha debido acomodarse a todos los cambios y de igual manera intentar mantener una unidad para brindar condiciones de vida adecuadas a sus niños. Según Touraine, (citado por Bolívar, 2006) la familia empieza a perder su estructura básica y no tienen en cuenta la verdadera formación en valores que debe tener el seno familiar, se empiezan a perder los roles en la familia, no se regulan conductas, la familia ya no apoya a sus miembros en el proceso de socialización, los padres

están inmersos en su propio desempeño y dejan de lado a sus hijos quienes ante esta situación empiezan a forjar solos su propias trayectoria social. Es aquí en donde se tiene en cuenta las teorías de varios autores en cuanto a los procesos de socialización de los niños y la interacción con los demás, Rafael (2007) retoma a Piaget, quien considera que “el desarrollo es algo individual, controlado por factores y mecanismos que forman parte de la misma estructura en desarrollo y en consecuencia poco permeable a la intervención educativa”; opuesto a Vigotsky el cual resalta la importancia de las interacciones que se dan entre varios individuos, ya que esto desarrollar otras habilidades en cada persona.

Bronfenbrenner (citado por Inchausti, 2010), propone un modelo en el cual cada sujeto encuentra en su ámbito (escuela o familia) los elementos necesarios para convertirse en personas, aprenden aspectos específicos, dominan diferentes situaciones y aprenden a ser personas a partir de las vivencias en cada ámbito.

De ahí la importancia que tiene el actuar del docente quien debe tener presente el desarrollo de las diferentes habilidades del niño en la escuela, teniendo en cuenta también el desarrollo de las relaciones que establecen con su familia, debido a que ambos contextos están encargados de funciones educativas que tienen que ver con la socialización, formación de valores, promoción de las capacidades cognitivas y motrices, el cuidado y bienestar físico y psíquico. Rodrigo y Palacios (1998).

Siede (2015), manifiesta que “la organización y la estructura de las familias no sólo han cambiado, sino que mantienen abiertos los senderos de su transformación y requieren una mirada atenta y flexible de las instituciones que pretendan interactuar con ellas.

De igual forma esta relación debe ser alimentada con actuaciones que la fortalezcan y que den paso a un interactuar que busca que los pequeños interpreten de la mejor manera el mundo y



se relacionen con los demás asertivamente. “Durante todo el desarrollo del niño, pero sobre todo en sus etapa inicial, el conocimiento mutuo y el establecimiento de acuerdos entre el contexto familiar y el escolar actúan en beneficio del niño y ‘promueven su bienestar’” Bassedas, Huguet & Solé (1998)

Paniagua (citado por Coll, Palacios y Marchesi 1990).expone que:

“Dentro de las formas de colaboración familia-escuela se encuentra el intercambio de información, que comprende: cuestionarios, informes, información cotidiana a la entrada o salida, reuniones, circulares, notas, diarios y agendas, que sin lugar a dudas son los medios que emplean los padres para saber sobre la enseñanza diaria de sus hijos”. (p, 448).

En su opinión Pérez, (citado por Blanchar y Torres 2007), plantea que:

“La familia y la escuela caminan por mundos diferentes, la cultura familiar y escolar son dos realidades que no se influyen entre sí, siendo el interior del niño, el único punto en el que ambas culturas se encuentran en interacción, por ello, si estos dos mundos que no terminan de encontrarse hiciesen pequeños intentos de abrir caminos de búsqueda, de participación y de convergencia, la labor educativa resultaría no sólo fácil sino también más eficaz”. (p, 25)

Se reflexiona sobre la relación familia-escuela en cuanto a lo que se refiere a la participación de los padres en los procesos educativos y formativos de los niños y las diferentes tareas conjuntas que se deben realizar. Para Vila, (citado por Carvajal y Diaz, 2016), estos dos contextos deben involucrarse logrando que padres y madres conozcan el funcionamiento interno de la escuela, logrando un trabajo conjunto y cada vez más sistemático.

La relación familia escuela debe ser una relación abierta y participativa en la que las familias se sientan acogidas en la escuela e integradas a los procesos de los niños. Entre familia y escuela deben crearse los nexos necesarios para poder trabajar en la diversidad y las experiencias de cada contexto y de igual manera integrarlas.

En ocasiones es difícil coordinar estos dos ámbitos en pro de los niños, por esto es importante reflexionar sobre otros mecanismos de interacción familia- escuela, buscando más allá de las estrategias ya impuestas en los colegios (reuniones con padres, citaciones, talleres, charlas individuales). Este punto es de gran importancia en cuanto a que es generalizado en muchas comunidades educativas el descontento de los padres con las maestras y viceversa.

Un análisis profundo sobre las relaciones familia-escuela resalta la dificultad de tener buenos canales de comunicación escuela-padres de familia en cuanto a que los padres a veces sienten que los docentes intentan explicarles de una manera no muy comprensiva cómo deben educar a sus hijos y la escuela no aprovecha estos mismos canales de comunicación y conocimiento de la familia para lograr mejores procesos educativos. Es importante repensar esta relación teniendo como base la búsqueda de nuevos mecanismos de interrelación entre ambas partes y así apuntar hacia un mismo proyecto educativo.

El enfoque social de la educación y el hecho de que actualmente la escuela debe asumir gran parte de la formación de niños y niñas en una sociedad, que a diario presenta nuevas situaciones, hace que el sistema educativo actual busque nuevas alternativas para lograr una verdadera asociación y participación entre los dos estamentos más sólidos para los

niños: la familia y la escuela, analizar diferentes problemáticas con relación a este aspecto, contextualizando a la familia dentro del actual sistema de educación.

El enfoque ecológico sistémico de Bronfenbrenner, (citado por Inchausti, 2010), hace énfasis en que las relaciones entre estos contextos deben ser de calidad, ya que mientras el niño pertenece a un microsistema que es la familia, también participa en otros mesosistemas, adoptando las culturas, se apropia de costumbres y hábitos del lugar y asume roles que le exige el lugar en dónde se está desarrollando, de ahí la importancia de la interacción y participación de los dos contextos.

En la actualidad se deben reestructurar los mecanismos de comunicación entre padres de familia y docentes, teniendo en cuenta que el proceso inicial de los niños en la escuela supone una gran responsabilidad de ambos ámbitos en cuanto es aquí en donde el niño hace el puente entre la socialización con sus pares familiares y sus pares en la escuela. Esta colaboración debe ser mutua en cuanto a que la escuela debe respetar la diversidad en las familias, sus actividades y los aprendizajes que los niños traen de ellas y se debe intentar involucrarlos con los procesos y aprendizajes de los demás niños.

Siede (2015), en cuanto a esta relación sostiene que existen tensiones entre los dos que hacen que ambos contextos se miren con recelo, tal parece que la relación entre los adultos es más difícil que el trabajo diario con los niños. El autor describe cinco grupos de tensiones que se evidencian en la cotidianidad.

Tensiones en torno a la confianza: el padre siente desconfianza por no poder controlar lo que pasa en el jardín con los niños, en ocasiones se crea porque los padres desconocen la información del lugar, por comentarios de otros padres. La confianza implica que los padres se desprendan de la protección a sus hijos y se la deleguen a otro y crean que ese otro va a dar lo

mejor de sí para su hijo y por otro lado la desconfianza de los docentes hacia las familias se refiere al temor de que la familia no cuide o cumpla las responsabilidades con los niños.

Tensiones en torno a la autoridad: en la actualidad los padres no creen en la autoridad que el maestro pueda tener en la escuela, en ocasiones los padres por diversas circunstancias no creen en las capacidades del maestro. Otro factor determinante en la autoridad tiene que ver con los padres primerizos que buscan apoyo en sus padres o en otros profesionales diferentes al maestro. Los padres manejan demasiada información externa a la escuela que hace que duden de la labor que la maestra puede hacer con los niños. Pero esta situación se percibe al contrario cuando básicamente por la diversidad de familias o las condiciones de los padres, los docentes piensan que ellas no tienen las capacidades para criar a sus hijos, aún menos cuando no hay una interacción entre la familia y la escuela. En ocasiones la diversidad cultural imposibilita tener un adecuado canal de comunicación entre los dos contextos. La tensión sobre la autoridad incide también en cuanto a cómo la familia va percibiendo la escuela hacia el futuro, es decir que ya no la verá con la misma confianza, tendrá menos confianza, participará menos y se comprometerá menos.

Tensiones en torno a la legitimidad: ésta tensión se crea a partir de la preocupación que tiene el otro sobre hasta dónde puede llegar cada cual en lo que se refiere a los niños. A diferencia de otros niveles, en los que se retoma la parte académica como punto de partida en a relación con las familias, en la educación inicial es difícil demarcar la incidencia de la escuela en la familia. En ocasiones esta tensión genera que en ambos contextos se presente la dificultad de que cada uno asuma sus responsabilidades y se las asigne al otro.

Tensiones en torno a la comunicación: esta es la tensión más frecuente que se presenta entre los dos contextos, pero de igual forma en la medida en que esta se pueda manejar, llega a

ser el medio por el cual se puedan subsanar las demás tensiones. En la actualidad esta situación está mediada por la variada cantidad de canales de comunicación, que paradójicamente en ocasiones los padres de familia no atienden a ninguno de ellos, lo que hace que en algunos casos esta diversidad de medios se convierta en un lugar de desencuentro entre los dos contextos.

Tensiones en torno a la cooperación: se da en cuanto se presenta la oportunidad de compartir responsabilidades en donde se evidencian las potencialidades o dificultades de cada contexto. En ocasiones es difícil articular la escuela y la familia cuando estos son individualistas en su proceder. En ocasiones ante las fallas de alguno, se pueden retirar los esfuerzos de cooperación.

Aunque las tensiones se dan a diario, escuela y familia deben trabajar conjuntamente, entendiendo la diversidad de ambos lados en pro del desarrollo integral de los niños.

En la actualidad el estado ha hecho grandes esfuerzos por realizar acciones conjuntas que beneficien el desarrollo de las potencialidades y la autonomía de los niños y las niñas a la luz de la ley 1098 de 2016.

Alcaldía mayor de Bogotá (2018) refiere que “el desarrollo integral no sucede de manera lineal, sino que se expresa de manera particular en cada niño y niña, a partir de los contextos de interacción”. En este sentido dicha alianza beneficia a la familia y la escuela en cuanto a:

“(1) el significado del involucramiento parental para promover la alianza familia – escuela. (2) beneficios de involucramiento parental y de la

alianza familia – escuela para el desarrollo de niños y niñas; y 3) los afectos positivos de la alianza para los niños, padres, madres y establecimientos educativos, con énfasis en el sentido de la participación efectiva de las familias” (p, 18)

A partir de lo anterior entendemos el involucramiento parental como las prácticas de los padres y madres desde sus creencias y expectativas en cuanto a la educación de sus hijos, hasta los que hacen para apoyar su desarrollo personal y el aprendizaje. De igual forma se define como la dedicación de recursos, tiempo y dinero que hace la familia en este proceso. Kaplan, 2013; Sheridan, Holmes, Smith y Moen, 2016 (Citados por Alcaldía mayor de Bogotá 2018), mencionan que hay diferencias entre el involucramiento parental y la alianza familia – escuela, la primera se refiere al involucramiento de la familia en la vida escolar y en el desarrollo personal y psicosocial del niño y la segunda son las relaciones y acciones colaborativas que involucran a los miembros de la familia, la escuela y otros miembros de la comunidad. Dichas acciones deben ser mediadas por la confianza, el respeto y la responsabilidad compartida.

Según Hornby ,2011, Berkowitz y Bier, 2005 (Citados por Alcaldía mayor de Bogotá 2018) frecuentemente se construyen relaciones de diferentes tipos a saber:

- “– Independencia: Responsabilidad dividida. Familia y escuela por separado.
- División: Los docentes son fuentes de información y los padres se encargan del desarrollo emocional de los niños.

- Involucramiento: Se conocen las capacidades de los padres y las madres, y su posibilidad de aportar en el aprendizaje de sus hijos.
- Delegación: Los padres delegan su responsabilidad a los docentes y están atentos a recibir información.
- Alianza: Responsabilidad compartida. Se aprovecha la experiencia de padres y de la escuela”

Para finalizar la relación familia - escuela es un proceso de construcción y colaboración mutua que interfiere en el desarrollo integra los niños en la primera infancia, y que se debe fortalecer con estrategias que permitan resignificar los dos contextos y reflexionar sobre las pautas de crianza, tanto en la familia como primer formador y en la escuela como continuador del proceso.

## Capítulo III.

### Marco metodológico

#### Enfoque metodológico

Esta investigación tiene un enfoque cualitativo ya que como lo plantean Hernández, Fernández y Baptista (2014), este puede concebirse como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo “visible”, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos. Es naturalista (porque estudia los fenómenos y seres vivos en sus contextos o ambientes naturales y en su cotidianidad) e interpretativo (pues intenta encontrar sentido a los fenómenos en función de los significados que las personas les otorgan. Es así como, se logra que las percepciones que tienen los docentes acerca de las familias se hagan visibles y se convierta en objeto de estudio con el fin de tener en cuenta las percepciones de los diferentes ámbitos.

El enfoque cualitativo ofrece la posibilidad de explorar los fenómenos sociales, permitiendo la significación de los participantes sobre algún aspecto al igual que conocer sobre sus experiencias, “es decir, la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad Hernández et al., (2014). Dicha apreciación se complementa con la idea de que “al tratarse de seres humanos los datos que interesan son conceptos, percepciones, imágenes mentales, creencias, emociones, interacciones, pensamientos, experiencias, procesos y vivencias manifestadas en el lenguaje de los participantes, ya sea de manera individual, grupal o colectiva.

Desde la perspectiva de Martínez (2011) “La investigación cualitativa esencialmente desarrolla procesos en términos descriptivos e interpreta acciones, lenguajes, hechos funcionalmente relevantes y los sitúa en una correlación con el más amplio contexto social”.



Según Taylor y Bogdan (1992):

“El objetivo primordial de la investigación cualitativa es la comprensión del fenómeno, la cual se debe realizar en dos etapas: la comprensión directa de la acción humana, sin la interferencia consciente sobre la actividad; en la segunda etapa, el investigador intenta entender la naturaleza de la actividad en cuanto al significado que el individuo da a su acción. Por tanto, se debe tomar desde una perspectiva hermenéutica donde la interpretación se hace entre las partes y el todo dentro del contexto” (pág. 14). Y según los mismos autores los estudios cualitativos se sintetizan en criterios definitorios como:

1. La investigación cualitativa es inductiva
2. Entiende el contexto y a las personas bajo una perspectiva holística
3. Es sensible a los efectos que el investigador causa a las personas que son el objeto de estudio
4. El investigador cualitativo trata de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas.

### **Instrumentos de recolección de la información.**

En cuanto a las técnicas de recolección de información utilizados en la presente investigación se han tomado en cuenta la entrevista ya que a partir de ella se evidencia lo que la maestra sabe sobre los niños que tiene a su cargo lo cual permite una primera caracterización y el grupo focal, mediante el cual se logró un mayor conocimiento de lo que las maestras evidencian en su labor diaria en lo que se refiere a la relación con la familia.

### ***La entrevista.***

La entrevista es una técnica de investigación en la que la comunicación espontánea sobre un tema específico genera mediante las respuestas a algunas preguntas puntuales, información sobre las experiencias, vivencias conocimientos, sentimientos y opiniones del suceso que se intenta describir. Uno de sus objetivos primordiales es la reconstruir de situaciones y/o vivencias.

Tanto en la preparación de la entrevista como durante el desarrollo de la misma el entrevistador debe tener la claridad de qué tipo de información necesita recoger por parte del entrevistado. Debe haber claridad en las preguntas para que el entrevistado logre reconstruir experiencias y ofrecer los datos que se necesitan para la investigación, con la finalidad de profundizar en el tema investigado. Hernández et al., (2014) afirman que “el propósito de las entrevistas es obtener respuestas sobre el tema, problema o tópico de interés en los términos, el lenguaje y la perspectiva del entrevistado (en sus propias palabras)” (p. 420), siempre apuntando a reconocer aquellos aspectos de la subjetividad de cada participante frente a la problemática estudiada, particularmente las tensiones en torno a la protección y al cuidado de niños y niñas en la relación familia-escuela.

Fontana y Frey, (citados por Vargas, 2012) aportan que “la entrevista cualitativa permite la recopilación de información detallada en vista de que la persona que informa comparte oralmente con el investigador aquello concerniente a un tema específico o evento acaecido en su vida”.

Al respecto, Alonso (2007, p. 228) nos indica que:

(...) la entrevista de investigación es por lo tanto una conversación entre dos personas, un entrevistador y un informante, dirigida y registrada por el entrevistador con el propósito de favorecer la producción de un discurso conversacional, continuo y con una cierta línea argumental, no fragmentada, segmentada, pre codificado y cerrado por un cuestionario previo del entrevistado sobre un tema definido en el marco de la investigación.

### ***El grupo focal***

Los grupos focales como técnica cualitativa de recolección de información utilizan las entrevistas colectivas y semiestructuradas realizadas a grupos homogéneos de seis a doce personas se expresan de manera libre y espontáneo sobre un tema en específico. Fontas, Conçalves, Vitale, y Viglietta, (2001), como lo es en el caso de la presente investigación en la que la intención es ahondar sobre las creencias de los docentes en cuanto a la relación familia – escuela partiendo de los saberes que las maestras tienen de los niños y de su entorno familiar y social. Krueger, (citado por Francés, 2010) considera que “Un grupo focal puede definirse como una discusión cuidadosamente diseñada para obtener las percepciones sobre una particular área de interés”. Quintana (2006) afirma que es una técnica grupal que recibe la denominación de focal por lo menos en dos sentidos: primero, porque se centra en el abordaje a fondo de un número muy reducido de tópicos o problemas; y segundo, porque la configuración de los grupos de entrevista se hace a partir de la identificación de alguna característica relevante desde el punto de vista de los objetivos de la investigación, lo cual lleva a elegir sólo entre seis y ocho sujetos que tengan dicha característica.

El propósito principal del grupo focal es hacer que surjan actitudes, sentimientos, creencias, experiencias y reacciones en los participantes; esto no sería fácil de lograr con otros métodos. Además, comparados con la entrevista individual, los grupos focales permiten obtener

una multiplicidad de miradas y procesos emocionales dentro del contexto del grupo Gibb, (citado por Bonilla-Jimenez, y Escobar, 2017). Dicho autor sostiene también que la diferencia entre un grupo focal y una entrevista grupal consiste en que, en esta última, se entrevista a un grupo de personas al mismo tiempo; además, la entrevista hace énfasis en las preguntas y respuestas entre el investigador y los participantes. Por otra parte, el grupo focal se centra en la interacción dentro del grupo, la cual gira alrededor del tema propuesto por el investigador; además, los datos que se producen se basan en la interacción.

### **Población**

La muestra para la investigación, fueron 5 docentes de Primera Infancia de la IED Manuela Beltrán, sede B, de la Jornada Tarde.

En este caso cada maestra se ha registrado así: Ana Marcela Alfonso (**Maestra 1**), Gloria Stella Ramos (**Maestra 2**), María Angélica Paredes (**Maestra 3**), Yolima Amaya (**Maestra 4**), Paulina Aparicio (**Maestra 5**).

Las maestras oscilan en un rango de edad de 35 a 55 años y llevan laborando en la institución desde hace más de 5 años lo cual les da el bagaje necesario para conocer el contexto institucional y les permite conocer las familias y las relaciones implícitas que se dan al interior de la comunidad educativa.

### **Categorías de Análisis**

Para el caso de las entrevistas se analizó en torno a la familia y emergieron cinco categorías de las cuales algunas tienen subcategorías.

- Descripción de las familias con etiquetas.

Esta categoría hace referencia a las maneras como las maestras describen a los niños y como en su descripción, en ciertos casos, se usan etiquetas para especificar a las familias de los niños. Es así como se habla de familias funcionales, disfuncionales y nucleares

- o Familias funcionales
- o Familias Disfuncionales
- Las familias son el ambiente donde se desarrolla el niño y en algunos casos tienen problemas

Algunas maestras si bien hacen referencia a la familia al describir a los niños, estas son el ambiente donde pertenecen los niños, son únicas y diversas y en muchos casos tienen ciertos problemas

- o Las familias pasan por momentos difíciles
- o Familias de madres jóvenes que la escuela debe apoyar.
- Familias que cuidan o descuidan a los niños

Otra de las maneras de hablar de la familia se refiere a lo que perciben las maestras en cuanto a la atención que la familia da a los niños en lo que tiene que ver con el afecto, la provisión de lo material, acompañamiento en los procesos, presentación personal.

- o Niños bien cuidados.

- o Niños descuidados o desatendidos.
- Familias que apoyan o no el trabajo de la escuela.

Las maestras también se refieren al apoyo o a la carencia del mismo, en cuanto a lo afectivo, a la provisión, de acompañamiento. En algunos las familias pese a sus problemas familiares brindan el apoyo a la escuela.

- Familias sobreprotectoras.

En este aspecto se recogen las inquietudes de las maestras en lo que tiene que ver con la sobreprotección en cuanto al desarrollo de la autonomía de los niños, referida a lo emocional, a sus habilidades y a la nutrición y salud.

Y por último,

- Familias de los niños que vienen del hogar de la Casa Refugio Violeta y de la Casa de la Madre y el Niño.

Las maestras se refieren a lo que ha sido el proceso de los niños de las fundaciones en la IED Manuela Beltrán sus avances o sus dificultades, la descripción del desarrollo de los niños en las fundaciones, al igual que la relación de las maestras con los padres o las instituciones.

En cuanto al grupo focal, las categorías de análisis surgen en un principio de un proceso inductivo, que fue guiado a partir de las descripciones y narraciones hechas por las maestras.

Como categorías principales del grupo surgieron: *Las creencias de las maestras frente a la relación familia y escuela* y *Creencias sobre el compromiso de la familia con la escuela*.

En este caso los indicadores para las subcategorías emergieron de la percepción que tienen las docentes frente a las relaciones implícitas que se dan entre la escuela y la familia.

### **Creencias sobre la relación familia y escuela**

Al comenzar el trabajo con las maestras de Educación inicial en la IED Manuela Beltrán, durante las entrevistas y el grupo focal, se evidenciaron diferentes formas como las maestras definen las relaciones familia-escuela, tienen diferentes creencias sobre la relación que han sostenido con la familia, narrando hechos que sugieren diversas actuaciones de los padres de familia frente a las interacciones que han logrado con la escuela.

En esta categoría vale la pena resaltar que lo más importante es comprender como la creencia de la maestra acerca de esta relación, se genera por su experiencia y por el conocimiento de su entorno. Desde este punto de vista, las maestras narran el transcurrir de esta relación; lo que hace evidente las percepciones que ellas tienen de las familias a través de lo que han podido observar en su labor diaria.

Es analizada según la experiencia de las maestras y esta mediada por las percepciones que tienen de esta relación.

Las subcategorías de análisis son:

- Relación familia-escuela, su contraste en el contexto rural y Urbano.
- Cambio que ha tenido la escuela a lo largo del tiempo.
- Relaciones que se dan entre las instituciones.
- Relación familia-escuela, en el contexto de la IED Manuela Beltrán.

## **Creencias sobre el compromiso de la familia con la escuela**

La familia a lo largo de la historia ha sido partícipe y responsable de los diferentes procesos de los niños en la escuela. La familia tiene la obligación de proteger, socializar y ayudar en la educación de sus hijos. Las maestras hacen visibles diversas manifestaciones tanto positivas como negativas de la forma como los padres han asumido este compromiso en la IED Manuela Beltrán.

Desde que la familia inicia su participación en la Educación Inicial de las niñas y niños, se compromete a generar las condiciones necesarias como primer agente socializador para intervenir en los procesos de los niños, colaborar con la escuela en los diferentes escenarios del desarrollo de los niños y niñas y a generar las condiciones necesarias para lograr una adecuada interacción en pro de la atención integral.

Las maestras mencionan que en la actualidad la familia se ve enfrentada a diversas configuraciones de la misma, debido a diferentes circunstancias de nivel social, económico, cultural, político, etc. Cada vez es mayor la multiplicidad y diversidad, por lo cual se hace necesario entender las singularidades de cada cual.

Es analizada según la creencia individual de la maestra, pues desarrollan sus propios juicios sobre como es el compromiso que se evidencia y cuáles son las pautas que lo hacen evidente según la experiencia en la práctica pedagógica.

Que tienen de esta relación.

Las subcategorías de análisis son:

- El compromiso con los hijos no fue libre.



- Los padres no tienen una experiencia hospitalaria con la escuela.
- El compromiso visto como apoyo afecto y provisión.
- El estado ha sustituido el compromiso de los padres.

Las categorías que emergen de la información recolectada en el grupo focal quedan esquematizadas de la siguiente manera:

### **Proceso de la Investigación**

La presente investigación abordará algunas creencias que tienen las maestras de primera infancia sobre las relaciones que se dan entre familia-escuela. Las cuales fueron recolectadas en diferentes momentos de esta investigación.

Para contextualizar sobre este proceso es necesario mencionar que durante el II semestre del año 2016, Se realizó un pequeño estudio dentro del curso: *“el paradigma del pensamiento de profesor en educación infantil: una perspectiva de la investigación sobre la enseñanza”*, el buscaba visibilizar el saber de las maestras sobre los niños. Para ello cada participante del curso entrevistó una maestra del colegio sobre su saber, pidiéndole que describiera a 10 niños a su cargo. El análisis de las entrevistas fue inductivo, es decir, se construyeron las categorías a partir de las descripciones hechas por las maestras: Las categorías que emergieron del trabajo realizado en el curso fueron: *Familia, Características del niño, Rendimiento escolar y Sociabilidad.*

La realización de este trabajo llevó a plantear que en estas entrevistas se evidencian algunas creencias sobre la relación familia escuela y que retomándolas podría constituirse en la primera información con que se contaría para esta tesis. Como insumo para esta investigación se retomaron las entrevistas a cinco maestras del ciclo de educación inicial, haciendo énfasis en la categoría de Familia.

Posteriormente se realizó una grupo focal, con las 5 maestras directamente sobre el tema relaciones familia escuela en donde se buscaba ahondar en las creencias sobre la relación familia escuela.

Para analizar cuáles son las creencias de la docente de educación inicial sobre la relación familia – escuela, esta investigación se enfocó en las percepciones relatadas por las maestras, tanto en las entrevistas individuales como en el grupo focal.

En cuanto al análisis de las entrevistas individuales a cada maestra, estas permitieron conocer sobre el saber de los niños y la percepción del compromiso de familia-escuela.

La información recopilada durante el análisis del grupo focal dio paso a una caracterización inductiva, lo cual indica que las categorías emergen de los datos que aportan las maestras durante la realización del grupo focal, cuyo objetivo es evidenciar el pensamiento de las docentes en cuanto a la relación y compromiso de familia - escuela a partir de la voz de la maestra.

Para lograr el análisis de las categorías propuestas en esta investigación, en primer lugar se realizó la transcripción, los protocolos y la codificación de las entrevistas y grupo focal, lo cual permitió analizar la información de una manera más concreta.

## Capítulo IV

### **Análisis de las entrevistas**

A continuación se presentará el análisis de la información recolectada en las entrevistas de acuerdo a cada categoría emergente en las creencias de las maestras.

#### **Descripción de las familias con etiquetas**

De las cinco maestras del colegio Manuela Beltrán, cuatro inician la descripción del niño a partir de la familia. Las **maestras 1, 2, 4 y 5** cuando empiezan a referirse al niño, en la mayoría de los casos parten de la caracterización de la familia. La maestra 3 solo nombra a la familia en algunos pocos casos.

Las **maestras 1, 4 y 5** utilizan términos como: funcional, disfuncional y nucleares, para describir a la familia. Aunque es la **maestra 1**, quien utiliza estas etiquetas para describir a casi todos los niños, las otras dos maestras lo utilizan pero esporádicamente.

#### ***Familia funcional***

La descripción de la familia como funcional aparece en la **maestra 1** mayoritariamente. En las **maestras 4 y 5** también se encuentra, aunque en pocos casos. Tal parece que la descripción de la familia funcional obedece a que esta está conformada por papá, mamá e hijos.

La **maestra 1**, describe tres de sus estudiantes como niños que cuentan con una familia funcional. Del primero dice que es un niño con familia funcional y que cuenta con total apoyo de ella, lo que parece permitirle que su proceso lecto-escrito sea muy satisfactorio.

*“es un niño con familia funcional, eh tiene una hermana mayor, su proceso lecto-escrito es excelente ya que tiene un apoyo total de su familia,” M1. p 6.*

De la segunda niña refiere que tiene una familia funcional pero además aclara que es una familia de estrato tres. Habla de sus procesos académicos lógico-matemáticos y lecto-escrito que considera adecuados, así mismo se refiere a su inclinación al arte.

*“pertenece a una familia funcional con padre y madre, vive en un estrato socioeconómico 3, es una niña muy activa, social y participa activamente en cada una de las actividades académicas y lúdico-creativas, eh su inclinación académica es más hacia las artes plásticas, la música y las danzas, eh maneja un proceso lógico-matemático adecuado para su edad, y en el proceso lecto-escrito, pues bueno”.* M1. p 7.

También, de la tercera niña menciona que tiene una familia funcional, pero con problemas sociales por el desplazamiento. La niña presenta problemas de salud y de asistencia lo que parece ocasionarle problemas académicos.

*“pertenece a una familia funcional aunque con problemas sociales, es una familia desplazada y agredida por la violencia del país, su proceso lecto-escrito y lógico-matemático es bastante complicado ya que su presencia en la institución, no es eh consecuente, no es seguida, falta mucho a la institución, eh al parecer por problemas de salud, su salud no es la más adecuada, tiene problemas de nutrición, dentales y gástricos...”* M1. p 8.

La **maestra 4** también usa la etiqueta de familia funcional, pero solo la usa con dos niños. Sobre la primera, manifiesta que es una niña que pertenece a una familia

funcional pero además sobreprotectora con la niña y que por este motivo la niña presenta inconvenientes de disciplina.

*“pertenece a una familia de estrato tres es una familia funcional, tienen cuatro hijos mariana es la niña menor. Mariana del pilar presenta unos problemas de disciplina debido a su sobreprotección ya que es la hija menor, la niña presenta un buen proceso escolar aunque debido a la sobreprotección de sus padres en ocasiones presenta algunas dificultades a nivel de disciplina.” M4. p 2.*

El otro niño pertenece a una familia funcional, La **maestra 4** afirma que tiene problemas en cuanto al patrón de autoridad en casa. La autoridad es el padre y el niño permanece en casa es con la madre.

*“es hijo de una familia funcional su mamá permanece en el hogar todo el tiempo, su papá trabaja, la mamá es muy pendiente de los procesos del niño en el colegio pero se nota que el niño no sigue instrucciones ni en casa ni en el colegio, el papá es la figura de autoridad, la mamá aunque trata de hacerlo no ha logrado que Juan Camilo la vea también como figura de autoridad...”M4. p 9.*

La **maestra 5**, quien también utiliza la etiqueta de “funcional” lo hace solo para referirse a una dos niños, una niña cuya familia se preocupa por su salud y procesos escolares.

*“es una niña que tiene una familia funcional; su mamá trabaja en un salón de belleza, su papá en oficios varios. Es una niña que tiene un síndrome de acondroplasia (enanismo) pero de todas formas sus papás están muy preocupados por su salud y los procesos de la niña...”M5. p 5.*

La **maestra 5**, también utiliza, aunque solo una vez, la etiqueta de familia **nuclear**. Habla de una familia bien conformada pero que el niño ha sido diagnosticado con problemas de sobreprotección de los padres

*El niño **Alan Fabián Mora**, es un niño que aunque su familia es muy preocupada del niño sus padres están muy pendientes, la conformación familiar es buena tienen una familia nuclear bien conformada, tiene una hermanita, pero el niño es un niño apático es un niño que siempre está de mal genio, se disgusta y llora cuando se le llama la atención es callado, su relación con sus compañeritos a veces es un poco apática.*

*Y ya se ha hablado con padres de familia, los padres de familia lo tienen en un proceso con psicología externa al colegio ellos han traído sus reportes y básicamente el reporte de la psicóloga dice que el niño tiene sobreprotección de parte de sus padres entonces de pronto eso es lo que influye en su proceso. M5. p 3.*

Parecería que en cuanto a la *familia funcional* las docentes hacen referencia a la conformación familiar, la familia integrada por la madre, el padre y los hijos, aunque las maestras que hacen esta descripción lo utilizan para decir que son alumnos que van bien. Sin embargo, también parece que este tipo de familia no es suficiente, pues algunos niños a pesar de tener una familia funcional, presentan ciertos problemas.

### ***Familia disfuncional***

Otro tipo de familias descritas y etiquetadas se refiere a las familias disfuncionales. Tal parece que son las familias que no están conformadas por papá, mamá e hijos, sino que presentan otras conformaciones.

La **maestra 1**, describe a su vez cuatro niños con familia disfuncional, sobre el primero expresa que es cobijado por el ICBF, que no tiene familia biológica y que su proceso es lento.

*... es un niño que tiene problemas familiares con familia disfuncional, en este momento está cobijado por el bienestar familiar, no tiene familia biológica estable, eh su proceso comportamental y académico es un poco difícil, no participa en actividades ni lúdicas ni académicas, eh por tanto su proceso académico es eh muy, muy lento...*” M1. p 6.

Otro de los niños que según la **maestra 1**, pertenece a una familia disfuncional, por ser una madre cabeza de hogar. Aunque se afirma que su proceso académico es bueno tiene problemas de salud que no dejan de afectarlo.

*“es un niño bastante activo con familia disfuncional, madre cabeza de hogar, su proceso académico bueno en lo que se es posible ya que tiene problemas nutricionales, debido a su bajo peso, baja estatura y alimentación no muy buena se ve afectado su desarrollo corporal y trabajo en un aula de clase...”* M1. p 9.

La siguiente niña referida por la **maestra 1**, tiene una familia que aunque duda en llamarla disfuncional, dice que no convive con ninguno de sus padres, pero recibe el apoyo de los tíos y padrinos y lleva un proceso académico excelente, demuestra actitudes de liderazgo, aunque tiene algunas dificultades de convivencia.

*“es una niña con familia, bueno no sé si se puede llamar disfuncional, ella vive con una tía y sus padrinos de bautizo, ya que por problemas sociales, no vive ni con*

*mamá ni con papá pero encuentra apoyo social, afectivo, económico, académico por sus padrinos de bautizo y su abuela y tías...” M1. p 10.*

De igual forma, **la maestra 1**, habla de un cuarto niño que hasta ahora se está integrando a un grupo familiar, con el antecedente de ser producto de una violación por lo cual tanto él como su familia se encuentran en terapias psicológicas. Además el niño tiene problemas de hipoacusia por lo cual se le dificulta la pronunciación de fonemas, aunque con los números no parece tener muchos problemas.

*“seis años, es un niño con hipoacusia con familia disfuncional, hasta ahora integrándose a un grupo familiar, es producto de una violación, se encuentra en terapias de lenguaje, psicológicas tanto todo el grupo familiar como el, eh su proceso lecto-escrito y lógico-matemático no es bueno debido a su problema de la hipoacusia, este se encuentra actualmente tratado por la eps que lo cobija, pero sin respuesta positiva, se le dificulta la pronunciación de fonemas ya que su agudeza auditiva no es la mejor y la asociación con cantidades y números eh, no es correcta se le dificulta reconocer la gráfica de un numero con, con su cantidad respectiva. M1. p 11.*

La **maestra 4** sólo describe a un niño con familia disfuncional por procesos de separación de los padres, en dónde los abuelos intervienen en la atención del niño. El niño presenta problemas de disciplina y en su trabajo en clase.

*“tiene una familia disfuncional su mamá está en proceso de separación, el niño permanece mucho tiempo con sus abuelos, la mamá aunque trata de estar lo más pendiente posible en el proceso del niño en el colegio pues su trabajo no le permite en ocasiones compartir mucho tiempo con el niño, el niño presenta problemas a*



*nivel de disciplina un poco de agresión con sus compañeros y falla en cuanto a su trabajo en el aula de clase” M4. p 4.*

La descripción de las familias de los niños como familias disfuncionales parece tener mayor relación con problemas en el trabajo del aula, aunque también en algunos casos no se cumple estrictamente esta descripción.

### **Las familias son el ambiente donde se desarrolla el niño y en algunos casos tienen problemas**

Si bien, como se decía, cuatro de las maestras inician la descripción del niño refiriéndose a la familia no todas usan etiquetas, **la maestra 2** no las utiliza en ninguna descripción y las **maestras 4 y 5**, la usan solo para unos pocos casos. Se encuentra en estas maestras una referencia a la familia haciendo énfasis en el ambiente donde se desarrollan los niños, que en algunos casos los afecta, pero en otros no es tan claro.

Aquí se encuentran más familias que pasan por momentos difíciles y familias de madres jóvenes. Estas familias deben ser apoyadas por la escuela según la **maestra 2**.

### ***Las familias pasan por momentos difíciles***

La **maestra 2**, igualmente inicia la descripción de la mayoría de los niños con la familia. Pero aquí más que etiquetas son descripciones de la familia e incluso situaciones que el niño a la familia están viviendo. Igualmente la maestra 5 describe algunos niños en esta situación, es decir, situaciones que de cierta pueden ser pasajeras pero que en el momento afectan al niño.

La descripción de la familia en la maestra 2 es más una muestra de su conocimiento y preocupación por los niños. La familia atraviesa por momentos difíciles y el niño es afectado por esto.

*“...tiene dificultades en este momento, dificultades de orden familiar, porque el papá dejó a su mamá, se fue con otra persona, y la mamá asegura que el niño no está pasando por un buen momento porque tenía una relación demasiado estrecha. Los vínculos con su papá eran muy fuertes y ella cree que el niño está sufriendo la separación. Ahí vamos con él y espero que logre mejores niveles de socialización.*

M2. p 4.

En otra descripción la **maestra 2** habla de un niño que vive una situación difícil pero la escuela está tratando de ayudar y ellas personalmente lo han asumido así.

*Es un niño que fue abandonado por su mamá cuando él tenía año y medio, es cuidado por su papá, su papá es un obrero y es quien lo cuida junto con un tío tengo entendido, con quien tiene un esquema de relaciones muy difícil. Está permanentemente llamando la atención, se sube a las mesas, apaga la luz del salón, le raya los cuadernos a los otros compañeritos... Sin embargo en las dos últimas semanas y con base en el trabajo que se está desarrollando con la orientadora Elizabeth del colegio, nos hemos venido sintonizando frente a la idea de estimular mucho sus buenos comportamientos, entonces frente a cualquier cosa mínima que haga o que uno pueda a veces hasta inventar que está haciendo sin que lo está haciendo intencionalmente, recibe un llamado de reconocimiento, y esto está haciendo que el empiece a mejorar su actitud. Yo creo mucho en las posibilidades que tenemos con él, y creo también que este es un espacio que me permite a mi darle un poco de afecto: Me siento muy*

*comprometida con eso porque sé que es que es un niño que no tiene no ha contado con el amor de su mamá, y las condiciones económicas que tiene su padre, lo hacen ver muy carente de muchas cosas. M2. p 12.*

La **maestra 5** también refiere una situación de separación de los padres con complicaciones de violencia familiar y asistencia a Comisaria de Familia, lo que la convierte en algo muy difícil para el niño

*“... es un niño que sus padres están en proceso de separación, están en todo el proceso de comisaria de familia, de citaciones entonces en este momento su padre no tiene permitido el acceso al niño, no lo puede ver por problemas de violencia intrafamiliar. La señora está haciendo todos los procesos para poder lograr la custodia permanente del niño y esto pues le ha afectado un poco a Johan Estiven, su proceso académico es lento, la mamá trata de estar muy pendiente de su proceso escolar y de su proceso a nivel de socialización pero de todas formas el niño se muestra un poco retraído y llora en algunas ocasiones. M5. p 15.*

La misma maestra también se refiere a situaciones difíciles que está viviendo la familia y que cierta manera están afectando en el momento al niño. En el primer caso el padre tuvo un accidente en otra ciudad y la mamá tuvo que viajar a atenderlo, desde luego el niño está afectado pero la abuela asume el cuidado

*“... es un niño bastante alegre, vive con sus padres y sus hermanos, es un niño que le gusta integrarse con sus compañeritos, y el niño tenía un buen proceso académico pero hacia la mitad del año su papá viajó a Barranquilla y tuvo un accidente, el señor tiene una condición médica grave está hospitalizado, y a*

*Miguel Angel le ha afectado la condición de salud de su papá tanto así que ha presentado problemas graves de disciplina, hace pataletas, ya no trabaja en clase, llora mucho, tiene inconvenientes con sus compañeritos en el salón... Su mamá está acompañando al papá en su proceso de hospitalización en Barranquilla, entonces la que está a cargo ahora de los niños es la abuela, sin embargo se ha recibido mucho apoyo por parte de la abuela y los demás familiares están pendientes del niño pero pues el proceso académico y el proceso de disciplina se ha visto afectado por la condición del papá. M5. p 13.*

Las maestras logran entender las situaciones que afrontan las familias, ya sea porque los padres de familia sienten la cercanía de confiar sus dificultades o porque los niños y niñas expresan y cuenta lo que sucede al interior de la familia,

### ***Familias de madres jóvenes que la escuela debe apoyar***

La **maestra 1**, habla de dos madres jóvenes, estudiantes de la Universidad Nacional, con las que ella habla con cierta frecuencia, que le cuentan o ella observa ciertos problemas, pero su comentario es que deben ser apoyadas. La primera, porque siente que la madre no tiene buena relación con la niña y la segunda, porque le parece que es una familia perfeccionista que le exige demasiado a la niña.

*“...es la hija de una chica que está estudiando química en la Universidad Nacional. Vive con su mamá y con uno de los tíos. Su papá no vive con ellos es una niña que es extraordinariamente pilas. Su mamá es una chica muy joven, que parece no atenderla de manera suficientemente amorosa, todas las veces que ha ido al colegio, que no han sido pocas, siempre está diciéndome si la niña se porta bien, que en el cole que en la casa es demasiado manipuladora, que no hace caso y que ella tiene que llamarle la atención permanentemente. Entonces creo que ahí lo que*

*tenemos que hacer es un trabajo en donde se mejore la relación vincular entre la mamá y la hija para estar evitando como unas situaciones que se repliquen en el colegio, en donde la niña empiece a ser una niña... siga siendo una niña necia, una niña que no está siendo llevando como unas condiciones suficientemente armónicas y tranquilas en la clase. M2. p 6.*

*“... Es una niña hija de una estudiante de medicina de la Universidad Nacional, es una niña que en primera instancia se muestra muy muy tranquila frente a los procesos académicos, se nota también el gusto y el placer de venir al colegio, tiene una extraordinario desarrollo motriz, aprende las cosas con mucha facilidad... Es una niña de quien he notado que tiene cierta ansiedad por las cosas y al ver a la abuela, y al ver a la mamá, siento que ella también está replicando en sus actitudes esa misma postura de ansiedad al querer hacer las cosas, esa ansiedad que también de alguna manera se hace visible en las en la manera en que quiere hacer sus trabajos, quiere ser perfeccionista. Es una niña con quien se puede conversar, es una niña que se nota que su mamá tiene diálogos permanentes con ella, sabe mucho sobre cositas de salud y por ejemplo dice no está bien pintarse las uñas porque el esmalte hace daño a las uñas y cosas así. Le gustan todas las propuestas de la escuela y es una niña que participa con mucha tranquilidad con mucha alegría. M2. p 8.*

En algunos casos la referencia de la **maestra 1** a la familia es una muestra de que ella se comunica con ella.

*... Cuando he hablado con su mamá, le digo que parece un viejito hablando de las cosas porque parece ser que actúa..., como si fuera un niño mucho mayor de lo*

*que realmente es. Agrada mucho trabajar con él y sentirlo ahí en el salón tan contento y tan abierto a las posibilidades que se presentan” M1. p 3.*

Las maestras tienen conocimiento sobre las situaciones positivas o negativas que ocurren en cuanto a las relaciones al interior de la familia y que como primer agente socializador influye de manera directa en los niños y niñas, por esa razón indagan para buscar una comunicación asertiva con la familia, para apoyar tanto a la familia como a los niños en el proceso. También se puede ver que la familia utiliza comparativos para expresarse sobre la personalidad de los niños o su comportamiento en casa.

### **Familias que cuidan o descuidan a los niños**

Otra de las maneras de describir a las familias de los niños tiene que ver con el cuidado que la familia da a los niños. Según las maestras hay niños bien cuidados y otros descuidados o desatendidos. Aquí las descripciones tienen que ver más con la presentación personal de los niños.

#### *Niños bien cuidados*

La **maestra 2**, utiliza con cierta regularidad la descripción de la familia con respecto a que si el niño se observa cuidado y como lo observa. En el primer caso la maestra habla de una niña que llega muy bien vestida, peinada y se le ve muy sana.

*Es una niña que viene muy bien arreglada, trae su uniforme correcto, viene muy bien peinada, tiene una piel bonita, se nota que es una niña que está bien alimentada y bien cuidada por su mamá, M2. p 10.*

La **maestra 2** también se refiere a unos padres artistas y aquí el cuidado está referido a una estimulación adecuada

*Es una niña hija de dos artistas. Ellos son teatreros, hacen circo en la calle y son personas como muy interesantes por este tipo de trabajo que realizan. La abuela de la niña es una señora pensionada, fue profesora de un colegio, psicóloga perdón de un colegio oficial, de tal manera pues que se nota que es un ambiente en donde la niña recibe estímulos de personas con cierta formación. La niña es especial en la medida en que todo el tiempo tiene colores y lápices en la mano, y en la parte de atrás de los cuadernos está haciendo dibujos relacionados con su propio cuerpo. Le encanta dibujarse de todas las maneras y lo hace también dominando un esquema corporal bien interesante". M2. p 9.*

### ***Niños descuidados o desatendidos***

La **maestra 2**, hace referencia a niños descuidados, aquí también es su presentación personal la que hace que ella haga esta observación. Aunque también se refiere a las tareas que le ponen.

*"Es un niño que está muy descuidado por su mamita y su papito. Llega puede llegar un día lunes con su camisita muy suciecita, la misma que usó durante la semana anterior, y después de los llamados de atención que se le hace a la mamá, la mamá lo vuelve a enviar de nuevo con la ropa limpia, pero muy pronto vuelve de nuevo a llevar su ropa tan usada. No hay mucho acompañamiento con tareas, es el único niño que no tiene los tres cuadernos que se han solicitado, solo tiene un cuaderno, es un niño muy distraído" M1. p 13.*

La **maestra 5**, también habla de descuido por la presentación personal de una niña ya que sus padres son recicladores

*“...es hija de dos personas que trabajan con reciclaje, es el sustento de la familia. Se presenta un poco de descuido en la atención hacia la niña a nivel de presentación personal y a nivel de sus procesos de acompañamiento. Es una familia que es agresiva en el trato entre los miembros de familia. La niña tiene un hermanito mayor, manejan un vocabulario fuerte y en ocasiones los niños trabajan con sus padres en la calle. Esto hace que la niña tenga serias dificultades con sus compañeros, retraso en su proceso escolar y bastantes inconvenientes en cuanto a su disciplina.” M5. p 16.*

De otra de las niñas la **maestra 2**, dice que al iniciar la colegio parecería que la niña iba a tener un buen acompañamiento, pero en realidad no ha sido así.

*“Los papás no han hecho presencia aún, cuando llegaron a matricularla cuando vinieron al colegio vino toda una comitiva familiar y yo imaginé que pues que iba a ser con frecuencia su presencia en el colegio pero no ha sido así. Solamente viene la niña la hermanita mayor, viene a averiguar por ella, y no ha habido no ha habido como cosas así muy especiales por contar.” M1. p 11.*

La **maestra 4** habla de desatención de ciertos niños, el primero porque sus papás están separados y la madre no puede estar mucho con él y aunque está la abuela no lo considera suficiente, la desatención se refleja en la agresividad del niño.

*“... es hijo de padres separados la que está totalmente a cargo de ahorita de él es su abuelita, la abuelita es quien lo trae al colegio lo lleva en la tarde a la casa está todo el tiempo con él ya que su mamá trabaja todo el día la mamá no comparte con el niño durante ningún momento en el día y se nota muchísimo la desatención en cuanto a los procesos con Sebastian hay mucha ausencia de parte de los dos tanto*



*de papá como mamá y la que responde por casi todos los procesos del niño es su abuelita, sin embargo es un niño que debido a esta situación es un niño agresivo es un niño que no trabaja de forma adecuada en el salón, no tiene las adecuadas pautas de crianza y tiene muchísimos inconvenientes con sus compañeros. M4. p 5.*

La **maestra 5** también habla de niños desatendidos, la primera niña porque tiene una hermana adolescente y la mamá está pendiente de ella porque está embarazada y el otro porque los padres están separándose.

*“... la niña solamente vive con su mamá y su hermana, su mamá está un poco desentendida de la niña porque tiene otra hija de catorce años que quedo en embarazo, Sara Valentina básicamente no ha tenido la atención que necesita para poder lograr un buen desempeño en el colegio, aunque la niña tiene una buena socialización con los otros niños y su proceso escolar ha estado un poco atrasado debido a inconvenientes también de atención por parte de la familia.”M5. p 7.*

*“... es un niño que tiene algunos inconvenientes a cuanto a nivel familiar ya que sus padres son separados, entre ellos ha habido inconvenientes por la custodia del niño y el cuidado del niño, cuando tienen diferencias se culpan unos a otros y pues el niño ha estado presente en sus discusiones y de todas formas ha estado desatendido por parte de ambos padres de familia. Al niño tratan de a su manera cada padre de familia de sobreprotegerlo pero no le brindan la atención que necesita en cuanto a su apoyo en su proceso académico en sus tareas con sus útiles escolares con su misma presentación personal”. M5.p 9.*

Las familias que se describen por parte de las maestras, en esta subcategoría son diversas en cuanto al apoyo que los hijos reciben de ellas, es sí como algunas se ocupan de las necesidades básicas de sus hijos y cumplen a cabalidad con su deber y otras que

no se sienten involucradas en el proceso de sus hijos o los dejan de lado cuando dentro de la familia hay conflictos que afectan directamente a todos los miembros.

Las maestras refieren que la desatención en relación a los procesos escolares que sufren los menores tiene que ver problemáticas al interior de la familia, con la manera en que la familia les da solución y no están ligados con los procesos de socialización al interior de la escuela.

### **Familias que apoyan o no el trabajo de la escuela**

Otra de las maneras de describir a las familias es por su apoyo a las solicitudes de la escuela

La **maestra 3** hace muy pocas referencias a la familia, cuando habla de cada niño. En los dos casos que se refiere a ellas, lo hace para resaltar o bien el apoyo o la necesidad de un poco más de apoyo a los niños en la casa.

*“Es solidario, le gusta mucho el orden, no le gusta que le dañen sus tareas. Tiene gran apoyo de casa, se observa que es un niño muy consentido, y... que le colaboran bastante.” M3. p 8.*

*“...es una niña que acabó de cumplir cinco añitos, es muy tranquila, muy compañerista, muy tierna con sus pares, le encantan las actividades musicales y las actividades manuales. Se desconcentra un poco en las actividades académicas, pero se le llama la atención y ella vuelve a hacer lo que se está haciendo. Necesita un poquitico más apoyo de casa, es lo que se le ha visto, pero es una niña muy solidaria.” M3. p 4.*

La **maestra 4**, también habla del apoyo o acompañamiento de los padres a pesar de que el niño llora mucho.

*“...el niño académicamente es muy bueno pero es un niño que presenta hace muchísima pataleta, en el salón es de mal genio, en ocasiones llora por cosas sin importancia aunque se nota el acompañamiento por parte de los padres de familia también es difícil que los padres acepten que el niño tiene ciertas dificultades a nivel de comportamiento y también presenta muchísima sobreprotección por parte de la mamá.” M4. p 3.*

Igualmente la **maestra 5** expresa que ciertos niños son apoyados por sus familias y se evidencia que están muy pendientes de ellos, incluso a pesar de los problemas familiares.

*“... sus padres son separados tiene algunos problemas a nivel de disciplina, su proceso académico es bueno es un niño muy inteligente pero debido a su indisciplina, a su actitud a veces un poco apática el niño no realiza sus actividades en el salón, los papás de todas formas son muy pendientes cuando se les cita para hablar del niño ellos acuden y tratan en casa implementar las estrategias que la profesora les da para lograr un proceso con Julián.” M5. p 6.*

Las maestras expresan que el desempeño de los niños en el colegio y las actitudes que ellos presentan, se ven influenciadas por las vivencias familiares y su relación con otros y aunque todas las familias poseen características particulares propias, el apoyo es el factor común que hace que los niños tengan un buen proceso académico.

### **Familias sobreprotectoras con los niños.**

Algunas maestras se refieren a las familias como sobreprotectoras con los niños, que les hacen las cosas en las que los niños ya se pueden desenvolver y sobre todo se evidencian en los aspectos alimenticios.

La **maestra 4** se refiere a los niños y a sus familias en términos de sobreprotección, lo que tiene ciertos inconvenientes a nivel nutricional y en cuanto al desarrollo social y afectivo que deben tener los niños, aunque a nivel “académico” parece no tenerlos.

*“...tiene un buen proceso académico es una niña que comparte mucho con sus compañeros tiene una buena socialización pero es una niña demasiado sobreprotegida, por su mamá hemos tenido inconvenientes en cuanto a la parte de alimentación la niña no almuerza adecuadamente, no come, no se alimenta y pues la mamá aunque ya se le ha comentado, la mamá no apoya mucho el hecho de que las profesoras hemos intentado de que la niña se alimente de manera adecuada. La niña almuerza pero vomita el almuerzo, vomita sus medias nueves entonces a nivel salud estamos pues preocupados por esa parte y la mamá pues es una persona que le disculpa ese inconveniente diciendo pues que a la niña los alimentos del colegio o le gustan pero que en la casa ella intenta de alimentarla lo mejor posible”M4. p 8.*

*“...es una niña que tiene un temperamento bastante fuerte, tiene inconvenientes a nivel de disciplina con sus compañeros, pelea bastante con sus compañeros, quiere imponer su voluntad por encima de los demás, es muy buena académicamente pero es demasiado voluntariosa se nota muchísimo la sobreprotección de parte de los*

*papás y eso hace que la niña no logre seguir instrucciones en el colegio y no tenga un proceso adecuado con sus compañeros. M4.p 7.*

La **maestra 5** también al referirse a ciertos niños, habla de que sus familias son sobreprotectoras por lo que los niños, lo que en muchos casos termina afectando, según la maestra su salud.

*“... tiene una familia muy sobreprotectora, ellos son estrato tres, la dificultad con el niño en cuanto a familia es que al niño le hacen todo, absolutamente todo, el niño es muy dependiente de sus papás, tiene problemas de salud pero pues de pronto pensamos que es también un poco de sobreprotección, los papás no quieren que el niño este en el colegio que por los riesgos de infecciones, de virus entonces por ese motivo la inasistencia del niño es frecuente y esa inasistencia causa problemas en su proceso escolar.” M5. p 3.*

*“... es una niña bastante tímida, es bastante dependiente de una de sus compañeritas aunque sus padres tienen una muy buena familia, sus padres están muy atentos de ella y su hermanita de todo el proceso escolar. Son papás muy muy pendientes pero la niña por su misma sobreprotección digámoslo así de los padres de familia es como muy retraída y como ya lo dije es muy dependiente de los compañeritos del salón es muy callada y su proceso académico es lento.” M5. p 10.*

Al analizar lo expuesto por las maestras, es evidente la preocupación por la sobreprotección que algunas de las familias tienen sobre los niños, lo cual afecta en parte el adecuado desarrollo de sus habilidades. En ocasiones las familias al intentar brindar apoyo a sus hijos, terminan impidiendo que sean autónomos en sus actividades diarias. Esto en la voz de la maestra representa una tensión en las relaciones en la escuela no

desde el aspecto académico sino del aspecto emocional, social y nutricional que son componentes que se tienen en cuenta en la atención integral a la primera infancia.

### **Niños que vienen del hogar Casa de la Madre y el Niño y de la Casa Refugio Violeta.**

La niña descrita por la **maestra 2**, no ha socializado de manera adecuada, aunque la maestra ha intentado hacer un acercamiento con la niña, quien siempre tiene actitudes de rechazo ante los llamados de atención que le hacen los adultos. En cuanto a su proceso académico tiene muy buena motricidad y manejo de espacios en lo que se siente muy segura. Le gusta ser motivada y participar en actividades. En sólo una ocasión la maestra logró que la niña expresara algo sobre su familia, lo cual dejó ver que posee gran fluidez verbal y coherencia en su participación.

*“Es una niña que viene de la Casa de la Madre y el Niño es una niña que no ha podido hacer una socialización como uno quisiera que se hubiera dado después de más de dos meses de estar en el Colegio. Sin embargo, en los últimos días tuvimos, hemos tenido una relación, mucho más cercana lo digo entre ella y yo. Porque siempre la relación ha sido mediada por una actitud de manipulación de gestos en donde se muestra que está en desagrado, que mmmno le gustan las cosas y de un adulto en el colegio le ha llamado la atención por esa actitud. Se siente muy segura en las actividades que realiza y frente en el cuaderno, porque tiene una muy buena motricidad y es capaz de hacer transcripciones manejando y controlando el espacio del cuaderno de tal manera como uno lo quisiera que lo hicieran todos los chicos. Sabe dibujar, tiene buen esquema corporal, y le gusta participar de las cosas sobre todo le gusta ser estimulada y que se le esté diciendo permanentemente que las cosas*

*las está haciendo bien. Cuando se cansa que lo hace con bastante frecuencia, se sale del salón y vuela cuando le place. En la última ocasión, fue muy bonito porque con base en unas imágenes que estábamos trabajando para una experiencia de poesía, ella me contó un poco de su historia muy personal y muy familiar, y bueno ahí la sentí como si fuera una niña distinta, una niña mayor y una niña que es capaz de verbalizar sus ideas de una manera muy muy fluida y con mucha coherencia. Fue sorprendente sentirla tan mayorcita y tan y dominando tanto viendo con tanta claridad lo que lo que estaba pasando por lo menos para relatarlo.” M2. p 7.*

La **maestra 2** describe al primer niño de una de las casas como un niño que tiene un proceso adecuado en el colegio y vive en la Casa Violeta con sus padres. Tiene un buen desempeño en el aula y demuestra interés en sus actividades y un adecuado desarrollo motriz. Posee un buen nivel de socialización y madurez.

*“Carlos Daniel Bocanegra Riascos. Es un niño de estatura promedio, es un niño afrodescendiente, sus padres viven en el hogar Violeta, y tiene unas condiciones de participación en el aula muy especiales, siempre está muy atento, siempre demuestra mucho interés en las cosas que se proponen. En el salón, tiene muy buenas relaciones con los demás niños, tiene una habilidad especial para ser buen amigo de sus compañeritos, y para compartir con ellos. Tiene un buen desarrollo motriz, y me sorprende su madurez con la que asume las pequeñas dificultades del salón. Cuando he hablado con su mamá, le digo que parece un viejito hablando de las cosas porque... parece ser actúa, responde, como si fuera un niño mucho mayor de lo que realmente es. Agradece mucho trabajar con él y sentirlo ahí en el salón tan contento y tan abierto a las posibilidades que se presentan.” M2. p 7.*

Así mismo, un niño es descrito por ser apartado de su familia biológica y aunque no lo describe con familia disfuncional, si hace referencia a que es asumido por la fundación casa y madre a problemas que presenta el niño como: bipolaridad y agresión a otros niños. Parece no tener problemas en el proceso lecto-escritor, pero si tiene problemas de lenguaje. Ya ha sido devuelto a sus padres. Todo lo anterior parecería ser producto de sus familias.

*“es un niño que fue apartado de su familia biológica por diecinueve meses , fue asumido por la fundación casa y madre del niño, durante este tiempo presentaba conductas de bipolaridad y agresión física entre sus pares, eh su problema lecto-escrito, perdón su proceso lecto-escrito es bueno aunque su pronunciación no ha sido la mejor, se ha recomendado terapias de lenguaje, pero por su proceso de resocialización eh no ha sido posible, sobre el mes de septiembre específicamente el doce de septiembre fue entregado nuevamente a su familia biológica, esperamos que el proceso tanto lecto-escrito como lógico-matemático no se vea afectado por ese cambio social. M1. p.12.*

El paso de los niños por las casas de protección puede influir positiva o negativamente en el proceso escolar y su socialización. En algunos casos los niños logran un buen proceso en los dos contextos, pero otros niños siguen presentando las dificultades sobre todo en su proceso de integración y socialización tanto en la escuela como en la Casa. Las situaciones en cada caso son muy diferentes, se observan niños que han podido llevar un proceso adecuado al igual que otros que en el momento presentan no sólo dificultades académicas sino otras aún más graves de socialización, curiosamente dos de la maestras refieren ciertos rasgos de madurez en los niños cuando hablan, esto podría relacionarse a la forma en que las familias de los niños intentan



sobrellevar las circunstancias difíciles en las que se encuentran, En este caso la escuela siente el apoyo que brinda la institución a la familia, pero por la misma dinámica familiar no se dan buenos resultados a nivel académico y social.

### **Grupo focal**

A continuación se presentará el análisis de la información recolectada, emergieron dos categorías y ocho subcategorías distribuidas de la siguiente manera de acuerdo a cada categoría emergente en las creencias de las maestras:

#### **Creencias sobre la relación familia y escuela.**

A continuación, se realiza una descripción detallada de las percepciones recolectadas por la investigadora durante la aplicación de los instrumentos, de acuerdo a cada subcategoría definida para esta investigación.

#### ***Relación familia- escuela en el contexto rural y urbano.***

Las maestras describieron las experiencias que han vivido en el contexto rural y urbano, entendiendo las características de cada uno e involucrando su percepción sobre las familias, donde salen a relucir aspectos sobre su conformación, hábitos y/o costumbres en los procesos de socialización de los niños. Retoman lo que para ellas ha tenido mayor significación de esta experiencia, marcando las diferencias en cuanto a la relación con la familia en los dos contextos, resaltando aspectos relevantes, positivos e importantes de las familias en zonas rurales cuyo énfasis en su interacción con la escuela. En este aspecto las maestras le dan un valor importante a la interacción que han tenido con la familia en la ruralidad.

En cuanto a esta relación las docentes expresan lo siguiente:

La **maestra 1** establece una diferencia entre lo rural y lo urbano pero haciendo un énfasis en los saberes de la familia.

*“...los saberes de familia en una escuela rural son totalmente diferentes a la escuela de aquí de Bogotá” M1.p9.*

También las **maestras 1, 3,4 y 5** hacen énfasis en que el rol del docente, ha cambiado en lo rural y lo urbano, ya que las familias tienen confianza en el criterio y apoyo brindado por el docente en el proceso educativo.

*“...el maestro era una figura que se relaciona con la familia para hacer una construcción mutua que el niño aprenda y los padres creen en la palabra del maestro cuando se trata de que el logre mejoras en su proceso”.M1. P10*

*“El apoyo que tiene uno de las familias es magnífico y hay mucho respeto por lo que el docente dice. Los padres no dudan de su palabra, nos brindan mucho apoyo y mantienen muy pendientes de su niño uno porque son familias campesinas y todavía conservan la tradición de que la mamá está en el hogar y que mantiene pendiente de sus hijos”M3. p 24.*

*“en el tiempo que estuve trabajando en zona rural, las familias de allí, son muy pendientes de los niños también hay como un acercamiento a la escuela diferente y hay un respeto con sus maestros”M4. p 17.*

*“...Allí como era rural, entonces el apoyo de la familia era bueno”M5. p 54.*

La **maestra 1** hace referencia a que en la zona rural la familia y escuela trabajan juntos en pro del aprendizaje de los niños.

*“...el maestro era una figura que se relaciona con la familia para hacer una construcción mutua para que el niño aprenda.”M1. p 10.*

Pero también establece las diferencias en lo que es el contexto urbano en cuanto a que la relación familia-escuela está mediada por los momentos en los que se relacionan, por los actores involucrados y por la empatía que establece el grado de dificultad de dicha relación.

*“...esa figura se ha perdido entonces **a veces** es difícil entrar a entablar una relación con algunos papás, no con todos pero con los que no se puede **es duro**”.*M1. p 11.

Continuamente las **maestras 3 y 4** reafirman las creencias de sus compañeras respecto a las diferencias que establecen en la relación familia-escuela en el contexto rural y urbano.

*“Lo que dicen mis compañeras es muy cierto, es muy diferente el trabajo con los niños de zonas rurales al de la zona urbana.”*M3. p 24.

*“Concuerdo con lo que dice Marcela en el tiempo que estuve trabajando en zona rural, las familias de allí...”*M4. p 17.

Las **maestras 3 y 4** resaltan que la familia en el contexto rural apoya a la escuela y cumple con su rol de cuidado, porque el contexto, las costumbres, la conformación familiar y el rol de los integrantes de la familia así lo permiten.

*“...es muy diferente el trabajo con los niños de zonas rurales al de la zona urbana. ...nos brindan mucho apoyo y mantienen muy pendientes de su niño: uno porque son familias campesinas y todavía conservan la tradición de que la mamá está en el hogar y que mantiene pendiente de sus hijos”*M3. p 24.

*“en el tiempo que estuve trabajando en zona rural, las familias de allí, son muy pendientes de los niños”* M4. p 17.

La familia tiene un acercamiento a la escuela de acuerdo al contexto según lo que menciona la **maestra 4**.

*“las familias de allí, son muy pendientes de los niños también hay como un acercamiento a la escuela diferente y hay un respeto con sus maestros”*M4. p 17.

La **maestra 5** señala que en el contexto rural, la escogencia de la escuela está mediada por la ubicación y la cercanía.

*“...La gente mandaba ahí los niños porque era la más cerquita”*M5. p 54.

También refiere por el contexto rural el compromiso de la familia se evidencia de acuerdo al grado de responsabilidad con los menores.

*“Allí como era rural, entonces el apoyo de la familia era bueno, aunque así como había mamás muy responsables, había otras muy tranquilas”*. M5. p 54.

Las maestras hacen mención de las diferentes características que aporta el contexto en cuanto a la relación familia-escuela, pero también que la labor del maestro tiene un significado y valoración distinta, son muy notorias las ideas que expresan diferencias en el acompañamiento y acercamiento de la familia a la escuela.

### ***La familia y la escuela han cambiado a través de los tiempos.***

Las maestras hacen énfasis en el cambio que ha tenido la escuela y la familia, a lo largo del tiempo, es uno de los factores que es más notable, cuando se analiza la transformación que estos han tenido al interior de la sociedad. Muchos de ellos vistos desde diferentes miradas, una de ellas donde se visualiza a la familia como primer agente socializador y la escuela como el espacio en dónde se continúan los procesos iniciados en la familia. Es justo allí donde se tejen diferencias entre las responsabilidades, creencias y relaciones que actualmente tienen la escuela y la familia.

En esta subcategoría, las maestras expresan su sentir y su preocupación por dichos cambios, el surgimiento de nuevas situaciones que hacen evidente una de las problemáticas más comunes en todas las instituciones educativas, lo cual lleva a fijar la mirada en la

desatención y compromiso de los procesos de acompañamiento en la escuela, pero también la distribución de cargas a nivel familiar.

Teniendo en cuenta lo expuesto por las maestras, algunas creen que la relación familia escuela está ligada a las transformaciones que tanto como familia y escuela han tenido a través del tiempo.

En cuanto a la transformación de la escuela, la **maestra 1** refiere que el rol del maestro tiene una transformación a lo largo del tiempo, menciona como había un reconocimiento de liderazgo por parte del maestro que permitían una buena relación familia-escuela.

*“... todavía el maestro era una figura que se relaciona con la familia para hacer una construcción mutua para que el niño aprenda y los padres creen en la palabra del maestro ...”*M1. p 10.

Las **maestras 2 y 3** mencionan que través del tiempo, algunos padres perciben de manera diferente la labor de la escuela.

*“Aun persevera la idea de algo así como e parqueadero de los niños, eso no ha cambiado, aunque hay padres de familia con un nivel mejor”* M2. p 22.

*“Duré trabajando ahí siete años...pero en ese momento las familias daban mucho apoyo o sea se preocupaban por el bienestar de sus de sus hijos. M3. p 32.*

El cambio en las relaciones familia –escuela está determinado por la transformación de los roles en la familia en el contexto socio – económico, ya que se busca brindar el bienestar de los niños, así lo expresan las **maestras 3 y 4**.

*“Las familias de ahí más que todo eran del sector, familias que trabajaban ahí con abastos Entonces también eran madres que de pronto estaban dentro de su hogar*

*mientras que el esposo o compañero iba y trabajaba allá, entonces había un poco más de preocupación por el bienestar de los niños”. M3. p 32.*

*“...entonces piensan los padres:-yo tengo que trabajar y pues si no trabajo no hay comida entonces yo no puedo ir al colegio... Entonces por esos cambios drásticos la prioridad ahora es el sustento económico”M4. p 20.*

También las mismas maestras denotan cambios en cuanto al nivel de acompañamiento y compromiso de las familias con la escuela.

*“... pero en ese momento las familias daban mucho apoyo o sea se preocupaban por el bienestar de sus de sus hijos. M3.p 32.*

*“Realmente las familias han cambiado muchísimo yo creo a través de los tiempos las generaciones son tan convulsionadas, que realmente uno ve cambios en las familias bastante drásticos””. M4. p 20.*

*“Los cambios de la sociedad y las necesidades de la gente, de las familias por salir adelante siento que ha llevado a que haya una desatención por los niños”.M4. p 20.*

Así como el papel del docente se ha transformado a través de los tiempos, la familia ha tenido que asumir cambios en los roles para lograr estabilizar sus necesidades y cumplir con las responsabilidades que asume como familia, es así que ni escuela ni familia han estado preparados para dicha situación y por tanto las maestras refieren sentir con mayor impacto la variación en el rol del docente y el poco cuidado causado por el cambio de roles a nivel familiar.

### ***Relaciones que se dan entre las instituciones.***

Las maestras han tenido la oportunidad de trabajar en diferentes instituciones tanto públicas, privadas, ONG; por lo cual tienen la oportunidad de expresar lo que han percibido en

cada una de ellas, de esta manera pudieron establecer diferencias en las relaciones que se dan entre las instituciones, además la diversidad de experiencias ,aprendizajes, conocimiento de culturas, hábitos, configuraciones familiares y participación familiar en la escuela, hacen que las maestras den cuenta de algunas diferencias que se pueden presentar .

Otro factor importante sobre la percepción de las maestras frente a estas relaciones, es que la institución está recibiendo constantemente niños que vienen de instituciones o fundaciones las cuales buscan garantizar el restablecimiento de los derechos de los menores, entonces esto permite un acercamiento desde el que hacer del maestro frente a estos procesos institucionales.

Según lo expuesto anteriormente por las maestras se puede dilucidar que las experiencias que han tenido en diferentes contextos, lo cual les permite entender de manera un poco más clara las relaciones que se den entre la escuela y la familia.

Las **maestras 1 y 2**, refieren diferencias entre los contextos en los cuales las maestras han realizado su labor, lo cual ellas describen como una barrera, dejando ver el contexto como una de las dificultades para lograr una asertiva relación con la familia.

*“Aquí desafortunadamente en Bogotá y específicamente en los colegios distritales, porque tuve también la oportunidad de trabajar en colegios privados, esa **figura se ha perdido...**”M1. p 11.*

*“Como docente yo tuve una experiencia especial en Ciudad Bolívar, porque yo trabajé allá cinco años. Cuando me nombraron me fui a trabajar allá y **la experiencia fue de otro orden** en relación con la experiencia que se tiene aquí con los papás..” M2. p 40.*

Las **maestras 2 y 5** comentan que las actitudes de la maestra frente a las familias, hace que la comunicación entre los dos sea un punto de encuentro para lograr una mejor relación y exista un respeto entre los actores de la misma.

*“Los papás allá si llegan, pues como casi todos son desempleados entonces ven en la escuela como un lugar a donde llegar, a donde tienen con quien hablar” M2. p 40.*

*“Los chicos, la gente y los compañeros me preguntaban porque a mí no me pasaba nada, a los compañeros hasta los amenazaban, hubo uno al que le enviaron un sufragio. Entonces yo les decía que tal vez era por mi forma de ser, siempre respeté la forma de ser de ellos, tal vez el profesor amenazado les llamaba a atención demasiado brusca, muy agresiva y muy ofensiva”M5. p 57.*

*“Inicialmente trabajé en las violetas que es en la última escuela saliendo de aquí hacia Cáqueza. La gente mandaba ahí los niños porque era la más cerquita y trabajé más que todo en primaria por mi título. Allí como era rural, entonces el apoyo de la familia era bueno, aunque así como había mamás muy responsables, había otras muy tranquilas” M5. p 54.*

Las **maestras 4 y 5** comentan que debido a su experiencia, han asumido su labor con diferentes tipos de población y en diferentes contextos sociales, históricos y económicos. Lo cual denota la creencia que para las maestras 4 y 5 es muy importante conocer el contexto en el que desarrollan su práctica.

*“La práctica la hice ahí y ahí me quedé trabajando como cuatro o cinco años. En Chía estuve trabajando con jardines de sociales de Compensar, estuve trabajando con ONGs ellas trabajaban con menores infractores, menores trabajadores y niños del cartucho. Es decir en diferentes momentos con diferentes poblaciones..” . M4. p 15.*



*“También nos llegaban chicos del cartucho porque cuando empezaron a desalojarlo cartucho, allá llegaron; entonces se notaba la diferencia entre los chicos que llegaban con los de allí, porque ahí de alguna manera la comunidad, así los recién llegados no fueran los hijos de ellos, estaban pendientes eran una gran familia porque se conocían en los barrios, entonces sabían quién era de tal barrio, a pesar de la distancia entre unos sectores y los otros, se conocían, se colaboraban bastante y había el respeto por el maestro”M5. p 56.*

Hay una relación implícita entre la experiencias de la **maestras 3 y 4** que han tenido vinculación con diferentes tipos de entidades y su rol en la escuela que permite que ellas pongan en práctica sus saberes y con sus percepciones pueda hacer comparaciones entre los procesos que se dan institucionalmente.

*“Se me presentó la oportunidad al llegar acá y entonces empecé a trabajar con ellos y luego de ahí, pasé a un colegio acá del Distrito pero en convenio. Ahí trabajaba con la primera tripleta que llamaban...**Ahí si teníamos** coordinadora de ese primer ciclo incluido” M3. p 27.*

*“Ya iba a completar cinco años de estar trabajando con integración social en los jardines. Ahí trabajaba desde sala materna hasta jardín, que es lo que ellos manejan, entonces **rodé** por todos los niveles el grado cero”M3. p 34.*

*“Estuve también trabajando con el ICBF como supervisora de los hogares de bienestar y finalmente llegué aquí al Distrito”M4. p 15.*

Para la **maestra 2**, hay familias que buscan en la escuela el medio para que sus hijos tengan mejores expectativas de crecimiento personal y social que las que ellos tuvieron.

*“...fue muy chévere la relación con esas familias, porque pues ellos llegan allí algunos porque les toca y otros porque tienen necesidad de que sus hijos tengan otra oportunidad*

*de vida diferente a la que ellos tuvieron entonces, hay un compromiso de parte de algunas familias* M2. p 18.

Es así como las maestras debido a la experiencia en otras instituciones pueden hacer comparativos entre lo público y lo privado, entre los cargos institucionales que pueden hacer un enlace entre familia y escuela, como es el caso cuando se refiere al coordinador, y también refieren que esa experiencia les permitió preocuparse por el contexto familiar de los niños lo cual ponen en práctica en la institución donde actualmente trabajan.

### ***Relación familia-escuela, en el contexto de la IED Manuela Beltrán.***

Es importante la observación que se hace de lo que sucede con las relaciones familia – escuela en la IED Manuela Beltrán. Las maestras dan cuenta de diferentes situaciones que se presentan, las descripciones realizadas en los diálogos del grupo focal evidencian la diversidad de familias, situaciones, contextos y actuaciones que develan los aciertos y / o dificultades que forman parte de la relación actual entre familia-escuela de la institución.

Es así como, frente a esta relación las **maestras 2 y 4**, expresaron que algunas de las familias de la IED Manuela Beltrán tienen dificultades al asumir sus responsabilidades frente al proceso de los niños en la escuela.

*“Aquí la cosa es distinta como dicen mis compañeras. Yo tengo un papá y una mamá a los que ya me cansé de citar porque sencillamente no vienen yo no puedo hacer nada”*  
M2. p 42.

*“Al igual acá hay familias que son muy comprometidas con sus niños y hay otras que definitivamente no, así uno intente acercarse a ellos, así uno quiera hacer cosas con ellos, a veces no se logra todo lo que uno quisiera hacer”*M4. p 19.

La **maestra 2**, en su reflexión hace énfasis en que en algunos casos las maestras no se involucran lo suficiente para lograr conocer las diferentes situaciones familiares y aunque existe una voluntad para hacerlo, faltan esfuerzos en común entre las maestras para vincularse más al contexto y facilitar las relaciones entre la escuela-familia.

*“Las condiciones sociales a veces son bien difíciles y no se conoce a los papás porque yo creo que no nos hemos empeñado en hacerlo, o sea como que no hemos pensado en que hacer para conocer un poco más de esas situaciones”*M2. p 44.

*“Tenemos unas encuestas que podemos aplicar, pero que los padres difícilmente hacen y no nos arrojan mucha información.*M2. p 45.

*“Ahí vamos conociendo a los niños, pero si creo que hay la posibilidad de hacer un esfuerzo por conocer un poco más a la familias de los niños y me parece que es necesario hacerlo”* M2. p 45.

La **maestra 5** menciona que hay conocimiento de la diversidad cultural de las familias, pero se hace necesario que las maestras se apropien y utilicen dicho conocimiento en pro de la relación escuela-familia.

*“Aquí hay niños de varios estratos sociales y educativos, o sea que aquí por ejemplo hay una cualidad especial y es que hay niños hijos de padres que son estudiantes de la Universidad Nacional, yo tengo una niña que es hija de una médica y una niña que es hija de una chica que está en la mitad de la carrera de química también de la universidad, ha habido niños hijos de historiadores etcétera y al mismo tiempo como en este momento por ejemplo tengo un niño que es del Bronx que fue el primer niño que se rescató del Bronx ese niño está en mi salón, hay un niño con unas condiciones sociales y psicológicas también muy difíciles y de padres muy deprimidos ”* M5. p 43.

*“Como ustedes dicen igual me pasa aquí, hay muchos niveles culturales en los padres y en las familias, pero nos falta ser más conscientes de eso.” M5.p 60.*

Además esta maestra también refiere que en la escuela no solo se establecen relaciones educativas con los niños y niñas sino que existe una preocupación de las maestras por lograr el bienestar de los niños en los aspectos físicos y emocionales.

*“...así uno intente acercarse a ellos, así uno quiera hacer cosas con ellos, a veces no se logra todo lo que uno quisiera hacer...”M5.p 19.*

*“Los niños cuentan las cosas que pasan, entonces uno debe saber cómo decirle a los papás lo que los niños hacen. A mi me pasó una vez con una niños que llevaba varios días que no me presentaba tarea, entonces yo le dije que me tocaba enviar una nota a la mamá. Al rato la niña estaba llorando y esa niña no me decía nada” M5. p 61.*

*“Cuando le pregunté porque lloraba, me dijo que lo que pasaba era que si yo enviaba nota a ella la cogían a palo. Entonces no la mande y empecé a hacer con ella un proceso de enseñarle a hacer poco a poca sus tareas, al principio no me la hacía completa pero finalmente aprendió a hacerlo” M5. p 62.*

También expresa la importancia por el respeto hacia los padres de familia como un método para mantener una buena relación con ellos.

*“Que a pesar de que el papá tenga poca o mucha preparación, tiene algún nivel de conocimiento, entonces yo no puedo ser tan atrevida de dar por entendido, que porque uno es docente y tiene alguna preparación, los padres no saben dónde están parados, entonces mucho respeto es lo que yo siempre he tratado de hacer. Lógico a veces puede parecer que uno es demasiado condescendiente, pero no, la gente necesita que la escuchen”M5. p 60.*

Retomando lo anterior se puede decir que según las creencias de las maestras es necesario establecer más lazos de acercamiento a las familias pero que también es muy importante que la familia sea corresponsable en el proceso de establecer esta relación de forma adecuada.

### **Creencias sobre el compromiso de la familia con la escuela**

A continuación, se realiza una descripción detallada de las percepciones recolectadas por las voces de las maestras, durante la aplicación del grupo focal, de acuerdo a cada subcategoría definida para esta categoría.

#### ***El compromiso con los hijos no fue libre.***

La libertad de asumir el compromiso de ser “padre – madre” de familia, es un tema que genera preocupación dentro maestras, mencionando que este interviene en la socialización de los niños. Muchos de los padres y madres de familia por su historia de vida y/o contextos familiares no cuentan con la disposición para ofrecer a los niños la crianza y bienestar necesario para el adecuado desempeño de sus hijos. Las maestras expresan su preocupación tomando como base la observación que de las familias realizan en el diario transcurrir de las jornadas escolares.

En cuanto a la percepción del compromiso con los hijos las maestras expresaron que algunos padres de familia no planearon adquirir la responsabilidad del ser padres, lo cual hace necesario un trabajo conjunto con los padres para lograr el buen cumplimiento de dicho deber.

La **maestra 1** expresa que los padres que tuvieron que asumir la obligación de ser padres sin haberlo planeado

*“lo que pasa es que desafortunadamente hay muchas familias que simplemente, les sucedió que les tocó ser papá les tocó ser mamá por casualidad...”M1. p 65.*

Del mismo modo, hace referencia que cuando los padres no han asumido libremente el compromiso les es difícil cumplir con él.

*“...entonces, debido a que no tienen esa visión de que yo quiero ser mamá o estoy comprometida a ser mamá y el niño llegó al mundo por la razón que fuera, es por eso que ese compromiso es difícil adquirir” M1. p 65.*

Sugiere que es necesario trabajar con los padres de familia ayudándoles a entender y asumir su compromiso.

*“A veces uno como docente comete el error de pensar que ese compromiso ha sido adquirido libremente” M1. p 66.*

*“Cuando uno se da cuenta de que el pensamiento es que “ lo que pasa es que yo no me di cuenta cuando fue, ni con quién, pero me tocó” es ahí cuando tenemos que empezar a trabajar con esas familias” M1. p 67.*

Para la **maestra 1**, es de vital importancia entender el proceso individual de cada familia, el poder comprender como las diferentes dinámicas en cuanto a su conformación tienen que ver directamente con la relación con la escuela y con los buenos procesos y relaciones que deberían darse al interior de estas, se refiere a la necesidad de apoyar las debilidades y aunque no menciona la estrategia para hacerlo deja entrever que esa ayuda es de tipo emocional.

### ***Los padres no tuvieron una experiencia hospitalaria con la escuela***

Las maestras mencionan que las experiencias previas que los padres de familia han tenido frente a la escuela, han incidido en la relación que en la actualidad ellos intentan lograr con el establecimiento que ha acogido a sus hijos. Al parecer muchas veces esto es un determinante en cuanto al logro del acercamiento entre escuela y familia.

En cuanto a la experiencia favorable que la familia pueda experimentar de parte de la escuela, las maestras refieren lo siguiente:

La **maestra 2** enfatiza en que históricamente los padres no tuvieron el apoyo de la escuela y se vulneraron sus derechos, de ahí que la relación con la escuela se vea deteriorada en la actualidad.

*“Yo pienso frente al compromiso de los papás, que hay situación histórica importante y es que muchos de los papás han sido vulnerados en sus condiciones sociales, inclusive económicas, tuvieron una historia dramática en relación con la escuela, porque son los que no pudieron surgir con el apoyo de ella , entonces tuvieron una mala relación, inclusive una relación de humillación con respecto a la escuela” M2. p 72.*

*“Ellos son los que no lograron ser más de lo que son, precisamente porque la escuela nos les abrió las puertas, no fue suficientemente amable y generosa, hospitalaria con ese tipo de personas”M2. p 73.*

*“Por ejemplo una chica que es prostituta o un señor como el papá de un niño de mi salón que piensa ¿qué pasó en la escuela con ellos? ¿Por qué no pudieron ser alguien más? Seguramente detrás de esto viene toda una historia de vida en relación con la escuela.”M2. p 74.*

También refiere que quienes intervienen activamente en la escuela piensan que los padres, no tienen una evocación positiva de las experiencias que tuvieron en la escuela.

*“Tal vez recuerdan la escuela como un lugar en donde recibieron agresión lo recuerdan con rencor”M2. p 74.*

*“...entonces tuvieron una mala relación, inclusive una relación de humillación con respecto a la escuela” M2. p 72.*

*“Entonces creo que tal vez aquella mamá de la que hablé, viene de una relación de pasado en la escuela en la que tal vez a sus seis, siete, ocho o diez años, no le fue muy bien. Entonces rechaza por temor la relación que puede existir entre ella y la profesora de su hijo” M2. p 75.*

La maestra 4 hace referencia como en algunos casos los padres no tuvieron acceso a la escuela por circunstancias ajenas a las posibilidades que la escuela les brindaba. La falta de acceso a la educación, crea barreras que interfieren en los procesos educativos y hace que la familia se aleje y no entable una relación adecuada con la escuela.

*“Bueno pues yo estoy en parte de acuerdo con Gloria, pero también pienso que hay familias o personas que no tuvieron acceso a la educación. En algunos casos por recursos” M4. p 77.*

*“Conozco muchas personas que quisieron estudiar y en esa época no había tanta tecnología como ahora, en donde yo me siento y digo quiero aprender esto y busco y lo hago si tengo la iniciativa y si tengo el deseo”M4. p 78.*

*“ Pero hubo personas en esa época anterior que de pronto no tuvieron la posibilidad de estudiar y no necesariamente es que la escuela les haya cerrado la puerta, sino tal vez los recursos de hecho hasta el mismo estado si al no permitir ese acceso gratuito a la escuela.” M4. p 79.*

Para las maestras, existe una relación histórica y cultural que ha permeado las familias impidiéndoles cumplir un rol adecuado en torno a la relación que debería tener la escuela y la familia, las maestras mencionan los recuerdos de las familias frente a estas relaciones y su incidencia en el entablar relaciones actualmente. Que tienen que ver directamente con las oportunidades y vivencias que pudieron tener las familias en la escuela.

***El compromiso visto como afecto, apoyo y provisión***



Las maestras expresan en su sentir que compromiso no es solo una palabra, la cual solo con decirlo cumple con el requisito de ser real, en este caso se han definido unas palabras claves de cómo hacer vivencial y visible la obligación de la familia con los hijos, Las maestras utilizan esta palabra asociada al afecto, el apoyo y la protección que brinda la familia para que se pueda evidenciar un deber real de la familia con la escuela.

Escuela y familia asumen que el compromiso es mutuo, tradicionalmente la familia reconoce a la escuela como un entorno protector en dónde los hijos tienen momentos de formación y además en dónde se generan espacios de enseñanza – aprendizaje, además de que en algunos casos consideran la escuela como medio para suplir las necesidades básicas de los hijos. Por otro lado la escuela considera que la familia es primordial en cuanto al apoyo, atención, afecto y provisión, estableciendo un diálogo permanente. El apoyo que la familia otorga al niño implica una constante interacción con todos los agentes involucrados en su desarrollo integral.

En cuanto a la visión que las docentes tienen acerca de este compromiso desde el apoyo, afecto y la provisión, se hace evidente que es una interacción mutua entre familia y escuela, expresan que:

La **maestra 1** refiere que escuela y familia trabajan juntos en pro de fortalecer el compromiso a partir de los saberes de cada uno.

*“Hay que construir ese compromiso, tiene uno que aprender a ser mamá de ese niño y enseñar a ser docente a ese papá para que sea un trabajo en equipo”M1. p 69.*

*“Yo estoy totalmente segura que el compromiso o el trabajo de escuela y de familia tiene que ser un trabajo en equipo si no hay apoyo de allá y no hay un amor de aquí para allá, es muy difícil que ese chiquito pueda llegar a ser algo excelente”M1. p 70.*

También menciona que la labor de la docente contribuye en beneficio de los niños cuando no se tiene total apoyo de la familia.

*“Pero pues creo que todas aquí tratamos de hacer lo más y lo mejor para ese chiquito. Muchos sabemos que definitivamente cuando uno se cansa de citar las mamás, le toca a uno terminar siendo mamá, maestra y amiga de estos niños” M1. p 71.*

En ciertos casos la escuela debe buscar espacios de acercamiento con la familia en dónde las experiencias previas negativas, no afecten la relación entre ambos contextos, que la familia sienta a la escuela como un lugar en dónde sus hijos tendrán un desarrollo integral, es así como lo expresan **las maestras 2 y 4** .

*“Creo que como lo dice la profesora Marcela es una relación que se tiene que construir, porque los papás no quieren mucho la escuela y tienen razones en muchos casos para sentir cierta prevención con la escuela y ahí se ven perjudicados los niños” M2. p 76.*

*“Llevar al niño a la escuela no con la idea de dejarlo allá para que me lo cuiden simplemente, sino con la intención de hacer algo para que el niño triunfe y se impulse”M4. p 85.*

Las **maestras 4 y 1**, expresan que el compromiso debería proyectarse en el afecto y el amor que la familia demuestra a los niños y que en muchas ocasiones no es posible evidenciar.

*“...yo entiendo el compromiso de los padres hacia los niños y hacia la escuela en primer lugar como el afecto y al amor que ellos deberían proveer a sus hijos y que muchas veces uno no ve eso”M4. p 80.*

*“Por ejemplo cuando llega el papá y a recoger su hijo y ni siquiera hay un abrazo, no les preguntan cómo les fue o qué hicieron ese día y el niño igual sale y lo mismo ni siquiera un abrazo a sus padres. Eso también lo veo como parte del compromiso”M4. p 81.*

*“Yo lo veo de esa forma. También lo veo desde la provisión, porque como es posible que yo como papá no me de cuenta que mi niño hoy no llevó ni siquiera un lapicito, un colorcito, eso también para mí es parte del compromiso. La familia como tal debe proveerle al niño ese entorno donde él se sienta seguro, donde él pueda compartir, hablar y expresar las cosas”* M4. p 84.

*“Llevar al niño a la escuela no con la idea de dejarlo allá para que me lo cuiden simplemente, sino con la intención de hacer algo para que el niño triunfe y se impulse”*  
M4. p 85.

*“Deberían pensar en que ellos como padres pueden ayudar a las profesoras en cosas como cumplir con las tareas, que debe hacer mi hijo y en que lo puedo ayudar. Los papás llegan con afanes, los niños sin tarea. Entonces yo veo el compromiso desde el afecto, desde el apoyo, desde la provisión. Es como todo un asunto de respeto hacia mi hijo que me necesita y hacia esa institución que me está ofreciendo también su ayuda”*  
M4. p 86.

*“Pero también hay familias que si están pendientes del niño, preguntan constantemente sobre el desempeño en el colegio (que hace, cómo está, en qué podemos colaborar) si hay algunas familias así, pero en su mayoría piensan en buscar el sustento y a niño dejémoslo allí”* M1. p 21.

Para algunas maestras es importante que la familia confíe en el criterio que ellas tienen para orientar a los niños. Los padres sienten cierta prevención cuando la maestra llama la atención por alguna situación.

*“Es como un interés del padre por ver en qué situación está su hijo y realmente uno ve muy poco eso, es como cuando uno le dice a los padres las dificultades que tiene su hijo y ellos simplemente no las aceptan o dicen que la profesora le tiene fastidio a su niño”*  
M4. p 82.

*“O sea, es como la negación de pronto a aceptar que el niño puede tener una necesidad, que no es que el docente le tenga eh rabia o cosas de esas. Sino que realmente uno tiene interés de apoyarlo y el padre en vez de tener ese sentido de apoyar a su niño, de tener en cuenta lo que el profesor dice y aportar algo para que su niño salga adelante, ellos no aportan nada en este sentido”*M4. p 83.

El compromiso desde el punto de vista de la provisión, es un deber de la familia velar porque los niños tengan lo necesario para poder llevar un buen proceso en la escuela, pero en muchos casos es la escuela quien lo asume.

*“Yo lo veo de esa forma. También lo veo desde la provisión, porque como es posible que yo como papá no me di cuenta que mi niño hoy no llevó ni siquiera un lapicito, un colorcito, eso también para mí es parte del compromiso”*M4 p 84.

*“...Entonces yo veo el compromiso desde el afecto, desde el apoyo, desde la provisión. Es como todo un asunto de respeto hacia mi hijo que me necesita y hacia esa institución que me está ofreciendo también su ayuda”* M4. p 86.

*“La escuela tiene que proveerle prácticamente todo al niño, o sea la familia ya no se ocupa de que el niño tiene que estudiar, que lleve lápiz, que lleve el color, que el cuaderno”,* M3. p 88.

*Entonces le dejan como la tarea a la escuela y al maestro así que es él quien tiene que mirar a ver cómo le va a suministrar al niño todo lo que él necesita para poder desarrollar sus actividades”* M3. p 88.

*“Hay muchos niños que aquí llegan con un solo cuadernito y por más noticas que uno mande, diciendo que por favor que el otro cuadernito nunca lo hay. Se supone que la escuela tiene que proveerle todo al niño y dónde está la familia entonces” M3. p 89.*

Para las maestras es muy importante la labor del docente y como este genera espacios de acercamiento para conocer y orientar los procesos de las familias, pero en cuanto a la familia, hacen énfasis en que este compromiso debe hacerse visible a través de suplir sus necesidades emocionales y materiales para desenvolverse en la escuela.

### ***El Estado ha sustituido el compromiso de los padres***

En relación a que el estado ha sustituido el compromiso de los padres las maestras dejan ver que el estado, con la ayuda de la sociedad debe garantizar a través de proyectos medidas para garantizar los derechos de los menores y sus familias cuando estos se encuentren en condiciones de vulnerabilidad. Puede ser que muchos de estos proyectos se ejecutan garantizando el servicio o beneficio, pero en el fondo no es visible el trabajo social y educativo a través de la formación de una cultura que los ayude a superar su periodo de vulnerabilidad, Es justo en este sentido donde nace esta subcategoría, ya que las maestras refieren diferentes creencias de lo que sucede al respecto.

La **maestra 3**, manifiesta que el estado ha implementado leyes y acciones que han hecho que la familia delegue o no asuma algunos de sus propios compromisos.

*“Yo entiendo del compromiso, que en este momento en nuestra sociedad se ha visto un poco desligado entre la familia y la escuela por tanta ley que ha colocado el estado. Es muy lapsa y se ha dejado más compromiso a la escuela y le ha quitado compromiso a la familia”M3. p 87.*

*“Yo si pienso que el compromiso, por el mismo estado, se ha perdido Mucho antes las familias eran más comprometidas con la formación de los niños en la escuela mantenían más pendientes ahora ya no” M3. p 90.*

Para la **maestra 5** es imparte que resaltar la influencia del contexto en el que esta inmersa la familia, ya que por eso ha buscado el apoyo del estado, exigiendo sus derechos pero incumpliendo con sus responsabilidades.

*“Complementando lo que dice aquí la profesora Angélica, nos centramos en que la generación de los papás de ahorita son de los que sólo piensan en los derechos todos los niños **pero de los deberes nada**” M5. p 91.*

*“ Ni siquiera en derechos y deberes de ellos como padres, porque si yo tengo unos derechos conmigo mismo los debo asumir y unos deberes que tengo que cumplir, porque es que yo me estoy formando y eso lo estoy reflejando para de aquí a mañana las demás personas” M5. p 92.*

También se podría analizar que la formación recibida por las maestras 4 y 5 - influye en como se ve la ayuda del estado, dejando ver la necesidad de formación en las familias, la falta de formación de las familia para poder ser sujetos políticos que asuman la ayuda brindada como debe ser.

*“A mi me formaron diciéndome: usted tiene unos derechos pero usted debe cumplir unos deberes elementales. Por decir algo mi papá decía yo los quiero mucho hijos pero... mi deber es mantenerlos con todo lo que necesitan para que salgan adelante entonces su deber como hijo es ir a estudiar y cumplir ” M5. P 93.*

*“Pero hubo personas en esa época anterior que de pronto no tuvieron la posibilidad de estudiar y no necesariamente es que la escuela les haya cerrado la puerta, sino tal vez los recursos de hecho hasta el mismo estado si al no permitir ese acceso gratuito a la escuela” M4. p 79.*

Para las maestras hay un fuerte impacto social en el sentido que la escuela debe asumir algunas de las responsabilidades de provisión y cuidado que sienten que le corresponde a la familia, y que se han desdibujado por los benéficos y proyectos que en ocasiones brinda el estado.

En este sentido la escuela se ve enfrentada a las políticas del estado, en donde con el fin de ayudar a la familia a satisfacer sus necesidades básicas somete a la escuela a cumplir con obligaciones propias de la familia, en la voz de las maestras se siente la barrera que esto genera en cuanto a tener una buena relación familia-escuela.

## Conclusiones

El sentido de la esta investigación, lleva a interiorizar el sentido de la creencia a partir de la experiencia de la maestra, en cuanto a su relación con la familia. A continuación se da paso al planteamiento de algunas conclusiones del trabajo desarrollado, tras analizar las creencias de las docentes frente a la relación con la familia.

Como punto de partida, se resalta algunos referentes con que las maestras describen a las familias asignándoles una etiqueta, como forma de categorizar o clasificarlas de acuerdo a su comportamientos frente a los procesos de los niños en la escuela, donde utilizaron términos de referencia como funcional, disfuncional, ambiente, dificultades, problemas y apoyo, las cuales sirvieron para analizar las creencias de las maestras frente a las relaciones que se tejen dentro de las familias que influyen en la relación familia-escuela.

Además, expresaron que como las familias son el ambiente donde se desarrolla el niño y como estas enfrentan situaciones y problemas que hacen que existan cambios en lo emocional y social de sus integrantes, impactando la escuela de una manera directa haciendo evidente el cuidado y apoyo que las familias proporcionan y describiendo la medida en que lo ofrecen.

Un aspecto importante, es que algunas familias reciben acompañamiento de hogares o instituciones que acompañan las problemáticas de la familias, siendo un apoyo integral a las familias, mientras superan su etapa de vulnerabilidad, aunque esto no garantiza que las dificultades que se vivencian en la relación familia y escuela se superen totalmente.

Finalmente, es de suma importancia recalcar que las creencias que las maestras tienen sobre la relación familia – escuela, hace que sea esencial encontrar un punto de encuentro en donde ambos contextos definan su participación en los procesos de los niños y se aporten



mutuamente desde su saber en la construcción de un ambiente adecuado en el que los niños logren avanzar en sus procesos y tanto maestras como familia sientan confianza en lo que cada quien realiza en pro de la relación.

Una vez desarrollado el proceso de investigación según lo expresado por las docentes en cuanto a la *descripción de las familias con etiquetas* y las configuraciones familiares, ellas hacen referencia a la familia funcional, disfuncional y nuclear, como las que normalmente se encuentran en el colegio y de la misma manera les dan ciertas características de acuerdo a los contextos en que se desarrollan. En ocasiones las docentes atribuyen su funcionalidad y relación con la escuela a su configuración y para algunas la familia nuclear y /o funcional es la que aporta de mejor manera al desarrollo integral de los niños en la primera infancia.

*Las familias son el ambiente donde se desarrolla el niño y en algunos casos tienen problemas*

De igual manera atribuyen a las configuraciones familiares, la forma como los niños desarrollan sus procesos en el colegio, el manejo de pautas de crianza, el acompañamiento y el afecto. No obstante al parecer para otras docentes estas configuraciones no necesariamente intervienen positiva o negativamente en los niños, es así como por ejemplo, para algunas las familias nucleares son las adecuadas pero aún en éstas existen conflictos que intervienen o no en el normal desarrollo integral. Para las maestras en muchas ocasiones el niño refleja lo que vive en la familia.

*Familias que cuidan o descuidan a los niños*

Aun cuando son muchas las configuraciones familiares que se evidencian en el contexto actual y cada una trata de realizar un adecuado acompañamiento de los niños en su proceso, la escuela percibe en ocasiones que la familia se deja permear por las circunstancias y no se compromete con la escuela, escudándose en los diferentes conflictos que deben afrontar casi a diario.

La escuela en la mayoría de los casos entiende a la familia, se interesa por la forma como las situaciones afectan a los niños e intenta proporcionarles bienestar mientras el niño permanezca en la escuela.

Para algunas maestras es importante brindar apoyo a los padres jóvenes que llegan a la escuela. En ocasiones ellos no están preparados para ayudar a los niños para que tengan un adecuado desarrollo o simplemente no han asumido a conciencia la responsabilidad de ser padres, otras veces suele suceder que al contar con el apoyo de la familia, desplazan su obligación a los abuelos de los niños o a otros familiares que pertenecen al grupo familiar.

#### *Familias sobreprotectoras*

En algunos casos las familias que sobreprotegen a sus hijos, limitando el desarrollo de su autonomía y de sus habilidades. Los padres sobreprotectores terminan exigiendo al colegio un trato igual para los niños en la escuela, lo cual dificulta mayormente la relación entre padres y maestros. Lo ideal es que en ambos contextos se busque lograr en los niños la autonomía en diferentes aspectos.

Como en todo contexto escolar encontramos familias que se esmeran por el cuidado hacia los niños, proporcionándoles las necesidades básicas y brindándoles una seguridad y protección afectiva adecuada, al igual que otras en las que se evidencia el descuido hasta en sus necesidades básicas. Las diversas situaciones al interior de las familias hace que el niño termine relegado a un segundo plano.

#### *Familias que apoyan o no el trabajo de la escuela*

Una de las tensiones identificadas dentro de la relación entre la familia y la escuela es la confianza que debe existir entre los dos contextos, es evidente que mientras la familia confíe en el trabajo que se hace en la escuela, el apoyo hacia el trabajo de la escuela se evidenciará en la forma como se da la relación.

También, se han identificado las *Creencias sobre la relación familia-escuela y las Creencias del compromiso de la familia con la escuela.*

Retomando las *Creencias sobre la relación familia – escuela*, encontramos algunos elementos relevantes de clasificación como son: Relación familia-escuela en el contexto rural y urbano, La familia y la escuela han cambiado a través de los tiempos, Relaciones que se dan entre instituciones y relación familia escuela en la IED Manuela Beltrán.

De acuerdo a lo expresado por las maestras en cuanto a *la relación familia - escuela en el contexto rural y urbano*, se evidencian grandes diferencias entre los dos contextos tomando como base las experiencias que las maestras han tenido en el transcurso de su labor. El contacto directo con diferentes poblaciones, costumbres, hábitos, favorece el hecho de que ellas puedan hacer una reflexión sobre cómo estos aspectos influyen directamente sobre la relación que tienen con las familias y de igual manera su percepción sobre ellas.

Las maestras coinciden en considerar que el contexto rural, beneficia a la familia en cuanto a que éste, por sus condiciones favorece a la familia en lo que se refiere al cumplimiento de sus roles y en el mismo sentido el cumplimiento con el compromiso que adquieren con la escuela. Es más fácil ver en las familias rurales madres y padres que estén atentos de sus hijos.

Se evidencia una diferencia en lo que tiene que ver con el rol del docente para los dos contextos, siendo un sentir casi general en las maestras de primera infancia, el hecho de que las familias de la zona rural aceptan de mejor manera las directrices de los docentes, confían en su trabajo y guardan un mayor respeto por la figura del docente y lo él representa. Lo cual para las docentes facilita la comunicación con la familia y en cierto sentido es más gratificante y asequible el trabajo con las familias del contexto rural, sin dejar de mencionar que en ciertos casos ocurre lo mismo con algunas de las familias de la zona urbana.

Para las maestras el trabajo en el contexto rural es diferente, debido a que las maestras se ven enfrentadas a las diferentes factores como las conformaciones de las familias, diversas apreciaciones sobre su labor que tienen los padres de familia, distinto nivel de compromiso con la escuela y / o también las circunstancias que rodean a algunas de las familias y que en ocasiones hace difícil mantener un contacto constante con ellas para poder hacer un seguimientos desde los dos contextos con los niños.

En cuanto a que *la familia y la escuela han cambiado a través de los tiempos*, las maestras plantean que pese a las grandes transformaciones que ambos contextos han experimentado, aún es evidente la necesidad de una mayor interacción y comunicación para lograr un mejor desempeño en los niños. El rol que la maestra cumplía y cumple también se ha visto afectada, es decir que anteriormente la palabra de la maestra tenía más validez en lo referente a la educación de los niños y en sus procesos, se sentía un poco más el liderazgo del docente al interactuar con la familia. Pero pese a esta situación las familias siguen teniendo credibilidad en el apoyo que reciben de la escuela.

Al hablar de la labor de la escuela para algunas familias, las maestras expresan que se asume la escuela como el sitio en donde se cuida a los niños por cierto tiempo durante el día y utilizan expresiones metafóricas como “parqueadero de niños”, sienten que la familia simplemente los deja allí, si, tal vez para que aprenda algunas cosas, pero no hay verdadera preocupación por los aprendizajes y vivencias de los niños dentro de la escuela. Esta situación se da en la mayoría de los casos por los cambios drásticos en la sociedad y por ende en las familias, que se debe ocupar de su trabajo para poder brindar bienestar económico a los niños, lo roles familiares ya no son los mismos, y es ahí en donde las maestras perciben estos cambios y evocan

las configuraciones familiares anteriores donde la madre permanecía en su hogar, pendiente del diario vivir y las necesidades de sus hijos.

Como lo expresan en sus creencias las maestras, así como los contextos han cambiado, la responsabilidad y el compromiso también lo ha hecho, de ahí que la relación entre los dos esté presentando dificultades, que surgen a partir de dichos cambios y que para las maestras afectan directamente los procesos escolares de los niños. Expresan su inquietud en cuanto se sabe que la familia debe ser el primer socializador y la escuela debe continuar y reforzar esa labor pero que es algunas veces muy difícil lograr progresos si no se logra una verdadera interacción escuela – familia.

*Al hablar sobre las relaciones que se dan entre las instituciones,* las maestras han tenido la oportunidad de vivir experiencias muy enriquecedoras en diferentes instituciones en las cuales han estado vinculadas laboralmente, esto les ha permitido establecer grandes diferencias en cuanto a la forma de relación con las familias, recalcan que sus experiencias son diferentes de acuerdo con los contextos en los cuales se han encontrado. Los acercamientos con las familias se logran con mayor facilidad en unos sitios que en otros y para ellas siempre hay lugares en donde sus experiencias son más gratificantes.

Como las maestras han estado vinculadas en diversas instituciones y contextos diferentes, para algunas de ellas siempre hay un punto de encuentro en la relación escuela y familia, que tiene que ver con la actitud de la maestra la cual debe tener una disposición abierta de comunicación y acercamiento con la familia. La maestra muestra a la escuela como el sitio de encuentro para el dialogo o para compartir saberes.

En el caso de las maestras con las que se realizó el estudio, es muy importante y enriquecedor el aporte que le brinda la experiencia que cada cual ha tenido antes de llegar a la

IED Manuela Beltrán, ya que fortalecen su trabajo en el colegio, porque anteriormente han tenido contacto con poblaciones de diferentes contextos sociales, económicos y culturales, lo cual hace que sean personas que pueden aportar mucho en cuanto a la construcción de una buena y recíproca relación con las familias, ya que son capaces de entender las situaciones por las cuales las familias atraviesan, debido a los conocimientos previos que tienen.

Para algunas de las maestras es importante que las familias se acerquen a la escuela para buscar un apoyo para sus hijos, la continuación del proceso que ellos han iniciado en su hogar. Algunas familias tienen la expectativa de que la escuela sea al lugar donde sus hijos encuentren las oportunidades a futuro y que por diferentes circunstancias algunas de ellos no tuvieron. El sentir de las maestras en general es que la escuela brinde el acompañamiento adecuado, no sólo a los niños sino a las familias.

En cuanto a *la relación familia- escuela en el contexto de la IED Manuela Beltrán*, uno de los planteamientos que se hizo desde el inicio de esta investigación era la preocupación por la poca participación de los padres de familia en los procesos de los niños del colegio, las maestras observan con preocupación que las familias no asumen sus responsabilidades y que en ocasiones es dispendioso lograr que algunas se acerquen a saber de los niños.

Si bien lo anterior es muy importante, también lo es el hecho de que algunas perciben la relevancia de que algunas maestras no hacen lo necesario por conocer a las familias, por acercarse, por saber de las realidades de la población con la que trabajan. Es necesario conocer el contexto socio cultural y económico de las familias, sus necesidades y conformación, hay que aprovechar ese conocimiento en pro del trabajo que se hace con los niños en la escuela, alguna de las maestras considera que es muy necesario involucrarse más con ellos y ser conscientes de que falta un poco ese acercamiento.

Es así como, las maestras de la IED Manuela Beltrán, se muestran interesadas por lograr un mejor acercamiento con las familias y tener una comunicación asertiva con ellas. Se evidencia el gran interés por brindar en la escuela a los niños un espacio en dónde se sientan seguros y logren una relación de confianza con su maestra, quien a su vez refleja su preocupación por el bienestar de los niños y colabora para que ellos alcancen los logros propuestos, en ocasiones sin mucho apoyo de la familia.

De igual manera, Es importante resaltar como una maestra insiste en la importancia que debe darse a la familia, sin importar nivel socio cultural y/o económico que esta tenga, merece respeto de parte de la escuela, al igual que la maestra no debe valerse de su conocimiento para sentirse superior a la familia, esto puede convertirse en una barrera para lograr una buena relación.

Al referirse a las *Creencias del compromiso de la familia con la escuela*, las maestras se refirieron a aspectos referentes al *compromiso con los hijos no fue libre*. En este sentido las maestras expresaron la preocupación de que las nuevas familias en muchas ocasiones se han conformado por circunstancias diferentes al “querer formar una familia”, algunos padres se refieren a la condición de ser padres como algo que fue obligado o circunstancial, por lo cual le es difícil comprender el verdadero compromiso que esto implica.

Se evidencia la preocupación de la maestra por empezar a trabajar con estas familias para tratar de lograr que asuman de una manera correcta su compromiso con los niños y con la escuela, entendiendo las diferentes situaciones por las que han atravesado los padres, ayudándoles a entender cómo pueden desempeñar de la mejor manera su rol.

Por otro lado puede concluir que las maestras tiene como una creencia que *los padres no tuvieron una experiencia hospitalaria con la escuela*, donde con preocupación expresan que tal vez algunos padres no han tenido un adecuado acercamiento con la escuela por sus experiencias pasadas con ella, que por razones diferentes no recibió un trato hospitalario, se vulneraron sus derechos y que es probable que en la actualidad no hayan alcanzado sus metas debido al trato que recibieron de la escuela en épocas anteriores.

De igual forma expresa la posibilidad de que algunos padres hayan recibido un trato despectivo y fuerte en la escuela y que por eso su evocación de ella es negativa, lo cual le hace temer por lo que pueda ser la experiencia de su hijo con la maestra.

Para otra de las docentes la experiencia negativa con la escuela pudo ser de otra índole, es probable que por circunstancias de orden social y/o económico, algunos padres no tuvieron el acceso a la escuela. En ocasiones los padres han tenido la iniciativa para acercarse a la escuela, pero sus deseos se han visto reprimidos por otros inconvenientes ajenos a su voluntad y que no está ligada necesariamente con una experiencia negativa con la escuela.

En cuanto a que *el estado ha sustituido el compromiso de los padres*, la preocupación de las docentes radica en que si viene el estado está en la obligación de promover acciones dirigidas a la población vulnerable, lo cual se ha hecho, el inconveniente ha sido que estas acciones no se han ejecutado de la mejor manera y han hecho que algunas familias se aprovechen de las garantías que le provee el estado y se olviden de las obligaciones con sus hijos.

La familia busca proveer de lo material al niño o proporcionarle un lugar a donde ir a estudiar, olvidándose de ser responsable de los compromisos que se adquieren con la escuela. Las maestras observan que hoy en día los padres están más pendientes de lo que el estado les



puede brindar, que de tratar de ellos por sus propios medios proporcionar a sus hijos lo que necesitan.

Cuando las maestras se refieren al *compromiso como afecto, apoyo y provisión*, se referían a que en primera medida el compromiso con los niños es mutuo, es decir ambos contextos escuela y familia trabajan conjuntamente compartiendo sus saberes en pro del desarrollo integral de los niños. En este sentido es fundamental la comunicación en donde de común acuerdo definan las pautas a seguir con los niños, confiando en lo que cada cual hace por ellos. Esto porque en algunos momentos la maestra debe asumir el rol de padre, madre o acudiente cuando la escuela no cuenta con la asistencia de la familia cuando es necesario.

Las maestras piensan que las familias no deben llegar a la escuela teniendo presente las experiencias negativas que han tenido en ella, sino al contrario buscarla como el lugar en donde se les va a colaborar, para que sus hijos tengan expectativas de vida diferentes y se formen para afrontar diferentes situaciones de la mejor manera.

Al referirse al afecto, apoyo y provisión, se evidencia en las maestras la preocupación en cuanto a que han observado que algunas familias no se preocupan por tener expresiones de cariño con los niños y de igual manera no les interesa que los niños las tengan con ellos, para las maestras esto es parte del compromiso de los padres, al igual que es importante que les proporcionen un ambiente seguro.

De igual forma es importante para las maestras el hecho de que la familia se interese día a día por lo que los niños viven en la escuela, para ellas es importante que la familia pregunte, conozca lo que el niño vive a diario y de la misma manera busque colaborar con los procesos que las maestras llevan en la escuela. En ese sentido es fundamental que la familia confíe en el criterio de la maestra cuando orienta al niño en sus procesos, algunos padres usualmente se

sienten agredidos cuando la maestra se refiere a las dificultades de los niños, no las aceptan y piensan que la maestra no tolera a sus hijos.

En cuanto al compromiso como provisión, las maestras opinan que la familia debería estar más pendiente de las cosas que los niños necesitan para poder desempeñarse adecuadamente en la escuela, para ellas es algo difícil aceptar que las familias no estén pendientes de las pequeñas necesidades de sus hijos, las maestras se sienten decepcionadas en situaciones en donde la familia busca que la escuela le provea todo al niño y que aun cuando ellas estén pendientes de informar a la familia sobre las necesidades de los niños, ésta no demuestra interés por asumir su compromiso.

Finalmente, es de suma importancia recalcar que las creencias que las maestras tienen sobre la relación familia – escuela, hace que sea esencial encontrar un punto de encuentro en donde ambos contextos definan su participación en los procesos de los niños y se aporten mutuamente desde su saber en la construcción de un ambiente adecuado en el que los niños logren avanzar en sus procesos y tanto maestras como familia sientan confianza en lo que cada quien realiza en pro de la relación.

A puede a partir de lo que se puede apreciar desde la voz de las maestras de la IED Manuela Beltrán, se hace un reconocimiento a la importancia de dar el verdadero sentido al conocimiento de la familia con sus particularidades y en torno a ellas trabajar por entablar una relación que redunde en el bienestar de los niños de Educación Inicial.

Si bien es cierto que en la escuela, es la maestra quien asume el compromiso de lograr un entorno adecuado para que el niño tenga un desarrollo adecuado y una interacción enriquecedora con sus pares y las demás personas que acompañan los procesos a diario, es bastante importante que ella tenga en cuenta que cada niño pertenece a una familia en la cual ha interiorizado

diversidad de sentimientos, emociones, pautas, experiencias y vivencias que han formado hasta cierto su ser y que para él son valiosos en el momento de relacionarse con el otro.

El respeto por la individualidad de cada niño y el entendimiento de su ser, se da en la medida que la maestra conozca el entorno familiar para poder interactuar con ellos. En el trabajo realizado se evidencia que en la medida en que tanto maestra como familia conozcan las características de los dos entornos, es más fácil hacer que uno sea complemento del otro, que ambos sirvan como ambientes enriquecedores y brinden en bienestar a los niños.

En ocasiones la falta de conocimiento del entorno familiar y/o escolar, imposibilita lograr una adecuada comunicación entre padres y maestros, lo cual ha hecho que surjan tensiones entre ambos.

De esta forma es necesario una reflexión tanto de padres como de maestros, en la que se intenten identificar las falencias de cada cual en lo que se refiere al trabajo en equipo y la comunicación constante en pro de lograr una infancia adecuada y feliz.

## Referencias

- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2018). Guía metodológica para el fortalecimiento de la alianza familia-escuela: lineamientos para la implementación de políticas, programas y proyectos educativos. Recuperada de:  
[https://www.educacionbogota.edu.co/archivos/Guia\\_Alianza\\_Familia\\_Escuela.pdf](https://www.educacionbogota.edu.co/archivos/Guia_Alianza_Familia_Escuela.pdf)
- Alonso, L. (1995). Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales (pp. 225-240). Recuperado de:  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3880081>
- Bassedas, E., Huguet, T., & Solé, I. (1998). Aprender y enseñar en educación infantil. Graó. Barcelona, España.
- Betancourt, J., Forero, E. C., & Pontón, C. P. (2016). Haciendo familia construimos país. Una experiencia de articulación familia-escuela. (Tesis Maestría). Facultad de educación, Universidad pedagógica nacional.
- Blanchar, L., & Torres, A. L. (2007). Narrativas de la relación familia-escuela desde una lectura ecológica para comprender el acompañamiento de los niños y niñas del Instituto Técnico Central La Salle. (Tesis Pregrado). Universidad de la salle.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. Revista de educación, 339(1), 119-146.
- Bonilla-Jimenez, F. I., & Escobar, J. (2017). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica.
- Carvajal, Y., & Diaz, Y. D. (2016). Ambientes educativos para la formación en ciudadanía y convivencia desde la primera infancia mediante el trabajo conjunto, familia-escuela. (Tesis Maestría). Fundación centro internacional de educación y desarrollo humano,

convenio universidad pedagógica. Recuperada de:

<https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/1541/CarvajalGalindoDiazNova2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Cerda, H. (1986). Pasado y presente de la educación preescolar en Colombia (3a ed.). Bogotá: Editorial El Búho.
- Cerda, H. (1996). Educación preescolar: historia, legislación, currículo y realidad socioeconómica. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Coll, C., Palacios, J. & Marchesi, A. (1990). Desarrollo Psicológico y Educación N° 3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales. Alianza (Ed.). Las Familias de niños con necesidades educativas especiales (pp.448-449).
- Constitución política colombiana (1991). Asamblea Nacional Constituyente, Bogotá, Colombia, 6 de Julio de 1991.
- De León, B. (2011). La relación familia-escuela y su repercusión en la autonomía y responsabilidad de los niños/as. In XII Congreso Internacional De Teoría De La Educación Por La Universidad De Barcelona (Vol. 1).
- Díaz, C., Martínez, P., Roa, G., & Sanhueza, M. (2010). Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico. Polis (Santiago), 9(25), 421-436. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682010000100025>
- Espitia, R. E., & Montes, M. (2009). Influencia de la familia en el proceso educativo de los menores del Barrio Costa Azul de Sincelejo (Colombia). Investigación y desarrollo, 17(1), 84-105.
- Fandiño, G., Durán, S. M., Pulido, J. M. & Cruz, E. L. (2018). Creencias sobre educación inicial en colegios oficiales de Bogotá. Infancias Imágenes, 17(1), 100-108.

Fontas, C., Conçalves, G., Vitale, M. & Viglietta, D. (2001). La técnica de los grupos focales en el marco de la investigación socio – cualitativa. Publicación digital Interárea Trabajo de Campo. Año 1, N°1. Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

Francés, I. L. (2010). El grupo de discusión como estrategia metodológica de investigación: Aplicación a un caso. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, (38), 147-156.

Gallego, J. (2009). Educación infantil. Aljibe: Ediciones.

Garay, S. L. (2013). Tensiones entre familia y escuela, a partir de necesidades y posibilidades de padres y docentes de una institución educativa de Usme (Bogotá-Colombia): análisis desde las condiciones contemporáneas de América Latina. (Tesis Maestría). Facultad de educación, Universidad pedagógica nacional. Recuperada de:

<http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/1098/TO-16290.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Gómez, V. (2010), Explorando el cambio epistemológico y conceptual en la Formación Inicial de Profesores en distintos contextos universitarios. Informe final proyectos FONIDE 2009.

Gutiérrez, W. G., & Perilla. J. D. (2016). Tensiones entre familia y escuela en torno al cuidado y la protección de niños y niñas de grado tercero de la institución educativa distrital Fernando González Ochoa. (Tesis Pregrado). Facultad de educación, Universidad pedagógica nacional.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). Metodología de la Investigación (6ª ed.). Mexico: Mc Graw-Hill Interamericana.

Inchausti, M. (2010). Construir relaciones en entornos educativos para la infancia (0-6): la entrevista en la escuela infantil (Tesis doctoral). Universidad del País Vasco, España.

- Latorre, M. J., & Blanco, F. J. (2007). Algunos conceptos clave en torno a las creencias de los docentes en formación. *Docencia e Investigación: revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 32(17), 147-170.
- Ley N° 1096. Código de infancia y adolescencia. Diario Oficial No. 46.446 de 8 de noviembre de 2006. Recuperado de:  
[https://www.oas.org/dil/esp/Codigo\\_de\\_la\\_Infancia\\_y\\_la\\_Adolescencia\\_Colombia.pdf](https://www.oas.org/dil/esp/Codigo_de_la_Infancia_y_la_Adolescencia_Colombia.pdf)
- Ley N° 115. Ley general de educación. Diario Oficial No. 41.214 de 8 de febrero de 1994.  
Recuperado de: [https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley\\_0115\\_1994.htm](https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_0115_1994.htm)
- Ley N° 12. Convención internacional sobre los derechos del niño. Diario Oficial 39.640 de 1991.  
Recuperado de: [http://www.urosario.edu.co/jurisprudencia/catedra-viva-intercultural/Documentos/Ley\\_12\\_de\\_1991.pdf](http://www.urosario.edu.co/jurisprudencia/catedra-viva-intercultural/Documentos/Ley_12_de_1991.pdf)
- Ley N° 1295. Diario Oficial No. 47.314 de 6 de abril de 2009. Recuperado de:  
[https://icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley\\_1295\\_2009.htm](https://icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1295_2009.htm)
- Ley N° 1804. Diario Oficial No. 49.953 de 2 de agosto de 2016. Recuperado de:  
[https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley\\_1804\\_2016.htm](https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1804_2016.htm)
- Ley N° 7. Diario Oficial No. 35.191, del 1 de febrero de 1979. Recuperado de:  
[https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley\\_0007\\_1979.htm](https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_0007_1979.htm)
- Marcelo, C. (1989). *Introducción a la formación del profesorado. Teoría y Métodos*. Sevilla: Universidad de Sevilla, Servicio de Publicaciones.
- Martínez, J. (2011). Métodos de investigación cualitativa. *Revista de la Corporación Internacional para el Desarrollo Educativo Bogotá-Colombia. SILOGISMO*, 8.
- Ministerio de Educación Nacional (1976). Reestructuración del sistema educativo y se reorganización del Ministerio de Educación Nacional, Decreto 088. Recuperado de:  
[https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-102584\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-102584_archivo_pdf.pdf)

- Moreno, I. D., Bermúdez, A., Mora, C. X., Torres, D. M., & Ramos, J. D. (2016)  
Representaciones sociales de los maestros sobre la familia y su rol en la escuela. Revista Encuentros, Universidad Autónoma del Caribe, 14 (01), pp. 119-138
- Ñungo, O. P. (2012). Estudio exploratorio sobre las creencias de las profesoras, frente al uso y sentido de las tareas escolares en los grados de jardín y transición. (Tesis Maestría).  
Facultad de educación, Universidad pedagógica nacional.
- Ñungo, O. P., & Fandiño, G. M. (2013). Tareas con sentido: creencias de las docentes de jardín y transición. Educación y ciudad, (24), 21-33.
- Organización de las Naciones Unidas. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos, United Nations. Recuperada de:  
[https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR\\_Translations/spn.pdf](https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf)
- Quintana, A. (2006). Metodología de investigación científica cualitativa. Psicología: Tópicos de actualidad, 47-84.
- Rafael, A. (2007). Desarrollo Cognitivo: Las Teorías de Piaget y de Vygotsky. Universidad autónoma de Barcelona. Recuperado de:  
[http://www.paidopsiquiatria.cat/archivos/teorias\\_desarrollo\\_cognitivo\\_07-09\\_m1.pdf](http://www.paidopsiquiatria.cat/archivos/teorias_desarrollo_cognitivo_07-09_m1.pdf)
- Rivas, S. (2007). La participación de las familias en la escuela. Revista española de pedagogía, 559-574.
- Rodrigo, M. J. & Palacios, J. (1998) Familia y Desarrollo Humano. Madrid, Editorial Alianza.1998.
- Rojas, M. T. (2014). Las creencias docentes: Delimitación del concepto y propuesta para la investigación. Revista Electrónica Diálogos Educativos, 14(27), 89-112.
- Siede, I. (2015). Casa y jardín: complejas relaciones entre el Nivel Inicial y las familias. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.



Tardif, M, (2004), Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Madrid, España, Narcea.

Taylor, S., & Bogdan, R. (1992): Introducción a los métodos cualitativos de investigación.

Buenos Aires: Paidós.

Valdés, A. A., & Sánchez, P. A. (2016). Las creencias de los docentes acerca de la participación familiar en la educación. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 18(2), 105-115.

Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/1174>

Valdés, Á. A., & Urías, M. (2011). Creencias de padres y madres acerca de la participación en la educación de sus hijos. Perfiles educativos, 33(134), 99-114. Recuperado de

[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982011000400007&lng=es&tlng=e](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000400007&lng=es&tlng=e)

Vargas, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. Revista

Electrónica Calidad en la Educación Superior, 3(1), 119-139.

Vila, A., & Callejas, M. (2004). Matemáticas para aprender. Narcea Ediciones. Madrid, España.

Zabalza, M. A. (1996). Calidad en la Educación Infantil. Madrid: Narcea