



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



Línea de investigación: Cultura, educación y desarrollo infantil

LA PARTICIPACIÓN DE LA FAMILIA EN EL APRENDIZAJE DE LOS NIÑOS DEL GRADO PREESCOLAR

Marzo, de 2026



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



Línea de investigación que seguirá esta tesis doctoral es Cultura, educación y desarrollo infantil

LA PARTICIPACIÓN DE LA FAMILIA EN EL APRENDIZAJE DE LOS NIÑOS DEL GRADO PREESCOLAR

Tesis presentada como requisito parcial para optar al grado de Doctor en Educación

Autora: Viviana Azuero
Tutora: Arelys Flórez

Marzo, de 2026



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL "GERVASIO RUBIO"



DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Línea de investigación; Cultura, educación y desarrollo infantil



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL "GERVASIO RUBIO"
SECRETARÍA

A C T A

Reunidos el día jueves, cinco de marzo de dos mil veintiséis, en la sede de la Subdirección de Investigación y Postgrado, del Instituto Pedagógico Rural "Gervasio Rubio," los Doctores: ARELYS FLÓREZ (TUTORA), NEOVE PEÑALOZA, ANDRY BONILLA, JIMMY QUINTERO Y FELIPE GUERRERO, Cédulas de Identidad Números V.-13038520, V.-14776387, V.-17875703, V.-16421531 y V.-2806434, respectivamente, jurados designados en el Consejo Directivo N° 698, con fecha del 23 de Febrero de 2026, de conformidad con el Artículo 164 del Reglamento de Estudios de Postgrado Conducientes a Títulos Académicos, para evaluar la Tesis Doctoral Titulada: "LA PARTICIPACIÓN DE LA FAMILIA EN EL APRENDIZAJE DE LOS NIÑOS DEL GRADO PREESCOLAR", presentado por la participante AZUERO ALDANA VIVIANA ALEJANDRA, cédula de ciudadanía N° CC-36309683/ pasaporte N° P.- AZ760837, como requisito parcial para optar al título de Doctor en Educación, acuerdan, de conformidad con lo estipulado en los Artículos 177 y 178 del Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador el siguiente veredicto: APROBADO, en fe de lo cual firmamos.

DRA. ARELYS FLÓREZ
C.I.N° V.- 13038520

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL "GERVASIO RUBIO"
TUTORA

DRA. NEOVE PEÑALOZA
C.I.N° V.- 14776387

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL "GERVASIO RUBIO"

DR. JIMMY QUINTERO
C.I.N° V.- 16421531

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL "GERVASIO RUBIO"

DR. FELIPE GUERRERO
C.I.N° V.- 2806434

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL "GERVASIO RUBIO"

DR. FELIPE GUERRERO
C.I.N° V.- 2806434

UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL TÁCHIRA

TABLA DE CONTENIDO

APROBACIÓN DEL TUTOR.....	¡Error! Marcador no definido.
TABLA DE CONTENIDO	iv
LISTA DE TABLAS.....	x
LISTA DE FIGURAS	xi
RESUMEN.....	xii
INTRODUCCIÓN	1
SECCIÓN I	4
EL PROBLEMA	4
Planteamiento Del Problema	4
Objetivos de la Investigación.....	14
Objetivo General:	14
Objetivos Específicos:.....	14
Justificación e Importancia.....	14
SECCIÓN II	18
MARCO TEÓRICO	18
Antecedentes del Estudio	19
Fundamentación diacrónica o historiográfica de la participación de la familia en la construcción del aprendizaje de los niños del grado preescolar y su desarrollo socioemocional	26
Fundamentación sincrónica de la participación de la familia en la construcción del aprendizaje de los niños y su relación con los elementos socioemocionales del grado preescolar	29
Fundamentación teórica de la participación de la familia en la construcción del aprendizaje y su relación con los elementos socioemocionales del grado preescolar	35
Participación de la familia.	36
Aprendizaje en el preescolar	38
Referentes teóricos de la participación de la familia en la construcción del aprendizaje y su relación con el desarrollo socioemocional.....	42
Fundamentación legal.....	45
SECCIÓN III	51
METODOLOGÍA	51
Marco Epistemológico de la Investigación	51
Etapas de la Investigación	57
Escenario e Informantes clave	58

Criterios de Rigurosidad Científica	59
Técnicas e instrumentos de recolección de datos	61
Técnicas y Procedimiento de Análisis de la Información Recolectada	64
SECCIÓN IV	67
RESULTADOS ALCANZADOS	67
Categoría: Participación de la familia en el proceso de aprendizaje.....	70
Subcategoría: Responsabilidad compartida	72
Fenómeno: Grupo docentes	73
Reunión con los padres de familia	73
Proceso de enseñanza y aprendizajes	74
Poco Acompañamiento	76
Escaso Tiempo	77
Fenómeno: para padres de Familia	78
Compromiso con la Educación	78
Pendiente con las tareas	80
Dificultad.....	81
Casi No Estoy Pendiente.....	82
Subcategoría: Transferencia de Valores y Normas.....	83
Fenómeno: Grupo Docentes	85
Ejemplo de Casa	85
Desenvolverse en Sociedad	86
Pautas de Crianza	88
Fenómeno: Grupo Padres de Familia	89
Responsabilidad y Respeto.....	89
Corregir al Niño	90
Difícil porque no hace caso	92
Subcategoría: Ente Motivador para los Aprendizajes	93
Fenómeno: Grupo docentes	95
Salir Adelante	95
Deseos para los Hijos	96
Personas Integrales	97
Fenómeno: Grupo Padres de Familia	98
Estimular al Niño.....	98

Motivar y Celebrar sus Avances	100
Con Juegos	101
Subcategoría: Confianza y Seguridad	102
Fenómeno: Grupo docentes	103
Independencia de los Niños	103
Muestra de Afecto	105
Fenómeno: Padres de familia	106
Destacar su Capacidad	108
Reforzando	109
Hacer las Cosas Solo	110
Categoría: Construcción del Aprendizaje en Preescolar	111
Subcategoría: Elementos Cognitivos	113
Fenómeno: Grupo Docentes	115
Experimentación	115
Pre-saberes	117
Tecnología	118
Fenómeno: Grupo padres de familia:	120
Motivar en todo momento	120
Respaldo Confianza	121
Ser Alguien en la Vida	122
Subcategoría: Apoyo de la Familia	123
Conversaciones Cotidianas	125
Estructuración de Matemáticas	126
Didáctica	128
Fenómeno: Grupo Padres de Familia	129
Disciplina	129
Falta de Tiempo	130
Reforzar lo que se ve en el Colegio	131
El Colegio es el que tiene que Enseñar	133
Subcategoría: Espacios de Adaptación	134
Fenómeno: Grupo Docentes	135
Participación de la Familia	135
Hogares Infantiles	137

Confianza	138
Disfruta Aprender Cosas Nuevas	139
Le Cuesta Separarse de la Casa	140
Acostumbrada al Hogar de Bienestar Familiar	142
Llora bastante	143
Subcategoría: Impulsar y Promover	144
Fenómeno: Grupo Docentes	146
Imaginación.....	146
Papel de los Padres	147
Historietas	148
Lúdica:.....	150
Fenómeno: Grupo Padres de Familia	151
Dibujos.....	151
Inventar Juegos	152
Inventar Historias	153
Videos desde el Celular	154
Categoría: Desarrollo Socioemocional	156
Subcategoría: Optimización de Competencias	157
Fenómeno: Grupo Docentes	159
Complejo (Complejidad)	159
Exigencias al Niño	160
Manera de Actuar	161
Interés por el Aprendizaje	162
Fenómeno: Grupo Padres de Familia	164
Escuchar y Dialogar	164
Expresar lo que se siente	165
Ser Sociable.....	166
Subcategoría: Nuevas Relaciones Sociales	167
Fenómeno: Grupo Docentes	169
Autonomía	170
Pares Escolares.....	171
Frustración	172
Fenómeno: Grupos padres de Familia.....	173

Compartir con Primos y Compañeros	173
Reuniones Familiares	175
Compartir con otros Niños en el parque	176
Televisión y Celular	177
Subcategoría: Explorar Experiencias	178
Fenómeno: Grupo Docentes	180
Dificultad para el Manejo de Emociones	180
Juegos Colectivos	181
Observar y Comparar	182
Liderazgo	183
Fenómeno: Grupo Padres de familia	184
Montar bicicleta	184
Palabras de Aliento	185
Alentar a realizar las cosas	186
Exaltar los logros	187
Concediendo un premio por lo logrado	188
Subcategoría: Comunicación e Interacción	190
Fenómeno: Grupo Docentes	191
Reunión con los Padres de Familia	191
Proceso de enseñanza y aprendizajes	192
Poco Acompañamiento	193
Escaso Tiempo	194
Fenómeno: Grupo Padres de Familia	196
Compartir en Familia	197
Saber cómo le fue en el colegio	198
No Habla Mucho	199
Contrastación de la Información Recolectada	200
SECCIÓN V	203
LA PARTICIPACIÓN DE LA FAMILIA EN LA CONSTRUCCIÓN DE LOS APRENDIZAJES Y EL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL DE LOS NIÑOS DEL NIVEL PREESCOLAR	203
Descripción de las líneas teóricas para la participación de la familia en la construcción de los aprendizajes y el desarrollo socioemocional de los niños del nivel preescolar	208

Fundamentación ontológica, epistemológica y gnoseológica de las líneas teóricas para la participación de la familia en la construcción de los aprendizajes y el desarrollo socioemocional de los niños del nivel preescolar	212
Bases para la teorización a partir de la participación de la familia en la construcción de los aprendizajes y el desarrollo socioemocional de los niños del nivel preescolar	217
Participación de la familia en el proceso de aprendizaje.....	220
Estrategias procedimentales y recursos instruccionales para la implementación de las bases de la teorización	224
Acciones de evidencia de la teorización la participación de la familia en la construcción de los aprendizajes y el desarrollo socioemocional de los niños del nivel preescolar	228
Algunos Comentarios Finales	233
SECCIÓN VI.....	236
REFLEXIONES FINALES.....	236
REFERENCIAS	241

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Categorización de la información	67
Tabla 2. Matriz de Recursos Instruccionales y Objetivos de Desarrollo	227

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Etapas de la Investigación	57
Figura 1. Participación de la familia en el proceso de aprendizaje	71
Figura 2. Responsabilidad compartida.....	73
Figura 3. Transferencia de Valores y Normas	84
Figura 4. Ente Motivador para los Aprendizajes	94
Figura 5. Confianza y Seguridad.....	103
Figura 6. Construcción del Aprendizaje en Preescolar	112
Figura 7. Elementos Cognitivos	114
Figura 8. Apoyo de la Familia	124
Figura 9. Espacios de Adaptación	134
Figura 10. Impulsar y Promover.....	145
Figura 11. Desarrollo Socioemocional.....	156
Figura 12. Optimización de Competencias.....	158
Figura 13. Nuevas Relaciones Sociales	168
Figura 14. Explorar Experiencias.....	179
Figura 15. Comunicación e Interacción.....	190
Figura 16. Contrastación de la Información.....	201
Figura 17. Reflejo de cada uno de los componentes contrastados	201
Figura 18. Modelo Triádico de la Participación Familiar.	216
Figura 19. La Doble Hélice del Desarrollo Preescolar	219
Figura 20. Matriz de Interacción Familiar en el Aprendizaje	223
Figura 21. Cascada de Implementación Estratégica.....	225
Figura 22. Ciclo de Evidencia de la Participación.....	231

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
Línea de investigación que seguirá esta tesis doctoral es Cultura, educación y
desarrollo infantil

LA PARTICIPACIÓN DE LA FAMILIA EN EL APRENDIZAJE DE LOS NIÑOS DEL GRADO PREESCOLAR

Autora: Viviana Azuero

Tutora: Arelys Flórez

Fecha: Marzo de 2026.

RESUMEN

La participación de la familia dentro del nivel de educación preescolar es fundamental, pues se trata de una etapa donde los niños se ven inmersos en una serie de cambios y adaptaciones al experimentar el proceso de apego y desapego frente a nuevas experiencias socioeducativas. En este sentido, el objetivo general de la investigación desarrollada permitió: Generar un constructo teórico sobre la participación de la familia en el aprendizaje de los niños del grado de preescolar en la Institución Educativa Eduardo Santos Sede Luis Carlos Galán, ciudad de Neiva Huila. En cuanto a la estructura metodológica, se enmarcó en el paradigma interpretativo por medio del enfoque cualitativo apoyado en el método de investigación fenomenológico; destacando que dentro del escenario abordado se seleccionaron como informantes a padres de familia y docentes vinculados al nivel de preescolar a quienes se les aplicó un guion de preguntas a través de la técnica de la entrevista semiestructurada lo cual conllevó a un extenso trabajo de análisis e interpretación de resultados. Dentro de los hallazgos de mayor connotación se logró develar que dentro de la dinámica social colombiana, el rol de la familia es fundamental sobre todo al tratarse del apoyo y orientación de los niños en su inicio en la formación educativa; pues existen nuevos escenarios socioeducativos que demandan de responsabilidad compartida entre la familia y docentes para garantizar un desarrollo óptimo en los niños en correspondencia con sus necesidades e intereses. Las desigualdades sociales marcan un espacio importante dentro de las intenciones de avanzar en la formación de los estudiantes; por tal razón, la participación de la familia es elemental en las distintas fases formativas del niño, sobre todo a edad temprana donde debe prevalecer el soporte pertinente en pro de óptimos procesos de aprendizaje y orientación de habilidades emocionales.

Descriptores: Participación de la familia, Aprendizaje, Preescolar.

INTRODUCCIÓN

Tomando en cuenta la dinámica global, la cual está caracterizada por los constantes y profundos cambios en los diversos ámbitos con implicaciones en la formación educativa en cada uno de sus niveles; tal es el caso de la educación preescolar que representa el espacio donde el niño vive sus primeras experiencias escolares. Allí la participación de la familia es trascendental en el proceso de aprendizaje de los niños, puesto que estos estudiantes experimentan una transición que demanda el desarrollo socioemocional al momento de establecer nuevas relaciones sociales y bajo la orientación y construcción de nuevos aprendizajes.

Es preciso indicar, que el nivel preescolar marca el punto de partida donde el niño exterioriza un conjunto de emociones que reflejan al mismo tiempo la estructura axiológica que posee el estudiante como producto de la formación familiar. Sin duda alguna, la formación integral de los niños requiere de la responsabilidad compartida entre la familia y la institución que se traduce en la necesidad de mantener una comunicación abierta, asertiva, continúa entre el docente y los padres de familia; destacando que el niño ingresa a nuevas experiencias donde concurren conocimientos previos, valores, normas que provienen del núcleo familiar.

A tal efecto el niño inicia un proceso de manifestación de nuevos aspectos socioemocionales, que permite por un lado distinguir el manejo de diversas emociones a través de la integración e interacción entre pares escolares; de otra parte, se manifiesta el desarrollo de habilidades, destrezas. En cualquier caso, el apoyo de la familia es indispensable para lograr avanzar en la construcción de nuevos aprendizajes, de ahí la importancia de establecer desde el inicio un enlace entre (docente y padres de familia), que permite no solo canalizar la adaptación del niño a su nuevo ambiente educativo, también intercambiar criterios en favor de una óptima orientación de las competencias del niño.

Es así como la exploración de nuevas realidades socioeducativas, demanda de la unificación de criterios, esfuerzos en pro de un mejor manejo de las emociones las cuales

inciden de manera importante en la obtención de nuevos aprendizajes. Conviene indicar que la influencia de la familia marca de manera definitiva la caracterización educativa, cultural y social del niño, pues de allí se desprenden componentes cognitivos que de acuerdo a la orientación conjunta (familia e institución), obstaculiza o impulsa la construcción de nuevos conocimientos lo que se traduce para el estudiante en significativos cambios socio afectivos a partir de su experiencia escolar familiar.

Es decir, no basta con el pensum académico, la planeación, así como los recursos didácticos utilizados por parte del maestro pues que al tratarse de la primera infancia el niño requiere de una orientación idónea a partir de la responsabilidad compartida. Desde esta configuración la mayoría de referentes exponen lo fundamental que resulta la participación de la familia en el proceso de aprendizaje de los niños, razón por la cual esta intención investigativa está dirigida al plano representacional sobre la intervención de los padres de familia, precisando en esto último el objeto de principal interés para la investigadora.

A partir de esta perspectiva, se desarrolló la tesis doctoral que logró dentro de su objetivo principal: Generar un constructo teórico sobre la participación de la familia en la construcción de aprendizajes de los niños de preescolar y su desarrollo socioemocional dentro de la Institución Educativa Eduardo Santos Sede Luis Carlos Galán de la ciudad de Neiva Huila. Por lo cual, la investigadora alcanzó a profundizar desde cada la percepción manifestada por los informantes que la condujo a un acercamiento a partir de las diversas realidades bajo una mirada fenomenológica.

En tal sentido, la investigación estuvo conformada en seis secciones; la primera de ellas, conformada por el marco ontológico donde se estableció el planteamiento y descripción de la situación problematizadora, bajo la concurrencia de aspectos ideales enmarcados en el “deber ser” y características fundamentadas en la realidad del fenómeno lo cual determinó el “ser”, tal recorrido requirió de una mirada global, pasando por la situación nacional sobre el rol fundamental que desempeña la familia en la formación educativa del niño en edad preescolar, hasta llegar a la delimitación del problema; en el mismo orden se contemplaron los objetivos que guiaron el proceso; asimismo, se desarrolló la justificación e importancia.

Respecto a la segunda sección, estuvo conformada por las bases teóricas que a su vez incluyeron los antecedentes considerados desde los contextos (nacional e internacional), se trata de investigaciones previas que de una u otra forma se vinculan con el objeto de estudio. Asimismo, se contempló el recorrido diacrónico sobre el objeto de estudio, en el mismo orden de ideas se estableció la fundamentación teórica conceptual donde se relacionaron los elementos principales asociados a las categorías iniciales que a su vez se vincularon con los descriptores; finalmente se reseñó dentro de esta sección las bases legales que le concedieron soporte a la tesis doctoral.

En cuanto a la tercera sección, estuvo compuesta por el tejido metodológico que involucró la naturaleza de la investigación donde confluyó el paradigma interpretativo, enfoque cualitativo, método fenomenológico, escenario representado por la Institución Educativa Eduardo Santos, Sede Luis Carlos Galán. ciudad de Neiva, Huila. Por lo cual la investigadora se apoyó en la técnica de la entrevista semiestructurada y un guion de preguntas como instrumento mientras los informantes están conformados por docentes del nivel de preescolar; en el mismo orden de ideas se establecieron los criterios de rigurosidad que conllevó al tratamiento de la información.

Respecto a la cuarta sección, estuvo conformada por un amplio proceso de análisis e interpretación de los hallazgos donde se develaron diversas realidades a partir de las percepciones exteriorizadas por los informantes; allí, la investigadora logró un acercamiento con los hechos reales acontecidos a partir de la importancia de la participación de la familia en la formación educativa. Sobre la quinta sección, estuvo conformada por las contribuciones teóricas desde lo contemplado en el objetivo general; finalmente, la sexta sección permitió plasmar los aspectos más destacables de la tesis y al mismo tiempo, reflejar las experiencias investigativas alcanzadas por la autora.

SECCIÓN I

EL PROBLEMA

Planteamiento Del Problema

Debido a la realidad que envuelve al mundo la cual está caracterizada por la inmediatez, competitividad, altos niveles de estrés debido a las transformaciones incesantes en los diversos ámbitos cuya situación es ocasionada por el vertiginoso avance tecnológico, científico lo que ha conllevado a una nueva configuración en el estilo y ritmo de vida de las personas. Tal situación impacta de forma significativa en el factor tiempo que le pueden dedicar los padres a sus hijos, que trastoca de manera importante la atención educativa y por consiguiente afecta las relaciones familia escuela.

Destacando que todo núcleo familiar como fundamento esencial en cada sociedad, desempeña un rol trascendental en la formación integral educativa de los hijos; por lo cual indica que un ambiente familiar estable debe propiciar los espacios idóneos para contribuir con el desarrollo de habilidades duras y blandas en los niños. Es decir, apoyar de manera integral los elementos educativos pedagógicos y al mismo tiempo fortalecer las habilidades para el establecimiento de nuevas relaciones sociales donde concurren emociones manifestadas en comportamientos, conductas, comunicación e interacción entre pares escolares.

Significa asumir por parte de la familia una responsabilidad, que luego es compartida con la escuela y el Estado; a partir de esta idea resulta conveniente relacionar lo manifestado por Durango et. al., (2022), es preciso que los docentes sumado a la integración de la familia y los procesos continuos de comunicación puedan delegar responsabilidades asociadas al apoyo académico y afectivo a partir de la identidad sociocultural de los padres. Una forma de potenciar no solo las relaciones familia y escuela, también impulsar el proceso educativo de los niños tomando en cuenta su condición socioemocional que se resume en un papel fundamental que debe ser acatado por los padres bajo una consciente responsabilidad ante la necesidad de sacar adelante a sus hijos.

Es así como los padres de familia, tienen el sagrado deber de velar por todos los derechos de sus hijos dentro de los cuales se encuentra la formación educativa: lo cual se suma a la responsabilidad compartida que implica apoyo, orientación y firme decisión frente a los desafíos que representa la formación educativa a partir del nivel preescolar donde fundan las bases principales que van determinar todo un proceso enmarcado en la conformación de nuevos ciudadanos; sobre el particular Núñez (2021), considera que dentro de los distintos roles que desempeñan los padres en la sociedad destaca el papel orientador a partir de la construcción de los aprendizajes de sus hijos, pues son ellos los responsables de establecer las bases que garanticen la formación de su futuro.

Lo cual indica, que la participación de la familia marca la pauta no solo en la formación educativa del niño, también se encarga de cimentar las bases para la construcción progresiva del proyecto de vida de sus hijos. Tomando en cuenta el nivel preescolar, los padres de familia deben estar enfocados tanto en el papel orientador para impulsar el desarrollo de competencias como en el afianzamiento de los componentes socio-afectivos donde los hijos se sientan seguros, protegidos, queridos y motivados en pro de habilidades que le permitan la resolución de problemas y con ello el protagonismo que les corresponde como sujetos sociales en formación.

A partir de esta idea, el nivel de preescolar se convierte de acuerdo a lo planteado por Martínez (2018), en la etapa donde es determinante la unificación de criterios, esfuerzos y responsabilidades entre la familia y el docente para lograr generar en el niño un ambiente acorde para la manifestación de sus nuevas experiencias pedagógicas y relaciones sociales. Significa establecer un puente de comunicación constante donde el estudiante representa la prioridad a partir de sus derechos educativos, siempre manteniendo el enfoque sobre la responsabilidad que le corresponde cada sector (familia, escuela, Estado y sociedad), pues se trata de un trabajo mancomunado orientado hacía un solo fin, formar al niño de manera integral.

Por tal razón, el papel socioeducativo que representa la familia se transforma en el pilar fundamental para el niño en edad preescolar puesto que el núcleo se convierte en el primer y principal espacio de aprendizaje donde se establecen valores, normas,

afectos que conducen al niño a fortalecer su personalidad a través de la confianza, seguridad, autoestima, responsabilidad y autonomía. En cualquier caso, el apoyo y supervisión de los padres es significativo tal como lo afirma Ávila (2017), quien asume que el niño al ser dirigido y supervisado por sus padres lo conduce a experiencias más significativas donde se establece un desarrollo socioemocional asociado a nuevos hábitos de estudio que se reflejan en aprendizajes significativos.

De ahí que el nivel de preescolar regularmente es considerado como el ciclo formativo más importante para el desarrollo individual, colectivo a partir de la participación activa de los padres. Es por eso que la escuela y la familia asumen una responsabilidad inminente como agentes constructores de ciudadanía, donde deben promover ambientes democráticos a partir del pensamiento crítico, el diálogo y prácticas para el buen vivir. A tal efecto Gil y Sánchez (2004), consideran que los niños al ser debidamente orientados desde una edad temprana por sus padres y docentes los conducen al desarrollo de capacidades, destrezas y competencias enmarcadas en una educación de mayor calidad.

De esta manera la familia como núcleo social fundamental, puede llegar a alcanzar una pertinente orientación acompañada del apoyo indicado como punto de partida en el proceso de formación inicial; en otras palabras, desde la educación preescolar se puede lograr óptimos resultados si existe un acompañamiento permanente e idóneo de la familia del estudiante. A partir de esta concepción se puede llegar a potenciar la personalidad, el desarrollo dimensional del conocimiento y el manejo de emociones del niño, siempre y cuando desde los hogares que asuma el respeto, la solidaridad y el amor como prácticas permanentes.

En ese orden de importancia y según lo planteado por Quintero (2006), la familia como núcleo social elemental es reflexionada como el principal centro socializador pues es allí donde el niño experimenta su primer encuentro con un entorno sociocultural que marcará su vida según el apoyo y orientación desde los padres. Por ello, la familia se convierte para el niño en su primer centro educativo donde concurren cotidianidades, valores, conocimientos, experiencias y realidades que apoyan u obstaculizan los

aprendizajes de acuerdo al perfil orientador de parte de los padres. Mientras Capano y Ubach (2013) exteriorizan que los comportamientos y el rendimiento académico del niño van a depender de la integración de la familia en las prácticas educativas. Representa por lo tanto la participación de la familia, un elemento notable a través de la responsabilidad la cual marca un antes y un después en la formación educativa del niño.

Al abordar la situación que se presenta en Colombia respecto a la participación de la familia en la formación integral de sus hijos, donde se involucran elementos socioemocionales que al mismo tiempo repercuten en la consolidación de aprendizajes; es de hacer notar el distanciamiento histórico que ha existido entre padres y docentes lo que se convierte en una falta de integración escuela familia; destacando que las entidades oficiales de manera errónea son consideradas centro de cuidado diario, allí al niño se le recibe desde la edad preescolar y se asume que el docente tiene que avanzar en aspectos académicos, socioemocionales, situaciones de conducta y comportamiento e incluso en el tema de la alimentación a través del PAE.

Es allí donde se desvirtúan los roles que corresponde a cada sector, lo cual significa una descontextualización en cuanto a la responsabilidad compartida (Familia, Estado, Escuela). Conviene en ese caso vincular lo establecido desde el fundamento legal a partir de la Constitución política de Colombia (1991), donde se define no solo el derecho educativo en cada uno de sus niveles, partiendo de preescolar y además hace referencia dentro de su contenido al papel responsable de los padres de familia quienes deben convertirse en los principales garantes de dicho derecho a la educación de sus hijos. Resaltando que este rol representado por la familia se convierte para el niño en el modelo a seguir ante la naturaleza de imitación que caracteriza a los infantes en los diversos sectores, ellos quieren ser como sus padres.

Por ello, lo destacable de pregonar con el ejemplo a partir de acciones concretas marcadas por valores como la responsabilidad, respeto, solidaridad, compañerismo, obediencia que les permita a los niños en edad preescolar avanzar en su etapa educativa inicial según sus propios intereses; en esa dirección Flórez (2016), manifiesta que la familia por medio de los padres forma parte trascendental en la formación educativa de

sus hijos, especialmente cuando inician su etapa de preescolar. Si bien se trata de las primeras experiencias pedagógicas educativas del niño, debe existir previo enlace entre docente y padres un compromiso donde se establezcan las responsabilidades correspondientes en pro de la educación de los infantes.

Lo cual conduce a la necesidad de establecer, mantener y fortalecer de manera progresiva la comunicación que permita al docente conocer de forma más detallada sobre la realidad familiar del niño, y con ello focalizar de forma puntual sus necesidades; significa de acuerdo a la opinión de Toloza (2020), establecer los mecanismos necesarios para que el docente pueda fortalecer una conexión directa con las realidades que circundan al niño en su entorno familiar y sociocultural. Es preciso en ese caso promover desde cada institución oficial, una mayor participación de la familia mediante estrategias de integración orientadas por la motivación y la responsabilidad.

De tal manera conviene señalar lo contemplado desde la Ley 115 (1994), donde se especifica la responsabilidad unificada entre el Estado, familia y sociedad que involucra el rol de los docentes como agentes sociales con funciones formativas; tomando en cuenta que el niño debe contar con una sólida estructura de valores que lo pueda apoyar a lo largo de la vida. Dentro de la misma conexión de ideas Palacios y Delgado (1991), piensan sobre la necesidad de solicitar a los padres desde un principio la integración y colaboración en actividades pedagógicas que los comprometa a participar y apoyar a sus hijos en actividades académicas extra escolares en pro de mejores aprendizajes.

Es así como la propia Ley 115 contempla la manera como se debe concebir y aplicar la educación en Colombia. En este caso, y teniendo presente el ideal de familia como agente activo en el proceso educativo, dentro de su Artículo 7, establece que 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. De esta manera, la educación como proceso, adquiere significación si existen patrones o reglas fundamentales que la familia asuma con responsabilidad.

En tal sentido, cuando existe un acompañamiento de la familia en los procesos de enseñanza - aprendizaje del estudiante del nivel preescolar, se logran habilidades que sin duda inciden de manera positiva en el rendimiento académico, equilibrio emocional que a su vez marca una pauta importante para los siguientes niveles de estudio. Así pues, se asume que un niño al cursar el nivel de preescolar desde el vínculo pertinente familia escuela, tiene mayor posibilidad de avanzar con éxito desde un carácter autónomo asociado a un pensamiento crítico reflexivo sobre su propia realidad donde resulta fortalecido desde lo socio-afectivo.

Es así como la participación de los padres de familia genera un impacto determinante; tal cual como lo afirma Pizarro et al., (2013), la oportuna participación de la familia en el proceso escolar de los niños tiene implicaciones significativas que permiten mejorar la autoestima y con ello avanzar con éxito en el rendimiento escolar, al tiempo establecer mejores relaciones sociales. De ahí la importancia de involucrar de manera precisa y consciente a la familia en la formación de los estudiantes dentro del nivel. Según lo considerado por Epstein (2013), los niños aprenden y crecen en el hogar, la escuela y la comunidad, para bien o para mal, las personas que integran estos tres contextos inciden en el aprendizaje y la formación desde la temprana infancia" (p. 51).

De cualquier manera, la responsabilidad compartida entre los entes arriba mencionados es lo que define en buena parte del éxito educativo del niño; tomando en cuenta que el nivel de preescolar solo responde a uno de los estadios que debe transitar el estudiante y por su trascendencia se convierte en el motor de impulso educativo, pedagógico y afectivo para los niveles siguientes. Lo que significa desde la mirada de Santibáñez (2018), lograr el debido involucramiento y compromiso de la familia en los aprendizajes del niño, se convierte en un factor importante que impulsa el rendimiento escolar.

Al respecto la educación preescolar es en sí, caracteriza una representación o proyección de lo que será un estudiante durante todos sus procesos de formación durante los niveles escolares siguientes. Por lo tanto, la sociedad colombiana para asumir con certeza el camino del progreso necesariamente debe apoyarse en el sistema

educativo global donde se reconozca la importancia que representa el nivel de preescolar para fortalecer tal estructura formativa del estudiante; es decir, que para lograr verdaderamente avanzar hacia un mejor futuro como país resulta concluyente la articulación desde la responsabilidad compartida entre Estado, padres, sistema educativo que involucra la labor mediadora del docente.

De esto se desprende, un estudiante es el resultado de la trilogía familia-escuela-sociedad, todos y cada uno de los sectores mencionados intervienen de forma importante en la formación ciudadana del niño. Lo cual significa que la educación preescolar es una etapa fundamental en el desarrollo del estudiante donde la participación de la familia juega un papel crucial en el proceso de aprendizaje, para autores como Bastidas y Mendoza (2018), el papel que ejercen los padres de familia en la escuela marca la integralidad educativa de sus hijos, especialmente en el nivel preescolar que representa la primera experiencia socio educativa de los niños, quienes necesitan sentirse apoyados, seguros y confiados. Significa, que la formación educativa se convierte en una exigente tarea para todos los actores involucrados, especialmente la familia como principal centro de enseñanza donde se establecen diversas relaciones socio-afectivas determinantes en la vida escolar del niño.

A partir de esta configuración de la realidad, se establece la delimitación en cuanto a la situación problematizadora la cual se contextualiza en la Institución Educativa Eduardo Santos Sede Luis Carlos Galán de la ciudad de Neiva Huila, escenario dentro del cual la investigadora que también hace parte de la nómina institucional en el nivel de preescolar, viene observando con preocupación en el distanciamiento progresivo entre la familia y la entidad educativa debido a un conjunto de factores presentes en la cotidianidad de los padres, quienes asumen que la formación educativa es una responsabilidad exclusiva de los docentes.

Con ello se puede presumir, que existen dificultades importantes que impiden la articulación de la familia con la escuela, pues en la actualidad la responsabilidad del proceso de educación dentro del nivel de preescolar da muestra de un desequilibrio al no ser compartida de forma equitativa entre Estado representado por las autoridades

educativas, familia a la cabeza de los padres como garantes de los derechos educativos de sus hijos y la institución educativa objeto de estudio por medio de la labor pedagógica de los docentes; allí se hace notar un conjunto de debilidades frente a un problema creciente traducido en la falta de integración, colaboración y apoyo por parte de los padres de familia con educación la de sus hijos.

Es de destacar que la población escogida, pertenece a un estrato socio económico bajo, allí la mayoría de las familias se desempeñan en trabajos informales, con baja remuneración y presentan imaginarios culturales basados en la violencia y supervivencia. De igual manera, los padres de familia tienen niveles de escolarización que no pasan de la primaria o la básica media; es así como muchos niños que se encuentran matriculados, es por la necesidad de recibir un subsidio otorgado por el gobierno y no por la responsabilidad de la educación. También, y con frecuencia, está el padre de familia que considera la escuela como un lugar de simple refugio o cuidado del menor mientras él desarrolla sus actividades laborales o personales.

Por tanto, las habilidades que el docente desea desarrollar en el estudiante, se ven frustradas debido a la poca responsabilidad asumida por los padres que más allá de contribuir con una formación integral, se desprenden de la responsabilidad que les corresponde sin importar lo que pueda desencadenar en el niño. En tal sentido la problemática desprende una situación homogénea asociada al proceso educativo; que de algún modo contradice la esencia básica del saber pedagógico focalizado en la participación activa de diversos actores educativos.

En sí, solo los docentes dentro del colegio asumen su rol de responsabilidad dentro de dicho engranaje; mientras la familia al presentar una participación baja en las decisiones y formación de los estudiantes están generando una alteración en la formación educativa que reciben los niños del nivel preescolar. Desde esta configuración de la realidad se hace notar un conjunto de causas que conducen a la situación problematizadora planteada donde se evidencian modelos de familias disfuncionales y poco ortodoxos; caracterizadas por ser extensas y monoparentales.

Otro de los elementos causales que se denota, es la conformación de núcleos familiares por jóvenes que no superan los 20 años de edad, a partir de esta situación se visualiza poca atención o cuidado hacia los niños. De igual manera, se manifiesta la falta de autoridad del padre o madre que se mantiene ocupado en su cotidianidad tratando de resolver el tema del sustento diario en medio de las carencias y dificultades socioeconómicas; es así como se puede corroborar la falta de colaboración en casa para el desarrollo de tareas, juegos y actividades programadas desde la escuela.

Dentro de este panorama real, conviene señalar otro elemento que implica en la estabilidad escolar y emocional del niño de preescolar; se trata del bajo nivel de escolarización de las familias lo cual tiene su repercusión en la formación educativa de los niños, puesto se asume que los padres no le conceden la importancia y trascendencia la educación como apalancamiento para la construcción progresiva del proyecto de vida de sus hijos. Situación que de una u otra forma conlleva a modelos de familia con escasa solidez de donde se desprende una crianza poco responsable, carente de responsabilidad que se traduce en la falta de atención de los niños de preescolar con implicaciones socio-emocionales.

A tal efecto surgen consecuencias que permiten mayor claridad desde lo observable frente al fenómeno de estudio, dentro de las cuales denota deterioro progresivo de la relación familia escuela que conlleva a secuelas lesivas con implicaciones en el proceso formativo de los estudiantes del nivel preescolar. Es así, como se observan niños que aún no han alcanzado las competencias desde las dimensiones del preescolar, y se les dificultan habilidades relacionadas con la motricidad, escritura, el reconocimiento fonológico de las vocales y consonantes, identificación numérica con sus respectivas cantidades, asimilación de situaciones que le permita asumir con autonomía la resolución de problemas en su diario vivir.

De igual manera, y desde el ámbito actitudinal los niños presentan comportamientos de agresividad e hiperactividad; dichas dificultades hacen que las prácticas de aula surtan poco efecto para la formación de académica con impacto en la sana convivencia escolar. Es decir, se puede intuir que en el hogar los estudiantes no

han tenido las mejores pautas de crianza, pues su comportamiento en el colegio indica conductas inapropiadas basadas en una cultura de hogar donde prevalecen los antivalores. Destaca igualmente una consecuencia vinculada a aspectos relativos al abandono y la ausencia del padre de familia en el hogar ante jornadas extensas de trabajo que impacta de forma significativa en los niños, puesto que no reciben la mejor atención en casa.

A manera de pronóstico es importante señalar, que de continuar esta situación sin que exista la unificación de criterios que permita definir el rol que corresponde a cada sector a partir de la responsabilidad compartida frente a la importancia de la formación educativa integral del niño dentro del nivel de preescolar; existe la posibilidad de ampliar la brecha en cuanto a la integración, comunicación y el deber que corresponde tanto a la familia como la institución desde el rol protagónico del docente. Importante destacar, que dentro de una sociedad tan compleja y exigente como la colombiana se hace indispensable un proceso de reflexión a partir del acercamiento con la realidad que admite la fenomenología que pueda conducir de forma conjunta a un proceso de reflexión sobre la participación de la familia en los procesos educativos y pedagógicos de los hijos en edad preescolar.

Finalmente, y partiendo del problema planteado dentro de la presente tesis, surgen cuatro interrogantes en coherencia con lo establecido en cada uno de los objetivos trazados: ¿Por qué es importante identificar a partir de la percepción de los docentes la participación de la familia en el proceso de aprendizaje de los niños en la educación preescolar? ¿De qué forma se puede caracterizar desde la perspectiva de los padres de familia la forma como influyen en el apoyo educativo y su implicación en la construcción del aprendizaje de los niños en edad preescolar? Seguidamente se presenta la pregunta ¿Cómo interpretar la influencia de los padres de familia y los docentes sobre el desarrollo socioemocional de los niños en edad preescolar a partir del manejo de sus emociones? ¿Para qué enunciar los diversos discernimientos de los docentes, padres que pueda orientar un nuevo constructo teórico sobre la participación de la familia en la construcción de aprendizajes de los niños de preescolar y su desarrollo?

Objetivos de la Investigación

Objetivo General:

Generar un constructo teórico sobre la participación de la familia en la construcción de aprendizajes de los niños de preescolar y su desarrollo socioemocional dentro de la Institución Educativa Eduardo Santos Sede Luis Carlos Galán de la ciudad de Neiva Huila.

Objetivos Específicos:

- Identificar desde la percepción de los docentes la participación de la familia en el proceso de aprendizaje de los niños en la educación preescolar.
- Caracterizar a partir de la perspectiva de los padres de familia la forma como influyen en el apoyo educativo y su implicación en la construcción del aprendizaje de los niños en edad preescolar.
- Interpretar la influencia de los padres de familia y los docentes sobre el desarrollo socioemocional de los niños en edad preescolar a partir del manejo de sus emociones.
- Enunciar los diversos discernimientos de los docentes y padres que pueda orientar un nuevo constructo teórico sobre la participación de la familia en la construcción de aprendizajes de los niños de preescolar y su desarrollo.

Justificación e Importancia

Representa este apartado un importante fundamento, respecto a la importancia que se desprende del objeto de estudio que abarca una realidad socioeducativa donde la familia juega un papel elemental en el desarrollo socioemocional y educativo en los niños que se encuentran en el nivel de preescolar. Destacando que se trata de un fenómeno abordado desde un proyecto de tesis doctoral, que busca desde su rigurosidad contribuir con nuevos constructos a partir de la concepción de d los padres de familia y

los docentes, lo cual se traduce en un significativo aporte científico donde se benefician tanto sistema educativo colombiano, familias, institución como docentes quienes comparten dentro del deber ser una responsabilidad asociada a la formación integral del estudiante en dicho nivel escolar.

Conviene señalar que de la justificación e importancia, le permitió a la investigadora en este caso establecer acciones coherentes en cada una de las secciones donde intervienen componentes (ontológicos, epistemológicos, teóricos, metodológicos), que configuran en su conjunto el proyecto de tesis doctoral. Tomando en cuenta que a través de su propósito principal, se pretende generar un constructo teórico sobre la participación de la familia en la construcción de aprendizajes de los niños de preescolar y su desarrollo socioemocional dentro de la Institución Educativa Eduardo Santos Sede Luis Carlos Galán de la ciudad de Neiva Huila.

A partir de esta concepción la intención investigativa es asumida dentro de lo justificativo desde lo familiar, educativo pedagógico, institucional, social, teórico, metodológico y la línea de investigación. Es así como como destaca la importancia de la participación de las familias en el aprendizaje de la primera infancia (nivel preescolar), donde se pueda lograr apoyar, orientar, establecer correctivos asociados al proceso educativo de los niños en edad preescolar. Es decir, la representación de buenas pautas de crianza, destacando que la participación de la familia durante la escolaridad del estudiante es indispensable para lograr avanzar con éxito en los niveles siguientes.

Lo cual demanda asumir un proceso de educación integral activa, porque el vínculo entre familia-escuela facilita la aplicación de modelos pedagógicos basados en la participación, pensamiento crítico y dialógico, el saber dimensionado desde la construcción cooperativa, dimensiones del conocimiento desde la horizontalidad y no desde la jerarquización del docente. Además, porque dicho trabajo mancomunado con la familia facilita el desarrollo de habilidades desde elementos cognitivos, comunicativos y ciudadanos del estudiante de grado preescolar; por tanto, una familia activa durante el proceso escolar es de vital significación para el proceso formativo integral del niño.

Respecto a la justificación desde lo educativo pedagógico, conviene señalar las dificultades que aquejan el objeto de estudio lo cual demanda a partir de la mediación del docente un ámbito integral, holístico, participativo donde el niño no solamente reciba de la escuela instrucción enmarcada en conocimientos y componentes académicos, es indispensable la integración de los padres de familia en aras de fortalecer elementos socio-afectivos y pedagógicos que requieren del apoyo desde el núcleo familiar; pues el niño dentro de su integralidad requiere de herramientas que le permitan desenvolverse en su contexto y mejorar sus condiciones de vida.

En cuanto al ámbito institucional, se desprende una valiosa justificación puesto que desde dicho escenario escolar se asume un fenómeno de estudio con características familiares, socioculturales y educativas que se contextualizan en la realidad que se presenta en el nivel de preescolar donde se logra determinar que existen deficiencias en cuanto a la relación escuela – familia y los vínculos que se dan entre sí; destacando que dentro del colegio se están seleccionando tanto a docentes como padres de familia que conocen y viven la realidad investigada, lo que se podrá traducir en valiosa información a partir de nuevos constructos.

Sobre la justificación social, cobra vigencia e importancia ante la trascendencia que posee la formación educativa en el desarrollo social; además porque se trata de un fenómeno que asocia responsabilidades socio-educativas frente a la necesidad de optimizar la relación familia – escuela. Resaltando que cada uno de los actores involucrados (docentes, padres de familia, estudiantes), representan en sí mismo la figura social y es precisamente desde cada espacio de aprendizaje dentro de colegio que se forja el camino en procura de formar integralmente al nuevo ciudadano capaz de enfrentar los desafíos globales que tiene sus implicaciones locales en una sociedad colombiana compleja y exigente.

Sobre los aspectos teóricos, adquiere una gran connotación por la amplitud de sus bases teóricas donde concurren investigaciones previas desarrolladas en contextos (internacional y nacional), las cuales realizan una contribución destacable al proyecto de tesis doctoral desde diversas aristas; además los componentes teóricos conceptuales

asociados principalmente desde la importancia de la participación de la familia en el proceso educativo, construcción de nuevos aprendizajes y el fortalecimiento socioemocional que configura en su estructura componentes que permiten afianzar criterios de rigurosidad científica que son apoyados al mismo tiempo por las bases legales.

En cuanto a la vinculación de las características metodológicas, resulta justificable ante la pertinente escogencia dentro de su naturales del paradigma interpretativo, enfoque cualitativo, método fenomenológico cuya coherente articulación permite a la investigadoras asumir cada una de las partes que conforman el objeto y los sujetos de estudio, profundizar en el fenómeno en la búsqueda de una aproximación con la realidad a partir de la percepción de cada uno de los informantes, a quienes se le abordará por medio de la técnica de la entrevista semiestructurada con el apoyo de un guion de preguntas que conllevará a una productiva recolección de información, la cual se puede traducir según los hallazgos encontrados en valiosos aportes a partir del constructo teórico planteado dentro del objetivo general.

Finalmente la justificación relacionada a la línea y núcleo de investigación, lo responde al (Núcleo Educación en Movimiento NIEEM) y la (Línea Cultura, Educación y Desarrollo Infantil LICEDI301); que se transforma en la oportunidad de asociar el proyecto de tesis doctoral con otras temáticas afines; a partir de lo cual se podrá difundir los hallazgos y los aportes teóricos que se convierten al mismo tiempo en una contribución científica que puede ser compartida entre pares académicos y además difundida entre los actores involucrados como una forma de expandir los nuevos conocimientos hallados.

SECCIÓN II

MARCO TEÓRICO

Durante el desarrollo de este aporte teórico se muestra de manera sucinta los referentes teóricos que encierra la presente investigación, cuyo objetivo se enmarca en: Generar un constructo teórico sobre la participación de la familia en la construcción de aprendizaje de los niños de preescolar y su desarrollo socioemocional dentro de la Institución Educativa Eduardo Santos Sede Luís Carlos Galán de la ciudad de Neiva. En primera instancia se hace énfasis en los antecedentes que corresponden a estudios previos, seguidamente se plantea lo que es las bases teóricas y se culmina con las bases legales.

El entorno de la vida familiar ha presentado un cambio importante en los últimos tiempos en cuanto a los estilos de vida, estructuras y relaciones, que ha llevado a explorar la vida grupal y familiar como un escenario donde los integrantes e intervinientes de los diversos sistemas contribuyen al aprendizaje al que están expuestos los niños, inclinándose por las corrientes teóricas del enfoque educativo sistemático que permite identificar y calcular diversas variables que hacen parte del sistema que interactúa y reacciona. De hecho, Macías, (2024) señala que valor que tienen la participación, juicio y el involucramiento activo de los integrantes de la familia en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los niños y su asunción como parte de una actividad educativa que ofrece de base fundante y desde donde se puede construir, fortalecer, precisar y depurar el compromiso, la diligencia y el interés mutuos durante el desarrollo del niño impactándose directamente en su aprendizaje.

Así mismo, se abordarán las principales teorías que sustentan el objeto de estudio de la presente tesis doctoral. También, se desarrollarán constructos teóricos cuyos paradigmas o punto de inicio sean las premisas vinculadas al inicio de la investigación. De tal forma, se entenderá como fundamentación teórica todo concepto o herramientas teóricas que permitan asimilar y comprender las premisas, participación de la familia y aprendizaje en el preescolar. Es por ello que se toma en cuenta lo que señala: Caní, (2017), quien afirma que: “la participación de los padres de familia, en el proceso de

enseñanza aprendizaje de los niños y niñas, aporta, en la obtención de resultados académicos positivos” (p. 13). Finalmente, este marco teórico que se expondrá durante estas líneas, fijará las bases legales en torno al rol que debe asumir la familia durante el proceso escolar del estudiante y las funciones estatales en la educación colombiana.

Antecedentes del Estudio

En primera instancia se hace énfasis en el trabajo investigativo de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador del Estado de Venezuela, Chinchilla (2021) realizó su trabajo titulado, “Constructo teórico de los patrones de crianza y su relación en el desarrollo socio emocional del niño y niña de educación preescolar, desde las concepciones de los actores educativos”. El objetivo consiste en generar un constructo teórico sobre los patrones de crianza, el impacto socio emocional en los niños de grado preescolar y la funciones que cumplen los actores educativos en dichos patrones. Para lograr dicho objetivo es válido mencionar la manera como lo fue desarrollando desde sus especificidades. Por tal razón, se analizó cómo se dimensionan los patrones de crianza, para luego caracterizarlas y finalmente, poder aportar elementos teóricos que fortalezcan el desarrollo del niño de grado preescolar desde la crianza que éste recibe en casa.

Ahora bien, el marco teórico de esta tesis doctoral presentó dos premisas importantes, patrones de crianza y desarrollo socio emocional de los niños de preescolar. Para ello, determinó unas categorías conceptuales como control, crianza, tipos de padres. Las teorías en las cuales se sustentó fueron la teoría social de Bandura y Psicoanálisis de Freud. A su vez, en este marco teórico se puede destacar la teorización sobre tipologías de padres de familia, la verificación histórica en torno a modelos de crianza y la sustentación del desarrollo socio emocional de la primera infancia. La fundamentación legal de dicha investigación se basó en el artículo 42 de la Constitución Política de Colombia que alude a la diversidad de derechos en torno a la familia, y la Ley N° 1098 DE 2006 o código de Infancia y Adolescencia.

La investigación se orientó bajo una metodología de enfoque cualitativo y cuyo método fenomenológico permitió el desarrollo de entrevistas semiestructuradas realizadas a profesores y acudientes del grado de preescolar. Luego de la aplicación de

las misma, se codificó, categorizó y triangulo la información obtenida para poder generar constructos teóricos sobre las pautas de crianza desde los actores educativos, y que permitan mejorar el desarrollo socio emocional de los niños de grado preescolar. El nivel investigativo fue descriptivo y su diseño fue de campo. Esta investigación tuvo como resultado resaltar la importancia de propiciar un vínculo más significativo de los padres de familia con la escuela, para secuenciar y orientar modelos de pautas de crianza que generen una educación afectiva y emocional más pertinente para los niños del grado preescolar.

De igual manera se presenta el trabajo realizado en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador del Estado de Venezuela, en donde Sepúlveda (2024) denominado, “Procesos de mediación de los padres y/o cuidadores para el desarrollo de la dimensión comunicativa en niños de grado de transición”. Allí, propició un constructo teórico a partir de dos premisas esenciales, la mediación de los padres de familia en la educación preescolar y la importancia de esta última para el desarrollo de la dimensión comunicativa del niño. El marco teórico de esta investigación se sustenta a través de seis fundamentaciones: histórica, ontológica, epistemológica, axiológica, teórica o conceptual y legal. En la histórica hace un recorrido cronológico sobre el reconocimiento de la primera infancia y la familia realizado por la Unesco y otras entidades luego de 1990.

La metodología desarrollada se presenta bajo la perspectiva ontológica y desarrolló los postulados del ser de la investigación. Es decir, determinó que los procesos de mediación de los padres de familia en lo concerniente a los avances en la dimensión comunicativa, se ven truncados en la población objeto de estudio, por la prioridad que se da al plan lector y no a otras habilidades artísticas. La base epistemológica se desarrolló conforme a las premisas de la investigación, dimensión comunicativa y mediación. En relación a la parte axiológica se plantea desde la aplicación de una práctica pedagógica que reúna un conjunto de valores sociales en torno a fomento de escenario crítico, transformadores y de cambio. El teórico o conceptual, desarrolla el concepto de mediación y sobre este, los subconceptos cuidado, acompañamiento, provocación. De igual forma, el concepto de dimensión comunicativa y sus derivados, capacidad expresiva y experiencias.

El marco teórico de la investigación se aborda la fundamentación legal desde el artículo 67 de la constitución política de Colombia, la Ley General de Educación, el decreto 2247 y las leyes 1098 (2006) y 1804 (2016). Todas las anteriores se centraron en las normatividades que legislan la aplicación de la educación preescolar o inicial. La metodología se caracterizó por ser de naturaleza cualitativa, orientarse bajo un paradigma interpretativo y cimentarse desde un método fenomenológico. El nivel investigativo fue descriptivo y su diseño de investigación fue de campo. La información sobre la mediación de los padres de familia se obtuvo a través de la entrevista como principal herramienta o instrumento de recolección de datos para dicha investigación. La población participante fue de 8 padres de familia de transición de la Institución Educativa Colegio Francisco José de Caldas.

Esta investigación permite el reconocimiento de la manera como los padres de familia median en el desarrollo cognitivo y de la dimensión comunicativa de los estudiantes de preescolar. También, la importancia del hogar como principio universal del proceso escolar o formativo del estudiante. Además, esta tesis doctoral logró aportar elementos teóricos para el beneficio de la comunidad educativa, puesto que, desde tres pilares, cuidado de la capacidad expresiva, acompañamiento y provocación de experiencias y entorno, generó una ruta o camino que permita una vinculación más relevante entre la familia, el contexto social del estudiante y la escuela.

Por otro lado, en la Universidad César Vallejo de Perú, Morón (2023), desarrolló una tesis doctoral denominada “Involucramiento familiar en el logro de aprendizajes de preescolares en educación virtual, Trujillo 2021”, cuyo objetivo era determinar el impacto que genera la participación, colaboración y vinculación de la familia o acudientes en el proceso educativo de los niños de educación inicial, específicamente, de cuatro y cinco años de edad. El marco teórico de la investigación se centró en el desarrollo conceptual sobre sus premisas, vínculo familiar, aprendizajes en el preescolar y educación virtual. La fundamentación legal de dicha investigación se basó en el marco constitucional peruano y la legislación en torno a la aplicación de la educación virtual durante el periodo de pandemia.

Para alcanzar dicho objetivo la investigación tuvo un enfoque cualitativo, su nivel de investigación fue explicativa y su diseño fue no experimental. Esta tesis se desarrolló en la Institución Educativa Inicial Estatal de la ciudad de Trujillo, Perú, con una muestra no probabilística por conveniencia de 113 padres de familia. A estos últimos, se les aplicó un modelo de cuestionario que tenía como fin abordar el nivel de involucramiento de los padres de familia, con relación al rendimiento académico de los estudiantes. Estos cuestionarios fueron diseñados de tal forma, que pudiesen abordar las dos premisas centrales de la investigación, pertenencia de la familia durante el proceso educativo del grado preescolar y el impacto en el aprendizaje de los niños.

La tesis doctoral anterior teorizó sobre la existencia de una gran probabilidad de éxito si los padres de familia alcanzan un vínculo satisfactorio con los procesos de enseñanza – aprendizaje de los estudiantes del grado preescolar. De esta manera, esta relación familia – escuela permite mejorar los niveles académicos de los estudiantes y estimula el desarrollo cognitivo, emocional y social de los mismos. Cabe aclarar que esta investigación, se desarrolló bajo un contexto social muy especial. Se habla aquí, de la educación virtual desarrollada durante el año 2021. Esta última provocada a raíz de la pandemia del Covid-19. Es así, como los niños obtienen mejores resultados educativos desde la virtualidad si reciben el apoyo y el respectivo seguimiento escolar durante su estancia en el hogar.

En el ámbito nacional se expone como antecedente para esta investigación, la tesis doctoral de Guarín (2023) titulada, “constructo teórico sobre la influencia de la familia en el desarrollo integral de los niños y niñas de educación inicial ante situaciones adversas”. El propósito de esta investigación fue generar constructos teóricos sobre la influencia de la familia en el desarrollo integral de los niños y niñas de educación inicial en situaciones adversas. El problema de esta investigación giró en torno a la diada escuela – familia, añadiendo a su vez, el concepto de adversidad para el análisis sobre las repercusiones o fenómenos que se dan en dicha relación a raíz de limitaciones o factores regresivos y negativos como la pobreza u otros.

El marco teórico de la presente tesis, se tomó como fundamentación epistemológica la teoría de los Sistemas Ecológicos para comprender la familia no tanto como un sistema social, sino como un todo donde operan deferentes factores de dispar naturaleza. También, la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget asumiendo la importancia de esta última en la medida del crecimiento del niño y el entorno que le rodea, para generar impactos en el crecimiento intelectual y cognitivo del individuo. Las bases teóricas o conceptuales de la tesis se desarrollaron a partir de las premisas: participación de la familia en la educación inicial; la familia y sus implicaciones en la educación inicial ante realidades marcadas por la pandemia Covid-19 y desarrollo integral de los niños y niñas en educación inicial.

Dicha tesis tiene como fundamentación legal la Convención Internacional de los Derechos del Niño – CIDN – (1989); el artículo 67 de la Constitución política de Colombia sobre el derecho a la educación; la Ley General de Educación en su artículo 7 sobre los deberes de la familia con el proceso educativo de sus hijos; el artículo 15 de la anterior ley que define la educación preescolar; y finalmente, la ley 1098 (2006) denominada, Ley de Infancia y Adolescencia. Cada una de estas referencias hacen mención a normatividades relacionadas con el servicio educativo para el nivel de educación inicial.

La metodología presenta un paradigma interpretativo – humanista y su naturaleza es cualitativa puesto que tiene como propósito comprender una realidad social en una comunidad educativa determinada. El nivel investigativo fue de carácter descriptivo puesto que observo y generó un constructo sobre la influencia de las familias en estudiantes de preescolar en situaciones complejas. También, el diseño de investigación fue de campo por el análisis y descripción del fenómeno de estudio. Respecto al método, el autor utilizó el fenomenológico desde la perspectiva metodológica y filosófica a la hora de estudiar la naturaleza del estudio en mención.

La investigación se desarrolló en la Institución Educativa Colegio Camilo Torres ubicada en la zona rural de Cúcuta, ciudad de Colombia. La muestra o sujetos participantes fueron tres padres de familia y tres docentes. Como técnica de recolección de datos se utilizó la entrevista semiestructurada. El rigor científico respecto a la validez

de la presente investigación se tomó en el carácter eficiente del instrumento de recolección utilizado, puesto que la entrevista genera buena parte de credibilidad, ya que se puede hacer una medición de la realidad estudiada. Este estudio también presentó un alto grado de confiabilidad en la medida los instrumentos utilizados coincidieron en las respectivas conclusiones o resultados.

Luego del análisis e interpretación de la información producto de la técnica de recolección utilizada, se logró corroborar la ausencia del padre de familia en el acompañamiento escolar de los estudiantes de educación inicial. Es decir, el vínculo de la familia con la escuela presenta fallas estructurales que generan repercusiones negativas para el desarrollo cognitivo de los estudiantes en situaciones adversas. También se determinó el rol que cumple el docente en la relación familia – escuela. Las entrevistas a los padres de familia arrojan evidencias para aseverar que el maestro asume una postura convencional y poca transformadora, realizando solamente lo que le corresponde y no planeando una ruta de acción innovadora y realmente vinculante.

Otro antecedente desde plano nacional, se desarrolla en una tesis doctoral realizada en la ciudad de Cúcuta. Esta fue publicada por la universidad Pedagógica Experimental Libertador de Venezuela. Allí, Calderón (2023) denomina su tesis, “Referentes teóricos de una educación compartida. dirigido al sistema de educativo de primaria de Colombia”. Su objetivo fue el de generar referentes teóricos relacionados con la educación compartida. En ella se desarrolla como premisa principal la noción de educación compartida. Es decir, para que el proceso educativo se desarrolle a cabalidad y con éxito, existe niveles de responsabilidad sobre los diferentes actores educativos. En otras palabras, directivos docentes, docentes, padres de familia y estudiantes. Cada uno asume un rol protagónico y decisivo durante los procesos de enseñanza – aprendizaje que se generan en el aula de clase y en el hogar.

Ahora bien, la fundamentación teórica o conceptual de la tesis en mención se basó en las categorías, educación compartida y responsabilidad educativa. En la primera se hace énfasis en la participación activa de todos los actores educativos. En la segunda hace referencia al nivel de compromiso que opera desde lo estatal hasta la familia en lo

que concierne a la prestación del servicio educativo. La fundamentación epistemológica se basó en la teoría de aprendizaje de Bruner y el aprendizaje significativo de Ausbel. El autor de la presente tesis plantea una fundamentación sociológica desde el postulado de Durkheim basado en impacto regresivo que genera un avance tecnológico para el proceso formativo de la escuela, puesto que la innovación o cambios sociales implica un docente activo y dispuesto a transformar su entorno pedagógico.

La fundamentación legal se basó en el artículo 67 de la Constitución Política de Colombia, en donde se consagra el derecho a la educación; la Ley General de Educación, artículos 7, 8, y 9 responsabilidades de la familia en el proceso educativo. En el anterior trabajo de tesis doctoral se utilizó un paradigma interpretativo y la investigación fue de un enfoque cualitativo. También, utilizó el método fenomenológico para designar o construir a partir de un fenómeno o suceso aportes teóricos sobre un determinado problema. En este caso, la relevancia de asumir la educación desde la variable o designación de compartida. El nivel de investigación fue descriptivo y su diseño fue de campo puesto que se buscó los mecanismos de comprensión sobre lo investigado.

Como instrumento de recolección de datos se utilizó la entrevista en profundidad y se seleccionó la población de acuerdo a las tres sedes de la Institución Educativa. Los informantes claves fueron dos docentes, dos directivos, tres padres de familia y tres estudiantes. La fiabilidad y validez de la investigación se entiende desde el proceso de interpretación del fenómeno estudiado, omitiendo la subjetividad del investigador y ejerciendo un proceso de triangulación sobre la información recogida a través de las entrevistas. Por último, se generaron hallazgos importantes a partir de la noción de educación compartida. Los más relevantes fueron: mejora los ambientes de aprendizajes, desarrolla las capacidades de los estudiantes, promueve el bienestar de toda la comunidad educativa, hace de la escuela un escenario incluyente y dialógico.

Es válido aclarar que luego de la búsqueda de material bibliográfico sobre el objeto de estudio, no fue posible hallar investigaciones locales sobre temáticas que coincidieran. Además de una literatura inexistente, se subraya los pocos programas de doctorado que hay en las universidades del departamento del Huila. En temáticas de

Educación solamente la Universidad Sur colombiana ostenta un programa de doctorado, que hasta el momento es muy reciente y con escasa literatura producida debido al poco tiempo que lleva en operación. A la fecha, el programa ha realizado diez tesis de doctorado y las líneas de investigación están relacionadas al papel de la educación para la creación de una cultura ambiental. Otra razón, es que las pocas tesis encontradas de doctores en educación de la región no son recientes y no cumplen el requisito de antelación de cinco años. Por tal razón, se reseñaron investigaciones en el orden internacional y nacional.

Fundamentación diacrónica o historiográfica de la participación de la familia en la construcción del aprendizaje de los niños del grado preescolar y su desarrollo socioemocional

Desde la fundamentación diacrónica, resulta importante hacer un recorrido historiográfico sobre el objeto de estudio de la presente investigación. Para ello, es necesario remontarse al año de 1840 donde se crea en Alemania el primer jardín infantil. Aquí, es necesario mencionar al padre de la educación inicial Friedrich Froebel (1782 – 1852). Este autor fue uno de los primeros referentes teóricos que resaltaron la importancia del hogar en el desarrollo del niño. Rivas (2015) “Dios ha colocado el progreso mental y físico y la perpetuación de la raza humana, a través de la niñez, bajo el control del corazón, el alma y la sensibilidad femenina”. (p. 10). Es válido aclarar que para dicha época la educación de los hijos se centraba más en el rol de la mujer como guía espiritual y emocional para el desarrollo del niño.

La educación preescolar o inicial se crea en el continente europeo durante la segunda mitad del siglo XIX. Los países en donde se instalaron inicialmente instituciones educativas para párvulos y preescolar fueron Alemania, Inglaterra, Francia y España. Ahora bien, es necesario mencionar algunas causas o necesidades que determinaron la creación de lugares o ambientes para el cuidado de niños menores de cinco años. A continuación, se resaltan tres razones que permiten explicar de una manera más precisa el origen del preescolar o las instituciones para la educación inicial.

En un primer momento, es necesario destacar el contexto social, político, económico y cultural en donde se genera el preescolar. Para ello, se debe remontar al capitalismo industrial y a la era o predominio de la máquina como factor clave para la producción a una escala mayor. De esta manera, las familias, tanto hombres y mujeres, permanecían en las fábricas y era necesario que hubiese sitios o instituciones de cuidado para la primera infancia. En un segundo momento, y relacionando la producción industrial con los fenómenos de violencia desencadenados en Europa y el mundo por aquel entonces, es menesteroso decir que mientras los hombres estaban en el frente de batalla, muchas mujeres pasaban largas jornadas laborales fabricando munición, armas y demás material bélico. Es así, como se puede concluir que la I Y II guerra mundial fortalecieron la aparición de estos jardines infantiles.

En un tercer momento, cuando nacen los jardines infantiles tenían una razón más asistencialista desde una perspectiva estatal. Es decir, estos jardines infantiles permitirían reducir la miseria de los hogares más afectados por los impactos negativos desencadenados durante la era industrial. Por tanto, cuando la máquina reemplaza la fuerza de trabajo del humano, muchas familias pasan a vivir en estados de pobreza extrema. Se podría decir que el preescolar nace desde un brazo hegemónico de poder para tratar de estabilizar una sociedad en crisis. El asistencialismo es una política clave que asumen grupos de poder para evitar la insurrección y calmar el inconformismo. Pinto Rodríguez y Misas Avella (2014) “Instituciones que en general buscaban disminuir los índices de miseria, al estar proyectadas en la población de bajos recursos, de la masa desposeídas que generaba poco a poco la Revolución Industrial y el desarrollo urbano (p. 99).

En Colombia la educación dirigida a la primera infancia se comienza a desarrollar en el siglo XX, y se fortalece luego de la configuración de su ciudadanía en la década de los cincuenta. En este sentido, cuando las mujeres obtienen sus derechos políticos para votar y tomar decisiones electorales desde el régimen democrático, se visibiliza el rol silencioso que hasta el momento había tenido como cuidadoras y protagonistas de la educación de la primera infancia. Es así como se comienza a dimensionar la importancia del vínculo madre e hijo para el desarrollo educativo del niño. Es decir, la mujer cuidadora

tenía el deber de formar inicialmente al niño para luego ser recibido en un ciclo de primaria. Este ciclo se caracterizaba principalmente por tener docentes masculinos. Luego de la década de los cincuenta surgen un mayor índice de mujeres en la docencia.

Por tal razón, el preescolar en Colombia surge rudimentariamente como la forma en que se desarrolla una maternidad comprometida con el aprendizaje primario de valores, costumbres, leyendas, arquetipos culturales, preceptos morales, cívicos y religiosos desde el hogar. Se debe considerar acá, las diferentes problemáticas que aquejan al país como la violencia, la corrupción, la desigualdad, la concentración de la riqueza, el protagonismo de un Estado débil, entre otros. Pinto Rodríguez y Misas Avella (2014) “Quiere decir esto que, en Colombia, la función y el rol de la mujer dentro del ámbito educativo estuvo relacionado a su función de madre, de cuidadora de la primera infancia (...)”. (p. 100).

La educación preescolar es considerada la primera fase de un sistema educativo, aunque con matices, ya que su rol principal, objetivo y fundamental es preparar a los niños para la transición y encuentro con el mundo escolar. Se concibe entonces que la educación busca preparar en forma integral al individuo, abarcando principalmente las dimensiones biológica, psicológica, educacional y social. La evolución de la educación preescolar ha tenido lugar dentro de la escuela primaria o básica, logrando defender espacios de autonomía, especialidad y profesionalismo en su desempeño, que recibió por varias décadas, las calificaciones de "sectores de anclaje" modal, y submodal.

En efecto, la educación preescolar colombiana es urgente repensar la forma de formar y manera de ejercer la profesión docente en los primeros niveles de formación, en virtud de que el rol compartido que aportan los núcleos de desarrollo en el aprendizaje escolar y social de los cónyuges, parientes, cuidadores y los educadores. Lo cual conlleva a reflexionar un poco más sobre la debilidad que presentan los centros educativos frente a las necesidades académicas de los estudiantes y prospectar la posibilidad de generar algunas dinámicas cotidianas que permitan al profesorado resaltar a menudo los aprendizajes que los niños y los padres hacen en el hogar de conclusiones que favorezcan dinámicas únicas de interrelación día a día entre padres y madres.

Finalmente, se debe indicar que historia de la educación preescolar está íntimamente relacionada con el desarrollo infantil. La posición que ocupan las instituciones educativas que se trata de un espacio donde el niño se encuentra, se divierte y se desarrolla. Esta afirmación guarda relación con el desarrollo periférico que se le quiere dar a las instituciones educativas en este ámbito de aprendizaje. La niñez ocupa la mayor parte del tiempo en este espacio, superando sus vivencias en familia en lugares alternos al hogar como la playa, la montaña, la casa de otros familiares; en el aula, relatan y comparten sus experiencias, encontrándose con otros niños y disfrutando de la compañía y del cuidado de otros adultos; y la dinámica de la interacción social entre niños que no son parientes suyos ni de la familia del aula brinda la oportunidad de vivenciar experiencias que sin duda, incidirán en el desarrollo infantil.

Fundamentación sincrónica de la participación de la familia en la construcción del aprendizaje de los niños y su relación con los elementos socioemocionales del grado preescolar

El entorno de la vida familiar ha presentado un cambio importante en los últimos tiempos en cuanto a los estilos de vida, estructuras y relaciones, que ha llevado a explorar la vida grupal y familiar como un escenario donde los integrantes e intervinientes de los diversos sistemas contribuyen al aprendizaje al que están expuestos los niños, inclinándose por las corrientes teóricas del enfoque educativo sistemático que permite identificar y calcular diversas variables que hacen parte del sistema que interactúa y reacciona.

En ese sentido, Epstein (2001), asume que "las familias que participan activamente en la educación de sus hijos contribuyen a un ambiente escolar más positivo, lo que a su vez promueve la autoestima, la motivación y el compromiso de los estudiantes" (p.10). Congruente con esta idea la revisión del presente parte del valor que tienen la participación, juicio y el involucramiento activo de los integrantes de la familia en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los niños y su asunción como parte de una actividad educativa que ofrece de base fundante y desde donde se puede construir, fortalecer, precisar y depurar el compromiso, la diligencia y el interés mutuos durante el desarrollo del niño impactándose directamente en su aprendizaje.

Antes de abordar las teorías que se tendrán presente para esta fundamentación sincrónica, se hace menesteroso desarrollar constructos teóricos que permitan fortalecer el paradigma epistemológico del presente estudio. Para ello, esta investigación tendrá como elementos conceptuales claves, la participación de la familia y los tipos de padres de familia. Todos los anteriores sintonizados con el objeto de estudios y la perspectiva ontológica de esta tesis doctoral. Posterior al desarrollo de estos constructos teórico, se abarcarán las respectivas teorías que serán garantes del quehacer científico del presente estudio.

Cuando se hace referencia a la participación de la familia se debe determinar diferentes factores para su asimilación y comprensión desde una realidad educativa. En primer lugar, dicho elemento conceptual necesariamente conlleva relacionar la vinculación puesto que es inherente a su naturaleza semántica. Es decir, cuando se hace alarde a la participación se debe abordar como una posibilidad ayuda o cooperación que indiscutiblemente manifiesta un vínculo entre los actores que intervienen. En este caso, la familia y la forma en como esta última se relaciona de manera positiva o negativamente con la escuela.

La participación familiar puede ser conceptualizada de diferentes maneras dependiendo del contexto en donde se emplee, la participación familiar se refiere a una serie de actuaciones que involucran la activa colaboración de las familias, que incide para garantizar una mejora en los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado y en el funcionamiento global de los centros educativos, que juega un papel determinante en la educación preescolar, donde se considera el bienestar emocional y social de la familia pero que también enlazados con actuaciones estratégicas e innovadoras en los diferentes espacios, pero sobre todo que beneficia entre otros aspecto, la autonomía de los niños y la creación de un entorno más inclusivo.

De acuerdo con Jeynes (2005) "la participación de los padres en la educación de sus hijos está fuertemente asociada con el logro académico, la asistencia escolar y la actitud hacia la escuela". (p. 8). Un elemento importante que se debe considerar a la hora de analizar el concepto de participación es la cooperación y la solidaridad recíproca. Es decir, y en el caso de la educación, todos los actores educativos que se relacionan

durante proceso educativo, deben asimilar que su contribución implica la consecución de una meta, el desarrollo integral de los estudiantes, en este caso del grado preescolar.

Esta ayuda o cooperación se debe destacar desde el principio de la solidaridad y resiliencia, puesto que se trata en el deseo altruista de formar un individuo para lograr finalmente, algunos aportes para el desarrollo social de una comunidad; aquí, se hace referencia a la educación como acto transformador para la identidad y desarrollo de una nación. De igual manera, es imprescindible dimensionar el concepto de participación de la familia es el de la responsabilidad.

En este caso, todos los actores educativos, directivos – docentes, docentes, padres de familia, estudiantes y comunidad vecina, tienen la obligación ante la Constitución Colombia y la legislación del país, tareas específicas por cumplir y desarrollar para garantizar un eficiente servicio educativo en todas las instituciones educativas del país. En el caso del grado de responsabilidad de las familias, y conforme a la Ley General de Educación, la familia está en el deber de garantizar los mínimos para incorporar a los estudiantes al acto educativo; dentro de este caso, la matrícula, la participación en las reuniones de padres de familia y el seguimiento junto al docente y escuela, del proceso educativo de los estudiantes.

Con base a los elementos desarrollados que la participación de la familia es determinante para el ejercicio pleno del acto educativo y el mejoramiento del rendimiento escolar de los estudiantes, en este caso del grado preescolar. Es decir, una definición sobre participación de la familia necesariamente debe girar en torno al vínculo, a la cooperación y la responsabilidad. En pocas palabras, se concibe como la manera en que el padre de familia se vincula con la escuela, aportando acompañamiento y asistencia para los propósitos educativos. Todo lo anterior, desde el marco de sus responsabilidades y deberes como actor educativo. Guarín (2023) “Los miembros del grupo familiar, particularmente los padres, se constituyen en los primeros facilitadores del proceso de enseñanza aprendizaje (...)”. (p.55)

Por otra parte, Rodríguez (2023) aporta una categoría de análisis para comprender el problema en torno al vínculo o diada entre familia y escuela. Asegura que

esta última se dimensiona desde la forma manifiesta de cooperación y compromiso de los padres de familia para el desarrollo adecuado del proceso educativo. ahora bien, dicha categoría corresponde a la observación y descripción de los diferentes tipos de padres de familia. Para ello determina subcategorías en torno a los modelos de familia que se vinculan al sector educativo: los muy implicados, los ausentes, los intermitentes, los tangenciales, los demandantes, los insatisfechos, los desafiantes, los incondicionales, los ansiosos, y los prevenidos; de esta manera, se logra sintetizar los tipos de padres de familia que intervienen en el acto educativo.

De esta manera, y en esta investigación se ha sintetizado todas las anteriores clasificaciones sobre padres de familia en el proceso educativo, en tres subcategorías que recogen en sí las generalidades recurrentes de los tipos de padres de familia que se vinculan a la escuela; en un primer momento, se menciona la familia comprometida, esta familia es aquella que participa de todas las actividades escolares, asiste a las reuniones de padres de familia, pregunta sobre dificultades o particularidades en torno a tareas, evaluaciones y trabajos de los estudiantes. Este tipo de familia se caracteriza por ser solidaria en la medida que no solamente le interesa el rendimiento académico de su hijo o integrante, también comprende la importancia de contribuir para el beneficio de todos los demás estudiantes; otra característica es el nivel de responsabilidad que presenta y la capacidad de escucha y asertividad ante conflictos o situaciones problemáticas.

Otra subcategoría que emerge es la de la familia negligente, como aquella que siempre está ausente y elude su responsabilidad dejando todo en manos de los demás actores educativos; por tanto, los docentes deben asumir un doble compromiso puesto que deben suplir en muchas oportunidades las necesidades de esos estudiantes. Por lo general, estos estudiantes presentan un bajo rendimiento académico, poca disposición para estudiar y comportamientos agresivos. En muchas ocasiones, llegan con una inadecuada presentación personal y con problemas de nutrición o alimentación, el padre de familia negligente, siempre culpará al estudiante de su poca responsabilidad; dimensiona al estudiante como un fracasado e irresponsable; y nunca reconoce que no ha cumplido su rol dentro del proceso educativo de su hijo; en sí, sobrevaloran el ejercicio de la independencia dejando a la deriva la formación de su hijo.

En efecto, vale detenerse a mirar aspectos sobre la familia reaccionaria; esta se caracteriza por tener un vínculo negativo con la escuela; es decir, participa de las actividades y reuniones de padres de familia, pero siempre está prevenida y quiere sacar provecho de las situaciones que se presenten en las relaciones que se den entre los actores educativos, en este orden de ideas, se deja ver la familia permisiva que todo le permite al estudiante. De esta forma, los culpables serán siempre los maestros y la escuela por no generar estrategias y estilos de aprendizajes particulares para el estudiante; estas familias tienden a mentir y a negar las dificultades académicas de sus hijos, es una máxima recurrente, escuchar a esto padres de familia comentar que en la casa todo lo hace bien, pero extrañamente en la escuela le va mal. Suponiendo que es consecuencia del maestro.

Respecto a la fundamentación sincrónica, desglosa en gran medida la concepción de familia es relevante mencionar o enumerar las teorías que cimientan el brazo epistémico del objeto de estudio que se está tratando; para ello, se destacan las siguientes teorías: teoría del aprendizaje socio-cultural de Vygotsky y la teoría del aprendizaje colaborativo del mismo autor. Todas estas teorías se desarrollarán conforme a una descripción somera y las implicaciones o presupuestos para el objeto de estudio que se está tratando en este proyecto de tesis doctoral; además, los postulados de estas teorías plantean la perspectiva ontológica de la presente investigación, puesto que se enmarca el aprendizaje dentro de un entramado social y cultural, en esa dirección, las teorías del autor en mención hacen del proceso educativo un constructo holístico y horizontal donde impera la participación de todos los actores educativos.

Para Vygotsky, el desarrollo cognitivo de un individuo está fuertemente influenciado por el entorno social y cultural en el que se encuentra; es por ello que esta teoría está relacionada con la investigación ya que el entorno social y cultural en el que se desenvuelven los niños es un aspecto muy relevante en su proceso de aprendizaje. Según Vygotsky la vinculación de la familia y el entorno social del estudiante permitirá un desarrollo más eficiente en el niño. estas interacciones serán asimiladas por la psiquis del estudiante y potenciarán el aprendizaje y, por tanto, el rendimiento académico y desarrollo cognitivo del estudiante. Carrera y Mazzarella (2001) “La intervención

deliberada de otros miembros de la cultura en el aprendizaje de los niños es esencial para el proceso de desarrollo infantil”. (p.44).

Es necesario explicar de manera sucinta el método de Vygotsky. Este autor plantea su teoría desde la noción dialéctica del cambio; para ello, el punto de referencia será la psicología evolutiva en donde la interacción social y cultural del individuo con la sociedad permitirá la formación de su consciencia moral y espiritual, y la formación de su carácter y personalidad. Según el pensamiento de este autor, y de acuerdo al estudio anteriormente citado, el desarrollo se entiende desde el método genético, este último se comprende desde cuatro categorías de análisis: filogenético, histórico socio –cultural, ontogenético y microgenético.

Parafraseando a (Carrera y Mazzarella, p.42), el ámbito filogenético se entiende desde la individualidad del yo, significa, la función exclusiva de la psiquis humana; el componente histórico socio – cultural establece las normas y valores ciudadanas para el desenvolvimiento de una sociedad. Es decir, regula el comportamiento humano desde la dimensión de la colectividad, la categoría ontogenética reúne lo individual y lo social, el desarrollo evolutivo con la regulación del ser dentro de una sociedad; allí, cada persona es un mundo diferente que debe adaptarse en un mundo real y objetivo en donde pueda desarrollar su existencia, finalmente, el ámbito microgenético se entiende como el estudio del desarrollo psicológico del individuo desde su desarrollo evolutivo y los valores adquiridos al interactuar con su entorno socio – cultural.

La teoría del aprendizaje colaborativo de Vygotsky, destaca la importancia de la interacción social en el proceso de aprendizaje y tiene implicaciones significativas para la educación preescolar al enfatizar la importancia de proporcionar oportunidades para que los niños trabajen juntos y construyan conocimiento en colaboración con sus familias. Roselli (2011) “(...) la relación con los otros no implica sólo la confrontación de puntos de vista distintos, sino la posibilidad de construir una real intersubjetividad a partir de la convergencia de individualidades, donde lo colectivo es irreducible a lo individual”. (p. 176). De acuerdo a lo anterior, el aprendizaje colaborativo no implica necesariamente la confrontación o desacuerdo en temas a saber.

Es más, la búsqueda de consensos a través de la disertación, el diálogo y la construcción colectiva de soluciones ante posibles necesidades; la intencionalidad educativa va más allá del simple hecho de llevar e implementar una propuesta educativa, implica que dicha educación sea pertinente desde las características del niño, de la familia, su cultura, comunidad y contexto en general. El aprendizaje colaborativo va de la mano con otro concepto teórico de Vygotsky. Se habla acá, de la intersubjetividad.

Es decir, el reconocimiento individual del ser y la interacción que se da a la hora establecer vínculos o relaciones ante situaciones concretas. En el caso de la presente investigación, se puede asimilar esta teoría puesto que, gracias a la intersubjetividad existente en todos los actores educativos, principalmente familia y escuela, se puede construir aprendizajes colaborativos que permitan mejorar el rendimiento académico de los estudiantes de grado preescolar. De igual forma, alcanzar niveles altos de participación de la familia durante el proceso de formación de la primera infancia.

La educación preescolar en Colombia ha permitido comprobar que los cambios que se han presentado en este nivel educativo han estado íntimamente relacionados con el contexto social, económico, cultural y político del país, así como también con las transformaciones que han sucedido en el modelo educativo del país y más globalmente en la educación. Este es el resultado del cruce de diferentes corrientes pedagógicas y didácticas que han puesto la atención en los niños y su entorno familiar, escolar y social, a partir de la elección e implementación de estrategias didácticas que han sido, en esa misma medida, tradicionales o innovadoras; no obstante, el uso de la tecnología, un aspecto relevante para la educación en general, ha sido un punto olvidado en la formación de profesionales de educación preescolar y en la discusión y reflexión por parte de las instituciones formadoras sobre el lugar que ocupa o debe ocupar en la práctica educativa.

Fundamentación teórica de la participación de la familia en la construcción del aprendizaje y su relación con los elementos socioemocionales del grado preescolar

La Educación Preescolar en términos de tiempo, calidad y cantidad de las experiencias que se generan en el aula y con las cuales debe reaccionar el niño, ha sido vista como un factor de desarrollo para todos los niños que asisten a estas instituciones, garantizando con ello que a través de los momentos de enseñanza y aprendizaje que se presentan puede cambiar el trayecto del desarrollo de un gran número de niños, ayudándoles a conseguir objetivos y aprendizajes que sin duda alguna hubieran sido más complejos sin ese espacio como es la Educación Preescolar.

Participación de la familia.

La participación de la familia y aprendizaje en el preescolar; converge en una categoría conceptual en donde opera la función del vínculo entre escuela – familia, más los tipos o formas en cómo se asocian a los procesos de formación de los estudiantes. Fajardo (2023) “(...) la escuela y la familia asumen parte esencial en este proceso evolutivo y de maduración, es una alianza o vínculo que se fortalece a medida en que se da respuesta a las necesidades dentro y fuera de estas”. (p.18). En la anterior cita, se hace alusión a la importancia de la relación familia – escuela para el desarrollo cognitivo y social del estudiante de grado preescolar.

La importancia de la participación de la familia en el proceso de aprendizaje de la primera etapa escolar, mediada del involucramiento en las diferentes actividades que ofrece la institución educativa y en la organización, desarrollo y socialización de reuniones, que permita un espacio de encuentro para escuchar las necesidades e inquietudes. De allí, la importancia de las estrategias por los docentes con el apoyo del directivo para establecer acciones que permitan el acercamiento entre padres y la institución, donde se logre exteriorizar las diversas realidades que vive el niño en su cotidianidad escolar; de acuerdo a la opinión de Martínez y Fernández (2018)

Este encuentro entre alumnado, familia y maestra ofrece un nuevo contexto de aprendizaje que en primer lugar trata de entender el proceso de aprendizaje como una construcción de conocimiento en la que convergen otros agentes implicados más allá de los trabajadores escolares. Pero, sobre todo, posibilita un tiempo y un espacio para el encuentro, la confluencia y el intercambio de saberes familiares y escolares. (p.93)

Sin duda alguna, la articulación de la familia en el proceso educativo del niño a partir de una edad temprana establece el espacio idóneo para apoyar y orientar al

estudiante en sus actividades escolares, mientras se fortalece el aspecto socioemocional. Es de hacer notar, que el núcleo familiar se convierte en el principal espacio para la construcción de aprendizajes y valores, que luego son mejorados en la escuela; es así, como esta vinculación contribuye con el ecosistema de aprendizajes que requiere el niño en la etapa de preescolar.

Al analizar la participación de la familia en el grado de preescolar, se pueden determinar variables a tener presente, se argumenta la manera como un estudiante mejora su rendimiento escolar y afectivo si cuenta con el apoyo y seguimiento permanente de los padres de familia o acudientes; como también es oportuno mencionar, que cuando un estudiante presenta dificultades relacionadas con el aprendizaje, alteraciones en el comportamiento, desinterés, falta de higiene personal, entre muchos otros, se puede verificar la poca participación y colaboración de la familia en el proceso de formación del estudiante.

La relación entre el hogar y la escuela, ha sido fuente de innumerables reflexiones y acciones desde el momento en que la educación preescolar emergió como una preocupación social y científica. Conviene destacar lo considerado por Gimeno (2003) El alumnado no solo consume escuela como usuario de la misma; los estudiantes viven y dan vida a la escuela. Por tanto, la escuela se hace familia (p.242). Una manera de garantizar no solo una oportuna integración (escuela – familia), se traduce en la posibilidad de fortalecer la garantía de éxito del proceso formativo del niño, sobre todo por tratarse de la edad de transición.

Conviene entonces, que el escenario académico y las aulas sean lugares que propicien el acercamiento entre núcleos nítidamente diferenciados pero creadores de conocimiento mutuo entre niños, profesores y padres, lo que permite enterarse de un modo particular sobre el desarrollo de los menores. Además, este acercamiento le transmite al niño seguridad, confianza y autonomía que lo conlleva a una mayor participación en el proceso de adquirir sus propios aprendizajes; sin perder de vista, el equilibrio emocional para el estudiante, ante el hecho de saber que los padres están allí, para apoyar, orientar y querer.

Una familia presente, es aquella que proporciona los elementos y cuidados necesarios para el buen desarrollo cognitivo y socio-emocional del estudiante; según lo planteado por Rodríguez (2021). “Las manifestaciones de la familia y la escuela esculpen modos, maneras de ser y estar en el mundo; de tal manera que su hacer identitario responda finalmente al mundo vincular que se teje y se transforma en lo cotidiano” (p. 13). La anterior cita proporciona un elemento de análisis valioso; se hace referencia al hacer identitario que está directamente condicionado con el entorno en la cual el estudiante de transición desarrolla su existencia; en tal sentido, conviene relacionar la postura de Barrett (2009), respecto a la ecología de los aprendizajes.

Esta ecología de aprendizaje en la edad escolar propicia el encuentro con los contextos de aprendizaje informal y formal y la posibilidad de acceder a los mundos íntimos y privados de los niños y niñas y sus familias sobre los que las investigaciones son menos abundantes, aun tratándose de un rol tan determinante en la formación educativa del niño; significa incorporar un conjunto de factores que intervienen e inciden notablemente en la consolidación de aprendizajes (p. 119)

En esa dirección, la ecología de los aprendizajes adquiere una notable importancia como soporte teórico dentro de la tesis; destacando que se trata la construcción progresiva de conocimiento donde intervienen elementos familiares, culturales, educativos, pedagógicos, afectivos conjuntamente con las experiencias sociales; allí, la familia junto a la escuela asume un rol fundamental frente a los escenarios de aprendizaje tanto formal como informal que experimenta el niño.

Por esta razón, que el actuar de un niño es el resultado de la información, valores, creencias, costumbres y experiencias que obtiene en su familia, escuela y comunidad. Por lo tanto, la familia, se convierte en el punto de inflexión para la comprensión del actuar de los estudiantes que responden sobre un conjunto de acciones enfocadas en los cambios y transformaciones que se presentan en el hecho educativo.

Aprendizaje en el preescolar

El aprendizaje en el preescolar implica muchos factores; como lo es el saber epistémico sobre el desarrollo evolutivo y socio – afectivo del estudiante depende del trabajo colaborativo en la medida que, para poder construir conocimiento, el niño debe valerse de su entorno familiar para dimensionar el mundo desde los saberes y valores que ya ha adquirido en el hogar. Otero (2022) “Las intervenciones educativas de alta

calidad durante los primeros años pueden tener efectos de larga duración, en el éxito escolar posterior, previniendo el fracaso escolar y el abandono temprano”. (p.17). Es así, como podemos determinar el éxito estudiantil desde la experiencia o relación que mantiene el estudiante con su entorno familiar. La educación preescolar en varias partes del país es considerada un desafío; aun cuando se expone que el principal inconveniente con la educación inicial es su condición de tránsito y no, una educación que se tiene en cuenta por sí misma.

En las últimas décadas ha cobrado relevancia una educación basada en las emociones, el discurso moderno en torno a la educación concerniente al reconocimiento y manejo de las emociones. Se destaca lo anterior en la medida que contribuye a la formación de la personalidad, impulsada por una autoestima realmente vigorosa; cuando el individuo se caracteriza emocionalmente y canaliza sus vivencias, pensamientos y deseos a través de un proceso metacognitivo, el aprendizaje concreto y del mundo se hace más llevadero, aparece entonces, el afán de descubrir la vida mediante aprendizajes significativos, que le permitan conectarse con su realidad circundante y con el mundo soñado.

De esta manera, enfatizar el aprendizaje desde el valor de las emociones permitirá al estudiante de grado preescolar mejores posibilidades para estimular su rendimiento académico e incentivar su ritmo de aprendizaje; además, y si esa educación afectiva la recibe también en casa, significará la idealización de la diada familia – escuela. Se alude entonces, a la sintonía que sin duda provocará avances en el desarrollo integral del estudiante de transición. Chinchilla. (2021) “La gran relevancia en los tiempos actuales de generar procesos de enseñanza fundamentados en el desarrollo socioemocional del niño y la niña en edad preescolar, a fin de aportar para su pleno desenvolvimiento en sociedad”. (p. 46).

Por otro lado, y ya en el campo de la cognición, el estudiante de grados iniciales se encuentra en una etapa de la vida donde está asimilando el mundo que le rodea; para ello, utiliza todos sus sentidos para poder desarrollar eso que comúnmente se denomina capacidad de asombro. Por tal razón, los niños menores de cinco años son muy

propensos al cambio, a la resignificación de las cosas, a las transformaciones; es así, como aparecen las preguntas trascendentales del ser, el niño tendrá la necesidad ontológica de cuestionar la existencia y su razón de ser y estar, es claro que la incorporación de la educación preescolar como primer grado de pertenencia al sistema educativo colombiano y a las políticas públicas debe ir acompañada de información estadística que permita el reconocimiento, el análisis y la interpretación de las características, el estado y el contexto de la educación preescolar.

Por tanto, el niño de preescolar aprende desde lo significativo y lo experimental, en ambos aspectos la familia asume un rol trascendental para alcanzar el éxito educativo del estudiante, también el docente debe establecer procesos de enseñanza que le permitan al educando estimular sus sentidos y asombrarse por las leyes de la naturaleza, el orden social, la subjetividad y belleza del arte, la cultura y la localización del ser humano desde un punto de enunciación con una serie de costumbres, ideologías y valores transmitidos desde generaciones pasadas. Se espera que la educación preescolar funcione en jornada diaria y que tome como referente la normatividad existente en términos de grado, edad, tiempo máximo de permanencia, calendario anual, organización en turnos u ofertas pedagógicas especiales. Incluye el manejo de un solo grupo. Según Puche et al. (2009):

El desarrollo de los niños durante la primera infancia es un proceso de reorganización y de transformación permanente de las competencias que van adquiriendo y por lo tanto requiere de experiencias que constituyan retos que les permitan conocer progresivamente, el mundo real, a los otros y a sí mismos". (p. 87)

La educación preescolar gira en torno a la construcción de un saber propio, pertinente y significativo en su contexto social, cultural e histórico que entienda al niño y su grupo social interno como los ejes centrales del proceso educativo que involucre aquellas intenciones y visiones significativas. En lo que corresponde al aprendizaje, son y pueden llegar a ser muchos los aspectos que los involucran; las ciencias del aprendizaje, las teorías socio-culturales constructivistas, la educativa y las ciencias de la educación en general pueden contribuir allí, en esta particular área, investigando, analizando e indagando los comportamientos tanto del desempeño de los niños que

estudian como de las variables que giran en torno a su propio particular entorno y el espacio y tiempo escolar.

El aprendizaje temprano nutre en los estudiantes su desarrollo cognitivo, emocional, social y físico, desde el nacimiento, el niño llega a la vida con la capacidad de asimilar los acontecimientos que le rodean; las posibilidades de aprender son superiores durante la primera infancia a medida que aumenta su experiencia de vida. Aprender se percibe como perfeccionar las habilidades a través de la práctica, o también, se aprende a través de la observación. Lo que los niños observan en otros seres humanos se convierte en conductas que serán replicadas, el deseo de aprender se tiene, pero se le enriquecerá si el entorno ofrece oportunidades adecuadas; eso se traduce en desarrollar y expresar conceptos y habilidades; aún más, la interacción social y la cultura construyen el aprendizaje cuando están presentes en el espacio y en el tiempo; relación, comunicación y aprendizaje son indisolubles.

El aprendizaje en la educación preescolar acompaña el asombroso crecimiento de los niños, no un solo aspecto lo desarrolla; es el resultado de múltiples interacciones que incitan y complejizan lo aprendido; el aumento en la educación preescolar tiene que ver con la evaluación de los beneficios sociales de asistir al jardín infantil para los niños y las niñas y con la necesidad contemporánea de trabajar. El involucramiento familiar está dirigido a un propósito educativo y desde la preparación debería buscarse explicaciones para que mantengan motivación hacia el aprendizaje; la realidad de los niños y las niñas del grado preescolar en Colombia se refleja en un país donde existe una amplia diversidad cultural, social y regional; tal diversidad resulta en un conjunto de experiencias muy diferentes para cada uno de los niños y las niñas.

Las reflexiones, sobre el aprendizaje de los niños en edad preescolar en Colombia han evidenciado que el contexto social, cultural, político y económico de cada región del país presenta importantes disparidades en relación con el acceso, equidad, calidad y permanencia del alumno en la educación formal, haciendo creer un entorno hostil que no permite un aprendizaje significativo. Finalmente, la educación preescolar ha encontrado en los avances tecnológicos la oportunidad de fortalecer los aprendizajes en la primera etapa de la educación formal, por medio de los medios, recursos y herramientas digitales

que pueden contribuir a la mediatización del aprendizaje, especialmente la educación basada en proyectos y por competencias como línea pedagógica transversal y eje articulador de los procesos de aprendizaje y enseñanza.

Referentes teóricos de la participación de la familia en la construcción del aprendizaje y su relación con el desarrollo socioemocional

El desarrollo emocional es uno de los aspectos que mayor desarrollo tiene en la primera infancia. el aprendizaje y el desarrollo socioemocional dependen de un conjunto de variables sociohistóricas, o en relación a los contextos donde se desarrollan, y hace un recorrido por las principales teorías en cuanto al aprendizaje, los diferentes tipos de desarrollo socioemocional y en conjunto un breve acercamiento al contexto educativo en Colombia.

Los seres humanos aprenden de diferentes formas y es natural que para explicar el aprendizaje se hayan utilizado distintas teorías; donde se asumen las teorías asociativas, que a su vez se dividen en las teorías de los estímulos y de las respuestas, que arman la base del aprendizaje, ya que, al aprender, los procesos del aprendizaje descritos por el conductismo y el aprendizaje significativo y por último el aprendizaje del niño y el desarrollo de su inteligencia. Es así que, García, (2012) señala: “Los procesos de aprendizaje son procesos extremadamente complejos en razón de ser el resultado de múltiples causas que se articulan en un solo producto. Sin embargo, estas causas son fundamentalmente de dos órdenes: cognitivo y emocional”. (p. 2)

El desarrollo socioemocional es fundamental en la construcción de la identidad del niño y sus relaciones con otros y con el mundo, el desarrollo social y emocional permite a los niños y las niñas resolver problemas, convivir con sus compañeros, comprender sus emociones y las de los otros, ser empáticos, solucionar conflictos, desarrollarse al máximo de su potencial así como lograr un comportamiento adaptativo a las normas, valores y expectativas sociales de los adultos y del grupo social al cual pertenecen, mantener relaciones significativas con personas relevantes del contexto y desempeñarse con éxito en diferentes ambientes, hacia los tres años, los niños y las niñas ya han

gradualmente definido sus propias emociones, y comienzan a desarrollar el control de las mismas, comienzan a tener relaciones con figuras de afecto, y son relativamente felices con sus amigos. Hacia los cuatro años, los niños y niñas abren sus corazones a sus amigos; es así que García, (2012) señala:

Las emociones son eventos o fenómenos de carácter biológico y cognitivo, que tienen sentido en términos sociales. Se pueden clasificar en positivas cuando van acompañadas de sentimientos placenteros y significan que la situación es beneficiosa, como lo son la felicidad y el amor; negativas cuando van acompañadas de sentimientos desagradables y se percibe la situación como una amenaza, entre las que se encuentran el miedo, la ansiedad, la ira, hostilidad, la tristeza, el asco, o neutras cuando no van acompañadas de ningún sentimiento, entre las que se encuentra la esperanza y la sorpresa. (p.44)

De allí, se debe resaltar la importancia del desarrollo socioemocional; donde converge el desarrollo socioemocional que es clave porque les permite a los niños y las niñas entender sus emociones, regular las mismas, desarrollar identidad y autoestima, establecer relaciones significativas, aceptar las normas sociales y adaptarse al contexto escolar y social en el que se encuentran. De hecho, se afirma que el desarrollo socioemocional es clave para el aprendizaje a través de la motivación, el interés, las expectativas que tienen los estudiantes frente a los resultados hacia el desempeño, el compromiso que tienen con su aprendizaje y que hace parte de su identidad; lo anterior permite destacar que educación y desarrollo socioemocional son interdependientes; de acuerdo con Puente, A. (2007).

El aprendizaje en preescolar merece un análisis articulado, dado que las dimensiones básico-motriz, cognitiva, axiológico-moral, estética, socio-emocional y de comunicación son fundamentales para contribuir al crecimiento integral del menor. Así, cada una de estas dimensiones merece ser observada y analizada, propiciando desde la práctica educativa los programas y las intervenciones pertinentes, orientados a potencializarlas y desplegarlas en toda su dimensión; es así, que Bisquerra, R. (2001) indica que, por esta razón, resulta importante discutir precisamente acerca del aprendizaje, este radica en el discípulo, en el maestro, en el nuevo método, los equipos, en el nuevo programa educativo.

Es en este sentido, es relevante abordar no sólo los estilos de aprendizaje en la infancia sino también proponer ciertas estrategias didácticas, y resaltar el impacto del

juego en el aprendizaje; según lo plantea Cabello, et al, (2010). Desde esa mirada es conveniente tener en cuenta el aprendizaje significativo que tiende a establecer vínculos entre la información nueva y una red de conceptos relevantes para el aprendiz; es así, que el juego proporciona la posibilidad para conocer, analizar las reglas, de conocer para aplicar en un proceso de ingreso y apropiación.

El significado se entiende como aquel proceso por el cual una persona llamara a algunos elementos de los diversos ejes y los conectara como datos que resultara pertinentes; por lo tanto, las emociones siempre han estado relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje; sin embargo, es hasta la última parte del siglo XX que enfatizamos la importancia que tienen en el desarrollo humano. (Vargas, et al, 2024) Ayudando a dar respuesta a la pregunta sobre qué, cómo, cuándo, a quién y para qué interactuar, cómo aprenden a sentir, expresar y manejar sus emociones y qué importancia tiene el aprendizaje emocional en el desarrollo integral de las personas a lo largo de la vida, con relación a los procesos cognitivos.

La variedad de experiencias posibles ofrece una adecuada oportunidad para que los niños construyan lazos afectivos; sin embargo, se requiere que la interacción de los niños sea constante, y por eso es importante que nos ocupemos de organizarlas adecuadamente para ellas, con el fin de que los niños logren cultivar sus amistades y mantenerlas, y nosotros como adultos nos sintamos a gusto con esta parte del ambiente. Se trata de mantener oportunidades de práctica de forma, y descansar un rato sin sacar y volver a recoger materiales y objetos, que podemos poner de un lado en esos períodos de observación de las relaciones interpersonales

Así mismo, se plantea los recursos educativos como mediaciones que sirven para propiciar el aprendizaje de los niños; estos recursos educativos son variados, complejos y con diferentes materiales, desde los más sencillos hasta recursos pedagógicos elaborados, que enriquecen el programa de estudio. De manera general, los recursos educativos están en función del currículo y su diversidad debe propender por la construcción permanente de aprendizajes; en efecto, la construcción del aprendizaje

socioemocional en niños y adultos requiere de espacios y relaciones familiares, sociales y educativas que promuevan su desarrollo.

Finalmente es importante brindar a los niños orientaciones para el autocontrol emocional y la solución pacífica de conflictos. Igualmente, participan en la construcción del aprendizaje social y emocional: la regulación y el apoyo educativo hacia el desarrollo emocional, cognitivo y social de la familia; el aprendizaje compartido; el aprendizaje basado en la profesión, las instrucción y capacitación; y, otros.

Fundamentación legal

Con el propósito de presentar una fundamentación legal apropiada a la naturaleza de la investigación, es necesario mencionar los componentes normativos que se desarrollarán y aportarán elementos fundamentales para la comprensión y análisis del problema de esta tesis de doctorado. Por tal razón, los artículos 27 y 67 de la Constitución Política de Colombia, la Ley 115 de 1994 o Ley general de Educación y el Decreto 2247 de 1997 serán los faros jurídicos que permitan dimensionar desde el plano legal, el vínculo escuela – familia desde el nivel de educación inicial o preescolar.

En este orden de ideas, e iniciando por la Constitución política de Colombia, el artículo 27 de la misma, subraya la libertad como valor sustancial a la hora impartir una cátedra, impulsar modelos de enseñanza, crear escenarios o mecanismos de aprendizaje, planear líneas de investigación según el nivel de creatividad, necesidad e idiosincrasia de una comunidad intelectual o científica. Este artículo está totalmente vinculado a la naturaleza misma del conocimiento; el carácter horizontal, transversal, heterogéneo, plural, etc., está en completa correspondencia con el horizonte constitucional que enmarca como generalidad y derecho, la educación colombiana desde la autonomía y la emancipación. No puede existir transformación en la educación si esta no se concibe desde un principio libertario.

Ahora bien, el artículo 67 de la Constitución política de Colombia dimensiona la educación como un derecho, y la plantea como un servicio público que debe y está en la obligación de prestar el Estado colombiano. Retomando lo anterior, y al ser un deber estatal, la educación cumple una función social puesto que permite la formación del

sujeto – nación desde el saber popular y la universalidad del conocimiento. Es así, como la educación se convierte para el Estado en una inversión a futuro que impulse las dinámicas de desarrollo en todas las esferas del conocimiento, técnico, artístico, social, económico, político y científico.

Es por esta razón que, en el segundo párrafo de este artículo, se enumeran pilares o las líneas gruesas que el sistema educativo colombiano debe fijar para prestar un servicio adecuado y con eficiencia. Se menciona acá, valores epistémicos de gran resonancia para la comunidad científica, como la democracia, la paz, el medio ambiente, la cultural, la tecnología y la ciencia; todas las anteriores, permitirán la formación de una ciudadanía pluralista, democrática, tolerante, dialógica y creativa. Dicho modelo de ciudadanía permitirá un país que pueda comprender la necesidad de la resolución de conflictos tras un pasado aparatosamente violento. También, la importancia de impulsar una cultura ambiental ante la preocupación latente del cambio climático.

En el párrafo tercero de dicho artículo hace una aseveración de mucha importancia para esta investigación, se hace mención al nivel de responsabilidad que tienen el Estado, la sociedad y la familia en el ejercicio de la educación colombiana, también, establece unos mínimos y un nivel de obligatoriedad de la educación desde los cinco años hasta los quince. Se resalta la necesidad de que el colombiano pueda cursar un año de preescolar y nueve años de educación básica; lamentablemente, hay muchos niños que por ineficiencia de la familia no logran hacer el grado preescolar porque ingresan al sistema educativo con seis años en adelante, he aquí entonces, la necesidad de confrontar la ley con la realidad de las comunidades y hacer una veeduría legislativa desde los diferentes programas de los gobiernos en torno a la protección de los derechos de los niños y niñas de Colombia.

El artículo 67 también precisa otros dictámenes de gran trascendencia. La educación al ser un servicio público y un derecho fundamental debe ser gratuita y garantizada por el Estado colombiano; de igual manera, los gobiernos deberán crear mecanismos de vigilancia, inspección, veeduría y seguimiento de los procesos educativos en las diferentes instituciones educativas del país, sean urbanas y rurales.

Dicha veeduría debe centrarse especialmente en la cobertura, acceso y permanencia del niño, adolescente o joven en los claustros educativos. Finalmente, la financiación del sector educativo será compartido, es decir, tanto el Nación como los entes territoriales aportarán los dineros necesarios para garantizar el servicio educativo; también, el Ministerio de Educación y las Secretarías de Educación tendrán un rol administrativo y de direccionamiento del servicio educativo.

Luego de referenciar la Constitución Política de Colombia, es menesteroso enfatizar en la Ley 115 de 1994 o Ley general de educación de Colombia. Esta última es el documento legal más importante puesto que expone con minucia la aplicación del sistema educativo colombiano; en ella se orienta todo el sistema legal y jurídico en torno a la educación pública y privada en todos los niveles de formación, preescolar, primaria, básica media, técnica y superior. Para esta investigación, se tendrá presente el artículo cuatro sobre dicha ley puesto que se prioriza como norma la vinculación o relación de todos los actores educativos para ofrecer una educación de calidad e idónea para el desarrollo de la nación; en este sentido, el Estado, los directivos, docentes, padres de familia, comunidad y estudiantes deben participar activamente de los diferentes escenarios que permitan el mejoramiento de la educación en Colombia.

En la misma ley, pero en los artículos sexto y séptimo, se abordan respectivamente la comunidad educativa y el papel de la familia en la educación del país; de manera descriptiva, el artículo sexto explica cómo está conformada la comunidad educativa, es decir, estudiantes, educadores, padres de familia, egresados, directivos y administradores. El artículo séptimo plantea a la familia como eje transversal para el proceso educativo. también, menciona las responsabilidades del padre de familia para con sus estudiantes, a continuación, se mencionan las más importantes: matricular al niño o niña, asistir a las reuniones de padres de familia, participar de estamentos escolares como el consejo directivo o de padres de familia, ser asertivo y recibir informes parciales o finales sobre el rendimiento académico y disciplinario del estudiante.

El decreto 2247 expedido el 11 de septiembre de 1997 es el documento legal que tiene como objetivo regular y establecer una normatividad para la prestación publica de

la educación inicial o preescolar. Las bases jurídicas de dicho decreto son el artículo 67 de la Constitución Política de Colombia y la Ley General de Educación de Colombia en sus articulados 17 y 18. El presente decreto ostente 23 artículos en torno al nivel de preescolar; es válido, por tanto, hacer hincapié en los artículos más sobresalientes en torno a la manera como el Estado dimensiona ontológicamente el nivel de preescolar y las políticas que determina para su aplicación o implementación en todas las regiones del país.

De esta forma, el artículo 2° del decreto en curso, estructura el nivel de preescolar como servicio público educativo desde los tres años de edad; para ello, establece unas categorías o niveles según las edades de los niños. En este sentido, el primer nivel es Prejardín y será cursado por niños de 3 años, seguidamente, jardín a los cuatro años de edad; por último, transición lo realizará el educando que ostente cinco años de edad; el artículo finaliza emitiendo que es este último nivel el grado de obligatorio cumplimiento constitucional; es decir, el Estado podrá ofrecer los niveles de Prejardín y Jardín gratuitamente como una opción y una disposición de manera progresiva y según el gasto fiscal del país, en otras palabras, no está obligado a prestar esos servicios. Solamente, transición.

En los artículos 4° y 5° sobresale la importancia de incluir en el Proyecto Educativo Institucional –PEI-, el o los niveles de preescolar que oferten las instituciones educativas de carácter pública o privada; además, deberán tener presente las consideraciones sobre la salud, alimentación y recreación que estimule desde los centros educativos el desarrollo integral de los niños, también, incorporar los horarios, jornadas escolares, cantidad de niños por salón y calendario escolar. En el artículo 5° es importante enunciar el párrafo 1° en donde se destaca la necesidad de incorporar y hacer partícipe a toda la comunidad educativa para el funcionamiento idóneo de los grados de preescolar. En este sentido, la familia en este párrafo sobresale como ese actor educativo que debe ser diligente durante el servicio de este nivel educativo.

Ahora bien, los artículos 9° y 10° del presente decreto hacen alusión a eventos en los cuales se da la relación familia – escuela; en el primer caso, se hace mención a la

formalización e ingreso del estudiante al servicio educativo de grado preescolar. Para ello, se plantea generalidades en torno a los requisitos que deben exigir las instituciones educativas a las familias de los niños, pero se hace la salvedad de que el no poseer alguna documentación no es significado de la negación del cupo; señala, además, que será deber de la institución educativa hacer seguimientos y acuerdos para que los padres de familia o cuidadores cumplan con la documentación solicitada ante el proceso de matrícula.

En el segundo caso, menciona el tema de la reprobación en los niveles de preescolar. Allí, se asegura que ningún niño de preescolar podrá reprobado el año escolar; por consiguiente, las instituciones educativas deberán crear mecanismos de acompañamiento sobre el proceso formativo del estudiante durante los diferentes periodos. Para ello, tendrá una comunicación directa con los padres de familia para explicarles las fortalezas y las oportunidades para mejorar de los estudiantes; la familia, entonces, deberá percibir los avances del estudiante y sus posibles dificultades, además, atenderá los planes a seguir diseñados por el docente para impulsar el mejoramiento del estudiante, y favorecer el desarrollo integral del mismo.

Finalmente, el artículo 17° del aludido decreto, especifica con mayor claridad la diada entre familia – escuela; por tal razón, asevera que los directivos- docentes y docentes tienen el deber de propiciar políticas educativas que garanticen la vinculación de la familia y la comunidad con el ejercicio pleno de la educación que se imparte, en este caso, en los grados o niveles de preescolar. La integración del padre de familia o acudiente garantizará que el proceso educativo propicie, eficientemente, un desarrollo integral de los estudiantes de educación inicial o preescolar; los demás artículos del decreto corresponden al funcionamiento u operatividad del preescolar en concordancia con las instancias administrativas, como el Ministerio de Educación y las Secretarías de Educación.

SECCIÓN III

METODOLOGÍA

En el desarrollo de esta sección, se planteó un conjunto de elementos enfocados en el marco epistemológico de la investigación seguidamente se establecieron las fases de la investigación, posterior a ello se definió el escenario y los informantes claves; luego se plantearon los criterios de rigurosidad científica; más las técnicas e instrumentos de recolección de la información y las técnicas y procesamiento de la información recolectada, es significativo señalar que se logró: Generar un constructo teórico sobre la participación de la familia en el aprendizaje de los niños del grado preescolar de la Institución Educativa Eduardo Santos Sede Luis Carlos Galán de la ciudad de Neiva Huila. Desde esa mirada, es conveniente tener en cuenta el camino metodológico para el alcance de los objetivos previstos.

Marco Epistemológico de la Investigación

En cuanto a dicho apartado, es conveniente señalar que se planteó un conjunto de elementos propios del camino metodológico que encierra desde el tipo de investigación el cual converge en la investigación cualitativa centrada en tres aspectos fundamentales a saber el paradigma, el enfoque y el método; es importante señalar, que en este caso se seleccionó el paradigma interpretativo, el enfoque cualitativo y el método fenomenológico, el cual respondió a todo un seguimiento durante el desarrollo de la investigación y es así, que se planteó un conjunto de aspectos centrados en la fenomenología en correspondencia a la línea de acción descrita.

Es así, que la presente investigación se circunscribió dentro de la investigación cualitativa, por medio de la cual se determinó los hechos o acontecimientos en torno al modo como intervienen o se vinculan los padres de familia en el aprendizaje escolar de los niños de preescolar. Para ello, tomó en cuenta el sistema de creencias, la idiosincrasia, el componente socio-cultural, las costumbres y actitudes que presentan los informantes claves o sujetos participantes durante el desarrollo de la investigación. Es importante construir una visión holística del problema para poderlo dimensionar y

reconocer cuáles son los principales factores que inciden en las formas de participación de los padres de familia en dichos aprendizajes. También, la manera como se pueda caracterizar el vínculo o diada familia – escuela.

Según Valle (2022, p. 11) la investigación cualitativa en ningún momento busca respuestas generalizadas, ligadas más al campo de la objetividad y la medición cuantificable del fenómeno o realidad estudiada. De esta manera, se entiende que la investigación se define desde la opinión y la voz del participante clave, por ello, se logró alcanzar una variable de análisis para la comprensión de un fenómeno socioeducativo que está obstaculizando el proceso de aprendizaje en las aulas de preescolar. En este orden de ideas, fue necesario detallar con rigurosidad cada particularidad para generar mecanismos de interpretación, que permitió identificar las aristas o dificultades, y así, proponer rutas, mediante un constructo para alcanzar, mejorar y fortalecer los lazos entre familia y escuela.

Otro aspecto importante para destacar en una investigación de corte cualitativo; según lo indica Monge, (2011) que permite interpretar las cualidades de los fenómenos sociales; es la caracterización de los datos o la información que se recoja. Por tal razón, dicho sistema de recolección de información se asumió flexible a partir de las dinámicas o situaciones que generó el mismo contexto que fue escogido para el desarrollo de la investigación. Por tal razón, no fue posible una medición exacta sobre el fenómeno de estudio, pero se debe entender desde una mirada dialéctica en donde se lograron variables y aspectos cambiantes; en este caso, la información que se adquirió determinó cambios de acuerdo al nivel de participación y el grado de confrontación, validación y credibilidad de la misma.

La investigación cualitativa se considera una forma de indagación que emplea un enfoque naturalista, interdisciplinario y de creciente desarrollo en el contexto moderno, se nutre de otras vías de acceso a la realidad como son las ciencias sociales y humanas; su objetivo es captar elementos claves sobre la realidad cultural, social, educativa comprendiendo la realidad de manera integral a partir de sus parámetros propios de desarrollo en contextos específicos. Se trata de una investigación, sujeta a los matices y

particularidades del enfoque pedagógico inscrito en esa cultura u organización educativa en particular, pero a la que se puede tener acceso sin los filtros de las leyes científicas elaboradas por las ciencias sociales y humanas.

La presente tesis, asumió como paradigma de investigación el interpretativo el cual se puede dimensionar como la manera en que se comprenden y analizan los significados de la realidad que compete a los sujetos participantes, en una determinada investigación. (Huber, 2002) Es decir, se busca desde la naturaleza inductiva, abordar las implicaciones de un problema, y entenderlo a partir del campo de acción de los actores que intervienen en el mismo. De esta manera, el paradigma interpretativo proyecta la realidad como un constructo colectivo en donde intervienen factores sociales y el imaginario individual de cada sujeto.

En este sentido, el paradigma interpretativo permitió resaltar los componentes de análisis claves para el desarrollo de la presente investigación; todo lo anterior admitió explicar que en la medida que se referenciará el aspecto poblacional o realidad concreta, representado por un determinado número de padres de familia y docentes de grado preescolar, cuyo lugar de enunciación dio respuesta sobre los conflictos, adversidades, destrezas e información de significación para el estudio de la tesis. De esta forma, la interpretación o comprensión de la realidad circundante permitió identificar los niveles de participación de la familia en las actividades y metas de aprendizaje de los estudiantes del nivel de preescolar.

La investigación cualitativa, se presenta como una herramienta esencial para obtener descriptores que expliquen un fenómeno en los procesos educativos, para ello debe mantenerse abierta en el tema abordado conectando a través de formas indirectas a los participantes con los que busca profundizar. La razón es simple, las creencias y pensamientos de las personas son intrínsecos, hacen parte de las acciones u opiniones inmediatas y directas; además de aquellas que apasionan y movilizan, las que denotan un compromiso o valores de vida y así pues, hasta aquellas que mueven a los sueños e idealismos; en consecuencia, al llevar a cabo una indagación de este tipo, se debe saber que la exploración llevará a conocer el mundo de uno o varios participantes, con todas

sus intrincadas redes de significados, preconceptos, preconcepciones, intereses y pasiones. (Van Manen, 2003).

Ahora bien, y en lo que concierne al enfoque de investigación, se adoptó el enfoque cualitativo como guía o generalidad metodológica a seguir; para ello, fue importante comprender la naturaleza de la misma desde una dimensión epistémica, es así como, Valle (2022), enuncia como objetivo de una investigación cualitativa, “(...) comprender la realidad desde la perspectiva de los sujetos; este deseo de comprensión se traduce en los objetivos de la investigación, que reflejan la intención de lograr un conocimiento integral de la situación o el fenómeno que se investiga” (p. 11).

Esa necesidad de interpretar la realidad desde el imaginario de los sujetos, permitió dar importancia al paradigma del yo, es decir, a la subjetividad o representación individual como principal instrumento de análisis y comprensión del problema. De esta manera, el enfoque del cual se está haciendo referencia, se logró definir desde el ámbito de la interpretación de los fenómenos o experiencias en torno a la investigación; según Finol y Vera (2020) en este tipo de enfoques “La producción del conocimiento se genera a partir de las interpretaciones de los símbolos socioculturales mediante los cuales los actores de un determinado grupo social abordan la realidad” (p.10). Los enfoques cualitativos, se diferencian entre sí por la concepción del sujeto de investigación, por las características del proceso y por el tipo de análisis que se realiza para conseguir los objetivos planteados en el estudio según el contexto.

Importante retomar la referencia que hace alusión a los objetivos de investigación con una naturaleza cualitativa; es así, como se da relevancia a estos últimos puesto que deben dar razón sobre un discernimiento integral y satisfactorio sobre la realidad o problema que se desea estudiar y analizar. Es decir, basado en las experiencias de los sujetos o población participante en la investigación, otro elemento que se debe tener presente es la categoría comunicacional como principal característica de la investigación cualitativa; a partir del diálogo asertivo y los principios de la comunicación que se obtiene la recolección de información; de cierta forma, se podría decir que la comunicación en la investigación cualitativa es un factor clave para determinar el grado de confiabilidad de

lo investigado esto último, permite resaltar las perspectivas de los sujetos como mecanismo de participación que genera constructos sociales y teóricos.

En tal sentido, el método de investigación definido para la investigación fue el fenomenológico, el cual se debe entender como una filosofía propia para la investigación; por lo general, y desde el ámbito o rigor del investigador científico existen dificultades para concebir la fenomenología como un método cualitativo. Lo anterior, se debe a que su naturaleza filosófica lleva a concluir desde su etimología que, la fenomenología es el estudio y análisis de los fenómenos; de esta manera, se hace confuso en muchas ocasiones, establecer diferencias desde la perspectiva filosófica con la identificación como método de investigación. Castillo (2021) “La fenomenología es una filosofía y un método iniciada por el moravo Edmund Husserl (1859-1938). De inicio la palabra fenomenología causa desconcierto para los investigadores cualitativos” (p.8).

Castillo (2021) aborda el concepto de fenomenología desde tres definiciones o categorías de análisis la primera, y desde su etimología, se concibe a la fenomenología como el estudio o comprensión de los fenómenos; allí, se puede entender desde la filosofía como la comprensión ontológica de la naturaleza de un problema mientras la segunda definición expresa la anterior referencia, centra su importancia en la subjetividad para explicar la realidad circundante. Para ello, menciona los postulados filosóficos de Heidegger, en torno a la manera como, el yo explica la realidad externa desde un proceso de internalización; en otras palabras, el yo o el actor sujeto interactúa con el mundo externo, y desde su saber, comprensión, idiosincrasia o sistema de creencia, genera símbolos, representaciones y significaciones conforme a los niveles de necesidad y relevancia.

La fenomenología hace alusión a la experiencia, en este orden de ideas se puede conceptualizar como la descripción de las experiencias y acciones que se desencadenen en un contexto determinado, y conforme a los actores o sujetos de una investigación. Esta descripción de la experiencia debe concebirse desde la génesis del problema o fenómeno; es decir, esta definición no considera relevante la teorización del fenómeno para generar un proceso de descripción sobre las experiencias allí presentes; por el

contrario, considera que las experiencias se deben describir y analizar un principio, quizá, gestacional. Castillo (2021) “En el ámbito de la investigación cualitativa, este tipo de experiencia es conocida como “experiencia vivida” la cual no tiene que ver con la experiencia acumulada de saberes, ni con el dominio de una habilidad adquirida por la práctica. (p. 8).

La fenomenología, representa una mirada al fenómeno a partir de un método de investigación que busca a partir de la interpretación de las vivencias de los sujetos desde las cuales revela u ofrece el espíritu del fenómeno; en este caso la educación; si se intenta aprehender la educación desde revisión fenomenológica, es preciso entrar en contacto de una forma inmediata y reflexionada con los objetos de estudio de este ámbito educativo. De hecho, la fenomenología es una corriente filosófica fundamental para comprender el ser humano desde su propia perspectiva intencional, es decir, como un ser que existe en el mundo para el cual las cosas no son solo un objeto externo, sino que cargan significados y valores por los cuales experimenta la vida. (Fuster, 2019).

La noción sobre “experiencia vivida” permite establecer la fenomenología como un método que se interesa por las formas de aplicación de una investigación y no por la definición o teorización de la misma; en pocas palabras, vale más el cómo y tiene poca relevancia el qué. Es así, como esta investigación no se ocupa del estudio de teorías en torno a la participación de la familia en el rendimiento académico de los estudiantes de preescolar; por el contrario, y desde la interacción del contexto con los actores educativos, se pretende interpretar y comprender esas experiencias en torno al problema del cual ya se ha hecho mención; por ello, que el proceso dialógico y comunicacional es de mucha importancia puesto que, la investigación permitió la confluencia de diferentes procesos de internalización sobre el problema de investigación.

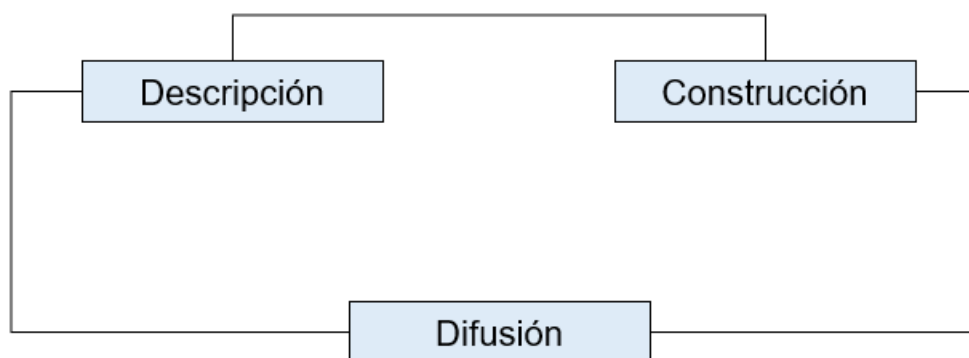
Se escogió este método de investigación porque posibilita mejorar la praxis educativa y las relaciones que se dan en el aula de clase de preescolar, respecto a la participación de los padres de familia en el aprendizaje de los estudiantes. Es decir, la fenomenología como método ayudó en este caso, a potencializar la práctica profesional docente, en lo que concierne a la búsqueda de soluciones conforme a la descripción

concreta del objeto de estudio, partiendo de la experiencia tal como es. Castillo (2021) “El estudio y comprensión de la experiencia vivida ayuda a iluminar nuestra práctica en el desempeño de nuestra profesión” (p.15). Es así, como la fenomenología como método se distancia de la concepción filosófica.

Etapas de la Investigación

En el presente apartado, se tomaron en consideración las etapas de la fenomenología aplicadas a la investigación desarrollada y recae en función de: Generar un constructo teórico sobre la participación de la familia en el aprendizaje de los niños del grado preescolar de la Institución Educativa Eduardo Santos Sede Luis Carlos Galán de la ciudad de Neiva Huila. Donde se asumió tres etapas centrales, para acercarse al objeto de estudio con la finalidad de establecer un recorrido que permitió tener en cuenta la acción investigativa y es así, tomar en cuenta la contrastación teórica:

Figura 1. Etapas de la Investigación



Nota: Elaboración Propia.

En primera instancia, la descripción se encuadró en un esquema metodológico enfocado en el modo inicial que permitió tratar el fenómeno uno a uno, los logros descriptivos podrían no ser indispensable el fenómeno no se agota en las vivencias de su sentido, es más, a la inversa, las vivencias no son sino el sentido en sí mismo. Entonces, el fenómeno efectivamente investigado permitió, por un lado, las vivencias sobre él, sino meramente en y por ellas; asumiendo un modo de reducirlo, sólo en palabras.

A ello, se sumó la etapa de la construcción que se basa en el modelo genérico de análisis de contenido, con la peculiaridad de que el tratamiento analógico de las interacciones lingüísticas dentro del contexto comunicativo estuvo dado por el ciclo psicolingüístico fenomenológico. Por su parte, centró su trabajo en el empleo de las entrevistas en el marco de la metodología cualitativa, reivindicando que este mecanismo de recogida no tiene por qué constituirse como un simple cuestionario de investigación.

Desde esa mirada, conveniente señalar que se tomó en cuenta la etapa de la difusión centrada en el método de investigación que permitió alcanzar el sentido directo de las cosas que sirvieron de recurso para la reflexión. La difusión se situó en el horizonte del sujeto; es el recurso que permitió dirigir la percepción no expuesta en el sentido interpretativo del fenómeno; es el recurso que permitió desprenderse del sentido de la relación comunicativa acompañada de las diversas condiciones que se presentaron, en función de lo que es las bases de la investigación.

Escenario e Informantes clave

El escenario determinado para el desarrollo de la investigación, fue la Institución Educativa Eduardo Santos, Sede Luis Carlos Galán. Esta Institución se ubica al norte de la ciudad de Neiva, Huila; este último departamento está adscrito a la República Nacional de Colombia; también, es importante aclarar que la investigación se delimita exclusivamente al grado preescolar. El contexto y entorno educativo en dicho sector se caracteriza por ser vulnerable en factores claves como pobreza y maltrato intrafamiliar. Los estratos socioeconómicos de las familias de estas comunidades oscilan entre 0, 1 y 2; de esta manera, son hogares con carencias y limitaciones en lo que respecta al poder adquisitivo. Ahora bien, el factor de la violencia intrafamiliar es muy frecuente en las familias de escasos recursos y de bajo nivel de formación académica.

Existen otras aristas contextuales que permitieron un mejor análisis del problema de investigación, se hace alusión a las concepciones que tiene la familia sobre la escuela y la diversidad en lo que respecta a las tipologías de dichos núcleos familiares; en este sentido, es muy frecuente observar cómo el padre de familia percibe la escuela como un centro de atención y cuidado del estudiante mientras él desarrolla su profesión o trabajo.

Por tanto, se desvincula del compromiso con el acto educativo y deja al estudiante solo en el desarrollo y construcción de sus aprendizajes; de otro lado, la mayoría de los estudiantes pertenecen a familias disfuncionales en donde prevalece la ausencia o figura del padre o madre de familia.

Respecto a los informantes claves, es válido destacar que se seleccionaron seis (6) padres de familia y dos (2) docentes de grado preescolar; para ello, se determinó un grado de intencionalidad a la hora de seleccionar los padres o acudientes; portal razón, se destacaron tres tipos de familia que permitieron dentro del estudio la interpretación sobre el nivel de participación de los padres de familia. Por tanto, esas tres categorías fueron: los padres comprometidos, los intermitentes y los padres negligente; es así, como se seleccionaron los padres de familia de acuerdo a las categorías establecidas; en cuanto a los docentes, se seleccionaron profesoras de preescolar de ambas jornadas.

Sobre el grado de disposición de los informantes claves, se dispuso del horario de atención a padres de familia para la recaudación de la información a través de los instrumentos de recolección de datos; también, se citaron a dichas familias y se concertaron las reuniones conforme a la disponibilidad de tiempo. Esto permitió, que la asistencia se desarrollará de forma efectiva y se logró acceder a la información que se requería; ahora bien, el dominio de la información se logró dimensionar desde las tres categorías de padres de familia que se seleccionaron, puesto que estas últimas permitieron interpretar los diferentes modos o niveles de participación de la familia en el entorno escolar de los estudiantes de grado preescolar.

Criterios de Rigurosidad Científica

Respecto al proceso de rigurosidad científica, se debe indicar los criterios que permitieron generar un proceso de credibilidad sobre el objeto de estudio en materia; para ello, y partiendo del sentido de la investigación la cual se considera fiable en la medida que proporcionará un proceso verídico que indique el sistema de recolección de la información y cómo esta última ha sido registrada y cuidadosamente, sistematizada; también, la credibilidad se evidenció en un número considerable de elementos que soportaron las aseveraciones, hallazgos y constructos teóricos que se desarrollaron. Otro

elemento, que debió estar presente a la hora de establecer la fiabilidad de este estudio, fue la interpretación adecuada acorde a la información recolectada.

En este sentido, la credibilidad exigió un proceso de interpretación y análisis claro, preciso y sencillo a la hora de develarse como hallazgo, categorización, aporte conceptual o constructo teórico; al mismo tiempo, el anterior planteamiento ayudó en la identificación o reconocimiento de la información confusa, ambigua o irrelevante para el planteamiento del problema y los objetivos de la investigación. Se debe destacar, que el proceso de fiabilidad en una investigación de corte cualitativo, no se rige desde la medición o cuantificación de datos o numeraciones sobre la información recogida. Por el contrario, se basó en la caracterización, validación, comprensión e interpretación del fenómeno de investigación; en este caso, la credibilidad pretende comprender el vínculo y los modos de participación de la familia con los aprendizajes de los niños de grado preescolar.

Ahora bien, la estrategia que se precisó para propiciar el proceso de credibilidad fue la contrastación generando la triangulación de fuentes; para ello, la investigadora necesitó considerar una definición sobre la misma, que permitió dimensionar la forma cómo se relaciona con el objeto de estudio en cuestión. Por tal razón, la contrastación de realidades y perspectivas permitió comprender como la confrontación de la información recolectada a partir de diversas fuentes. En este caso, técnicas e instrumentos de recolección de datos empleadas, más antecedentes bibliográficos que den cuenta del estado del arte o antecedente cercanos al objeto de estudio en consideración. Según Niño en Valle (2022):

La contrastación permite una visión del problema desde varios ángulos y posiciones, en la medida que se confronta la información sobre un determinado tema y problema con la información extraída de diversas fuentes, con la producida por la aplicación de varias técnicas y con la obtenida de parte de varios investigadores. (p.51)

En este orden, el proceso de contrastación de fuentes en esta investigación, se originó en correspondencia con las dos técnicas de recolección de datos seleccionadas; en este caso, la observación y la entrevista; cabe recordar, que el instrumento seleccionado se conformó a través de la entrevista semiestructurada. Del mismo modo, dicha información fue validada a través dichos instrumentos a poyados en las técnicas,

los cuales fueron valorados con las bases teóricas, principalmente los antecedentes o estudios previos según línea de investigación en torno al problema, los objetivos, los constructos teóricos, teorías de apoyo, enfoques, métodos y demás elementos de una investigación científica.

En el caso de la validez, se logró dimensionar desde los criterios de credibilidad, conformabilidad y transferibilidad; el primero se entiende en la forma como se puede validar una información al volver a la fuente o actor participante de la investigación; por esta razón, se acogió la entrevista semiestructurada para flexibilizar el proceso de recolección de información, al volver ante una eventual perspectiva confusa o ambigua. En el caso de la segunda, el ejercicio de la contrastación de las fuentes, permitió corroborar y validar los hallazgos; respecto al tercero, el criterio de transferibilidad se entendió desde el análisis de otros antecedentes o estudios previos, en donde se identificó cómo se relacionan sus hallazgo o conclusiones con la presente investigación.

Finalmente, el proceso de validez se rigió desde la neutralidad; es decir, la investigadora fue participante quien tomó como punto de partida y principio ético, la imparcialidad y ecuanimidad en el momento de recolectar, sistematizar, clasificar, comprender, interpretar y valorar la información recolectada durante la aplicación de las técnicas. Todo el tratamiento sobre dicho proceso, fue transparente y compatible con los objetivos y pregunta problema de la investigación. Todo lo anterior, más la relación con el enfoque y el método de investigación, permitieron la fiabilidad, garantía y validez científica desde las ciencias de la educación.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Este apartado, se transforma en un elemento de suma importancia, para el ejercicio de investigación científica; gracias a las técnicas e instrumentos de recolección de información, se logró visibilizar los mecanismos adecuados para dar respuesta al interrogante clave del saber metodológico, el cómo; según Valle (2022), “(...) las técnicas son los procedimientos o métodos que usaremos para recoger la información de nuestras fuentes o nuestra muestra” (p. 34). Estas últimas, deben coincidir y ser de vital importancia respecto al planteamiento problema, objetivos y naturaleza de la

investigación. De esta forma, dichas técnicas se convirtieron en trascendencia para la investigadora a la hora de recaudar la información, que concedió razón, certeza al objeto de estudio.

En este orden de ideas, y teniendo como referencia el planteamiento problema y los objetivos establecidos en la investigación, se debe destacar que las técnicas e instrumentos de recolección de información que se aplicaron respondieron a la necesidad establecida en el proceso. Por tanto, para conocer a profundidad sobre la participación de la familia y aprendizaje en el preescolar, se asumió la entrevista como técnica idónea para la recolección de información conforme al desarrollo epistémicos de la tesis doctoral; para ello, se describió de forma minuciosa las razones por las cuales se emplearon dichas técnicas, y cómo se asociaron al objeto de estudio.

De esta manera, y desde el método fenomenológico que permitió validar la experiencia del actor participante y los fenómenos que se derivaron del problema abordado, la técnica de recolección de información alcanzó un nivel de aplicación y efectividad. Es así como, se desarrolló un registro detallado sobre el grado de participación de los padres de familia en los procesos de aprendizaje de los estudiantes de grado preescolar de la escuela a partir de las narrativas exteriorizadas; tal registro, permitió comprender comportamientos, habilidades y actitudes de las familias durante el proceso de formación académica de los estudiantes de grado preescolar.

En este sentido, la observación o la identificación visual de los fenómenos del objeto de estudio, permitió en esta investigación comprender e interpretar la participación de las familias en el proceso académico de los estudiantes de preescolar y los tipos de padres de familia o cuidadores que intervienen en el acto educativo. solo así, se definen las posibles categorías de análisis conforme reconocimiento y observación del rendimiento académico de los estudiantes, al vínculo familia – escuela y la perspectiva de los docentes participantes. Todo lo anteriormente mencionado, revela comportamientos, rutinas, destrezas, niveles de apoyo y negligencia, y caracterización sobre las familias que hacen parte de la muestra objeto de estudio.

Destacando, que la adopción de la entrevista como técnica de recolección de información se convirtió en una herramienta de alto valor científico necesario determinar desde el saber epistémico dentro de la investigación, la manera como esta técnica será concebida y cuál es la forma o tipología más cercana a la naturaleza o problema de la misma; en este orden, la entrevista se comprende desde la lógica manifiesta del estudio, como el mecanismo por el cual, se indaga a través de la pregunta o el cuestionamiento, el nivel de participación de las familias durante el desarrollo del proceso académico de los estudiantes de grado preescolar. Además, de preguntar por los aspectos relevantes del problema de la investigación, otro elemento fundamental en toda entrevista es la determinación o selección de los actores participantes.

Es de mencionar, que la entrevista permitió conocer fines prácticos para la investigación de corte o enfoque cualitativo. Según (Valle 2022, p. 36) una entrevista debe ser cuidadosamente planeada y elaborada. Lo anterior lo justifica desde dos argumentos, la confiabilidad a la hora de recaudar información en torno a los fenómenos o acontecimientos durante la investigación, y la necesidad de no estimular respuestas premeditadas que devengan de supuesto del investigador; también, destaca el carácter positivo del proceso de conexión e interacción entre el investigador y el participante.

Para ello, fue necesario resaltar en el formato de la entrevista cuestionamientos iniciales que ayudaron a identificar datos en torno al reconocimiento del entrevistado como actor protagónico y sujeto de gran valor para el objeto de investigación, siempre manteniendo el carácter de confidencialidad. En pocas palabras, darle el lugar que el otro merece para que el proceso de comunicación se desarrollara más dinámico y asertivo; asimismo, el autor en mención, destaca la construcción del piloto a la hora de construir una entrevista, este ensayo generó más confiabilidad en la medida que, se desarrolló el planteamiento de preguntas inequívocas y sin grado de ambigüedad; en resumen, el piloto determinó la necesidad de recoger la información para dar paso al análisis, confrontación e interpretación de la información.

El tipo de entrevista que se aplicó en esta tesis doctoral, estuvo representada por la entrevista semiestructurada seleccionada por su nivel de flexibilidad puesto que

permitió esclarecer o retomar algunos elementos que durante la entrevista no han quedado claro; es válido mencionar que al ser una investigación de corte cualitativo, en donde los sujetos participantes pertenecen a una población marginal y con bajos índices académicos, resulta necesario volver a cuestionamientos de la entrevista que se aplique, para especificar algunos aspectos que no han sido del todo claros, y que resultan relevantes para el proceso de interpretación y análisis de la información o muestra recogida; es decir, la entrevista semiestructurada permitió profundizar ideas en torno a respuestas, que manifiesten aportes para el desarrollo de las premisas ya mencionadas.

Además del carácter flexible de la entrevista semiestructurada, se debe destacar que, conforme a su aplicación, la presente investigación logró determinar una guía en la cual se precisaron las preguntas sobre el objeto de estudio, es decir, la participación o vinculación de la familia con el proceso de aprendizaje de los niños de grado preescolar de la sede Luis Carlos Galán – Institución Educativa Eduardo Santos. También, se debe subrayar la relación directa que tiene esta última con el método fenomenológico que empleó este estudio de tesis. En este sentido, para analizar e interpretar el fenómeno de investigación, resulta valioso la entrevista semiestructurada, puesto que permite un estudio más profundo, con el atenuante de revisar los vacíos en las respuestas generadas, luego de los cuestionamientos sugeridos por la guía.

Técnicas y Procedimiento de Análisis de la Información Recolectada

Para el proceso de análisis e interpretación de la información se asumieron cuatro etapas; de esta forma, y luego de la recopilación de la información tras la aplicación de las técnicas y sus instrumentos, lo que permitió determinar categorías de análisis de acuerdo a la información que se recogió. Dichas categorías se pueden entender como esas generalidades o razonamientos coincidente que permiten establecer una ruta de análisis a seguir; en este caso, las categorías de análisis se relacionan en el marco teórico conforme a los niveles de conceptualización o constructos teóricos; al establecer el factor de la sinonimia, esta primera etapa logró ser considerada como unidades temáticas luego de la revisión de la información recolectada.

Respecto al presente trabajo se presentaron las unidades de análisis que a continuación se mencionan: Participación de la familia en el proceso de aprendizaje, construcción del aprendizaje de los niños en edad preescolar y desarrollo socioemocional; estas se derivaron conforme a la revisión de la información. Es así, como a la luz de los hallazgos sobre el fenómeno de investigación, se establecieron dichas categorías con el propósito de organizar, sistematizar, ordenar e individualizar los aportes o respuestas de cada uno de los actores participante. De esta manera, esta primera etapa de acuerdo a Valle (2022) la explica de la siguiente manera: “Para procesar, organizar y analizar la información recopilada, empleamos las categorías y subcategorías” (P.40).

La segunda etapa correspondió al proceso de codificación, se entiende como el esquema por el cual la investigadora clasificó, individualizó y ordenó la información conforme a la marcación objetiva de las fuentes o de cada actor participante; en este caso, se tendrá presente el método fenomenológico desde el nivel de la experiencia derivada de la misma investigación, más las técnicas y los instrumentos de recolección de información utilizados. En este caso, la entrevista semiestructurada admitió clasificar y transcribir las narrativas sobre los dos grupos de informantes clave, padres de familia y docentes del grado preescolar.

Las etiquetas anteriormente mencionadas, permitieron evidenciar categorías emergentes o de primer nivel; es decir, una codificación abierta capaz de resaltar conceptos, términos y elementos semánticos que dieron cuenta sobre la muestra o información recolectada conforme a las técnicas y sus instrumentos. De esta manera, el sistema de codificación que se empleó en el presente estudio doctoral, bajo un carácter abierto o de primera mano, puesto que permitió determinar constructos teóricos o elementos conceptuales en respuesta al problema y objetivos de la investigación. Por lo tanto, se asume lo planteado por Valle (2022) “Codificar es, en algún sentido, poner etiquetas a los datos para ordenarlos e identificar con precisión su origen” (P.40).

La tercera etapa, corresponde al proceso semántico de comprensión y explicación sobre el fenómeno de investigación; de esta manera se generaron posibles conjeturas; para la descripción y contrastación sobre la información codificada, fue necesario

establecer una matriz de análisis en la cual se agruparon las diversas categorías o unidades de análisis según el actor protagonista entrevistado y observado; en función de la interpretación de las técnicas y sus instrumentos a partir de la cual se logró determinar la conexión o generalización sobre las diferentes categorías o unidades de análisis, producto del avance de las anteriores etapas, la cuarta manifiesta el último eslabón en el proceso de interpretación y análisis de la información, pues corresponde a la lectura, comprensión e interpretación de los resultados conforme a los constructos teóricos abordados.

SECCIÓN IV

RESULTADOS ALCANZADOS

En la presente sección se muestra lo concerniente a los aspectos procedimentales que propone Martínez, (2004) sobre la categorización, estructuración, contrastación y teorización; es significativo señalar que se trabajó con seis padres de familia y dos docentes; los cuales conforman el grupo de informantes clave; es así que se logra definir acciones centradas en: Generar un constructo teórico sobre la participación de la familia en el aprendizaje de los niños del grado preescolar de la Institución Educativa Eduardo Santos Sede Luis Carlos Galán de la ciudad de Neiva Huila – Colombia. Es importante señalar que se asume la investigación cualitativa; a través del paradigma interpretativo apoyado en el enfoque cualitativo mediante el método fenomenológico.

Es así, que emerge en primer lugar la categorización que se deja evidenciar en la tabla de las unidades de análisis que van en función de lo que es la información recolectada y que deja ver los intereses de los informantes clave en relación a lo que es la participación de la familia en el aprendizaje de los niños de grado preescolar; por supuesto guiado por los docentes encargados de orientar el hecho pedagógico; tal cual se logra ver en la siguiente tabla:

Tabla 1. Categorización de la información

Categorías	Subcategorías	Códigos Docentes	Códigos padres de familia
	. Responsabilidad compartida	. Reunión con los padres de familia . Proceso de enseñanza y aprendizajes . Poco acompañamiento . Escaso tiempo	. Compromiso con la educación . Pendiente con las tareas . Dificultad . Casi no estoy pendiente

Participación de la familia en el proceso de aprendizaje	. Transferencia de valores y normas	. Ejemplo de casa . Desenvolverse en sociedad . Pautas de crianza	. Responsabilidad y respeto . Corregir al niño . Difícil porque no hace caso
	. Ente motivador para los aprendizajes	. Salir adelante . Deseos para los hijos . Personas integrales	. Estimular al niño . Motivar y celebrar sus avances . Con juegos
	. Confianza y seguridad	. Independencia de los niños . Muestra de afecto	. Ser independiente . Destacar su capacidad . Reforzando . Hacer las cosas solo .
Construcción del aprendizaje de los niños en edad preescolar	. Elementos cognitivos	. Experimentación . Experiencias . Pre-saberes . Tecnología	. Motivar en todo momento . Respaldo confianza . Ser alguien en la vida .
	. Apoyo de la familia	. Conversaciones cotidianas . Estructuración de matemáticas . Didáctica	. Disciplina . Falta de tiempo . Reforzar lo que se ve en el colegio . El colegio es el que tiene que enseñar

	. Espacios de Adaptación	. Participación de la familia . Hogares infantiles . Confianza	. Disfruta aprender cosas nuevas . Le cuesta separarse de la casa . Acostumbrada al hogar de Bienestar familiar . Lloro bastante
	. Impulsar y promover	. Imaginación . Papel de los padres . Historietas . Lúdica	. Dibujos . Inventar juegos . Inventar historias . Videos desde el celular
Desarrollo Socioemocional	. Optimización de competencias	. Complejo (complejidad) . Exigencias al niño . Manera de actuar . Interés por el aprendizaje	. Escuchar y dialogar . Expresar lo que se siente . Ser sociable
	. Nuevas relaciones sociales	. Buscan los pares escolares . Autonomía . Pares escolares . Frustración	. Compartir con primos y compañeros . Reuniones familiares . Compartir con otros niños en el parque . Televisión y celular

	. Explorar experiencias	. Dificultad para el manejo de emociones . Juegos colectivos . Observar y comparar . Liderazgo	. Montar cicla . Palabras de aliento . Alentar a realizar las cosas . Exaltar los logros . Concediendo un premio por lo logrado
	. Comunicación e interacción	. Reunión con los padres de familia . Proceso de enseñanza y aprendizajes . Poco acompañamiento . Escaso tiempo	. Preguntar y escuchar . Compartir en familia . Saber cómo le fue en el colegio . No habla mucho

Nota: Elaboración Propia

De acuerdo, a lo descrito se plantea un conjunto de elementos enfocados en lo que es las categorías, enmarcadas en lo que genera la línea de acción a seguir en el desarrollo de la investigación que se viene planteando; es así, que se definen un conjunto de aspectos enmarcados en lo que es las bases de los constructos; partiendo de lo que es las categorías y las subcategorías con cada uno de los elementos que envuelven las respuestas dadas; tal cual se deja ver en los siguientes párrafos:

Categoría: Participación de la familia en el proceso de aprendizaje

En la actualidad, los nuevos escenarios educativos demandan altos estándares de calidad y equidad, es donde la participación de la familia es fundamental en el proceso de aprendizaje, percibiéndose como la consolidación de una red de soporte vital que valida y potencia sus esfuerzos académicos más que, como una injerencia externa. De

acuerdo a Perales y Camacho (2024), en contextos educativos latinoamericanos, donde las dinámicas socioeconómicas varían ampliamente, los padres que se involucran en actividades como el seguimiento de tareas o talleres conjuntos elevan la motivación estudiantil y consolidan hábitos formativos sólidos. El estudiante interpreta este acompañamiento como una señal de que su educación es una prioridad compartida, lo que incrementa su motivación intrínseca y su compromiso con las metas formativas, sintiéndose respaldado para asumir desafíos intelectuales mayores.

Figura 2. Participación de la familia en el proceso de aprendizaje



Nota: Elaboración Propia

En este contexto, la calidad de la interrelación familiar es más determinante que la cantidad de tiempo dedicado, las barreras habituales, como horarios laborales extenuantes o limitaciones de recursos en zonas rurales, demandan estrategias innovadoras que posicionen a las familias como coautoras del proceso educativo. Según Toloza (2020), las actividades recreativas y sesiones de orientación familiar logran romper estos obstáculos, fomentando una colaboración fluida que impacta positivamente en la lectoescritura y competencias socioemocionales. Así, la escuela se erige como catalizadora, diseñando puentes que invitan a los padres a descubrir su rol protagónico, enriqueciendo el sistema de aprendizaje con perspectivas diversas y adaptadas al contexto.

En última instancia, esta sociedad familia-escuela no solo mitiga riesgos de deserción, sino que propicia entornos inclusivos, donde la riqueza cultural de cada uno contribuye al crecimiento y la fuerza colectiva. Al percibir que su familia y sus docentes

trabajan en alianza y no en competencia, se eliminan los mensajes contradictorios que a menudo generan confusión y desapego. Perales y Camacho (2024) destacan que esta articulación hogar-escuela empodera al estudiante, brindándole la seguridad necesaria para navegar las transiciones educativas y sociales con confianza. El joven aprende que su formación es un continuo que trasciende las aulas y que cuenta con aliados estratégicos en su entorno inmediato dispuestos a guiarlo. Esta vivencia de respaldo integral es el cimiento sobre el cual construye su proyecto de vida, entendiendo que su educación es un legado familiar que lo conecta con su comunidad y le abre las puertas a un futuro de oportunidades y bienestar.

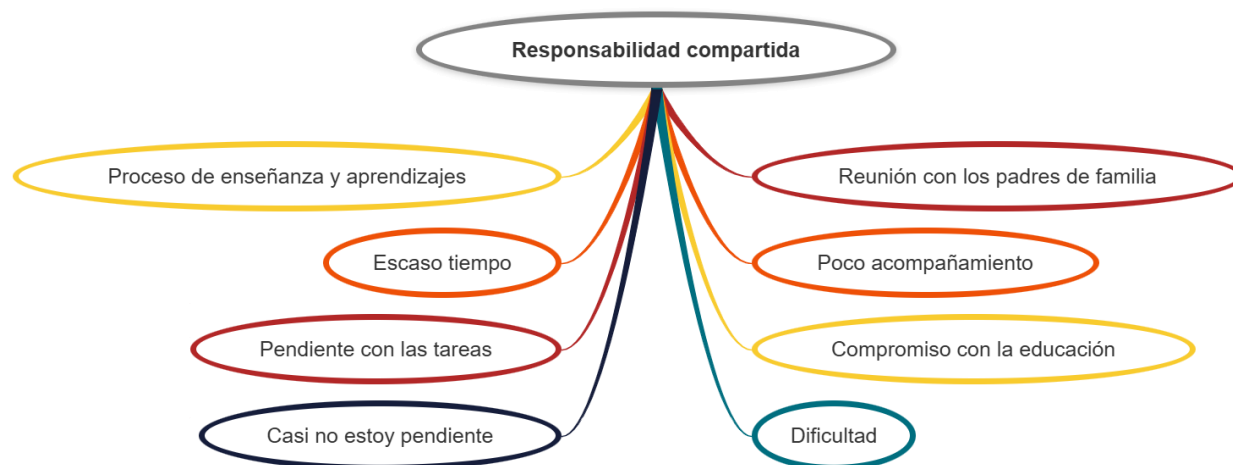
Subcategoría: Responsabilidad compartida

La responsabilidad compartida entre familia y escuela se configura como un pacto dinámico que redefine los límites tradicionales del aprendizaje, posicionando a ambos entornos como aliados indispensables en la trayectoria formativa del estudiante. De acuerdo a Díaz et al., (2024), esta alianza implica que los padres asumen roles activos en el monitoreo de avances académicos, mientras los docentes facilitan herramientas para un apoyo doméstico efectivo, lo que genera un continuum educativo fluido y enriquecedor. Tal afinidad no solo optimiza el desempeño cognitivo, sino que infunde en los estudiantes una percepción de respaldo colectivo, elevando su compromiso y resiliencia ante obstáculos escolares.

En este orden de ideas, la responsabilidad compartida exige una comunicación fluida y transparente entre todos los involucrados, rompiendo con la fragmentación que a menudo caracteriza la relación escuela-familia. Según Daza Blanco et al., (2022), la implementación de canales de diálogo efectivos y la creación de espacios de encuentro permiten alinear las expectativas y coordinar las acciones pedagógicas, asegurando que el estudiante reciba mensajes coherentes y refuerzos positivos tanto en el hogar como en el aula. Para el estudiante, contar con el trabajo conjunto, valida la importancia de su educación y le demuestra que su bienestar es una prioridad común. Esta sinergia no solo mejora el rendimiento académico, sino que también fomenta valores de solidaridad y

compromiso cívico, enseñándole que los grandes objetivos se alcanzan mediante la suma de esfuerzos individuales.

Figura 3. Responsabilidad compartida



Nota: Elaboración Propia

Entonces, la responsabilidad compartida implica reconocer que la educación es un bien público cuya calidad depende del compromiso de toda la sociedad. Vallejo et al., (2024), destacan que las alianzas con la comunidad, familia y entidades gubernamentales enriquecen el entorno educativo y amplían las oportunidades de aprendizaje para los estudiantes, especialmente en contextos vulnerables, al involucrar estos actores externos en la vida escolar, se teje una red de protección social que mitiga las desigualdades y ofrece recursos adicionales para el desarrollo integral de los alumnos. Esta perspectiva amplia de la responsabilidad educa al estudiante en la ciudadanía activa, mostrándole que el cuidado de lo público y la construcción de un futuro mejor son tareas que nos conciernen a todos por igual.

Fenómeno: Grupo docentes

Reunión con los padres de familia

La reunión con los padres de familia se erige como un espacio fundamental donde docentes y padres convergen para alinear visiones sobre el trayecto educativo del

estudiante, descubriendo fortalezas y debilidades en el desarrollo integral. De acuerdo a los argumentos de Carvajal et al., (2022), estas convocatorias permiten diagnosticar brechas en el acompañamiento hogareño, fomentando compromisos mutuos que trascienden la mera revisión de resultados académicos para convertirse en diálogos transformadores. Así, el docente emerge como facilitador, tejiendo redes que posicionan al hogar como extensión del aula, elevando la conciencia familiar sobre su influencia decisiva en hábitos de estudio y motivación escolar.

Sin embargo, la efectividad de estas reuniones depende de su regularidad y significado, donde la ausencia recurrente de padres revela tensiones entre obligaciones laborales y prioridades formativas. En este sentido, la planificación y gestión de la reunión son determinantes para garantizar su efectividad. No es simplemente notificar sobre conductas o calificaciones, sino de ofrecer herramientas concretas a las familias para apoyar el aprendizaje en casa. Según Galián et al., (2024), las instituciones que implementan formatos de reunión participativos, donde se escuchan las inquietudes de los padres y se validan sus saberes, logran mayores niveles de asistencia y compromiso, permitiendo identificar obstáculos socioeconómicos o culturales que puedan estar afectando el desempeño de los estudiantes y diseñar estrategias conjuntas de intervención, reduciendo la brecha entre el discurso escolar y la realidad familiar.

La consolidación de la reunión con los padres de familia indica organización y gestión escolar. Pérez et al., (2024) destaca que la regularidad y el contenido de estos encuentros e institucionalizar estos espacios como espacios de debate y no solo como instancias informativas unidireccionales, la escuela legitima su función social y promueve una cultura de transparencia. Esta práctica consolida la confianza mutua, elemento indispensable para sostener trayectorias educativas exitosas, especialmente en contextos vulnerables donde la alianza familia-escuela actúa como un factor de protección fundamental para los niños y jóvenes.

Proceso de enseñanza y aprendizajes

El proceso de enseñanza y aprendizaje se enriquece cuando los docentes integran perspectivas familiares, convirtiendo el aula en un entorno enriquecedor donde

conocimientos se consolidan mediante refuerzos en el hogar de manera sistemática, convirtiendo esta dinámica en una construcción de significados mediada por la interacción pedagógica. En este proceso, el docente actúa como un facilitador que diseña experiencias de aprendizaje situadas, mientras que el estudiante asume un rol protagónico en la apropiación y reconstrucción de los saberes. Como sostienen Faneite, y Puche (2024), la enseñanza efectiva requiere una comprensión profunda de los procesos cognitivos y afectivos del alumno, adaptando las estrategias didácticas a sus ritmos y estilos de aprendizaje.

DOC 1: Inicialmente con los padres de familia, se hace una reunión de padres de familia y se les dice a ellos, cuáles son los contenidos que se va a ver en el grado preescolar, de qué se trata, como es el proceso a trabajar y a evaluar, y de esa manera pues ellos se dan cuenta de cómo pueden participar en ese proceso de enseñanza aprendizaje, yo les explico, por ejemplo el manejo los cuadernos que las tareas envían unos días específicos que la idea es acompañarlos a ellos en la realización de tareas más no hacérselas, entonces que ellos deben estar muy muy pendientes de cómo van los niños, igualmente se les dice que para el siguiente periodo, vamos en que temas y cuáles son los que siguen, para que sepan que están viendo los niños en el colegio. Si ellos conocen la dinámica y las temáticas deben estar pendientes en la casa, ya que la escuela da un espacio para que los padres se enteren del proceso de los estudiantes.

En este marco, la evaluación formativa se integra en el desarrollo de las clases y tiene como objetivo principal proporcionar retroalimentación continua tanto al docente como al estudiante. Esta retroalimentación permite observar e identificar dificultades, necesidades, avances o actitudes específicas durante el proceso de aprendizaje, favoreciendo la toma de decisiones pedagógicas oportunas. Se trata de monitorear el progreso y las dificultades para realizar ajustes oportunos en la intervención pedagógica, no solo calificar. Según De la Cruz et al., (2025), cuando la evaluación se utiliza para mejorar y no para sancionar, se crea un ambiente de confianza donde el error se valora como una oportunidad de aprendizaje, con esta visión, el docente identifica las necesidades específicas de cada estudiante y le permite ofrecer bases personalizadas, asegurando que todos tengan la oportunidad de alcanzar los objetivos propuestos y desarrollar su máximo potencial, independientemente de sus condiciones de partida.

En el marco de la educación con propósito, el proceso de enseñanza y aprendizaje debe estar anclado con la realidad social y cultural de los estudiantes para ser verdaderamente significativo. Reyes (2021) argumenta que la pertinencia curricular es clave para motivar al estudiante y conectar los contenidos académicos con sus intereses, al vincular los saberes escolares con los problemas y desafíos del entorno, se promueve una educación contextualizada formando competencias técnicas y ciudadanas. Se garantiza que el aprendizaje significativo y su aplicación a través de estrategias didácticas para innovar la enseñanza y mejorar los aprendizajes, dotando a los estudiantes de las capacidades necesarias para actuar como agentes de cambio en sus comunidades.

Poco Acompañamiento

La insuficiente participación familiar en el proceso educativo erosiona significativamente el avance escolar, obligando a los docentes a gestionar carencias que comprometen el rendimiento pedagógico. Como argumenta Moyetones (2024), la ausencia de un seguimiento cercano afecta desproporcionadamente a los estudiantes más vulnerables, quienes carecen de soportes externos para compensar las carencias del sistema escolar. Cuando el alumno siente que navega solo en su proceso de aprendizaje, se debilita su vínculo con la institución y aumenta el riesgo de deserción, perpetuando así los ciclos de desigualdad educativa.

En este escenario, es fundamental implementar estrategias desde la escuela o institución que permitan aprovechar los recursos disponibles garantizando así, un acompañamiento efectivo, incluso en contextos adversos. Es necesario implementar un sistema de tutoría fortalecido, crear grupos de estudio y utilizar herramientas tecnológicas, si es posible; para el monitoreo académico. Según Estupiñan (2025), la gestión escolar debe priorizar la utilización de canales de comunicación que permitan detectar a tiempo las necesidades de apoyo y activar protocolos de intervención. El acompañamiento debe ser preventivo y proactivo, no en consecuencia, asegurando que cada estudiante cuente con un referente adulto dentro de la escuela que supervise su trayectoria y le brinde orientación académica y emocional en momentos críticos.

Abordar la problemática del poco acompañamiento requiere una corresponsabilidad entre la escuela y la familia, donde se deje claro que roles y expectativas tienen las partes. Tal como lo señala Cedeño (2024), muchas veces la percepción de abandono surge de una desconexión entre lo que la institución ofrece y lo que la familia espera, o viceversa. Fortalecer la alianza familia-escuela mediante programas de formación para padres y estrategias de vinculación comunitaria permite ampliar la red de soporte del estudiante. Al integrar los esfuerzos del hogar y la institución educativa, se construye un ecosistema de cuidado más robusto y coherente, donde el acompañamiento se convierte en una responsabilidad compartida que garantiza que ningún estudiante quede invisible o desatendido en su proceso formativo.

Escaso Tiempo

En la actualidad, en el desempeño docente, el escaso tiempo se ha convertido en una de las realidades más comunes en la práctica docente, donde la exigencia de cubrir contenidos y currículos extensos choca a menudo con la necesidad de profundizar en los aprendizajes. El escaso tiempo no se refiere solo a la duración de la jornada escolar, sino a la calidad de los momentos dedicados a la interacción pedagógica significativa. Como señalan Arias et al., (2024), la presión por cumplir con cronogramas y metas estandarizados puede llevar a una enseñanza superficial, donde se privilegia la velocidad sobre la comprensión. Esta aceleración impide el desarrollo de procesos cognitivos complejos que requieren pausa, reflexión y reiteración, afectando la solidez de los conocimientos adquiridos y generando frustración tanto en maestros como en estudiantes que sienten que corren sin llegar a consolidar lo aprendido.

DOC2: La institución educativa vincula a los padres de familia y sus procesos de aprendizaje, pero pues la respuesta de los padres de familia en su mayoría es que se dedican solamente que el niño vaya aprenda y es poco el acompañamiento real que les realice el padre de familia, al niño, la mayoría de los casos, el niño aprende en condiciones donde el padre de familia el poco tiempo que tiene por su trabajo, porque son padres que trabajan todo el día, entonces el poco tiempo que le dedican lo hacen a la carrera, o muchos padres de familia le hacen los trabajos a los niños en cuanto a trabajos y tareas; por otro lado, pues los niños que realmente reciben acompañamiento son una menor medida, pero esos padres son

muy comprometidos, están atentos están pendientes, están vinculados preguntan constantemente por cómo al desempeño de su niño diariamente, esos padres generalmente están preguntando constantemente por cómo va el desempeño del niño en el momento de ser entregado.

En este orden de ideas, El docente debe estar en la capacidad de priorizar los contenidos fundamentales y diseñar estrategias didácticas que permitan el aprovechamiento del producto pedagógico, integrando saberes y evitando la división. Según Moreno et al., (2024), esto implica caminar de una lógica de cantidad a una de calidad, seleccionando aquellos aprendizajes que son fundamentales y estructurantes. Asimismo, el uso de metodologías como el aula invertida o el aprendizaje basado en proyectos puede ayudar a optimizar el tiempo presencial, dedicándolo a la retroalimentación, el debate y la aplicación práctica, mientras se delegan aspectos más teóricos al trabajo autónomo, siempre con el andamiaje adecuado.

La problemática del escaso tiempo también interpela a la gerencia institucional y a las políticas educativas. Es necesario revisar la carga administrativa que recae sobre los docentes, liberando espacios para la planificación y la atención a estudiantes. Mendoza Velasco et al. (2021) destacan que la eficacia pedagógica requiere que el tiempo no lectivo sea valorado al mismo nivel que el lectivo. Este periodo es esencial para que el profesor pueda realizar una meticulosa reflexión sobre su práctica, un análisis evaluativo profundo y una planificación diferenciada que atienda a la diversidad del alumnado. Reconocer el tiempo como un recurso pedagógico valioso y finito obliga a repensar la estructura escolar para ponerla al servicio del aprendizaje real, evitando que la urgencia de lo inmediato sacrifique la importancia de lo formativo.

Fenómeno: para padres de Familia

Compromiso con la Educación

El compromiso familiar con la educación se erige como pilar fundamental en el desarrollo académico y personal de los hijos. No es solo la asistencia a reuniones o el cumplimiento de requisitos administrativos, abarca una vinculación activa y consciente en el proceso formativo. Cuando la familia asume la educación como prioridad, se

establece una alianza estratégica con la escuela que potencia los resultados académicos y fortalece el bienestar emocional del estudiante. De acuerdo a las afirmaciones de Toro y Ocampo (2025), este compromiso se manifiesta en la participación activa en la vida escolar, el seguimiento constante del desempeño y la creación de un ambiente en el hogar que estimule la curiosidad intelectual, con ello, se envía un mensaje claro al estudiante sobre la importancia de su formación, motivando en él su sentido de responsabilidad frente a sus deberes académicos.

INFPF1: Pues nosotros si somos comprometidos con la educación de ella, ya que venimos a las reuniones, respecto a las tareas, siempre cada vez que ella sale de la escuela, pues le revisamos los cuadernos y la apoyamos explicándole, dándole como un ejemplo, para que ella siga resolviendo la tarea, yo le explico, cuando de pronto no puede dibujar, yo le cojo manito y le digo cómo es o en una hoja le hago y ella transcribe o hace el dibujo, pero siempre estoy tratando de reforzarle y explicarle.

El compromiso de la familia actúa como un factor de protección ante el riesgo de deserción y el bajo rendimiento, se trata de complementar la labor del docente mediante el refuerzo de hábitos de estudio y la transmisión de valores como el compromiso, el esfuerzo y la perseverancia. Según De la Rosa (2025), las familias comprometidas no solo supervisan, sino que dialogan con sus hijos sobre sus experiencias escolares, validando sus logros y ofreciendo soporte ante las dificultades. Esta dinámica de acompañamiento afectivo y cognitivo construye una base de seguridad que permite al estudiante enfrentar los desafíos educativos con mayor resiliencia, sabiendo que cuenta con una red de apoyo sólida que cree en su potencial y lo impulsa a alcanzar la excelencia.

El compromiso con la educación implica también una disposición al aprendizaje permanente por parte de los propios padres, quienes deben adaptarse a los cambios pedagógicos y tecnológicos para guiar eficazmente a sus hijos. Al priorizar la educación, los padres siembran semillas de curiosidad intelectual y autonomía que florecerán a lo largo de la vida. Esta inversión de tiempo y energía se traduce en beneficios a largo plazo, preparando a los hijos para afrontar los retos de un mundo complejo y globalizado. Cacheiro et al., (2025) argumentan que la escuela debe facilitar este proceso, ofreciendo

espacios de formación para familias que les permitan comprender las nuevas dinámicas educativas y fortalecer sus competencias como familia, generando una sinergia poderosa que transforma la educación en una responsabilidad compartida.

Pendiente con las tareas

Estar pendientes de las actividades académicas por parte de los padres y representantes debe equilibrar la supervisión necesaria con la aplicación progresivo de la libertad académica del estudiante. No es, realizar las actividades escolares por ellos, sino asegurar las condiciones necesarias para que él pueda cumplirlos, estableciendo rutinas claras y proporcionando los recursos necesarios. Como sostiene Taboada (2024), el acompañamiento en las actividades escolares es una oportunidad para observar los procesos de aprendizaje del estudiante, identificar sus fortalezas y detectar tempranamente posibles lagunas de conocimiento. Esta vigilancia activa permite a los padres intervenir de manera oportuna, no para resolver el problema inmediato, sino para orientar al alumno hacia la búsqueda de soluciones y la organización de su tiempo.

INFPF3 Si mantengo pendiente de las tareas. pues en la mañana no mantengo porque trabajo y el queda con la abuela, pero ya en la tarde a la hora de la salida, pues ya llego y le reviso, y pues si no le deja nada, pues ahorita lo pongo a reforzar que los números que las palabras el nombre del niño y los temas que han visto.

Sin embargo, una supervisión excesiva o controladora puede resultar contraproducente, generando dependencia y ansiedad en el estudiante. El objetivo debe ser viajar desde un control cercano en los primeros años hacia una supervisión más distante a medida que el estudiante madura, promoviendo la independencia. Según Minango (2024), cuando los padres se enfocan en el proceso y no solo en el resultado final de la tarea, enseñan a sus hijos a valorar el esfuerzo y a aprender de sus errores. Estar pendiente implica, entonces, estar disponible para resolver dudas y ofrecer aliento, pero respetando el espacio del estudiante para que asuma la responsabilidad de su propio aprendizaje y desarrolle las competencias necesarias para gestionar su carga académica.

La manera en que se diseñan y asignan las actividades escolares puede servir de termómetro para medir la colaboración y el entendimiento mutuo entre los padres y los docentes. De acuerdo a lo argumentado por Cuero (2024), los padres que muestran interés por los contenidos que sus hijos están trabajando, refuerzan la relevancia social del conocimiento escolar. Este interés valida la labor docente y demuestra al estudiante que lo que ocurre en el aula tiene valor en el hogar. Al convertir el momento de la tarea en una instancia de aprendizaje compartido y no de conflicto, se fortalece el vínculo afectivo y se consolida una cultura familiar que prioriza la educación como un eje central del desarrollo personal.

Dificultad

Enfrentar la dificultad en el ámbito educativo de los hijos es un desafío que demanda una respuesta activa y comprensiva por parte de los padres. Reconocer y validar las luchas académicas o emocionales es el primer paso para ofrecer un apoyo efectivo. Factores como la precariedad económica, las largas jornadas laborales o el bajo nivel de escolaridad de los padres pueden limitar significativamente su capacidad para brindar un acompañamiento académico efectivo. Como argumentan Atiencie et al, (2024), estas dificultades generan una brecha de participación que afecta desproporcionadamente a los estudiantes de sectores vulnerables, quienes carecen del capital cultural en casa para complementar la enseñanza escolar. Reconocer estas limitaciones es el primer paso para diseñar estrategias de apoyo institucional que no estigmaticen a las familias, sino que las empoderen.

INFPF5: Pues uno trata, pero por lo que ella está pequeñita, para que ella aprenda uno la pone a hacer tareas, que se aprenda las vocales, pero profe niña tiene una dificultad y es que se le olvidan rápido las cosas, al rato uno vuelve y la coge y no se acuerda de ninguna de las vocales, entonces así es con todas las tareas, sino que la niña es olvidadiza, más sin embargo, uno mantiene reforzándole, hay una que otra vez por lo menos el fin de semana, que uno salió, como que no le digo de las tareas y cuando llega el lunes entonces la tarea la hacemos a último momento.

En este escenario, muchos padres se sienten incapaces de ayudar porque no comprenden los nuevos enfoques didácticos o el uso de tecnologías digitales en el aula

es decir, la dificultad también puede surgir de la desconexión entre las metodologías pedagógicas actuales y las experiencias educativas previas de los padres. Según Ubach y Jiménez (2025), esta brecha generacional y tecnológica puede provocar sentimientos de frustración e impotencia en los adultos, llevándolos a delegar totalmente la responsabilidad educativa en la escuela, por ello es crucial que, las instituciones implementen programas de alfabetización familiar y canales de comunicación accesibles que traduzcan el lenguaje pedagógico y ofrezcan orientaciones claras y sencillas sobre cómo apoyar el aprendizaje desde el hogar, valorando otros tipos de saberes que las familias sí poseen.

La gestión de la dificultad es una oportunidad para cultivar la fortaleza emocional y la perseverancia, si los padres acompañan a sus hijos en estos momentos difíciles, les enseñan el valor del esfuerzo y la importancia de no rendirse. Este proceso refuerza la autoestima del estudiante y su creencia en sus propias capacidades para superar adversidades futuras. La dificultad, manejada con empatía y proactividad, se transforma en un catalizador para el desarrollo integral del individuo. Un soporte sólido fomenta la autoconfianza y la autoeficacia en el trayecto educativo. Risco et al., (2025) destacan que la escuela debe actuar con sensibilidad y flexibilidad ante estas coyunturas, ofreciendo redes de soporte y evitando sobrecargar a familias que ya se encuentran en situaciones límite. Al brindar acompañamiento a los padres en sus propias dificultades, se protege la trayectoria escolar de los hijos y se promueve la equidad.

Casi No Estoy Pendiente

La ausencia de supervisión y acompañamiento a menudo se traduce en una falta de estructura y límites en el hogar, lo que dificulta la consolidación de hábitos de estudio y la autorregulación, refleja una desvinculación familiar que puede tener consecuencias profundas en el desarrollo académico y socioemocional del estudiante. Como señalan Arévalo y Márquez (2023), cuando el estudiante percibe indiferencia por parte de sus figuras de referencia respecto a su vida escolar, puede internalizar que su educación no es valiosa, lo que disminuye su motivación y aumenta el riesgo de conductas disruptivas o de abandono. La falta de presencia parental deja al alumno desprovisto de una guía

necesaria para navegar las complejidades del sistema educativo y tomar decisiones informadas sobre su futuro.

INFPF6: La verdad yo casi no estoy pendiente de las tareas porque llego muy cansado del trabajo, entonces la mayoría de veces le toca a la mamá cuando tiene tiempo o al mismo niño resolver como pueda. Cuando me acuerdo o tengo un rato, le digo que lea o que repase algo, pero no es siempre. Más que todo lo hago cuando hay reclamos del colegio, ahí sí me toca ponerle cuidado.

Es importante analizar las causas que provocan esta desvinculación, que no siempre obedece a negligencia intencional, sino a dinámicas sociales complejas o a la creencia errónea de que la educación es responsabilidad exclusiva de los docentes. Según Moreno y Carrizo (2023), en algunos casos, los padres asumen que a medida que sus hijos crecen, requieren menos atención, confundiendo autonomía con abandono. Sin embargo, la adolescencia y la juventud son etapas críticas donde la supervisión, aunque distinta a la de la infancia, sigue siendo vital. La escuela tiene el desafío de integrar, vincular a estas familias, demostrándoles que su presencia, aunque sea en segundo plano, sigue siendo un factor determinante para la seguridad y el éxito de sus hijos.

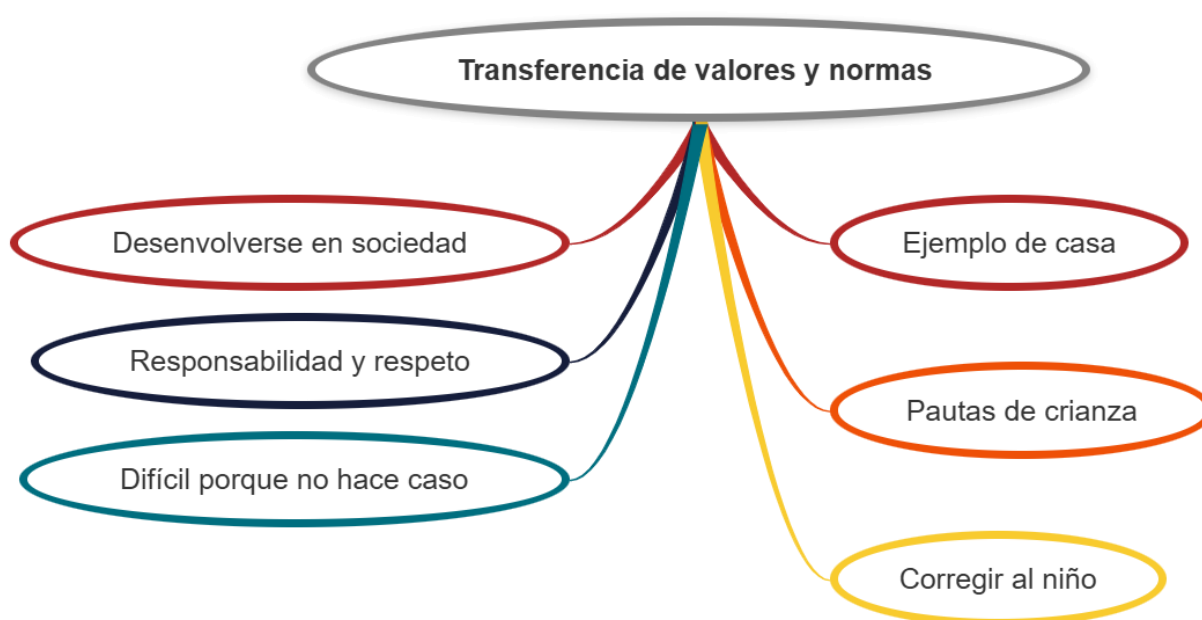
Revertir esta actitud de casi no estoy pendiente requiere estrategias de sensibilización que visibilicen el impacto del rol parental en el aprendizaje. En su estudio Quintana et al., (2024) sugieren que, las instituciones deben crear puentes de comunicación que no sean solo demandar atención, sino que inviten a la participación desde las posibilidades reales de cada familia. Al establecer metas pequeñas y concretas de acompañamiento, se puede reconstruir progresivamente el vínculo. Recuperar la presencia de los padres implica hacerles sentir bienvenidos y necesarios, transformando la apatía en un compromiso renovado que, aunque modesto, puede marcar una diferencia significativa en la trayectoria vital del estudiante, recordándole que no está solo en su proceso de crecimiento.

Subcategoría: Transferencia de Valores y Normas

La transferencia de valores y normas en el contexto escolar no debe entenderse como un proceso de imposición de creencias o adoctrinamiento, sino como una

construcción dialógica y vivencial que permite al estudiante internalizar principios éticos para su vida en comunidad. Para el estudiante, esto significa habitar un espacio donde la integridad, la solidaridad y el respeto no son solo conceptos abstractos, sino prácticas cotidianas que regulan la interacción con sus pares y docentes. De acuerdo a la afirmación de Beraza (2023), cuando la escuela moldea comportamientos y principios a través del ejemplo y la reflexión crítica, se facilita la apropiación genuina de normas sociales que le permiten actuar por convicción y no por obligación, el estudiante comprende que las reglas existen para garantizar la convivencia armónica y la justicia, y no para coartar su libertad.

Figura 4. *Transferencia de Valores y Normas*



Nota: Elaboración Propia

En este sentido, la enseñanza solo es efectiva si hay armonía entre las lecciones oficiales y el ambiente diario de la institución. Los estudiantes son observadores atentos y detectan rápidamente cualquier contradicción entre el discurso y la realidad. Según Torres (2023), las instituciones educativas que logran permear su cultura organizacional con valores democráticos, promoviendo la participación y la resolución pacífica de conflictos, ofrecen un terreno fértil para la formación ciudadana. Para el alumno, esto se

traduce en la oportunidad de ejercer su ciudadanía desde el aula, aprendiendo a deliberar, a disentir con respeto y a construir consensos. Al experimentar la democracia como una forma de vida y no solo como un contenido teórico, se fortalece su identidad cívica y su capacidad para actuar como agente de cambio en una sociedad que demanda líderes éticos y empáticos.

La transferencia de valores y normas es un proceso que requiere la alianza indisoluble entre la familia y la escuela, reconociendo que ambos son agentes socializadores primarios. López (2021) destacan que cuando existe una sintonía valorativa entre el hogar y el centro educativo, el estudiante recibe mensajes consistentes que refuerzan su estructura moral. Esta colaboración permite abordar desafíos contemporáneos como el ciberacoso o la discriminación desde un frente común, dotando al alumno de herramientas críticas para navegar en entornos complejos. Al percibir que su entorno adulto comparte y defiende principios fundamentales de dignidad y equidad, el estudiante desarrolla un sentido de pertenencia y seguridad que le permite proyectarse hacia el futuro con una brújula ética clara, entendiendo que su realización personal es inseparable de su responsabilidad social.

Fenómeno: Grupo Docentes

Ejemplo de Casa

El elemento ejemplo de casa se refiere al fundamento ético y al comportamiento que el estudiante trae consigo desde su núcleo familiar, el cual actúa como el primer y más influyente escenario de socialización. Para el docente, comprender este proceso no implica juzgar la vida privada de las familias, sino reconocer que los valores, hábitos y actitudes que el alumno manifiesta en el aula son, en gran medida, reflejo de las dinámicas observadas en su hogar. Como argumenta Neira (2024), la escuela debe ser un puente de comunicación con las familias para sincronizar los mensajes formativos, evitando disonancias cognitivas y emocionales en el estudiante. Cuando existe coherencia entre lo que se modela en casa y lo que se promueve en la escuela, se refuerza la identidad moral del joven y se facilita la internalización de normas de convivencia, creando un entorno educativo más armónico y propicio para el aprendizaje.

En este sentido, esta guía en casa, también interpela a la responsabilidad de los padres como modelos de conducta. No basta con el discurso verbal; los niños y adolescentes aprenden principalmente por imitación. Según Echeverría y Fernández (2021), la participación y respeto en las actividades académicas por parte de los padres y su demostración de respeto hacia la institución educativa son lecciones poderosas que impactan la actitud del estudiante hacia su propia formación. Si existe en casa la responsabilidad, el trato digno, es altamente probable que el alumno replique estas conductas en su desempeño académico y social. Por el contrario, la desvalorización de la autoridad docente o la indiferencia hacia el aprendizaje en el ámbito familiar pueden socavar los esfuerzos pedagógicos, generando conflictos y desmotivación.

Se requiere una mirada sistémica que evite culpar a las familias por las carencias estructurales o culturales que puedan enfrentar. Echeverría y Obaco (2023) destacan que la escuela debe ofrecer espacios de orientación y apoyo parental, brindando herramientas para fortalecer las competencias de crianza y promover estilos educativos democráticos. Al trabajar de la mano con los hogares, la institución educativa no solo mejora el clima escolar, sino que contribuye al fortalecimiento del tejido social, reconociendo que la formación de ciudadanos íntegros es una tarea compartida que exige la colaboración sinérgica entre la familia y la escuela, respetando la diversidad de contextos y realidades.

Desenvolverse en Sociedad

La capacidad de desenvolverse en sociedad constituye uno de los fines de la educación formal, pasando de la acumulación de conocimientos para enfocarse en la formación de ciudadanos competentes, críticos y participativos. Para el docente, esto implica diseñar experiencias de aprendizaje que simulen la complejidad de la vida social, permitiendo a los estudiantes poner en práctica habilidades como la comunicación asertiva, la negociación, el trabajo en equipo y la resolución pacífica de conflictos. Como sostienen Sánchez et al., (2024), la escuela funciona como una microsociedad donde los jóvenes ensayan su rol como miembros de una comunidad política. Al fomentar la deliberación y la toma de decisiones colectivas en el aula, se prepara al alumno para

interactuar en entornos diversos y cambiantes, dotándolo de la confianza necesaria para navegar las incertidumbres del mundo contemporáneo.

DOC1: Los valores enseñan en casa, los valores son el ejemplo que de lo que ven los niños en la casa, entonces si en la casa les enseñan sobre el respeto, la solidaridad, la honradez, el niño lo va aprendiendo y aquí lo va a aplicar con los otros compañeritos y se refuerzan muchas actitudes de los niños, si no se enseña nada, va a ser un niño que llega como si fuera un ermitaño o algo así, porque la casa es el primer lugar en donde se enseñan los valores, y es importante es que no hay valores con el niño va a llegar a ti completamente perdido, cuando si hay esa enseñanza de los valores, el niño sabe desenvolverse con un grupo, con sus compañeros en sociedad, si no sabes si no he recibido formación de valores, pues se va a sentir que no encaja.

En este marco, desenvolverse en sociedad requiere también el desarrollo de una conciencia ética y social que permita al estudiante comprender su interdependencia con los demás y con el entorno. No se trata solo de habilidades técnicas, sino de una disposición empática y solidaria hacia la alteridad. Según Morales (2022), la educación para la ciudadanía global debe promover el reconocimiento de la diversidad como un valor y la defensa de los derechos humanos como un imperativo innegociable. El docente, al integrar temas de actualidad y problemáticas sociales en el currículo, invita al estudiante a conectar sus saberes con la realidad, fomentando un pensamiento crítico que cuestiona las desigualdades y busca soluciones justas. Esta formación integral es esencial para evitar la fragmentación social y construir una convivencia basada en el respeto mutuo y la cooperación.

Esta competencia se consolida a través de la participación en proyectos de aprendizaje-servicio y actividades extracurriculares que vinculan a la escuela con su comunidad local. De acuerdo a Retana (2023):

El Aprendizaje Basado en el Lugar tiene como propósito el aprovechar la conexión entre las personas y el medio, para el desarrollo de aprendizajes significativos en los procesos formativos; es decir, el aprovechamiento de significados asociados a una realidad cercana, a un espacio geográfico. Con esto se favorece la formación y el fortalecimiento de habilidades en la población estudiantil. (p.9.)

Al involucrarse en iniciativas que buscan el bienestar común, el estudiante descubre que su participación es necesaria y valiosa, fortaleciendo su identidad como ciudadano activo. De esta manera, la educación cumple su promesa de formar individuos capaces no solo de adaptarse a la sociedad, sino de transformarla positivamente, contribuyendo a la construcción de un futuro más equitativo y sostenible para todos.

Pautas de Crianza

Las pautas de crianza se refieren al conjunto de normas, valores, creencias y prácticas que las familias utilizan para educar y socializar a sus hijos, influyendo de manera determinante en su desarrollo socioemocional y cognitivo. Para el docente, reconocer la diversidad de estilos de crianza presentes en el aula es fundamental para comprender las conductas y necesidades de sus estudiantes. Para Nobles (2024) no existe un modelo único de crianza efectivo, pero sí hay prácticas que favorecen más que otras la adaptación escolar y el bienestar psicológico. Los estilos democráticos, caracterizados por el afecto, la comunicación y límites claros pero flexibles, tienden a formar estudiantes más autónomos, seguros y con mayor capacidad de autorregulación, facilitando su integración en la dinámica escolar y su rendimiento académico.

DOC2: La participación de los padres de familia es muy importante debido a que la primera enseñanza que ellos reciben es en casa en casa, se supone que el padre de familia o la familia enseña valores, enseña principios, enseñan normas, pautas de crianza, pero pues desafortunadamente no toda la práctica, ni todos los padres tienen noción de este tipo de enseñanza en casa, la mayoría de los niños llegan a aprender en la escuela y en su mayoría nosotros en la escuela, somos los que estamos haciendo el doble trabajo, el que no se hace en casa y en la escuela estamos realizando esa doble labor.

Sin embargo, el docente a menudo se enfrenta a los efectos de pautas de crianza autoritarias o permisivas, que pueden generar dificultades en la convivencia y el aprendizaje. Un estilo autoritario, basado en la imposición y el castigo, puede inhibir la iniciativa y la creatividad del estudiante, o generar rebeldía y agresividad. Por otro lado, la permisividad excesiva puede dificultar la interiorización de normas y el respeto a la autoridad. De acuerdo a Peña (2024), la escuela debe ofrecer un espacio normativo y

coherente además de respetuoso que ayude al estudiante a desarrollar las habilidades sociales y emocionales que quizás no ha consolidado en el hogar, es decir, un entorno seguro y acogedor donde se sientan acompañados emocionalmente. Esto no implica juzgar a las familias, sino trabajar con ellas para alinear criterios y ofrecer orientaciones que promuevan el desarrollo integral del niño o adolescente.

La evolución de las pautas de crianza en la sociedad contemporánea, marcada por la diversidad de configuraciones familiares y la influencia de la tecnología, plantea nuevos desafíos para la relación familia-escuela. Galián y Hernández (2024) argumenta sobre la importancia de establecer una alianza pedagógica con los padres, basada en el respeto y la colaboración, para abordar temas complejos como el uso de pantallas, la educación sexual o la prevención de conductas de riesgo. Al abrir espacios de diálogo y formación para familias, la escuela puede acompañar a los padres en su tarea educativa, brindándoles herramientas para enfrentar los retos de la crianza actual, se crea entonces un entorno protector y estimulante que potencia el desarrollo pleno de los estudiantes, asegurando que cuenten con el soporte emocional y normativo necesario para crecer sanos y felices.

Fenómeno: Grupo Padres de Familia

Responsabilidad y Respeto

La dupla responsabilidad y respeto constituye el eje fundamental de la crianza positiva, donde la autoridad familiar no se ejerce desde la imposición arbitraria, sino desde el ejemplo y el cuidado. Para los padres de familia, asumir la responsabilidad implica garantizar el bienestar integral del niño, proporcionando no solo los recursos materiales, sino también el acompañamiento emocional necesario para su desarrollo. Como argumenta Almada (2021), el respeto mutuo es el vehículo que legitima esta autoridad; cuando los padres tratan a sus hijos con dignidad, escuchando sus opiniones y validando sus emociones, fomentan una obediencia basada en la confianza y no en el miedo. Este enfoque democrático fortalece el vínculo afectivo y promueve la internalización de normas, ya que el niño comprende que las reglas existen para su protección y crecimiento, y no como meros instrumentos de control adulto.

INFPF2: Creemos que acompañar a nuestro hijo en su educación también significa enseñarle a ser responsable, respetuoso y solidario. Cada vez que hacemos tareas juntos le recordamos que debe ser cumplido y organizado. Le inculcamos que trate bien a los demás, que escuche con respeto y que valore todo. Para nosotros, un niño educado y respetuoso es muy importante.

En este marco, la responsabilidad familiar se extiende a la modelación de valores ciudadanos y éticos. Los padres actúan como los primeros referentes sociales del niño, enseñándole a través de sus acciones cotidianas cómo interactuar con los demás y cómo enfrentar los desafíos de la vida. Según Madariaga y Alcocer (2025), es fundamental la consistencia entre el discurso y la práctica; si los padres exigen respeto, pero actúan con agresividad, generan confusión y desconfianza. Por el contrario, un ambiente familiar caracterizado por la responsabilidad compartida y el trato respetuoso dota al niño de las herramientas socioemocionales necesarias para desenvolverse con seguridad en otros entornos, como la escuela, facilitando su adaptación y éxito académico al replicar estos patrones de convivencia constructiva.

La consolidación de la responsabilidad y el respeto requiere una revisión constante de las prácticas de crianza frente a los cambios culturales y sociales. Sanabria et al., (2023) destacan que las familias contemporáneas enfrentan el reto de educar en un mundo digitalizado y diverso, lo que exige una adaptación de los roles tradicionales. Asumir la responsabilidad hoy implica también supervisar el consumo mediático, fomentar el pensamiento crítico y promover la tolerancia ante la diferencia. Al integrar estos nuevos desafíos en la dinámica familiar bajo el paraguas del respeto, los padres no solo cumplen con su deber de protección, sino que preparan a sus hijos para ser ciudadanos globales, conscientes de sus derechos y deberes en una sociedad compleja.

Corregir al Niño

El acto de corregir al niño debe transformarse, alejándose de la noción de castigo correctivo para abrazar una perspectiva formativa y orientadora. La corrección efectiva no busca infligir dolor o vergüenza, sino señalar el error como una oportunidad de aprendizaje y crecimiento moral. Como sostienen Palacios et al., (2024) en su artículo

sobre la estructura parental, establecer límites claros y consistentes proporciona al niño una estructura de seguridad necesaria para su desarrollo psicológico. Cuando la corrección se realiza con firmeza, pero con afecto, explicando las razones detrás de la norma y las consecuencias naturales de la transgresión, se fomenta la autorregulación y la conciencia de responsabilidad. Este enfoque educativo permite al estudiante comprender que sus acciones tienen impacto en sí mismo y en los demás, promoviendo el desarrollo de un criterio ético autónomo.

INFPF4: En la casa le enseñamos a respetar a los mayores y a ser ordenado con sus cosas. Cuando compartimos momentos juntos, aprovecho para corregirlo si es grosero o si pelea con sus hermanos. No siempre tengo el tiempo suficiente, pero cuando puedo le insisto en que los valores como el respeto, la honestidad y la responsabilidad son importantes tanto en la casa como en la escuela.

A pesar de ello, la práctica de corregir enfrenta el desafío de evitar los extremos del autoritarismo y la permisividad. Pérez Martínez (20249) advierte que una corrección basada en la violencia física o verbal genera resentimiento y conductas desafiantes, mientras que la ausencia de corrección deja al niño desprovisto de guías conductuales. La clave reside en la disciplina positiva, que se centra en reforzar las conductas deseadas y en enseñar habilidades alternativas para la resolución de conflictos. Para los padres, esto implica un ejercicio constante de paciencia y autocontrol, modelando la gestión emocional que esperan ver en sus hijos. Al transformar el momento de la corrección en un espacio de diálogo y reparación, se fortalece la relación filial y se enseña al niño a asumir las consecuencias de sus actos de manera constructiva.

La corrección debe ser coherente y contextualizada, adaptándose a la etapa evolutiva y a las características individuales del niño. No se corrige igual a un preescolar que a un adolescente; las estrategias deben evolucionar para responder a las crecientes capacidades cognitivas y demandas de autonomía. Grañeras y Parras (2025) destacan que la intervención correctiva debe estar siempre orientada al futuro, buscando dotar al niño de herramientas para enfrentar situaciones similares con mayor éxito. Al concebir la corrección como un acto de amor y guía, los padres cumplen su función socializadora,

preparando a sus hijos para integrarse armónicamente en la comunidad, respetando las normas sociales sin perder su capacidad crítica y su identidad personal.

Difícil porque no hace caso

La desobediencia refleja una de las tensiones más comunes y desgastantes en la crianza: la gestión de la insubordinación y la resistencia infantil. Esta percepción de dificultad a menudo surge cuando las estrategias tradicionales de control fallan ante la voluntad del niño, generando frustración y sentimientos de incompetencia en los padres. Como argumenta Mondragón (2021), es fundamental comprender que la desobediencia no es necesariamente un acto de rebeldía malintencionada, sino a menudo una manifestación de la búsqueda de autonomía o una señal de necesidades emocionales insatisfechas. Interpretar el comportamiento desafiante como un mensaje que debe ser decodificado permite a los padres cambiar su enfoque de la imposición a la conexión, buscando las causas subyacentes del conflicto para abordarlas de raíz.

INFPF6: Pues uno trata de que obedezca, que respete, pero a veces es difícil porque no hace caso. Yo le digo que cumpla con lo que le mandan, que respete a los profesores y a los mayores, aunque la mayoría del tiempo toca regañarlo para que entienda. No siempre puedo estar encima, si lo corrijo cuando me entero de algún problema.

En este escenario, la dificultad se desborda para el estudiante cuando las reglas del hogar son inconsistentes, generando una profunda incertidumbre emocional. De acuerdo al argumento de Palacios et al., (2024), cuando la aplicación de las normas fluctúa según el estado de ánimo de los padres o si las consecuencias no son predecibles, el menor interioriza que los límites son, en esencia, negociables o irrelevantes, minando su sentido de la justicia y la estructura. Esta inestabilidad familiar genera un patrón de confusión que el estudiante inevitablemente traslada al ambiente educativo, donde lucha por acatar las normas de convivencia y las expectativas académicas, afectando su autorregulación y el vínculo con el docente, la solución reside en el anclaje: establecer rutinas estables y expectativas comunicadas con claridad reduce la incertidumbre y facilita la cooperación.

Afrontar la situación de que *el niño no hace caso* requiere un cambio de perspectiva hacia el refuerzo positivo y la construcción de la relación. Ochando (2024) sugiere que, en lugar de focalizarse exclusivamente en la conducta negativa, los padres deben invertir energía en reconocer y celebrar los momentos de cooperación. Fortalecer el vínculo afectivo a través del tiempo de calidad y el juego compartido crea un capital emocional que predispone al niño a seguir la guía de sus padres por convicción y no por coerción. Al entender la crianza como un proceso a largo plazo de influencia y no de control inmediato, se reduce la ansiedad parental y se abren caminos para una convivencia familiar más armónica, donde la autoridad se gana a través del respeto y la conexión emocional.

Subcategoría: Ente Motivador para los Aprendizajes

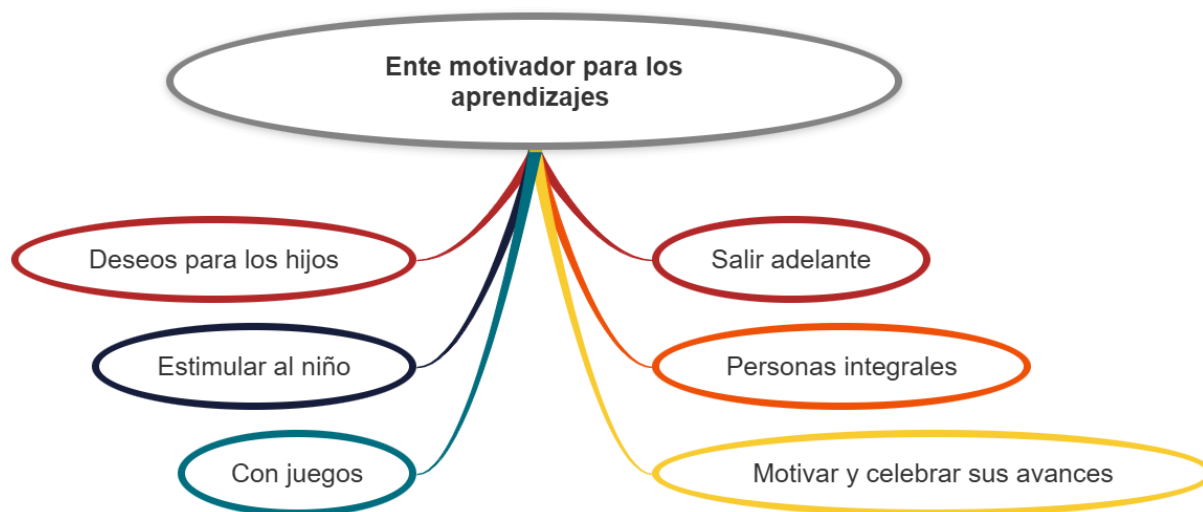
El docente como ente transformador, va más allá de la simple facilitación de contenidos para convertirse en un arquitecto de experiencias que despiertan la curiosidad intelectual y el deseo de aprender. Esta función implica mucho más que animar a los estudiantes; se trata de diseñar un entorno pedagógico donde el conocimiento cobre sentido y relevancia personal para cada estudiante. Como argumentan Mendoza et al., (2024), la motivación no es un rasgo fijo del estudiante, sino un estado dinámico que puede ser activado y sostenido mediante estrategias didácticas que conecten los saberes académicos con los intereses vitales de los estudiantes. Al presentar los desafíos cognitivos como oportunidades de crecimiento y no como amenazas evaluativas, el maestro transforma la ansiedad en entusiasmo, creando un clima de aula propicio para la indagación profunda y el compromiso sostenido con la tarea escolar.

En este contexto, la capacidad del docente para establecer vínculos afectivos sólidos y demostrar altas expectativas hacia sus estudiantes es un componente crucial de su rol motivador. El alumno se siente impulsado a esforzarse cuando percibe que su profesor confía genuinamente en su capacidad para aprender y superar obstáculos. Según Bernal y Turbay (2021),

La autoestima y la autoconfianza de los estudiantes. Esa interacción tiene una relación directa con la necesidad de reconocimiento dentro de una red simbólica que es colectiva. El eje de la interacción entre todos esos factores es la motivación, la posibilidad de construir una ilusión que convenza al agente de sumarse al juego social del aprendizaje. (p.125)

Al contar con la convicción por parte del docente al validar el potencial de cada estudiante y celebrar sus progresos, por pequeños que sean, se fortalece su autoeficacia académica. Esta validación emocional actúa como un combustible psicológico que permite al estudiante perseverar ante la dificultad, entendiendo que el error es parte natural del proceso y que cuenta con el andamiaje necesario para alcanzar el éxito.

Figura 5. Ente Motivador para los Aprendizajes



Nota: Elaboración Propia

Un ente motivador implica también modelar la pasión por el conocimiento y el aprendizaje permanente. El docente que se muestra entusiasmado por su disciplina y abierto a nuevas ideas inspira a sus alumnos a adoptar una actitud similar de apertura y asombro ante el mundo. Herrera (2024) destaca que la autenticidad y el compromiso ético del maestro son factores determinantes para contagiar el amor por el saber. Al convertirse en un referente de integridad y curiosidad, el educador no solo transmite información, sino que siembra en sus estudiantes la semilla de la autonomía intelectual,

preparándolos para ser aprendices de por vida capaces de gestionar su propio desarrollo personal y profesional en una sociedad en constante cambio.

Fenómeno: Grupo docentes

Salir Adelante

Para el estudiante, la idea de progresar a través de la educación es una promesa tangible de transformación de su realidad. Significa percibir que el esfuerzo académico es el vehículo legítimo para superar las limitaciones económicas y sociales de su entorno, construyendo un futuro con mayores oportunidades y bienestar. Como argumentan Medina y Sogari (2021), en contextos de desigualdad estructural, la escuela se convierte en el principal escenario de esperanza, donde el alumno busca adquirir las competencias necesarias para romper los ciclos de pobreza intergeneracional. Este anhelo de progreso se nutre de la confianza en que el sistema educativo valorará su mérito y le proporcionará las herramientas para competir en igualdad de condiciones en el mundo laboral y profesional.

DOC1: Bueno, porque la familia, es la que está realmente con el niño, por ejemplo, cuando van a iniciar el grado preescolar, uno les pide a los papás que motiven a los niños a que vengan a estudiar, porque para ellos es difícil alejarse de ellos, despegarse de la familia, pero entonces por eso uno les dice a los papás, dígame que vienen a estudiar, que vienen algunas veces a jugar a compartir, entonces de ahí mismo parte como la motivación inicial de los papás con los niños, por ejemplo, cuando están aprendiendo ya cosas más formales, decirles que hay que aprender, que hay que salir adelante, igual si los niños no ven que su papá al menos coge el periódico para leer o un libro para leer, pues el niño no va a sentirse motivado para que él también aprenda a leer o a escribir o cualquier cosa que se le enseñe en la escuela.

En este sentido, el docente juega un rol crucial al conectar los contenidos curriculares con las aspiraciones de vida de sus estudiantes. No se trata solo de impartir conocimientos, sino de mostrar su relevancia práctica y su potencial emancipador. Según Durán y Contreras (2024), cuando el maestro vincula el aprendizaje con proyectos de emprendimiento, orientación vocacional y habilidades para el siglo XXI, el estudiante

comprende que progresar, salir adelante, crecer es un proceso alcanzable mediante la planificación y la perseverancia y le ofrece una ruta clara, transformando la incertidumbre del futuro en un plan de acción concreto que lo motiva a mantenerse en el sistema escolar a pesar de las adversidades.

Ahora bien, implica una dimensión colectiva y comunitaria. Gallo y Hepp (2022) destacan que, para muchos estudiantes, el éxito personal es inseparable del deseo de contribuir al bienestar de sus familias y comunidades. Al formarse como profesionales competentes y ciudadanos éticos, los jóvenes aspiran a convertirse en agentes de cambio que retribuyan a su entorno, mejorando las condiciones de vida de quienes los rodean. La educación, entonces, no solo es un ascensor social individual, sino una palanca para el desarrollo sostenible de toda la sociedad, donde el logro de uno se convierte en inspiración y beneficio para todos.

Deseos para los Hijos

La proyección futura que los padres depositan en la escuela son percibidos por el estudiante como un mandato de amor y expectativa que moldea su identidad académica. Para el alumno, sentir que sus padres anhelan un futuro mejor para él actúa como un motor emocional que le da sentido a su esfuerzo diario. Como sostienen Tenesaca et al., (2024), estas aspiraciones familiares no son presiones externas, sino legados afectivos que el estudiante internaliza, comprendiendo que su éxito escolar es la materialización de los sueños y sacrificios de sus progenitores, fortaleciendo el vínculo familia-escuela, que ayudará a cumplir con esas esperanzas compartidas.

Sin embargo, es fundamental que estos deseos se gestionen desde una pedagogía del acompañamiento y no de la exigencia desmedida. Según Parrado (2025), la escuela debe orientar a las familias para que sus expectativas sean altas pero realistas, basadas en el reconocimiento de las capacidades e intereses genuinos del estudiante. Para el alumno, esto significa tener la libertad de construir su propio camino, sabiendo que el deseo de sus padres es verlo feliz y realizado, no necesariamente cumpliendo un guion preestablecido, la vocación se convierte en una fuerza impulsora

que nutre la autoestima y la determinación del joven para alcanzar sus propias metas, pues siempre estuvo respaldado por una orientación educativa adecuada.

Los deseos para los hijos reflejan la confianza que la sociedad deposita en la educación como garante de futuro. Es en tiempos de incertidumbre, la escuela se erige como el refugio donde se cultivan las esperanzas de las nuevas generaciones, al acoger y validar estos anhelos familiares, la institución educativa asume una responsabilidad ética de primer orden: ofrecer una formación de calidad que esté a la altura de los sueños depositados en ella. Para el estudiante, esto se traduce en la seguridad de estar en un lugar que se toma en serio su porvenir, comprometiéndose a brindarle todas las oportunidades para que esos deseos de bienestar y plenitud se hagan realidad.

Personas Integrales

La aspiración de formar personas íntegras resuena en el estudiante como una invitación a desarrollar todas las facetas de su ser, más allá de lo puramente intelectual. Significa habitar una escuela que no solo se preocupa por sus calificaciones, sino también por su salud emocional, su desarrollo físico, su conciencia ética y su capacidad de relacionarse con los demás. Como argumentan Morales Saavedra et al., (2025), este enfoque holístico valida al alumno en su totalidad, permitiéndole explorar sus talentos artísticos, deportivos y sociales con la misma legitimidad que sus habilidades cognitivas. Al sentirse reconocido como un ser humano complejo y multifacético, el estudiante desarrolla una autoimagen equilibrada y saludable, entendiendo que su valor reside en su humanidad completa y no solo en su rendimiento académico.

En este contexto, el currículo escolar debe trascender las disciplinas tradicionales para integrar saberes transversales que fomenten el pensamiento crítico, la empatía y la ciudadanía activa. La formación integral requiere experiencias de aprendizaje que desafíen al estudiante a resolver problemas éticos, a trabajar en equipo y a comprometerse con causas sociales y ambientales. Para el estudiante, de acuerdo a Rodríguez (2023) señala, la educación es un ensayo para la vida real, donde:

El pensamiento crítico debe ser promovido en la toma de decisiones con un enfoque responsable del medio ambiente. Esto implica analizar de manera rigurosa la información disponible, evaluar las implicaciones de las decisiones y tomar medidas informadas y responsables. (p. 77)

Esta vivencia le otorga las herramientas necesarias para navegar la complejidad del mundo contemporáneo con criterio y sensibilidad, convirtiéndose en un ciudadano capaz de aportar valor a su comunidad desde una perspectiva ética y solidaria.

DOC2: Bueno, los padres de familia siempre tienen deseos para sus hijos, grandes deseos para sus hijos, y siempre, pues tratan de qué ellos sean buenas personas y unas personas integrales y siempre quieren que ellos sean muy íntegros a través de la familia. Los padres en la sede ellos tratan de qué los niños sean respetuosos, algunos que de pronto cometen ciertos errores sobre todo de disciplina, o de falta de motivación, pues ellos los impulsan, dicen que ellos pueden que tienen que hacer la tarea, aunque hay otros padres que ve el castigo como la manera de forzar al niño para que realice ciertas actividades que no quiere realizar como algunos trabajos o algunas tareas, pero en su mayoría, los padres de familia son muy conscientes de que el niño lo estimulan y que le prometen cosas, la mayoría le prometen cosas para que él pueda realizar a la perfección un trabajo

La formación de personas integrales es el antídoto contra la fragmentación y la alienación en la sociedad moderna. Pizarro et al., (2023) destacan que una educación que armoniza la razón con la emoción y la acción cultiva la resiliencia y el bienestar subjetivo. Al priorizar el desarrollo del carácter y los valores, la escuela le ofrece al estudiante una brújula moral que lo guiará a lo largo de toda su vida. Para él, ser una persona integral significa tener la capacidad de adaptarse, de aprender continuamente y de buscar la felicidad propia y ajena, entendiendo que el verdadero éxito no es solo profesional, sino existencial, y que la educación es el camino para alcanzar esa plenitud humana.

Fenómeno: Grupo Padres de Familia

Estimular al Niño

La estimulación temprana y continua en el hogar es un factor determinante para el desarrollo cognitivo y emocional del niño. Para los padres, esto implica crear un

entorno enriquecido que les permita fomentar la curiosidad y la exploración a través de interacciones significativas. La estimulación demanda calidad del tiempo compartido y de la intencionalidad en las actividades cotidianas. De acuerdo a Tangoa (2023) Leer cuentos, conversar sobre el día, hacer preguntas abiertas y ofrecer retos adecuados a su edad son estrategias poderosas que activan las conexiones neuronales y preparan el cerebro para el aprendizaje formal. Al convertir el hogar en un laboratorio de descubrimientos, los padres no solo potencian las habilidades intelectuales de sus hijos, sino que les transmiten el mensaje de que aprender es una aventura apasionante y valiosa.

INFPF1: Nosotros en la casa le tenemos un tablero grandísimo y le compramos los marcadores y ahí es donde le estimulamos o hacemos de cuenta como si yo fuera la profesora, entonces yo le explico, le pongo cosas, le digo solucióneme, tráceme esto, donde es arriba, donde es abajo, así es que le estimulamos nosotros con el tablero, haciendo dé cuenta que está en la escuela; o también al revés, ella es la profesora y nos explica a nosotros lo que nosotros le preguntamos.

La estimulación, de acuerdo al contexto, debe ser integral, abarcando no solo lo intelectual, sino también lo físico, social y emocional. Lozada et al., (2025) destacan que el juego libre, el contacto con la naturaleza y la interacción con otros niños son fundamentales para el desarrollo de la motricidad, la empatía y la resolución de problemas. Los padres deben actuar como facilitadores, proporcionando oportunidades variadas y respetando los ritmos individuales de cada niño. Evitar la sobreestimulación es igualmente importante; el cerebro infantil necesita tiempos de calma y aburrimiento creativo para procesar la información y desarrollar la imaginación. Al equilibrar la actividad dirigida con el juego espontáneo, se promueve un crecimiento armónico y saludable.

La estimulación efectiva requiere una sintonía emocional entre padres e hijos. Díaz et al., (2024) subrayan que el afecto y la seguridad son la base sobre la cual se construye todo aprendizaje. Un niño que se siente amado y protegido está más dispuesto a explorar y asumir riesgos. La estimulación, por tanto, no es una tarea mecánica, sino un acto de amor que fortalece el vínculo familiar y nutre la confianza del niño en sí mismo y en el mundo que lo rodea. Al invertir tiempo y energía en estimular sus capacidades, los padres

le están regalando a su hijo las herramientas necesarias para construir un futuro pleno y feliz.

Motivar y Celebrar sus Avances

La motivación y la celebración de los avances constituyen el motor que impulsa el aprendizaje y la perseverancia en los niños. Para los padres, esto significa reconocer y valorar cada pequeño logro, no solo el resultado final, sino el esfuerzo y la dedicación invertidos en el proceso. Como sostienen Galazzi et al., (2024), el refuerzo positivo es mucho más efectivo que la crítica constante para fomentar la autoestima y la autoeficacia. Cuando los padres celebran los progresos de sus hijos, por modestos que parezcan, les están enseñando a confiar en sus propias capacidades y a persistir ante las dificultades. Esta actitud de aliento constante crea un clima familiar positivo donde el error se percibe como una oportunidad de aprendizaje y no como un fracaso.

INFPF2: En casa hacemos de las tareas y utilizamos cuentos, juegos, canciones y actividades manuales para reforzar lo aprendido. Porque mi hermana es profesora y ella me dice cómo hacer. Siempre lo motivamos y le celebramos sus avances para que sienta que si es un niño muy inteligente.

Sin embargo, la motivación debe ser genuina y centrada en el crecimiento personal, evitando la comparación o la presión excesiva por el rendimiento. Horta A. y Horta L. (2025) advierten que la glorificación o elogios puede generar dependencia de la aprobación externa y ansiedad por cumplir expectativas inalcanzables. La clave reside en fomentar la motivación intrínseca, ayudando al niño a encontrar satisfacción en la superación de sus propios retos y en el placer de aprender algo nuevo. Los padres deben actuar como entrenadores emocionales, guiando a sus hijos para que establezcan metas realistas y celebren cada paso que los acerca a ellas, celebrar estos avances implica también reconocer las diferentes formas de inteligencia y talento que posee cada niño.

En retrospectiva, no todos los logros son académicos; el desarrollo de habilidades artísticas, deportivas o sociales es igualmente valioso y merece ser reconocido. Al valorar la diversidad de capacidades, los padres ayudan a sus hijos a construir una identidad

positiva y a descubrir sus propias pasiones. La celebración no debe ser un evento esporádico, sino una práctica cotidiana que nutre la confianza y el entusiasmo por la vida, recordándole al niño que es capaz, valioso y que cuenta con el apoyo incondicional de su familia.

Con Juegos

La integración del juego en la dinámica familiar no es solo una forma de entretenimiento, sino una herramienta pedagógica esencial para el aprendizaje y la socialización. Para los padres, jugar con sus hijos es una oportunidad privilegiada para conectar emocionalmente, enseñar valores y desarrollar habilidades cognitivas de manera lúdica y natural. El juego permite, de acuerdo a González C. (2023), al niño experimentar, probar hipótesis, resolver problemas y negociar reglas en un entorno seguro y divertido. A través del juego, se fomenta la creatividad, la imaginación y el pensamiento crítico, competencias fundamentales para el éxito en el siglo XXI. Además, el juego compartido fortalece el vínculo afectivo y crea recuerdos imborrables que nutren la relación padres e hijos.

INFPF5: Pues yo la sé coger con juegos, sí vamos a jugar a tal cosa por ejemplo vamos a escribir o escríbame tal cosa yo le doy digamos un dulce sí, sabemos hacer o como qué comida quiere que le haga, pero hágame tal cosa, ella se motiva a hacerlos y más pues a veces pongo el video en la casa y la pongo o muñequitos que a ellos les gusta.

Es importante entonces, diversificar los tipos de juegos, incluyendo tanto actividades estructuradas como juegos libres y espontáneos. Los juegos de mesa, por ejemplo, enseñan a respetar turnos, seguir reglas y manejar la frustración, mientras que el juego simbólico permite al niño explorar diferentes roles y emociones. Según Herrera y Gonzales (2023), los padres deben estar dispuestos a dejarse llevar por la fantasía de sus hijos y a participar activamente en sus juegos, sin imponer una lógica adulta rígida. Al validar el mundo creativo del niño, se le demuestra respeto por sus intereses y se fomenta su autonomía y capacidad de decisión.

El juego es un antídoto poderoso contra el estrés y la ansiedad, tanto para los niños como para los adultos. Roldán y Jaramillo (2022) argumentan que en un mundo cada vez más acelerado y exigente, dedicar tiempo al juego en familia es una inversión en salud mental y bienestar. El juego permite liberar tensiones, reír juntos y disfrutar del momento presente, creando un oasis de alegría y conexión en medio de la rutina diaria. Al priorizar el juego como una actividad esencial en la vida familiar, los padres le están enseñando a sus hijos que aprender y crecer puede ser una experiencia placentera y enriquecedora.

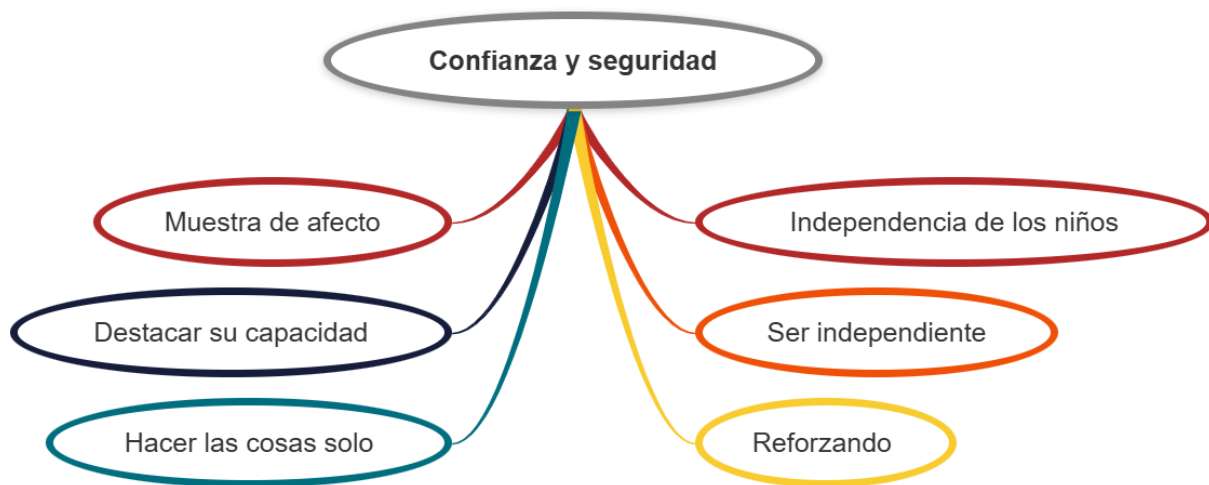
Subcategoría: Confianza y Seguridad

Para el estudiante, la construcción de un entorno de confianza y seguridad en el hogar es la condición sine qua non para que su proceso de aprendizaje sea auténtico y profundo. Sentir que puede compartir sus dudas, errores y frustraciones académicas con su familia sin temor a la censura o al castigo desproporcionado, le permite desarrollar una relación saludable con el conocimiento. Como señala Meriño (2025) cuando los padres actúan como bases seguras, validando las emociones del hijo frente a los desafíos escolares, se reduce la ansiedad por el rendimiento y se fomenta la curiosidad intelectual. Esta seguridad emocional se traduce en una mayor disposición para asumir riesgos cognitivos en el aula, sabiendo que, independientemente del resultado inmediato, cuenta con un refugio afectivo incondicional que valora su esfuerzo y su persona por encima de sus calificaciones.

En este contexto, no se trata de una confianza ciega, sino de una expectativa positiva y realista que reconoce el potencial de crecimiento del estudiante, pues esa confianza depositada por la familia, en las capacidades del estudiante actúa como un potente catalizador de su autoeficacia. Según Rave (2025), las interacciones familiares que refuerzan la autonomía y la toma de decisiones, permitiendo que el estudiante gestione progresivamente sus responsabilidades escolares, fortalecen su identidad académica. Al contar con el apoyo por parte de sus padres sobre su criterio y en su capacidad para resolver problemas, el estudiante internaliza esa confianza, transformándola en una convicción personal que lo impulsa a perseverar ante la dificultad

y a trazarse metas ambiciosas, entendiendo que es el protagonista capaz de su propia historia educativa.

Figura 6. Confianza y Seguridad



Nota: Elaboración Propia

La seguridad que brinda la participación familiar se extiende a la relación con la institución educativa. Cuando el estudiante observa que existe un vínculo de confianza mutua y respeto entre su familia y sus docentes, se siente respaldado por un sistema coherente que vela por su bienestar integral. Padilla y Madueño (2022) destacan que esta sinergia disipa la duda y los mensajes contradictorios, creando un ecosistema educativo estable y predecible. Para el estudiante, saber que las personas importantes en su vida trabajan coordinadamente para apoyarlo, le otorga la tranquilidad necesaria para concentrarse en aprender y convivir, consolidando su sentido de pertenencia y su compromiso con los valores que ambas esferas, hogar y escuela, promueven conjuntamente.

Fenómeno: Grupo docentes

Independencia de los Niños

Para el estudiante, el fomento de la independencia en el aula es percibido como un voto de confianza en su capacidad para gestionar su propio aprendizaje y tomar

decisiones responsables. Cuando el docente diseña actividades que requieren autorregulación y resolución autónoma de problemas, el alumno deja de depender constantemente de la instrucción externa y comienza a confiar en su propio criterio. De acuerdo a Díaz (2023), esta autonomía progresiva es esencial para el desarrollo de la identidad académica, ya que permite al estudiante apropiarse de sus logros y aprender de sus errores en un entorno seguro. Al experimentar la libertad de explorar y elegir sus rutas de trabajo, el estudiante desarrolla una motivación intrínseca que lo impulsa a ir más allá de lo mínimo requerido, transformando la obediencia pasiva en compromiso activo.

DOC1. Algo muy importante que yo le pido a los padres de familia, es que permita que los niños sean los que ellos realizan sus actividades, por ejemplo, tengo el caso de una mamá que viene todavía y entra a la niña hasta el salón, le digo yo, deje que la niña entre sola a la al salón y además eso es una normal acá en la escuela, los padres de familia deben dejar a los niños allá en la puerta y los niños deben ingresar solos al salón. Pero la señora no ha podido, todavía la niña habla muy suavecito, ella es toda insegura, yo le digo que tiene que darle seguridad, para que ella se sienta bien tranquila en lo que está haciendo, ya sea acá en la escuela o en cualquier otro lado O sea es importante que los papás confíen y le den seguridad, haciendo que los niños hagan por ellos mismos las cosas, usted tiene que ser seguro por ejemplo para ir al baño, no le enseñan cómo bajarse la cremallera, tienen que enseñarle y dejarlo que lo haga él; entonces sí, todo el tiempo usted le van a estar haciendo esas actividades propias de él, pues no va a aprender y no va a sentirse seguro, y cuando están aquí en la escuela y no van a tener la compañía de los papás, y acá no se le hacen esas cosas, entonces tienen que hacerlo por ellos mismo y no se van a sentir bien.

En este orden de ideas, esta independencia representa una base pedagógica que se retira gradualmente a medida que el estudiante demuestra mayor competencia. Según Torres Vergara (2022), las estrategias que promueven el aprendizaje autodirigido, como la investigación personal o la gestión de proyectos, empoderan al alumno para convertirse en el arquitecto de su propio saber. Para él, esto significa tener el espacio para descubrir sus intereses, organizar su tiempo y evaluar su propio progreso, habilidades que son transferibles a cualquier ámbito de la vida. Esta vivencia de

independencia le enseña que la educación no es algo que se le hace, sino algo que él hace, consolidando su agencia y preparándolo para los desafíos de la vida adulta y profesional.

La promoción de la independencia en la escuela contribuye a la formación de un pensamiento crítico y divergente. Pérez y Torres (2023) destacan que cuando los estudiantes son alentados a pensar por sí mismos y a cuestionar las verdades establecidas, se convierten en ciudadanos capaces de participar democráticamente en la sociedad. Para el joven, la oportunidad de formular sus propias preguntas y buscar respuestas originales valida su intelecto y fortalece su autoestima. Al internalizar la independencia como un valor, el estudiante aprende a navegar la complejidad del mundo con criterio propio, resistiendo la presión de grupo y actuando con integridad y responsabilidad ética.

Muestra de Afecto

Las muestras de afecto genuino por parte del docente son interpretadas por el estudiante como la validación de su dignidad y valía personal dentro del espacio escolar. Un gesto amable, una palabra de aliento o una escucha atenta no son detalles menores, sino los cimientos de una relación pedagógica basada en el cuidado y el respeto mutuo. Como argumenta Calderón (2014), la dimensión socioemocional es inseparable del aprendizaje cognitivo; cuando el alumno se siente querido y aceptado, su cerebro se predispone positivamente para la adquisición de conocimientos. Esta seguridad afectiva reduce el estrés y la ansiedad, creando un clima de aula propicio para la participación y la toma de riesgos intelectuales, donde el estudiante sabe que su bienestar es una prioridad para su maestro.

DOC2: Las familias son un pilar fundamental para que los niños sean autónomos, ya que gracias a esos principios, a esos valores a esas enseñanzas que ellos le propician sobre todo, cuando ellos se sienten inseguros, arrancando en el primer día de clase, cuando ellos se muestran con miedos, los padres de familia, les dicen que estén tranquilos, que están en buenas manos que ya se van a ver pronto y sobre todo les aportan seguridad en el momento en que ellos pues vienen escolarizados desde los

hogares infantiles, entonces la mayoría de niños cuando llegan a la escuela, ya han tenido nexos con la escuela ya han sido escolarizados, y pues que los papás les aportan algunos se despiden no todo lo hacen, algunos se despiden los abrazan están pendientes, entonces ellos les dan seguridad en sus muestras de afecto y en que pronto van a estar en casa de nuevo.

En este sentido, el afecto docente actúa como un factor de protección y resiliencia, especialmente para aquellos estudiantes que enfrentan situaciones de vulnerabilidad en sus hogares o entornos. Según Murillo y Duk (2021), la calidez y la cercanía del profesor pueden mitigar los efectos de la adversidad, proporcionando un modelo de relación adulta saludable y constructiva. Para el joven, percibir que su maestro se preocupa por él más allá de sus calificaciones le otorga un sentido de pertenencia y conexión con la escuela. Esta experiencia de ser cuidado le enseña el valor de la empatía y la solidaridad, inspirándolo a replicar estas actitudes con sus compañeros y a construir vínculos más humanos y compasivos.

Al demostrar cariño y preocupación verdadera, el maestro se convierte en un referente moral para el estudiante, alguien en quien confiar y por quien luchar. Estas demostraciones no muestran afecto, no debilitan la autoridad docente, sino que la legitiman desde una perspectiva ética y relacional. Anijovich et al., (2021) argumentan que la autoridad construida sobre el vínculo afectivo es más duradera y respetada que la impuesta por el miedo o la jerarquía. Para el estudiante, esto significa aprender en un ambiente donde la exigencia académica se equilibra con la comprensión humana, entendiendo que el rigor intelectual no está reñido con la ternura y que la educación es, en esencia, un acto de amor y compromiso con el otro.

Fenómeno: Padres de familia

Ser Independiente

Para el estudiante, la conquista de la independencia no es un acto de rebeldía, sino la afirmación progresiva de su capacidad para desenvolverse en el mundo escolar y social sin la tutela constante de los adultos. Cuando los padres fomentan esta autonomía, permitiendo que el hijo gestione sus responsabilidades, horarios y materiales, le envían un mensaje poderoso de confianza en su madurez. Como argumenta Baptista

(2023), la independencia funcional es el precursor de la independencia cognitiva; el alumno que aprende a organizarse por sí mismo desarrolla habilidades ejecutivas que son esenciales para el aprendizaje autorregulado. Esta libertad controlada le permite experimentar las consecuencias de sus decisiones, construyendo un sentido de responsabilidad y agencia que es fundamental para su crecimiento personal y académico.

INFPF1: Nosotros le hablamos mucho en la casa, le decimos que ella tiene que aprender a ser independiente, porque ella es una niña, cuando quiere ir al baño, o sea nadie puede ir a acompañarla, nadie puede verla, nadie la puede tocar, y cualquier cosa que nos puede contar sea lo que sea. Ella como es un poquito tímida, pero pues en la casa cuando la notamos rara yo le digo “mami qué le pasa”, o sea nosotros ya sabemos cómo es, como es la actitud de ella, cuando la vemos como decaída, como que no sé qué le pasó, nos toca insistirle, insistirle, hasta que me cuenta, entonces nosotros siempre le decimos que ella es una niña inteligente, que sabe tomar buenas decisiones, pero cualquier cosa que le pase, siempre puede contar con nosotros.

En este proceso, el rol de la familia es transitar de la dirección al acompañamiento, creando un entorno seguro donde el estudiante pueda ensayar su independencia. No se trata de dejarlo solo, sino de estar disponible como una red de seguridad mientras él asume el protagonismo. Según Ruiz (2024), los padres que promueven la toma de decisiones autónomas en sus hijos, incluso en aspectos cotidianos como la elección de actividades extracurriculares o métodos de estudio, fortalecen su autoeficacia y reducen la ansiedad frente a los desafíos. Para el joven, saber que tiene el espacio para actuar por cuenta propia, pero con el respaldo incondicional de su hogar, le otorga la seguridad necesaria para explorar sus intereses y definir su identidad, más allá de las expectativas externas.

Ser independiente en el contexto educativo implica también la capacidad de buscar ayuda cuando es necesario, reconociendo las propias limitaciones sin que esto signifique un fracaso. Vergara et al., (2023) destacan que la verdadera autonomía incluye la habilidad de gestionar recursos y redes de apoyo. Al alentar a sus hijos a interactuar directamente con sus docentes y compañeros para resolver dudas o conflictos, los

padres les enseñan a navegar las complejidades de las relaciones institucionales. Esta competencia social es vital para el estudiante, ya que le permite construir su propio capital social y académico, preparándolo para una vida adulta donde la interdependencia y la colaboración son tan importantes como la autosuficiencia.

Destacar su Capacidad

Cuando los padres destacan la capacidad de sus hijos, no solo están elogiando un logro momentáneo, sino que están cimentando las bases de una autoestima académica sólida y resiliente. Para el estudiante, escuchar que su familia reconoce sus talentos y esfuerzos actúa como un espejo positivo que le devuelve una imagen de competencia y valía. Como sostienen Anijovich y Cappelletti (2021), la validación externa de las habilidades, especialmente por parte de las figuras de apego, es crucial para que el alumno internalice la creencia de que es capaz de aprender y superar obstáculos. Este reconocimiento no debe limitarse a las calificaciones, sino abarcar la diversidad de inteligencias y destrezas que el joven despliega, desde la creatividad artística hasta la empatía social, demostrándole que su potencial es multidimensional y apreciado en su totalidad.

INFPF2: Le damos mucha confianza, le decimos que es capaz de lograr lo que se proponga. Le enseñamos a tomar pequeñas decisiones, como organizar sus materiales o elegir cómo resolver una tarea, para que se sienta seguro. Cuando se equivoca le decimos que no pasa nada y lo animamos a volver a intentarlo. Poco a poco, ha entendido que puede si puede ser un niño independiente y responsable.

En este sentido, destacar la capacidad implica también ayudar al estudiante a identificar sus fortalezas y utilizarlas como palancas para abordar sus áreas de mejora. Según Amaya Et al., (2024), cuando los padres enfocan la atención en lo que el hijo hace bien, se reduce la frustración asociada al error y se fomenta una mentalidad de crecimiento. El estudiante aprende a ver sus dificultades no como defectos inmutables, sino como desafíos temporales que puede enfrentar utilizando sus recursos personales. Esta perspectiva transforma la narrativa del fracaso en una narrativa de posibilidad,

donde el joven se siente motivado a persistir y a esforzarse, sabiendo que cuenta con un capital de habilidades que ya ha sido validado por quienes más lo conocen y quieren.

Al crecer con la certeza de que posee talentos valiosos, el estudiante se atreve a soñar en grande y a plantearse metas ambiciosas. Durán y Mujica (2025) señalan que las expectativas positivas de los padres actúan como catalizador que impulsa el desarrollo vocacional y profesional de sus hijos. Para el alumno, sentir que su familia cree en su capacidad para lograr lo que se proponga es el combustible emocional que necesita para construir un proyecto de vida con sentido y propósito, asumiendo el protagonismo de su propio destino con la seguridad de que tiene mucho que aportar al mundo.

Reforzando

El acto de reforzar por parte de los padres constituye una estrategia educativa esencial para la consolidación de hábitos de estudio y valores positivos en el estudiante. Este refuerzo no debe entenderse meramente como un sistema de premios y castigos, sino como una retroalimentación constante y constructiva que orienta el comportamiento y el aprendizaje. Según el argumento de Pertuz (2025), cuando la familia celebra los pequeños logros, como la organización del tiempo, la puntualidad o la perseverancia en una tarea difícil, se fortalecen las conductas deseables y se crea una cultura del esfuerzo. Para el alumno, este refuerzo positivo le indica qué es valorado en su entorno, ayudándole a internalizar normas y a desarrollar una autodisciplina que será clave para su éxito académico y personal a largo plazo.

El refuerzo efectivo en consecuencia, requiere coherencia y consistencia entre el discurso y la acción parental. No basta con decir que la educación es importante; es necesario demostrarlo a través del acompañamiento y el interés. De acuerdo a la teoría del apego propuesta por Jhon Bowlby citado en Moyetones (2024) donde señala:

Enfatiza la importancia de las relaciones emocionales tempranas entre padres e hijos. Esta teoría sugiere que un entorno familiar que propicie seguridad emocional y confianza establece las bases para el desarrollo de

valores como la empatía, la seguridad en uno mismo y la capacidad para establecer relaciones interpersonales saludables. (p. 732)

De acuerdo a esta teoría, se puede afirmar que el refuerzo más potente es la atención y el tiempo de calidad compartido en torno a las actividades escolares. Para el estudiante, esta presencia activa es la confirmación de que su proceso formativo es relevante para su familia, lo que incrementa su compromiso y su deseo de responder a esa inversión emocional con responsabilidad y dedicación.

INFPF5: Desde antes que uno sabe que van a entrar a la escuela, uno de los comienza reforzando desde mucho más antes, que coman solos, que se vistan solos, aunque al principio, pues uno les ayuda y les dice cómo es que se tienen que vestir y ellos van aprendiendo y uno les va enseñando, yo le dije que en la escuela ya les va a tocar hacer las cosas solos, más sin embargo ellos van a tener una guía y más en preescolar, a mí la verdad me ha gustado, enseñarle, así que se vayan como independizando un poco ellos solos, que busque en las chancas que se vistan, que coman que se cepillen los dientes, la verdad la niña ha sido un poco más independiente, o sea no sido como tan apegada a mí, entonces eso me hace sentir como más tranquila.

Reforzar implica también ayudar al estudiante a encontrar sentido y utilidad a lo que aprende, conectando los saberes escolares con la vida cotidiana. García (2021) destaca que cuando los padres contextualizan el aprendizaje y muestran su aplicación práctica, refuerzan la motivación interior del alumno. Este tipo de refuerzo cognitivo y vivencial es fundamental para que el aprendizaje sea significativo y perdurable, transformando la educación en una experiencia vital que trasciende las paredes del aula.

Hacer las Cosas Solo

La premisa de ser Autosuficiente, representa para el estudiante el desafío definitivo de poner a prueba sus competencias y su confianza en sí mismo. No se trata de un abandono a su suerte, sino de la oportunidad necesaria para demostrar que ha interiorizado las herramientas y estrategias aprendidas. Como sostiene Baquedano (2025), el aprendizaje profundo solo se verifica cuando el alumno es capaz de enfrentarse a una tarea compleja y resolverla sin la intervención directa del adulto. Para

el joven, estos momentos de actuación autónoma son cruciales para calibrar sus propias capacidades, identificar sus límites y experimentar la satisfacción genuina del logro propio, que es cualitativamente distinta a la del éxito compartido o asistido.

INFPF6: Yo le digo que tiene que aprender a hacer las cosas solo porque uno no siempre va a estar. Así que lo dejo que se vista, que coma o que haga la tarea sin que yo le esté diciendo mucho. Y pues él es muy inteligente, entiende todo, no toca estar uno encima.

En este escenario, permitir que el estudiante haga las cosas solo implica que los padres deben gestionar su propia ansiedad y resistir la tentación de intervenir prematuramente ante la dificultad o el error. Según Perrenoud (2021), la sobreprotección aumenta la desconfianza en las habilidades del estudiante, en contraste debe dársele el espacio para intentarlo, equivocarse y corregirse, fomentando la resiliencia y el pensamiento crítico. El estudiante aprende que el error es una fuente de información valiosa y que la perseverancia es más importante que la perfección inmediata, desarrollando una tolerancia a la frustración que es indispensable para el aprendizaje a lo largo de la vida.

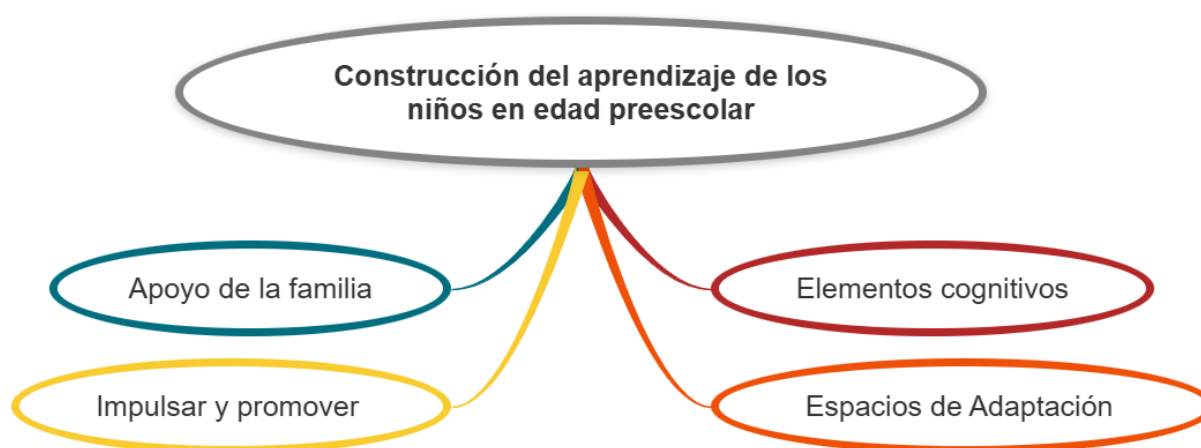
La capacidad de hacer las cosas solo prepara al estudiante para la independencia funcional que exigirá la educación superior y el mundo laboral. Pirez (2023) habla sobre la autonomía como competencia transversal que habilita al individuo para gestionar proyectos, tomar decisiones éticas y asumir responsabilidades ciudadanas. Al promover gradualmente que el hijo se haga cargo de sus deberes escolares, de su cuidado personal y de sus relaciones sociales, la familia está invirtiendo en su futuro como adulto competente y libre. Para el alumno, conquistar estos espacios de autonomía es un rito de paso hacia la madurez, donde se reconoce a sí mismo como un sujeto capaz de influir en su entorno y de construir su propio camino con determinación y criterio propio.

Categoría: Construcción del Aprendizaje en Preescolar

La construcción del aprendizaje en la etapa preescolar se configura como un proceso dinámico y activo donde el niño no es un receptor pasivo de información, sino el arquitecto de sus propias estructuras cognitivas a través de la interacción constante con

su entorno físico y social. Como argumentan Sánchez (2025), en esta fase del desarrollo, el aprendizaje significativo emerge de la experiencia directa, la exploración sensorial y el juego simbólico, actividades que permiten al infante formular hipótesis, probar soluciones y reorganizar sus esquemas mentales. Lejos de ser una preparación para la escolaridad formal, la educación preescolar tiene una identidad propia centrada en potenciar la curiosidad innata y la capacidad de asombro, sentando las bases neurológicas y emocionales para el pensamiento complejo y la creatividad futura.

Figura 7. Construcción del Aprendizaje en Preescolar



Nota: Elaboración Propia

En este contexto, el rol del docente se transforma en el de un mediador intencional que diseña ambientes de aprendizaje estimulantes y seguros, propiciando situaciones que desafíen el intelecto del niño sin sobrepasar su zona de desarrollo próximo. Según Zamora et al., (2025), la implementación de estrategias pedagógicas basadas en proyectos y en la indagación fomenta la autonomía y la resolución de problemas, competencias esenciales en el siglo XXI. Se valida la diversidad de formas en que los niños construyen y comunican sus saberes, reconociendo que cada uno posee un ritmo y estilo de aprendizaje único que debe ser respetado y potenciado para evitar la estandarización temprana y excluyente.

La construcción del aprendizaje en el preescolar es indisoluble de la dimensión socioemocional y de la interacción con los demás. Marín (2024) destacan que el aula infantil es el primer espacio de socialización fuera del núcleo familiar donde se negocian normas, se desarrollan la empatía y la colaboración. A través del trabajo en pequeños grupos y la convivencia diaria, los niños aprenden a descentrarse de su propia perspectiva, a escuchar al otro y a construir conocimientos compartidos. Esta dimensión relacional es fundamental, pues el aprendizaje no ocurre en el vacío, sino que está mediado por la cultura y los afectos; al garantizar un clima de bienestar y pertenencia, se asegura que la experiencia educativa sea no solo cognitiva, sino profundamente humana y transformadora.

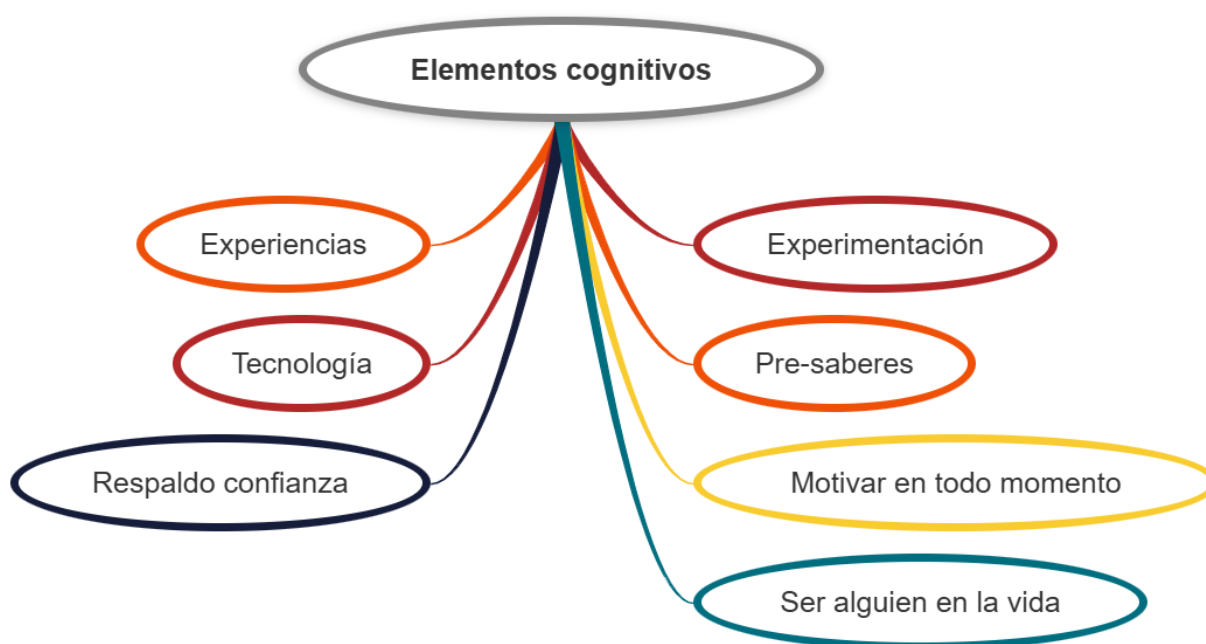
Subcategoría: Elementos Cognitivos

Los elementos cognitivos en la etapa preescolar constituyen la arquitectura mental sobre la cual se edifican todos los aprendizajes futuros, abarcando procesos fundamentales como la atención, la memoria, la percepción y el razonamiento lógico-matemático. Para el niño, desarrollar estas capacidades implica transitar del pensamiento concreto al simbólico, adquiriendo la habilidad de representar la realidad a través de imágenes mentales y palabras. Como argumentan Torres y González (2024), estimular estos procesos no requiere de instrucción académica formal, sino de experiencias lúdicas que desafíen al cerebro en formación a resolver problemas, clasificar objetos y establecer relaciones causales. Al potenciar la curiosidad intelectual mediante el juego estructurado y la exploración libre, se fortalecen las conexiones neuronales que permiten al infante comprender el mundo que lo rodea con mayor complejidad y profundidad, sentando las bases para el éxito escolar posterior.

En este orden de ideas, el desarrollo del lenguaje juega un papel central como mediador de los procesos cognitivos superiores. La capacidad de nombrar, describir y narrar experiencias no solo enriquece el vocabulario, sino que estructura el pensamiento y facilita la autorregulación. Según Gálviz (2024), las interacciones verbales de calidad entre el niño y sus cuidadores o maestros son determinantes para la adquisición de competencias comunicativas y cognitivas. Cuando se promueve un ambiente rico en

estímulos lingüísticos, donde se leen cuentos, se cantan canciones y se fomenta el diálogo, el niño aprende a organizar sus ideas, a anticipar consecuencias y a comprender las perspectivas de los demás. Esta maduración cognitiva le permite al estudiante preescolar iniciar el camino hacia la abstracción, herramienta indispensable para el aprendizaje de la lectoescritura y las matemáticas.

Figura 8. Elementos Cognitivos



Nota: Elaboración Propia

Los elementos cognitivos incluyen el desarrollo de las funciones institucionales, tales como la abstención a las innovaciones, la memoria de trabajo y la flexibilidad mental. Padilla y Landinez (2024) destacan que estas habilidades son cruciales para el aprendizaje autónomo, ya que permiten al niño planificar sus acciones, mantener la concentración en una tarea y adaptarse a cambios en el entorno. La educación preescolar debe ofrecer oportunidades constantes para ejercitar estas funciones a través de juegos de reglas, actividades de secuencia y retos cognitivos adaptados a su nivel de desarrollo. Al fortalecer el centro de control del cerebro, se dota al niño de las herramientas necesarias para gestionar su propio aprendizaje y comportamiento,

preparándolo para enfrentar con éxito las demandas académicas y sociales de la educación primaria y más allá.

Fenómeno: Grupo Docentes

Experimentación

Para el niño en edad preescolar, experimentar no es un ejercicio académico formal, sino el modo innato de cuestionar el entorno. A través de la manipulación directa de objetos, probando por intuición, reaccionando por el efecto de sus acciones, el estudiante construye sus propias comprensiones sobre la realidad física y social. Como sostienen Caballero et al., (2024), al crear el docente entornos seguros para la exploración libre y orientada, el niño transita de receptor pasivo a investigador proactivo. La creación y adaptación de ambientes pedagógicos potencian el desarrollo cognitivo, promoviendo la curiosidad, el descubrimiento y el pensamiento científico. En este proceso, el error se resignifica como un hallazgo valioso que impulsa nuevas preguntas, fomentando la curiosidad y la flexibilidad cognitiva necesarias para el desarrollo del pensamiento científico temprano.

En este contexto, la experimentación sensorial juega un papel crucial en la estructuración de las redes neuronales. El aprendizaje se consolida cuando el niño toca, huele, escucha y transforma los materiales, integrando la información a través de múltiples canales perceptivos. Según Alvarado et al., (2023), las actividades que involucran la experimentación con texturas, volúmenes y mezclas no solo desarrollan la motricidad fina, sino que sientan las bases para la comprensión de conceptos abstractos futuros, como la conservación de la materia o la clasificación lógica. Para el estudiante, este tipo de aprendizaje vivencial es profundamente significativo porque responde a su necesidad innata de acción y movimiento, conectando el placer lúdico con la construcción rigurosa de conocimiento.

Promover la experimentación en el aula preescolar implica cultivar una disposición hacia la indagación que perdurará toda la vida. Pérez y Torres (2023) destacan que al alentar a los niños a preguntar y a buscar respuestas por sí mismos, se fortalece su

autonomía intelectual y su confianza en sus propias capacidades para resolver problemas, fomentando el desarrollo de la inteligencia interpersonal e intrapersonal. Esta metodología activa transforma el aula en un laboratorio de ideas donde la creatividad y el pensamiento divergente son celebrados, preparando al estudiante para enfrentar la incertidumbre y la complejidad del mundo con una mente abierta y analítica, capaz de generar soluciones innovadoras desde la infancia.

Experiencias

Las experiencias significativas constituyen el tejido sobre el cual el niño preescolar borda sus aprendizajes. Para él, aprender no es memorizar datos desconectados, sino vivir situaciones que le generen emoción, asombro y conexión con su entorno. Como sostienen Borré y Tulena (2024), el cerebro infantil está diseñado para aprender a través de la experiencia directa y contextualizada; por tanto, el currículo debe organizarse en torno a vivencias ricas que integren el juego, el arte y la interacción social. Cuando el estudiante participa en proyectos, salidas de campo o dramatizaciones, no solo adquiere información, sino que desarrolla habilidades socioemocionales y lingüísticas en un contexto auténtico que le otorga sentido y relevancia a lo aprendido.

DOC1: A través de la experimentación, del juego, de las actividades cotidianas, también, de sus saberes previos, por ejemplo, uno les pregunta a los niños ¿Qué será la naturaleza?, y por su puesto para ellos es algo, como puede que si esté relacionado o puede que sea totalmente algo que está fuera de del contesto lo que está diciendo. Uno lo va llevándolos, hablando con ellos hasta que realmente lleguen aún con conocimiento verdadero, o sea, ellos sí pueden tener experiencias y mirar realmente cómo se da en la vida esos conocimientos Y esas experiencias se pueden traer o se traen desde el hogar, porque ya ellos a la edad de cinco años ya han tenido contacto con muchas cosas, como puede ser que con otras cosas no hayan tenido contacto con esos conocimientos o con esas realidades, entonces para eso vienen a la escuela para que tenga ese aprendizaje bien establecido.

En este marco, el rol del docente es el de un mediador que enriquece las experiencias cotidianas del niño, dotándolas de intencionalidad pedagógica. No se trata de dejar hacer sin rumbo, sino de orquestar escenarios que desafíen al estudiante en su

zona de desarrollo próximo. Según Orozco y Mora (2023), una experiencia educativa valiosa es aquella que provoca una disonancia cognitiva o un desafío alcanzable, obligando al niño a movilizar sus recursos internos para adaptarse y comprender. Para el alumno, esto significa que la escuela es un lugar de aventuras donde cada día ofrece una nueva oportunidad para descubrir algo sobre sí mismo y sobre los demás, consolidando su identidad y su sentido de pertenencia a una comunidad de aprendizaje.

Es importante resaltar que valoración de las experiencias previas y culturales del niño son fundamental para construir puentes hacia nuevos saberes. Valenzuela (2023) argumenta que el aprendizaje se vuelve profundo y duradero cuando se conecta con la biografía y el contexto del estudiante. Al incorporar las narrativas, tradiciones y saberes de sus familias en las actividades escolares, se valida su identidad y se fomenta la autoestima, creando en el niño un ambiente seguro y confiable que le permite desarrollar su disposición para aprender demostrándole con ello que su experiencia es importante y vital para su crecimiento intelectual.

Pre-saberes

Reconocer y activar los pre-saberes de los niños preescolares marca el inicio de un aprendizaje profundo y significativo lejos de ser meramente memorístico. El estudiante no llega al aula solo a escuchar, sino cargado de un rico bagaje de teorías intuitivas y experiencias acumuladas en familia y entorno. De acuerdo a Olaves (2023), ignorar este capital cognitivo puede llevar a la desconexión y al desinterés; por el contrario, cuando el docente indaga y valora lo que el niño ya sabe, establece un anclaje sólido para la incorporación de nueva información. Esta práctica pedagógica valida la voz del estudiante y le demuestra que sus ideas son importantes, fomentando una actitud participativa y crítica desde los primeros años de escolaridad.

En este sentido, la exploración de los pre-saberes permite al docente identificar no solo los aciertos, sino también las concepciones alternativas o erróneas que el niño posee, las cuales son ventanas a su lógica de pensamiento. Según Masmuta y Rosero (2022), trabajar a partir de estas ideas previas facilita el cambio conceptual, ya que el

aprendizaje se produce mediante la reestructuración y el enriquecimiento de los esquemas mentales existentes, y no por simple acumulación. Para el alumno, este proceso es fundamental, pues le permite ser consciente de su propia evolución cognitiva, contrastando lo que pensaba antes con lo que ha descubierto ahora, y desarrollando así habilidades metacognitivas incipientes que son la base del aprender a aprender.

Conectar los nuevos contenidos con los pre-saberes del estudiante asegura la pertinencia cultural y contextual del currículo. Pérez y Torres (2023) destacan que al partir de lo conocido y familiar, se reduce la ansiedad ante lo desconocido y se facilita la transferencia del aprendizaje a situaciones de la vida real, facilitando al docente generar una respuesta desde el contenido, transformando la manera de enseñar frente a las nuevas necesidades e intereses. Para el niño, esto significa que la escuela no es un mundo aparte, sino una extensión de su realidad cotidiana donde puede aplicar y expandir lo que ha aprendido en su comunidad.

Tecnología

La integración de la tecnología en el nivel preescolar, cuando se realiza con criterio pedagógico, ofrece al estudiante una ventana a nuevas formas de expresión, creación y acceso al conocimiento. Para el niño nativo digital, los dispositivos no son solo juguetes, sino herramientas intuitivas que pueden potenciar su desarrollo cognitivo y comunicativo. Como sostienen Albán et al., (2023),

Las estrategias tecnológicas en la educación inicial abarcan desde el uso de dispositivos móviles y aplicaciones hasta la implementación de herramientas interactivas en el aula. Su objetivo es enriquecer el proceso de aprendizaje al personalizar las experiencias, fomentar la participación activa y mejorar el desarrollo de habilidades clave. (p.359)

El estudiante experimenta la tecnología como un medio para materializar su imaginación y conectar con realidades lejanas, ampliando sus horizontes culturales desde una edad temprana. Sin embargo, su implementación debe ser guiada, comprometida y responsable acompañada de una orientación educativa sólida, fundamental en esta etapa formativa crucial.

DOC2: La mayoría de los niños llegan con conocimientos previos con sus pre saberes, con conocimientos básicos de ciertos conceptos, de ciertas actividades y ciertos temas. La mayoría de ellos se desempeñan muy bien en el en el plan de la tecnología son muy hábiles en la tecnología y pues ya ellos vienen como estructurados de esa manera desde su casa, y de igual manera ellos asimilan muchas cosas y comparan, ellos hacen muchas comparaciones con las cosas que ven en la escuela con lo que tienen en la casa o con ciertos acontecimientos de su hogar o que suceden en su casa, de igual manera cuando llegan a la casa hacen igual, les cuentan a los papás y comparan con ciertas cosas que vieron a la escuela y lo comparan con lo que pase en la casa. De esa manera ellos afianzan los conceptos que ven durante las clases.

En este contexto, la tecnología actúa como un ecualizador que puede ofrecer oportunidades de aprendizaje personalizadas y adaptativas. Según García y Piloza (2024), el software educativo bien diseñado permite respetar los ritmos individuales de aprendizaje, ofreciendo retroalimentación inmediata y retos ajustados al nivel de competencia de cada niño. Para el estudiante, esto reduce la frustración y mantiene la motivación, ya que puede avanzar a su propia velocidad y recibir refuerzos positivos constantes. Además, la tecnología facilita la inclusión de niños con necesidades educativas especiales, proporcionando herramientas de accesibilidad que les permiten participar en igualdad de condiciones en las actividades del aula.

Es fundamental que la educación tecnológica en preescolar se enfoque en el desarrollo de una ciudadanía digital incipiente, enseñando a los niños a usar las herramientas de manera responsable, segura y creativa. En esta misma línea (Galarza, 2021), afirma que la educación virtual ha generado desventajas para el aprendizaje de los niños siendo uno de ellos la falta de internet, la carencia de dispositivos tecnológicos, y los distractores que impiden a los niños concentrarse en sus clases, también señala que el desconocimiento de las herramientas tecnológicas es una grandes ventaja tanto para docentes y alumnos, por lo cual se convierte en malos hábitos de estudio, manifiesta que de esta manera los docentes han buscado una serie de herramientas tecnológicas permitiendo al estudiante aprender de manera inclusiva, es decir tomando en cuenta las diferencias individuales de cada uno.

Fenómeno: Grupo padres de familia:

Motivar en todo momento

Para el niño en formación, la motivación constante por parte de sus padres es una fuente inagotable de energía que sostiene su esfuerzo a largo plazo. Cuando el estudiante percibe que su familia celebra sus pequeños logros y lo impulsa a seguir adelante tras los fracasos, desarrolla una resiliencia académica que le permite enfrentar la frustración con una actitud constructiva. Como argumentan Galindo et al., (2022), la motivación extrínseca proveniente del hogar, cuando se gestiona adecuadamente, se internaliza progresivamente hasta convertirse en una motivación intrínseca, donde el deseo de aprender nace del propio estudiante y no de la presión externa. Este acompañamiento emocional le enseña que el valor del estudio no reside solo en la nota, sino en el proceso de crecimiento personal.

INFPF1: Mi esposo es uno de los que él las coge y mejor dicho, dura más de media hora con ellas hablándole y cuando ella de pronto dice que no puede, él le dice, no hágale que usted puede, usted es una niña muy inteligente, usted es la mejor, usted siempre va adelante que cualquier otro niño y así es que la está motivando todo el tiempo; y cuando digamos hay tareas que a ella se le dificulten hacer en la casa, le ponemos como una hoja de un cuaderno y le decimos como es y luego la ponemos a que ella lo haga sola y le decimos ve que usted puede y así le insistimos hasta que ella se dé cuenta de que sí puede.

En este contexto, motivar en todo momento implica estar presente en las distintas etapas del desarrollo escolar, adaptando el tipo de apoyo a las necesidades cambiantes del hijo. Según García-Florez et al. (2024), los padres que mantienen altas expectativas, pero brindan el soporte afectivo necesario, logran que sus hijos desarrollen una mayor autoeficacia y compromiso con sus metas. Para el alumno, sentir que sus padres creen en él incluso cuando él mismo duda, es un factor determinante para superar la inseguridad y atreverse a asumir desafíos intelectuales más complejos. Esta validación constante fortalece su identidad como aprendiz capaz y le otorga la seguridad emocional para explorar sus intereses y talentos sin miedo al juicio.

La motivación familiar actúa como un escudo protector frente a los factores de riesgo del entorno, como la deserción o el bajo rendimiento. Miranda Mass et al. (2024) definen el involucramiento parental como una implicación de los padres en las distintas experiencias de aprendizaje de sus hijos, siendo por su parte contribuyentes con las actividades académicas que permiten impulsar el desarrollo. Al ver que su familia valora la educación como un pilar fundamental, el joven internaliza este mensaje y lo convierte en un proyecto de vida propio. Esta sinergia entre el hogar y la escuela, mediada por la motivación constante, es la clave para formar individuos perseverantes, optimistas y comprometidos con su propio desarrollo y el de su comunidad.

Respaldo Confianza

La seguridad de contar con el respaldo familiar durante el proceso de aprendizaje es interpretada por el estudiante como la certeza de que su apoyo formará pilar fundamental para el desempeño en todo su ciclo escolar. No se trata de sobreproteger, sino de brindar el apoyo necesario para que el niño se atreva a volar con sus propias alas, sabiendo que tiene un lugar seguro al cual regresar si algo sale mal. Como sostienen Anijovich y Cappelletti (2020), la confianza parental es el cimiento sobre el cual se construye la autonomía y la toma de decisiones responsable. Cuando el alumno siente que sus padres confían en su criterio y en su capacidad para resolver problemas, se empodera y asume un rol más activo en su proceso educativo, dejando de ser un espectador para convertirse en el protagonista de su historia.

INFPF2: Porque somos los que estamos ahí con él siempre y los ejemplos más cercanos que tiene. Que ellos sientan respaldo y confianza. Al orientarlos, les enseñamos a ser perseverantes y a no rendirse ante las dificultades. Además, nosotros entendemos que la educación no solo se da en la escuela, sino también en casa.

En este sentido, el respaldo de confianza implica una comunicación abierta y honesta, donde el estudiante puede expresar sus inquietudes y errores sin temor a represalias desmedidas. Según Morán et al., (2023), afirman que: “las habilidades parentales positivas ejercen una gran influencia sobre la formación y maduración de la aptitud social de los niños y niñas. Las familias tienen la gran responsabilidad de fomentar

las aptitudes sociales, los valores morales y las conexiones positivas, junto con otros importantes aspectos sociales y emocionales”. p.438, este clima de confianza favorece el desarrollo de habilidades socioemocionales clave, como la gestión del estrés y la resolución de conflictos, guiar al niño hacia una mentalidad proactiva y una visión positiva de la vida, los prepara para enfrentar desafíos con determinación y creatividad.

Cuando los padres delegan responsabilidades y confían en que sus hijos cumplirán con ellas, están fomentando la madurez y la autodisciplina, este respaldo de confianza se traduce en una mayor independencia y responsabilidad. Fierro-Evans y Carbajal-Padilla (2019) argumentan que, para el estudiante, esta confianza es un voto de fe en su potencial que lo motiva a esforzarse para estar a la altura de las expectativas. Al sentirse respaldado y confiado, el joven desarrolla una autoimagen positiva y una mayor seguridad en sí mismo, herramientas indispensables para enfrentar los retos del futuro con determinación y éxito, convirtiéndose en un adulto capaz de gestionar su vida con autonomía y ética.

Ser Alguien en la Vida

En la etapa preescolar, la aspiración de ser alguien en la vida cuando sea grande, no se traduce en metas profesionales lejanas, sino en la construcción temprana de una identidad cognitiva sólida y positiva. Para el niño, este concepto empieza a cobrar forma cuando descubre que sus pensamientos, preguntas y exploraciones tienen valor y son capaces de modificar su entorno. Como argumentan Molina y Rueda (2024), el desarrollo de funciones ejecutivas básicas como la planificación y la memoria de trabajo permite al infante proyectarse en el tiempo y comprender que sus acciones presentes —como armar un rompecabezas o terminar un dibujo— son pasos concretos hacia la consecución de logros personales. Esta confianza temprana en el resultado alcanzado es la semilla de un proyecto de vida futuro, donde yo quiero ser significa tener la capacidad activa, aprender, resolver problemas y dejar su huella en el mundo desde sus primeros años.

INFPF3: Yo le digo, tú tienes que triunfar, hay que estudiar, tiene que ser alguien en la vida, poco a poco hay que ir aprendiendo, que yo también

pasé por eso; pero me falta es tiempo, me falta interés de mi parte, para ese acompañamiento, o sea como yo no estoy en las mañanas con ellos, entonces yo creo que ahí me falta más tiempo para ayudarlos más con las tareas, yo le enseño cosas por la noche, me dedico un ratito a ayudarles en lo que pueda, pero sí me gustaría tener más tiempo, para estar pendiente de todas sus tareas.

Sin embargo, es fundamental que esta proyección no se imponga por parte de quienes dirigen el aprendizaje o el entorno, sino que surja del reconocimiento y las capacidades cognitivas singulares de cada niño. De acuerdo a Ávila, L. J., et al. (2024). cuando los adultos celebran la curiosidad intelectual y el esfuerzo por comprender, el niño internaliza que su valor no reside en cumplir expectativas estandarizadas, sino en el desarrollo de su propio potencial. Para el estudiante de preescolar, pensar en que debe ser se vincula con la alegría de descubrir sus talentos: ser quien cuenta historias, quien construye torres altas o quien observa los insectos. Al nutrir estos intereses tempranos, se fomenta una motivación intrínseca por el conocimiento que perdurará a lo largo de su escolaridad, transformando el aprendizaje en una herramienta de empoderamiento personal y no en una mera obligación.

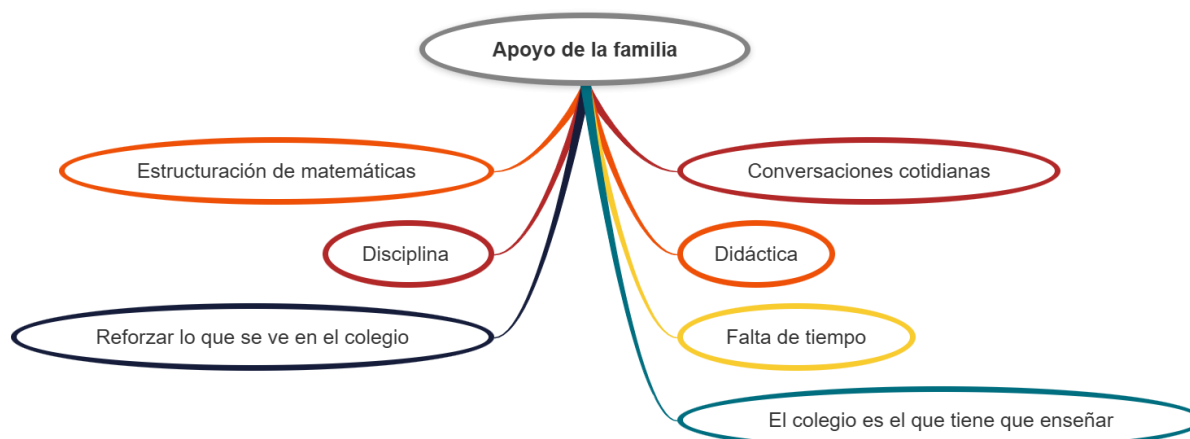
La construcción de este sentido de propósito tiene una dimensión social ineludible en el aula infantil. De acuerdo al argumento de Carvajal, et al., (2024), el aprendizaje colaborativo y el actividades lúdicas e interpretativas son escenarios privilegiados donde los niños ensayan roles y comprenden que ser alguien implica también ser-con-otros. Al interactuar con sus pares, el niño desarrolla la cognición social necesaria para entender que su realización personal está entrelazada con el bienestar de su comunidad. En este contexto, la aspiración a soñar se siembra en la ética del cuidado y la cooperación, enseñándole al preescolar que su inteligencia y sus habilidades cobran verdadero sentido cuando se utilizan para construir, junto a sus compañeros, un espacio de convivencia armónico y creativo.

Subcategoría: Apoyo de la Familia

El apoyo de la familia en la etapa preescolar constituye el andamiaje afectivo y cognitivo fundamental sobre el cual se erige el aprendizaje temprano. Más allá de la

provisión de recursos materiales, la participación familiar se manifiesta en la creación de un entorno enriquecido por interacciones de calidad que estimulan el desarrollo del lenguaje, la curiosidad y la seguridad emocional del niño. Como argumentan Ávila Garcés et al., (2024), la sinergia entre el hogar y la escuela valida el proceso educativo ante los ojos del niño, quien percibe que es prioridad compartida velar por su aprendizaje viniendo de las figuras más importantes de su vida, fortaleciendo así su motivación personal y su disposición para explorar el mundo. De esta manera se potencia las habilidades que el niño adquiere en el aula, cuando los padres asumen un rol activo como mediadores de experiencias de aprendizaje en el hogar.

Figura 9. *Apoyo de la Familia*



Nota: Elaboración Propia

En este contexto, el apoyo familiar efectivo requiere una sintonía fina con las necesidades evolutivas y emocionales del niño. No se trata de una escolarización precoz del hogar, sino de un acompañamiento respetuoso que fomente la autonomía y la autorregulación. Según Quesada et al., (2021), las familias que adoptan estilos de crianza democráticos, caracterizados por el afecto, la comunicación abierta y límites claros, contribuyen significativamente al desarrollo de funciones ejecutivas y competencias socioemocionales clave. Al brindar un espacio seguro donde el error es visto como parte natural del aprendizaje y donde se celebran los pequeños logros, los

padres ayudan a construir una autoimagen positiva y resiliente en sus hijos. Este respaldo emocional actúa como un amortiguador frente a los desafíos inherentes a la socialización escolar, permitiendo que el niño se enfrente a nuevas situaciones con confianza y adaptabilidad.

Sin lugar a dudas la conexión entre la familia y la institución educativa es indispensable para garantizar la coherencia y continuidad del proceso formativo. Apolo y Granda (2025) señalan que cuando existe una comunicación fluida y bidireccional entre docentes y padres, se pueden identificar y atender de manera oportuna las necesidades específicas de cada niño, personalizando las estrategias de apoyo. La participación de las familias en la vida escolar no solo enriquece el currículo con saberes culturales diversos, sino que también modela para el niño valores de cooperación y comunidad. Al percibir que su entorno familiar y escolar trabajan unidos por su bienestar, el estudiante preescolar internaliza que el aprendizaje es una aventura colectiva y valiosa, sentando las bases para una trayectoria educativa exitosa y comprometida a lo largo de su vida.

Fenómeno: Grupo Docentes

Conversaciones Cotidianas

Las conversaciones cotidianas en el aula de preescolar no son meros intercambios informales, sino el laboratorio primordial donde el niño estructura su pensamiento y su lenguaje. Para el estudiante, estos diálogos representan la oportunidad de verbalizar sus hipótesis sobre el mundo, recibir retroalimentación inmediata y enriquecer su vocabulario a partir de la interacción con el docente y sus pares. Como argumenta Briceño (2023), cuando el maestro promueve un ambiente discursivo rico, donde se narran eventos diarios y se explican fenómenos simples, se estimula la conciencia metalingüística del niño, fundamental para la futura adquisición de la lectoescritura. Este proceso se potencia enormemente cuando se articula con el hogar; si la familia continúa estas conversaciones, validando las experiencias escolares del niño, se crea un puente semántico que dota de coherencia y significado a su aprendizaje.

DOC1: Los niños van adquiriendo habilidades destrezas a través de la práctica, de la experiencia. Todo eso se brinda aquí en la escuela y en la casa con la familia. Ellos deben colaborar con ese con ese proceso aprendizaje. Las tareas también ayudan los mismos juegos, diferentes actividades de lenguaje en las conversaciones cotidianas.

En este contexto, la calidad de la interacción verbal es determinante. El docente debe ser un modelo lingüístico que difunde el habla del niño, reformando y añadiendo información en lugar de corregir. De acuerdo Apolo y Granda (2025), esta estrategia de andamiaje verbal permite al estudiante avanzar desde un lenguaje egocéntrico hacia uno socializado y comunicativo, facilitando la expresión de emociones y la resolución de conflictos. Para el alumno, sentir que sus palabras son escuchadas y valoradas fortalece su autoestima y su deseo de comunicarse, transformando el aula en una comunidad de hablantes activos donde cada voz contribuye a la construcción colectiva de significados.

Entonces, las conversaciones cotidianas son el vehículo para la transmisión cultural y la construcción de la identidad, es a través del relato de anécdotas familiares y culturales en la escuela que el niño integra su herencia personal con el saber escolar. Pérez y Torres (2023) destacan que es través del relato de anécdotas familiares y culturales en la escuela que, el niño integra su herencia personal con el saber escolar. Al compartir sus vivencias domésticas y escuchar las de los demás, desarrolla empatía y comprensión de la diversidad. Esta validación de su contexto familiar en el espacio educativo le otorga seguridad y sentido de pertenencia, demostrándole que su vida fuera de la escuela es un contenido valioso para aprender y compartir, y que su familia es un socio activo en su desarrollo intelectual.

Estructuración de Matemáticas

La estructuración del pensamiento matemático en la edad preescolar no debe entenderse como la enseñanza prematura de operaciones aritméticas, sino como el desarrollo de nociones lógicas fundamentales a través de la interacción con el entorno. Para el niño, las matemáticas están presentes en sus juegos de clasificación, seriación y conteo espontáneo. Como sostienen Paredes y Agramonte (2024), profundizando en el rol del docente:

Para abordar los desafíos en la enseñanza de las relaciones lógico-matemáticas por parte de los docentes en educación inicial, es crucial investigar y analizar estrategias didácticas reconocidas que promuevan el aprendizaje efectivo de conceptos matemáticos desde una edad temprana. Estas estrategias engloban métodos que se centran en la manipulación de materiales concretos, como bloques de construcción y material Montessori, los cuales permiten a los niños experimentar y visualizar conceptos abstractos como la cantidad, la medida y las relaciones espaciales. (p 5.)

De acuerdo a lo anterior, es importante la utilización de materiales específicos y situaciones y problemas que desafíen al estudiante a razonar, comparar y cuantificar. Cuando el aprendizaje matemático se ancla en la resolución de retos lúdicos y cotidianos, el niño percibe los números y las formas no como símbolos abstractos, sino como herramientas útiles para comprender y organizar su realidad.

DOC2: Generalmente todos los niños tienen habilidades, algunos tienen más habilidades que otros; otros no las muestran, pero a través del tiempo, a través de ciertas actividades, el docente se va dando cuenta de esas destrezas que ellos manejan y esas habilidades que van promoviendo y van pronunciándose durante el año escolar. Básicamente en la estructuración de las matemáticas, en la estructuración de las prácticas que se hacen de las diferentes técnicas que se manejan con ellos, el manejo del papel, el manejo de la plastilina, el manejo de ciertas actividades didácticas, ellos van mostrando sus habilidades y de igual manera a nivel comunicativo en el plano de los aprendizajes de canciones, de poesías, hay niños que son muy desenvueltos en ese aspecto, y que de verdad eso viene desde casa, porque les han inculcado que no tenga miedo ante un público para poderse, expresar y la mayoría de los niños son muy desenvueltos en este caso, pero ellos poco a poco, van mostrando sus habilidades durante el desarrollo de las actividades a través de las didácticas y de las actividades Preescolares, y los temas que tienen que ver sobre todo en celebraciones

En este proceso, el apoyo de la familia es crucial para consolidar los conceptos trabajados en clase. Actividades simples como cocinar, ordenar juguetes o hacer compras se convierten en oportunidades valiosas para reforzar la noción de cantidad, espacio y medida, cuando los padres integran el lenguaje matemático en las rutinas diarias, ayudan al niño a generalizar sus aprendizajes y a ver las matemáticas como parte natural de la vida. Para el alumno, descubrir que los patrones que explora en la escuela también existen en su casa le otorga un sentido de competencia y continuidad,

reduciendo la ansiedad que a menudo se asocia con esta disciplina en etapas posteriores. (Durand García 2024).

La estructuración matemática temprana debe enfocarse en el desarrollo del pensamiento lógico-abstracto más que en la mecanización. Ganchozo et al., (2025) argumenta que, al fomentar la demostración y la explicación de los procesos de pensamiento, el docente ayuda al niño a construir una base sólida para el razonamiento deductivo. Ser capaz de explicar por qué hay más cubos rojos que verdes o cómo armó un rompecabezas, es un acto de superación para el estudiante. La capacidad de verbalizar su lógica matemática, apoyada tanto por la escuela como por la familia, le prepara para enfrentar desafíos académicos complejos con una mente analítica y estructurada, segura de su capacidad para encontrar soluciones.

Didáctica

La didáctica en el nivel preescolar se define por la intencionalidad pedagógica de convertir cada momento de la jornada en una oportunidad de aprendizaje significativo, respetando la naturaleza lúdica y exploratoria de la infancia. Para el estudiante, una buena didáctica no se percibe como una instrucción rígida, sino como una invitación atractiva a descubrir. Como menciona Carvajal Sánchez (2023), el diseño de ambientes de aprendizaje que equilibren la actividad dirigida con el juego libre, es esencial para mantener la motivación y el compromiso del niño. El docente didáctico es aquel que observa, escucha y adapta su intervención a los intereses emergentes del grupo, transformando la curiosidad espontánea en proyectos de indagación profunda que integran diversas áreas del saber.

En este orden de ideas, la didáctica debe ser flexible y diversificada para atender a los distintos ritmos y estilos de aprendizaje, garantizando la inclusión de todos. Según Ceballos (2024), el uso de múltiples lenguajes expresivos —artístico, corporal, musical— permite que cada niño encuentre su vía de acceso al conocimiento. Para el alumno, esto significa que la escuela es un lugar donde puede aprender siendo él mismo, sin ser forzado a encajar en un molde único. La familia juega un papel vital al valorar y reforzar estas diversas formas de expresión en el hogar, validando las producciones del niño y

celebrando sus formas particulares de aprender, lo que fortalece su autoimagen como aprendiz competente y creativo.

Una didáctica efectiva en preescolar se caracteriza por la promoción de la conciencia temprana, ayudando al niño a reflexionar sobre lo que hace y cómo lo hace. Zumba y Berrezueta (2022) argumentan que al preguntar ¿cómo lo hiciste? o ¿qué aprendiste hoy?, el docente y los padres fomentan la conciencia del propio aprendizaje. Para el estudiante, esta práctica reflexiva es el primer paso hacia la autonomía intelectual. Al comprender que aprender es un proceso activo que él mismo puede gestionar, desarrolla una actitud resiliente frente al error y una disposición permanente hacia la mejora, competencias transversales que serán la base de su éxito educativo a lo largo de toda su vida escolar.

Fenómeno: Grupo Padres de Familia

Disciplina

Para el niño en edad preescolar, la disciplina en el hogar no se experimenta como una imposición restrictiva, sino como la arquitectura invisible que organiza su mundo y le otorga seguridad para aprender. Cuando la familia establece rutinas claras y límites consistentes, el infante internaliza un orden que es prerrequisito para la estructuración del pensamiento lógico y la autorregulación. Como argumentan Alvarado y Parra (2023), un ambiente doméstico predecible permite al niño anticipar eventos y gestionar sus emociones, liberando recursos cognitivos para la explorar. En este marco, la disciplina positiva se convierte en una base sólida que enseña al niño a postergar la gratificación inmediata y a enfocar su atención, habilidades ejecutivas esenciales para el éxito en las tareas escolares iniciales.

INFPF1: Hay cosas que sí es disciplinada, por ejemplo, cuando llega de estudiar, ya sabe que tiene que quitarse el uniforme y echarlo la lavadora y los bolsos colgarlo, y así o sea cuando el papá le mira el bolso en la cama, le dice Isabella el bolso, ya sabe dónde va el bolso, los zapatos acomodados, o sea la parte académica es en la que menos tenemos problema con ella, porque ella es exagerada con el estudio, todo lo quiere

hacer rápido y bien. Entonces nosotros si le hemos dado como esa parte de que sea disciplinada y organizada en sus cosas.

En este contexto, la disciplina familiar actúa como un laboratorio de valores donde el niño aprende la relación entre esfuerzo y logro. Según Mendoza y Rojas (2021), cuando los padres fomentan hábitos como el orden de los juguetes o la colaboración en tareas sencillas, están sembrando la semilla de la responsabilidad y la autonomía. Para el preescolar, cumplir con estas pequeñas obligaciones le genera un sentido de competencia y pertenencia, entendiendo que su participación es valiosa para el funcionamiento del hogar. Esta vivencia temprana de la disciplina como cooperación y no como castigo facilita su transición al entorno escolar, donde podrá adaptarse con mayor naturalidad a las normas de convivencia y al trabajo en equipo.

La coherencia entre la disciplina del hogar y la de la escuela es un factor determinante para el bienestar y el rendimiento del niño. Moyetones (2024) reafirma que los estudiantes que provienen de familias que ejercen autoridad con afecto y diálogo, muestran una mayor disposición para el aprendizaje y una mejor adaptación socioemocional. Para el alumno, percibir que sus padres y maestros comparten criterios similares sobre lo que es correcto y esperado le brinda una base sólida de confianza. La disciplina familiar, entendida como guía firme, se revela como el soporte fundamental que permite al niño experimentar con éxito las primeras etapas de su vida académica.

Falta de Tiempo

Para el niño en edad preescolar, la disciplina en el hogar no se experimenta como una imposición restrictiva, sino como la arquitectura invisible que organiza su mundo y le otorga seguridad para aprender. Cuando la familia establece rutinas claras y límites consistentes, el infante internaliza un orden que es prerequisite para la estructuración del pensamiento lógico y la autorregulación. Como argumenta Freire (2022), un ambiente doméstico predecible permite al niño anticipar eventos y gestionar sus emociones, liberando recursos cognitivos para la exploración y la curiosidad. En este marco, la disciplina positiva se convierte en un andamiaje que enseña al niño a postergar la

gratificación inmediata y a enfocar su atención, habilidades ejecutivas esenciales para el éxito en las tareas escolares iniciales.

INFPF3: Pues cuando me queda como el tiempo sobre todo de los fines de semana, para ayudarles a ellos en tareas, yo lo pongo a reforzar, le digo que me pase los cuadernos, mirar lo que han visto, porque entre semana pues casi casi no tengo tiempo, aunque trato de estar pendiente, pero los fines de semana sí trato de reforzarles cosas, temas que han visto en el colegio y así para que aprenda y no se quede atrasado.

En este contexto, la disciplina familiar actúa como un laboratorio de valores donde el niño aprende la relación entre esfuerzo y logro. Según Pertuz (2025), cuando los padres fomentan hábitos como el orden de los juguetes o la colaboración en tareas sencillas, están sembrando la semilla de la responsabilidad y la autonomía. Para el preescolar, cumplir con estas pequeñas obligaciones le genera un sentido de competencia y pertenencia, entendiendo que su participación es valiosa para el funcionamiento del hogar. Esta vivencia temprana de la disciplina como cooperación y no como castigo facilita su transición al entorno escolar, donde podrá adaptarse con mayor naturalidad a las normas de convivencia y a las dinámicas de trabajo grupal.

La coherencia entre la disciplina del hogar y la de la escuela entonces, es un factor determinante para el bienestar y el rendimiento del niño. De acuerdo a Cacheiro-González et al. (2025), afirma que los estudiantes que provienen de familias con estilos de crianza donde la autoridad se ejerce con afecto y diálogo, muestran una mayor disposición para el aprendizaje y una mejor adaptación socioemocional. Para el alumno, percibir que sus padres y maestros comparten criterios similares sobre lo que es correcto y esperado le brinda una base sólida de confianza. La disciplina familiar, entendida como guía amorosa y firme, se revela, así como el soporte fundamental que permite al niño navegar con éxito las primeras etapas de su vida académica, construyendo su propio camino con seguridad y criterio ético.

Reforzar lo que se ve en el Colegio

El acto de reforzar lo que se ve en clase desde el hogar, para el niño en edad preescolar, no se traduce en la repetición mecánica de tareas escolares, sino en la

validación afectiva de sus nuevas experiencias de aprendizaje. Cuando los padres muestran interés genuino por los dibujos, canciones o historias que el niño trae del salón, están otorgando un valor emocional al conocimiento. Según el análisis de Esquivel et al. (2025), esta conexión entre la vida familiar y la escolar transforma el aprendizaje en una vivencia significativa y coherente. Para el niño, descubrir que lo que aprende en el aula es motivo de celebración en su casa incrementa su curiosidad.

INFPF4: Cuando tengo la oportunidad, trato de reforzar lo que ve en el colegio. Por ejemplo, le pido que me muestre los cuadernos y repasamos juntos. Aunque no es constante, en esos momentos aprovecho para motivarlo y decirle que lo que aprende le servirá mucho más adelante.

En este proceso, el refuerzo familiar actúa como una base que consolida las habilidades iniciales, no es necesario dar clase en casa, sino de integrar los conceptos escolares en las rutinas diarias de manera natural. Según Esquivel et al. (2025), actividades sencillas relacionados con los temas del aula, permiten al niño aplicar y expandir sus conocimientos en su realidad. Para el pequeño, sentir que sus padres son compañeros de exploración le otorga seguridad y confianza en sus propias capacidades. Este acompañamiento afectuoso le permite enfrentar los pequeños desafíos cognitivos no como obligaciones tediosas, sino como juegos compartidos que fortalecen su vínculo con el aprendizaje y con su familia.

Entonces, reforzar lo aprendido en el colegio fortalece la alianza familia-escuela y la coherencia educativa, factores críticos en la etapa preescolar. Freire (2022) argumenta que el valor y respaldo de los padres van de la mano con el trabajo de los maestros, el niño percibe una sincronía de propósitos que favorece su adaptación y bienestar emocional. Al ver que sus figuras de apego respetan y se interesan por su vida escolar, el estudiante construye una identidad de aprendiz positiva, entendiendo que su crecimiento es una responsabilidad compartida y celebrada por todos los adultos que lo rodean. Esta sinergia le permite integrar los valores y saberes de ambos espacios, preparándolo para ser un niño curioso, seguro y feliz en su proceso de descubrimiento del mundo.

El Colegio es el que tiene que Enseñar

La creencia de que el colegio es el que tiene que enseñar de manera exclusiva, especialmente en la etapa preescolar, representa una visión fragmentada que puede limitar severamente el desarrollo integral del niño. Para el estudiante de estas edades, percibir que su familia delega la totalidad de su formación a la institución genera una desconexión entre sus vivencias cotidianas y el aprendizaje formal, privándolo de la riqueza que surge cuando ambos mundos dialogan. Como sostienen Mora y Proaño (2024), el aprendizaje temprano el aprendizaje ocurre en todas partes, no solo en la escuela; renunciar al rol educativo del hogar implica ignorar que la familia es la primera y más influyente escuela de valores, hábitos y competencias emocionales, las cuales constituyen la esencia indispensable sobre el cual se edifican los éxitos académicos.

INFPF6: A veces le compro algún cuaderno o material cuando lo pide, pero no paso de ahí. Creo que más que todo el colegio es el que tiene que enseñar. Yo le digo que aproveche lo que le da la profesora porque en la casa casi no tengo cómo reforzarlo.

En este orden de ideas es crucial resignificar el rol de la familia como coprotagonista de la educación inicial. Aunque en escenarios comunes aparecen factores externos que disponen a que sea solo la institución educativa quien se encargue del aprendizaje de los niños, en entornos vulnerables, Según Morales-Saavedra et al. (2022), en muchas instituciones educativas, se habla de resiliencia como un fenómeno que destaca las capacidades humanas frente a la adversidad, pues en el entorno parental se carece de educación, cultura, organización, sólo se dedican a garantizar la seguridad económica para el sustento, dejando de lado el apoyo escolar que demanda de un proceso que incluye el contexto, la familia, la educación y las interacciones entre las otras personas del entorno.

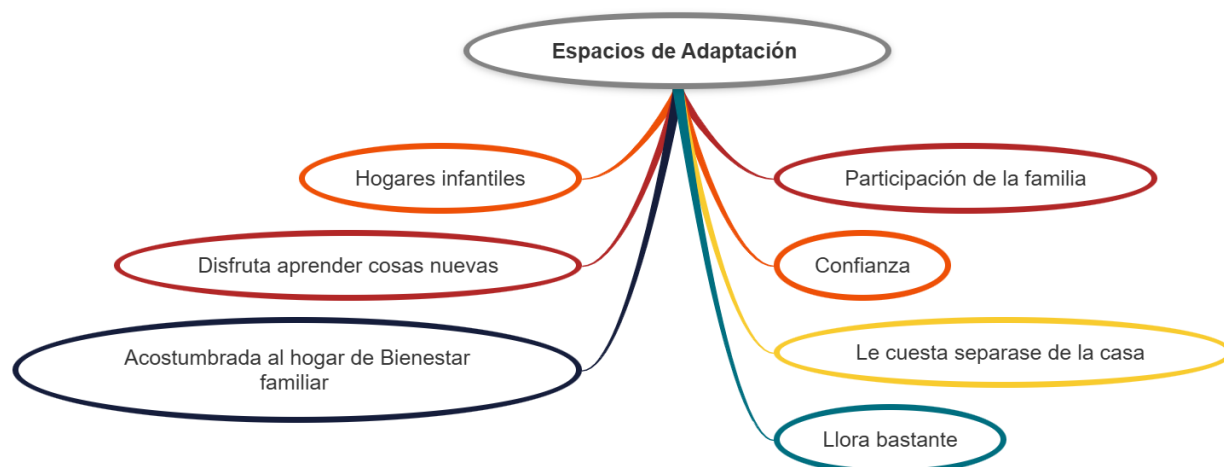
De acuerdo a lo anterior, aunque la escuela tiene la experticia en la transmisión sistemática de conocimientos disciplinares, el hogar es el espacio privilegiado para el desarrollo de actitudes hacia el saber, la curiosidad y la ética. Superar la dicotomía de que solo el colegio enseña permite construir una comunidad educativa más robusta y colaborativa, para Roldán (2025), el dialogo entre su hogar y la escuela, para el infante,

se traduce en una experiencia educativa más rica y articulada, donde se siente acompañado y entiende que el aprendizaje es una tarea compartida, donde cada interacción, ya sea en la mesa familiar o en el parque, es una oportunidad para crecer y descubrir el mundo de la mano de sus figuras de apego.

Subcategoría: Espacios de Adaptación

Los espacios de adaptación en la educación preescolar no son meras infraestructuras físicas, sino escenarios pedagógicos diseñados intencionalmente para facilitar el tránsito del niño desde la seguridad del hogar hacia la vida en comunidad. Como argumentan Caballero et al., (2024), estos entornos deben concebirse como zonas de transición emocional donde el infante pueda explorar, interactuar y construir vínculos de confianza de manera progresiva. La arquitectura del aula, la disposición de los materiales y la organización del tiempo deben responder a la necesidad de seguridad y contención, permitiendo que el niño se sienta acogido y reconocido en su individualidad mientras se integra a las dinámicas grupales. Un espacio de adaptación efectivo reduce la ansiedad por separación y potencia la curiosidad, transformando la incertidumbre inicial en una aventura de descubrimiento y socialización.

Figura 10. *Espacios de Adaptación*



Nota: Elaboración Propia

En este contexto, la flexibilidad de los espacios juega un papel crucial para responder a la diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje. No se trata de ambientes estáticos, sino de ecosistemas dinámicos que se reconfiguran según las necesidades emergentes de los niños. Según Carmona et al. (2025), la implementación de rincones de juego, áreas de descanso y zonas de trabajo colaborativo permite que cada estudiante encuentre un lugar donde sentirse cómodo y motivado. Esta versatilidad promueve la autonomía y la toma de decisiones, ya que el niño puede elegir dónde y con quién interactuar, regulando su propia experiencia de aprendizaje. Al ofrecer un entorno rico en estímulos y posibilidades, la escuela valida los intereses del niño y le ofrece múltiples vías para expresar su creatividad y construir conocimientos significativos.

Los espacios de adaptación deben ser permeables a la cultura familiar y comunitaria, estableciendo puentes que conecten el mundo privado del niño con el espacio público de la escuela. Márquez (2022) resalta que, la incorporación de elementos significativos del hogar, así como la apertura para que las familias participen en actividades escolares, fortalece el sentido de pertenencia y continuidad. Cuando el niño percibe que su entorno familiar es valorado y bienvenido en la institución, se minimiza el choque cultural y se facilita la construcción de una identidad escolar positiva. Estos espacios, por tanto, no solo adaptan al niño a la escuela, sino que adaptan la escuela al niño, creando una comunidad educativa inclusiva y respetuosa que celebra la diversidad como fuente de enriquecimiento mutuo.

Fenómeno: Grupo Docentes

Participación de la Familia

La participación de la familia en el período de adaptación no es un mero acompañamiento presencial, sino una estrategia pedagógica que legitima el nuevo entorno escolar ante los ojos del niño. Cuando los padres se involucran activamente en las primeras interacciones dentro del aula, actúan como un puente emocional que transfiere la seguridad del hogar al espacio institucional. Como argumentan Acuria et al. (2024), esta presencia reduce el estrés asociado a la separación y permite al infante explorar el nuevo ambiente con la certeza de que sus figuras de apego aprueban y

confían en los docentes. Para el maestro, gestionar esta participación implica diseñar momentos específicos donde las familias puedan compartir actividades lúdicas o rutinas, transformando la escuela en un territorio familiar y acogedor, y no en un lugar de ruptura afectiva.

DOC1 Los cambios para los niños es como enfrentarse a algo desconocido. Entonces la adaptación tiene que darse de manera muy efectiva porque si un niño no se encuentra bien adaptado a algo que desconoce, pues no le va a ir muy bien que digamos, si la escuela trabaja bien la adaptación inicialmente, es muy difícil porque ellos no saben que qué van a hacer, de pronto el niño piensa que allá lo van a dejar solo o abandonado, porque no sabe, no conoce, realmente no ha contado con un buen acompañamiento que le permita esa adaptación o sea la participación de la familia primordial, como las personas que están a su alrededor, la profesora también pues cuenta mucho ahí, pero inicialmente es la familia.

En este contexto, la comunicación fluida entre docentes y padres es el eje que sostiene la adaptación exitosa. No se trata solo de informar sobre horarios o normas, sino de establecer un diálogo constante sobre las emociones y reacciones del niño. Según Coronado y Pertuz (2023), cuando se habilitan canales para escuchar las inquietudes y expectativas de las familias, se construye una alianza educativa basada en la empatía y la colaboración escuela-institución. Esta apertura permite al docente conocer las particularidades de cada estudiante a través de la mirada de sus padres, personalizando así las estrategias de acogida. Al sentir que sus padres y maestros hablan el mismo idioma de cuidado, el niño percibe coherencia y estabilidad, factores indispensables para su integración social y cognitiva en el grupo de pares.

La participación familiar debe evolucionar desde una presencia física inicial hacia una vinculación simbólica y sostenida. Pérez y Torres (2023) destacan que, comprender la trascendencia de la familia en el crecimiento de un niño es esencial para promover un desarrollo sano y equilibrado. Los docentes que apoyan la autonomía de los niños, les permiten explorar su entorno de manera segura y supervisada, lo que les ayuda a desarrollar confianza en sus propias habilidades y competencias. La adaptación deja de ser un evento aislado para convertirse en un proceso continuo de construcción de identidad escolar, donde la familia es el cimiento seguro sobre el cual el niño se atreve a crecer y aprender.

Hogares Infantiles

Los hogares infantiles representan mucho más que un servicio de cuidado; se configuran como espacios educativos de transición donde se sientan las bases para la socialización secundaria y el aprendizaje formal. En el marco de la adaptación, estos entornos deben ofrecer una atmósfera que equilibre la calidez del hogar con la estructura de la escuela. Como sostiene González Rivera (2024), la calidad de las interacciones en los hogares infantiles determina la disposición futura del niño hacia la escolaridad. Un ambiente que prioriza el afecto, el juego y la atención personalizada permite al infante experimentar la separación de sus padres no como una pérdida, sino como una oportunidad para ampliar su círculo de relaciones significativas. El docente, en este escenario, asume un rol de figura de apego subsidiaria, brindando contención emocional y seguridad física.

En este sentido, la organización del espacio y el tiempo en los hogares infantiles es clave para facilitar la adaptación. No se trata de replicar la rigidez de los niveles educativos superiores, sino de crear rutinas flexibles que respeten los ritmos biológicos y psicológicos de la primera infancia. Según Castro-Martínez et al. (2023), la implementación de rincones de juego, áreas de descanso y momentos de transición suave entre actividades ayuda al niño a predecir y controlar su entorno, reduciendo la ansiedad. Cuando el espacio físico está diseñado para la exploración segura y la interacción libre, el niño se siente competente y motivado para descubrir. Esta pedagogía del ambiente convierte al hogar infantil en un tercer maestro que acoge, estimula y protege, permitiendo que cada niño transite su proceso de adaptación a su propio tiempo y modo.

Los hogares infantiles desempeñan entonces una función social crucial al articularse con la comunidad y otros servicios de atención a la infancia. Vanegas et al. (2022) destacan que estos centros deben operar bajo un enfoque de atención integral que contemple no solo lo pedagógico, sino también la salud, la nutrición y la protección de derechos. Al garantizar condiciones de bienestar óptimas, se eliminan barreras que podrían obstaculizar la adaptación, como problemas de salud no detectados o carencias

nutricionales. Para el niño, asistir a un hogar infantil que atiende todas sus necesidades básicas y de desarrollo es una experiencia de cuidado integral que le transmite el mensaje de que es valioso y digno de atención. Esta base de bienestar es el prerrequisito indispensable para que pueda abrirse al aprendizaje y disfrutar de su infancia en comunidad.

Confianza

La construcción de la confianza es la piedra angular de cualquier proceso de adaptación escolar exitoso, actuando como el lubricante emocional que facilita todas las interacciones pedagógicas. Para el niño en edad preescolar, confiar en su docente significa tener la certeza de que será cuidado, escuchado y respetado en su ausencia de sus padres. Como argumenta Durand (2024), esta confianza no se impone, se gana a través de la consistencia, la calidez y la respuesta sensible a las necesidades del infante. Cuando el maestro se muestra disponible y predecible en sus reacciones, el niño desarrolla un apego seguro que le permite aventurarse a explorar el aula y relacionarse con sus compañeros sin temor. Sin este vínculo primario de confianza, el ambiente escolar se percibe como amenazante, bloqueando la curiosidad y el deseo de aprender.

DOC2: La mayoría de los chicos no muestran problemas a la adaptación a la escuela, ya que vienen de hogares infantiles, ya ellos vienen dentro de la parte educativa, ya integrados, pero algunos que todavía no han tenido de pronto tanta ubicación con ese tipo de colegios, o de estar adaptados a un hogar, pues ellos son más tímidos, normalmente son tímidos, son más relegados a hacer ciertas actividades, pero poco a poco ellos se van adaptando, se van acompañando, van consiguiendo amigos y de igual manera ellos tienden a tener cierta confianza con sus compañeros, van consiguiendo amigos y van teniendo confianza y van adquiriendo esa esa capacidad de poder responder, pues porque precisamente se vuelven tímidos al comienzo, entonces van soltando de tal manera que ellos van dando a conocer sus conceptos, van dando a conocer sus opiniones, intervienen, participan, pero eso es con el paso del tiempo que ellos van adquiriendo esa confianza.

De acuerdo a lo anterior, la confianza también debe tejerse entre la institución educativa y las familias. Los padres necesitan sentir que dejan a sus hijos en manos

profesionales y humanas que velarán por su bienestar integral. Según Rosero et al. (2024), la transparencia en la gestión escolar y la comunicación honesta son fundamentales para cimentar esta relación. Cuando la escuela abre sus puertas y comparte sus prácticas pedagógicas, sus logros y sus desafíos, se disipan las dudas y se genera un clima de cooperación mutua. Esta confianza institucional se transmite al niño; si él percibe que sus padres confían en la escuela, él también lo hará. Es un circuito de seguridad emocional que envuelve al estudiante y le permite transitar la adaptación con menor resistencia y mayor fluidez.

La confianza tiene una dimensión intrapersonal: la confianza del niño en sí mismo. El proceso de adaptación debe estar diseñado para ofrecer experiencias de éxito que fortalezcan la autoeficacia del estudiante. Gómez y Ochoa (2021) destaca que al proponer desafíos alcanzables y celebrar los pequeños logros cotidianos, como colgar su mochila o compartir un juguete, se nutre la autoconfianza del infante. El niño descubre que es capaz de enfrentar situaciones nuevas y resolver problemas por sí mismo, lo que alimenta su autonomía y su identidad positiva. Un entorno que confía en las capacidades del niño y le ofrece el andamiaje necesario para desarrollarlas es un entorno que promueve no solo la adaptación escolar, sino el crecimiento humano en su sentido más amplio.

Fenómeno: Grupo Padres de Familia

Disfruta Aprender Cosas Nuevas

La disposición del niño para aprender cosas nuevas y disfrutarlo, es un indicador fundamental de un proceso de adaptación exitoso y de una actitud positiva hacia la escolaridad. Para el estudiante, la escuela se presenta como un universo fascinante de descubrimientos, donde cada actividad, juego o canción es una ventana a lo desconocido. Como argumentan Quesada et al., (2022), la curiosidad epistémica es el motor del desarrollo cognitivo en la primera infancia; cuando el niño siente placer al explorar y comprender su entorno, se activan los circuitos de recompensa cerebral que consolidan el aprendizaje significativo. Esta avidez por conocer le permite superar el

miedo inicial a lo nuevo y transformar la incertidumbre en una aventura estimulante, donde el reto cognitivo se vive con entusiasmo y no con ansiedad.

INFPF2: La adaptación ha sido muy buena, porque desde antes de ingresar lo fuimos preparando diciéndole cómo iba a ser en el colegio, jugamos al colegio, para que el pudiera desenvolverse y estuviera tranquilo. Al principio decía que nos iba a extrañar mucho, pero siempre le dimos confianza y motivación le decíamos que era un ratito y siempre llegamos puntuales a recogerlo, para que él se sienta tranquilo y contento. Ahora dice que no lleguemos tan rápido, que quiere quedarse más tiempo en el colegio, disfruta aprender cosas nuevas y le gusta venir a jugar con sus compañeros.

En este contexto, el apoyo de la familia es crucial para nutrir y sostener esta llama de curiosidad. Los padres que celebran los hallazgos de sus hijos y fomentan la exploración en el hogar, validan la experiencia escolar como un espacio de crecimiento y disfrute. Según Márquez et al (2022), cuando el entorno familiar se muestra receptivo y entusiasta frente a los nuevos saberes que el niño trae de la escuela, se refuerza su identidad de aprendiz competente. Para el alumno, compartir sus descubrimientos con sus seres queridos y recibir su aprobación le otorga un sentido de logro y pertinencia, motivándolo a seguir indagando y construyendo conocimiento de manera autónoma y creativa.

El disfrutar por aprender cosas nuevas predice el éxito académico y bienestar emocional a largo plazo. De acuerdo a Huamaní, A. (2024), los niños que mantienen vivan su curiosidad y su capacidad de asombro desarrollan una mayor flexibilidad cognitiva y resiliencia frente a los desafíos. Para el estudiante, la escuela deja de ser una obligación impuesta para convertirse en un escenario de realización personal, donde el aprendizaje es un fin en sí mismo y una fuente de gratificación intrínseca. Al cultivar esta disposición desde el preescolar, se sientan las bases para un aprendizaje a lo largo de toda la vida, caracterizado por la apertura mental, la innovación y el deseo constante de superación.

Le Cuesta Separarse de la Casa

La dificultad para separarse de la casa es una manifestación común de la ansiedad de separación en la etapa preescolar, y para el niño, representa el reto emocional de transitar de la seguridad del hogar a la incertidumbre del entorno escolar. Esta resistencia no debe interpretarse como un rechazo al aprendizaje, sino como una expresión de un vínculo afectivo fuerte que requiere ser gestionado con sensibilidad. Como sostienen González Rivera (2025), el proceso de individuación implica una renegociación de la dependencia con las figuras de apego; para el estudiante, dejar la casa significa enfrentar el miedo a la pérdida de protección y la necesidad de construir nuevos referentes de seguridad en la escuela. Esta transición requiere tiempo, paciencia y un acompañamiento empático que valide sus emociones sin reforzar su temor.

INFPF4: Al principio fue difícil porque le costaba separarse de la casa, pero poco a poco se fue adaptando. A veces se desanima cuando le corrigen algo, pero yo le explico que así se aprende. Ahora ya entra más tranquilo, aunque todavía hay días en los que necesita más motivación para hacer sus tareas, ya que, si le da pereza hacer tareas, pero yo le digo que toca para que le coloquen carita feliz.

En este escenario, la colaboración entre la familia y la escuela es esencial para facilitar el desapego gradual. Los padres deben transmitir confianza y tranquilidad al momento de la despedida, evitando prolongar el adiós o mostrar ambivalencia, ya que el niño lee sus emociones como un barómetro de la situación. Castro Martínez (2020), cuando los adultos significativos actúan con firmeza amorosa y coherencia, el estudiante comprende que la separación es temporal y necesaria para su crecimiento. El docente, por su parte, debe ofrecer un recibimiento cálido y acogedor que actúe como un objeto transicional, brindando consuelo y seguridad mientras el niño se integra a la dinámica del aula. Para el alumno, sentir que es esperado y bienvenido en la escuela ayuda a disminuir la angustia y a construir un nuevo sentido de pertenencia.

Superar la dificultad de separarse de casa es un hito crucial en el desarrollo de la autonomía y la socialización. Díaz et al., (2020) argumentan que, al enfrentar y vencer este miedo, el niño fortalece su yo y su capacidad para establecer vínculos con otros fuera del núcleo familiar. Para el estudiante, lograr quedarse en la escuela y disfrutar de la experiencia es una conquista personal que le otorga confianza en sus propios recursos

emocionales. Esta vivencia de superación le enseña que puede estar bien y seguro en otros contextos, preparándolo para enfrentar con mayor seguridad los futuros cambios y transiciones que la vida le presentará, entendiendo que el amor de su familia lo acompaña dondequiera que vaya.

Acostumbrada al Hogar de Bienestar Familiar

La experiencia previa de un niño en un Hogar Comunitario de Bienestar Familiar actúa como un precursor valioso para su adaptación a la educación preescolar formal. Para el estudiante, haber transitado por estos espacios de atención integral significa que ya posee un repertorio inicial de habilidades sociales y rutinas que facilitan su inserción en el nuevo entorno escolar. Como argumentan Torres (2023), los niños que provienen de estas modalidades de atención suelen mostrar una mayor autonomía en el autocuidado y una disposición más abierta hacia la interacción con pares y adultos ajenos a su núcleo familiar. Esta familiaridad con la vida en comunidad reduce la ansiedad de separación y permite que el infante se enfoque más rápidamente en las nuevas demandas cognitivas y pedagógicas del preescolar, percibiendo la escuela como una extensión natural de su experiencia previa de cuidado y socialización.

INFPF5: Desde que comenzó aquí, cuando recién comenzó, se venía, pero triste, pero fue porque yo la tenía en el bienestar familiar en un hogar, y ella decía “mami y no me dan comida y no me dan refrigerio y la profesora solamente dice a e i o u y no nos hace juegos”, como en el bienestar familiar, solamente era comida y juego, pero ya a medida del tiempo eso fue cambiando, como a los 20 días que decía que ya quiero ir a la escuela, y ya fue comenzando trayendo tareas y ya después fue que de ver los logros de las caritas felices no muestra rechazo para venir ni se pone brava, ahora hasta el sábado y el domingo quiere estudiar.

En este contexto, el reto pedagógico reside en articular las prácticas de los Hogares de Bienestar con la estructura curricular del nivel preescolar, garantizando una transición armónica que no desvalorice los saberes previos del niño. Según Rojas (2021), es fundamental que los docentes reconozcan y validen las formas de aprendizaje lúdico y comunitario que caracterizan a estos hogares, integrándolas en la planificación didáctica. Para el alumno, esto implica encontrar en el aula elementos conocidos que le

brinden seguridad, como el trabajo en grupos pequeños, el énfasis en la nutrición y el afecto como eje de la relación educativa. Al sentir que su historia personal y su trayectoria en el Bienestar Familiar son respetadas, el niño fortalece su identidad y su sentido de pertenencia, lo que potencia su motivación para explorar nuevos conocimientos y desarrollar competencias más complejas.

Esta condición de estar acostumbrada a estos espacios resalta la importancia de la política pública en la garantía de derechos desde la primera infancia. Vanegas et al. (2024) destacan que la atención integral recibida en los Hogares de Bienestar sienta las bases para la equidad educativa, al ofrecer a los niños de sectores vulnerables oportunidades de estimulación y protección que compensan las desventajas de origen. Para el estudiante, haber sido parte de este sistema significa llegar a la escuela con una mochila de experiencias que, aunque diferentes a las del hogar tradicional, son ricas en aprendizajes sobre convivencia, solidaridad y resiliencia. Reconocer este capital cultural es esencial para construir una escuela inclusiva que no solo recibe, sino que potencia el legado de cuidado y formación que estos niños traen consigo, asegurando que su tránsito hacia la educación formal sea un paso hacia adelante en su desarrollo humano pleno.

Llora bastante

El llanto frecuente en la etapa de adaptación preescolar no debe interpretarse como una conducta disruptiva, sino como un mecanismo legítimo de comunicación emocional ante la separación de las figuras de apego. Para el niño, llorar es la forma más directa de expresar la ansiedad y la inseguridad que le genera un entorno desconocido. Como argumenta Vanegas (2021), validar estas emociones en lugar de reprimirlas es crucial para construir un vínculo de confianza con el docente. Cuando el maestro acoge el llanto con empatía y contención física o verbal, le transmite al infante que sus sentimientos son importantes y que la escuela es un lugar seguro donde puede ser vulnerable sin ser juzgado, sentando así las bases para una regulación emocional saludable.

INFPF6: Al principio no quería ir, lloraba bastante, y todavía hay días que dice que no quiere levantarse, porque yo me lo llevo para el trabajo por la

mañana y al medio día le agarra la pereza. Yo lo mando así, porque tiene que ir, no hay de otra. Ya se acostumbró un poco, pero todavía no se le ve mucho interés en hacer las tareas; solo quiere jugar fútbol y no quiere hacer nada más.

En este contexto, el llanto persistente actúa como un indicador que demanda una intervención pedagógica personalizada y sensible. No todos los niños procesan el cambio al mismo ritmo; algunos requieren más tiempo y estrategias específicas de consuelo para sentirse cómodos. Según Crespo (2024), la implementación de objetos transicionales o rutinas de despedida predecibles puede mitigar la angustia de la separación. El docente debe observar los desencadenantes del llanto para ofrecer respuestas ajustadas, transformando esos momentos de crisis en oportunidades para fortalecer la resiliencia y la autonomía emocional del estudiante. Al acompañar este proceso con paciencia, se facilita que el niño transite del miedo a la curiosidad por el nuevo mundo escolar.

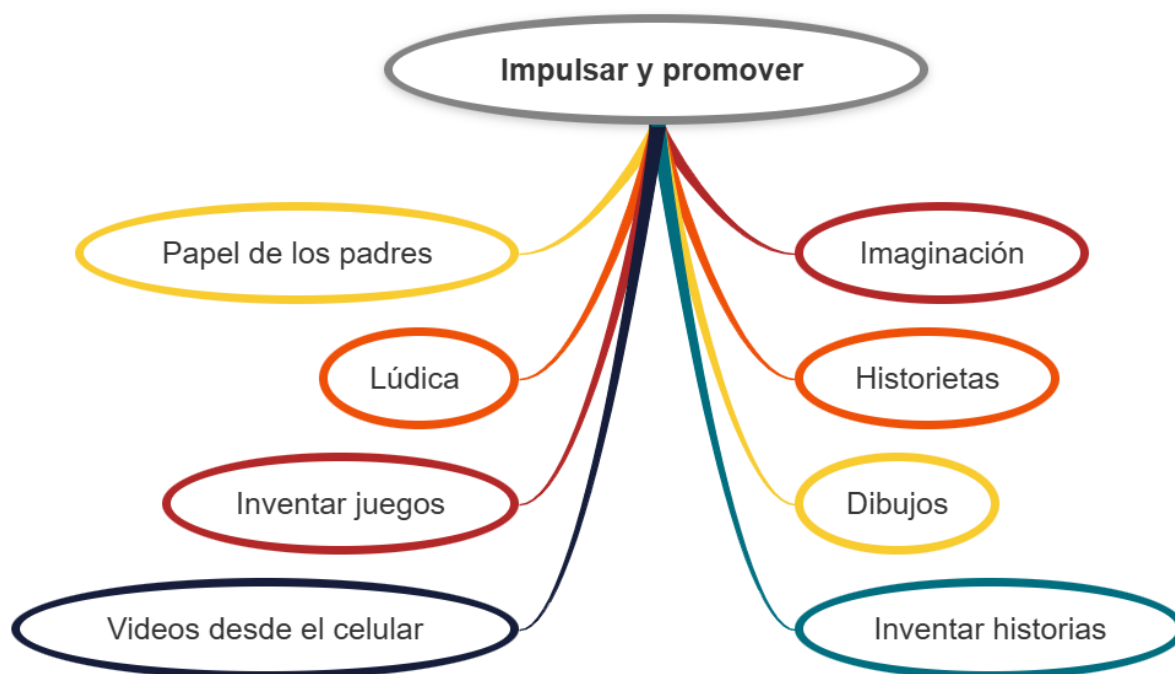
Abordar dicha situación requiere una comunicación estrecha y colaborativa con la familia. Es fundamental que los padres comprendan que esta reacción es parte natural del desarrollo y no un signo de fracaso en la crianza o en la adaptación. Montes (2025) destacan que el apoyo mutuo entre el hogar y la escuela permite alinear estrategias de manejo emocional, brindando al niño un mensaje coherente de seguridad. Al trabajar juntos para entender y atender las necesidades afectivas subyacentes al llanto, se construye una red de soporte que empodera al infante para superar la angustia inicial y comenzar a disfrutar plenamente de las experiencias de aprendizaje y socialización que ofrece el nivel preescolar.

Subcategoría: Impulsar y Promover

La acción de impulsar y promover el aprendizaje en la etapa preescolar exige una intencionalidad pedagógica que va más allá de la simple provisión de estímulos. Implica diseñar escenarios educativos que desafíen las capacidades emergentes del niño, situándose en lo que Vygotsky denominó la Zona de Desarrollo Próximo. Como argumentan Barcos (2023), el docente debe actuar como un agente movilizador que identifica los intereses y saberes previos de los estudiantes para conectarlos con nuevos

conocimientos de manera significativa. Esta promoción activa no se limita a la transmisión de contenidos, sino que busca despertar la curiosidad epistémica y fomentar una actitud indagadora frente al mundo. Al impulsar la exploración autónoma y el pensamiento crítico desde edades tempranas, se sientan las bases para un aprendizaje a lo largo de la vida que es profundo, duradero y transformador.

Figura 11. *Impulsar y Promover*



Nota: Elaboración Propia

En este contexto, promover el aprendizaje significa también cultivar las disposiciones emocionales y sociales necesarias para el desarrollo integral. No basta con estimular el intelecto; es imperativo nutrir la confianza, la resiliencia y la capacidad de colaboración. Según Gómez y Ochoa (2021), las estrategias pedagógicas que integran el juego cooperativo y la resolución de problemas en grupo son fundamentales para impulsar habilidades socioemocionales clave. Al crear un clima de aula donde el error es visto como una oportunidad y donde se celebra el esfuerzo colectivo, el docente promueve una cultura de aprendizaje positiva y segura. Este impulso emocional empodera a los niños para asumir riesgos intelectuales y participar activamente en la

construcción de su propio conocimiento, sabiendo que cuentan con el respaldo de su comunidad educativa.

La labor de impulsar y promover el aprendizaje preescolar requiere una visión inclusiva y equitativa que garantice oportunidades para todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones de partida. Alvarado et al., (2023) destacan que la promoción efectiva del desarrollo infantil implica reconocer y valorar la diversidad de ritmos, estilos y contextos culturales presentes en el aula. El docente debe diversificar sus estrategias y recursos para asegurar que cada niño encuentre una vía de acceso al saber que resuene con su singularidad. Al impulsar una educación que no deja a nadie atrás, se promueve la justicia social desde la infancia, construyendo cimientos sólidos para una sociedad más democrática donde el potencial de cada individuo es reconocido y cultivado como un bien común.

Fenómeno: Grupo Docentes

Imaginación

La imaginación en la edad preescolar no es una evasión de la realidad, sino el mecanismo cognitivo fundamental mediante el cual el niño construye hipótesis sobre el mundo y ensaya posibles soluciones a problemas complejos. Para el docente, impulsar la imaginación implica diseñar escenarios pedagógicos abiertos que inviten a la invención y a la divergencia, superando las respuestas únicas y estandarizadas. Como argumentan Muñoz y Chaporro (2024), cuando se fomenta el pensamiento imaginativo a través de la narración, el arte o el juego de roles, se activan procesos mentales superiores que permiten al infante conectar ideas dispares y generar nuevos significados. Esta capacidad de visualizar lo que aún no existe es la base de la innovación y la creatividad, competencias esenciales para adaptarse a un entorno en constante cambio.

En este marco de ideas, el aula debe convertirse en un laboratorio de posibilidades donde la fantasía sea valorada como una forma legítima de conocimiento. Según Torres (2025), los maestros que integran la imaginación como eje transversal del currículo promueven una mayor flexibilidad cognitiva y emocional en sus estudiantes. Al permitir

que los niños creen mundos alternativos, se les otorga la libertad de explorar sus emociones, miedos y deseos en un espacio seguro. Esta validación de su mundo interior fortalece su autoestima y su capacidad de expresión, herramientas indispensables para la construcción de su identidad y para la interacción empática con los demás, ya que imaginar implica también ponerse en el lugar del otro.

Promover la imaginación requiere una disposición docente hacia la escucha atenta y el asombro compartido. Quiroz (2025) destaca que, el educador no debe imponer su lógica adulta, sino acompañar al niño en su viaje creativo, formulando preguntas provocadoras que expandan sus horizontes mentales. Al nutrir la capacidad de asombro y la curiosidad innata, se siembra la semilla del pensamiento científico y artístico. Impulsar la imaginación es, en última instancia, empoderar al niño para que no solo comprenda la realidad tal como es, sino para que se atreva a soñarla y transformarla, convirtiéndose en un agente activo de su propio futuro y del bienestar colectivo.

Papel de los Padres

El papel de los padres en la etapa preescolar trasciende el cuidado asistencial para convertirse en un factor determinante en la promoción del aprendizaje y el desarrollo integral. Para el docente, reconocer y potenciar este rol implica establecer una alianza estratégica donde la familia se conciba como el primer escenario educativo. Como sostiene sencillo (2023), cuando los padres se involucran activamente en las experiencias pedagógicas de sus hijos, reforzando en casa los conceptos y valores trabajados en la escuela, se genera una coherencia formativa que potencia la seguridad y el rendimiento del niño. Esta sinergia permite que el aprendizaje sea percibido por el infante no como una obligación escolar aislada, sino como una práctica valorada y compartida por sus figuras de apego más significativas.

DOC1: Primero saber qué es lo que saben, por ejemplo ellos que saben de los medios de transporte y después pues imaginarse, es como permitirle que ellos exprese de qué otra manera podrían utilizarse los medios de transporte o qué otra cosa, podría servirnos como medio de transporte, y es como empezar a dejarlo que ellos piensen y piensen si realmente eso puede servir, o cómo podríamos hacer que sirva eso para para el fin que

nosotros estamos necesitado, pero a veces uno como que les coarta esa imaginación porque uno dice (no eso no es así, es solamente esto o esto) y los padres cumplen un papel importante en ese proceso ya que la imaginación es algo que como que solamente se permite en espacios muy muy limitados, o sea la imaginación y la creatividad falta mucho en desarrollar, porque uno se limita a los fines que persigue, por ejemplo para nivel de preescolar, tiene que saber los números, tiene que saber las vocales, las letras, los aprestamientos, que desarrollar la motricidad; y de ahí uno no se puede salir, entonces es algo que se puede trabajar mucho más.

En este sentido, impulsar la participación parental requiere estrategias de comunicación efectiva y formación que empoderen a las familias en su función educadora. Según Peña y Araujo (2023), la escuela debe ofrecer orientaciones claras sobre cómo estimular el desarrollo cognitivo y socioemocional en el hogar a través de rutinas cotidianas y juego compartido. Al brindar a los padres herramientas concretas para acompañar el proceso de sus hijos, se reduce la brecha entre la cultura escolar y la cultura familiar, favoreciendo una transición más armónica y exitosa. El docente actúa como un facilitador que valida los saberes parentales y los integra en el proyecto educativo, construyendo una comunidad de aprendizaje donde todos los adultos son responsables del bienestar infantil.

El papel de los padres como promotores del aprendizaje se consolida a través de su presencia y compromiso afectivo. Nobles Durán se destacan que el apoyo emocional que brinda la familia es el sustrato sobre el cual se edifica la confianza del niño para explorar y aprender. Cuando los padres celebran los logros, consuelan ante las frustraciones y muestran interés genuino por las vivencias escolares, están nutriendo la autoestima y la motivación intrínseca de sus hijos. Promover este vínculo afectivo seguro es una tarea esencial de la escuela, ya que un niño que se siente amado y respaldado en su hogar está mejor dispuesto para enfrentar los desafíos cognitivos y sociales que le plantea la educación formal, convirtiendo a la familia en el aliado más poderoso para el éxito educativo.

Historietas

El uso de historietas en el nivel preescolar se revela como una estrategia didáctica potente para impulsar la alfabetización inicial y el desarrollo del pensamiento secuencial. Para el docente, este recurso combina la fuerza de la imagen con la estructura narrativa, facilitando la comprensión de historias y la anticipación de sucesos. Como argumentan Chitiva y Escobar (2024), la lectura de imágenes en las historietas estimula la capacidad de observación y análisis, permitiendo que los niños, aun antes de leer convencionalmente, construyan significados y sigan el hilo conductor de una trama. Esta aproximación lúdica al texto escrito fomenta el gusto por la lectura y desarrolla habilidades pre-lectoras fundamentales, como la dirección de la lectura y la asociación entre imagen y concepto.

En este contexto, la creación de historietas por parte de los propios niños promueve la expresión creativa y la estructuración del pensamiento lógico. Según Durán y Contreras (2022), cuando los estudiantes son invitados a dibujar y narrar sus propias secuencias, ejercitan la capacidad de organizar sus ideas en un orden temporal y causal coherente. Esta actividad les permite externalizar su mundo interior, comunicar sus vivencias y dar forma a su imaginación, fortaleciendo su competencia comunicativa. El docente, al valorar estas producciones, valida la voz del niño y le ofrece un medio alternativo para expresarse, especialmente útil para aquellos que pueden tener dificultades con el lenguaje verbal oral, convirtiendo el aula en un espacio inclusivo de múltiples lenguajes.

Las historietas actúan como un puente cultural que conecta los intereses de los niños con los contenidos curriculares. García Iglesias (2021) destaca que al utilizar personajes y situaciones cercanas a la realidad infantil, se incrementa la motivación y el compromiso con la tarea. Las historietas permiten abordar temas complejos, como valores, emociones o resolución de conflictos, de una manera accesible y atractiva. Al integrar este recurso en la planificación pedagógica, el docente no solo promueve habilidades cognitivas, sino que también facilita la reflexión ética y social, utilizando el poder de la narrativa gráfica para formar ciudadanos críticos y empáticos desde la primera infancia.

Lúdica:

La lúdica en la educación preescolar no es un complemento recreativo, sino la metodología rectora que debe permear todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Para el docente, impulsar la lúdica significa reconocer que el juego es la forma natural en que el niño interactúa con el mundo, procesa información y construye conocimiento. Como sostienen Cuasapud y Maiguashca (2023) El desarrollo de la autonomía en la infancia. Programa de aplicación en el aula, a través del juego, el infante experimenta, prueba hipótesis, comete errores y encuentra soluciones en un entorno libre de presiones y sanciones. Esta libertad para explorar fomenta la curiosidad epistémica y la motivación intrínseca, transformando el aprendizaje en una experiencia placentera y significativa que se graba profundamente en la memoria emocional y cognitiva del estudiante.

DOC2: La creatividad en el en el aula de clase normalmente la iniciamos siempre con un cuento, con una historieta, con canciones, manejamos también diferentes materiales y muchos juegos, ahora que nosotros contamos con el apoyo de las niñas, practicantes, pues ellas son muy creativas y manejan muchas didácticas, sobre todo a nivel lúdico; dentro de la especialidad que tengo de la lúdica, yo trato de ser bastante creativa con ellos, les inventó muchas historietas, bailes. Normalmente siempre al inicio de cualquier temática, la inicio con un cuento con una canción o con un baile, y siempre termino la actividad con una actividad de refuerzo que tiene que ver con algo creativo, siempre hacemos algo creativo, un dibujo, o un trabajo en plastilina, o algo que tenga que ver con alguna actividad física.

En este marco, la implementación de estrategias lúdicas permite abordar de manera integral las dimensiones del desarrollo infantil. Según Villamizar (2021), el juego involucra al niño en su totalidad: cuerpo, mente y emoción. Al jugar, se desarrollan habilidades motrices, se estimula el pensamiento lógico-matemático, se enriquece el lenguaje y se fortalecen las competencias sociales como la cooperación y el respeto a las normas. El docente debe ser un diseñador de ambientes lúdicos que ofrezcan desafíos ajustados a las capacidades de los niños, promoviendo la zona de desarrollo próximo. Lejos de ser una actividad caótica, el juego pedagógico requiere una planificación intencional que canalice la energía y el interés natural del niño hacia objetivos de aprendizaje claros.

Promover la lúdica es una apuesta por la humanización de la educación y el respeto a los derechos de la infancia. Hidalgo (2024) destaca que el derecho al juego es fundamental para el bienestar y la salud mental de los niños. Una escuela que privilegia la lúdica es una escuela que respeta los ritmos biológicos y psicológicos de sus estudiantes, ofreciéndoles un espacio donde pueden ser niños mientras aprenden. Al integrar el placer y el disfrute en la rutina escolar, se combate el estrés y la desmotivación, creando un clima de aula positivo donde la alegría es el motor del descubrimiento. Impulsar la lúdica es, en esencia, garantizar que el aprendizaje sea una aventura feliz y enriquecedora que prepare al niño para la vida con optimismo y creatividad.

Fenómeno: Grupo Padres de Familia

Dibujos

El acto de dibujar en el hogar no debe ser visto por los padres como una simple actividad de ocio, sino como una herramienta fundamental para impulsar la estructuración del pensamiento y la comunicación en el niño preescolar. Cuando la familia proporciona materiales y espacios para que el infante dibuje libremente, está validando su necesidad de representar el mundo y expresar sus emociones. Como argumentan Hernández (2023), el dibujo es el precursor de la escritura, ya que permite al niño ejercitar la motricidad fina, la coordinación ojo-mano y la capacidad simbólica de plasmar ideas en papel. Al valorar estas producciones gráficas, los padres fomentan la autoestima del niño y le transmiten el mensaje de que sus creaciones son importantes, lo que estimula su deseo de seguir explorando y comunicando a través del arte.

INFPP1: Ella hace dibujos o con plastilina hace cosas a su imaginación, yo me pongo a hacer dibujos con ella y me dice que los míos son muy feos, entonces ella se pone solita a hacerlos, y nosotras nos reímos de cuando un dibujo no queda bonito entonces nos reímos y luego ella dice ya no más, y lo borra y trata de hacerlo como ella crea que es bonito y nosotros la dejamos que como ella es tan perfeccionista, entonces cuando ella considere que está bonito el dibujo, le decimos que si es bonito.

En este contexto, la intervención de los padres debe centrarse en el acompañamiento y la escucha activa, evitando la imposición de modelos estereotipados. Frado (2025) destacan que cuando los adultos preguntan al niño sobre lo que ha dibujado, en lugar de intentar adivinarlo o corregirlo, promueven el desarrollo del lenguaje oral y la narrativa personal. Esta interacción dialógica en torno al dibujo permite al niño verbalizar sus pensamientos, organizar sus ideas y dar sentido a sus experiencias. Para el estudiante de preescolar, sentir que sus padres se interesan genuinamente por sus trazos y colores fortalece su vínculo afectivo y lo motiva a utilizar el dibujo como un medio privilegiado para compartir su mundo interior y comprender la realidad que lo rodea.

El dibujo compartido en familia puede convertirse en una poderosa estrategia para promover la creatividad y la resolución de problemas. Briceño (2023) sugiere que los padres pueden proponer retos gráficos sencillos o dibujar junto a sus hijos, creando historias colaborativas visuales. Esta práctica no solo enriquece el repertorio gráfico del niño, sino que también le enseña a observar detalles, a experimentar con formas y a buscar soluciones creativas para representar lo que imagina. Al impulsar el dibujo como una actividad cotidiana y valorada en el hogar, los padres están sentando las bases para el desarrollo de competencias cognitivas y expresivas que serán cruciales en su futura vida escolar y personal.

Inventar Juegos

La invención de juegos en el ámbito familiar es una estrategia pedagógica de alto impacto para promover el desarrollo cognitivo y social del niño. Cuando los padres animan a sus hijos a crear sus propios juegos, están impulsando la capacidad de abstracción, la planificación y el establecimiento de reglas. Como sostienen Alvarado y Masmuta (2022), el juego inventado requiere que el niño negocie significados, defina objetivos y acuerde normas con los demás participantes, lo que constituye un ejercicio complejo de autorregulación y pensamiento lógico. Esta actividad lúdica permite al infante experimentar el rol de creador y legislador, fortaleciendo su autonomía y su comprensión de la estructura social, habilidades que son transferibles a cualquier contexto de aprendizaje formal.

INFPF2: En nuestra familia incentivamos la creatividad dejándole que el invente juegos y nosotros le llevamos la idea, eso se inventa unas cosas que nos hace reír mucho. Le damos materiales como plastilina, pinturas, le tenemos juegos de bloques y hojas para que invente y dibuje cosas.

En este proceso, el rol de los padres es el de co-jugadores que respetan y siguen las iniciativas del niño, validando su liderazgo y creatividad. Según Olaves (2023), cuando el adulto se sumerge en la lógica del juego propuesto por el niño, se genera un espacio de encuentro intergeneracional donde se diluyen las jerarquías y se fomenta la confianza mutua. Esta validación empodera al niño, demostrándole que sus ideas son valiosas y capaces de generar diversión y aprendizaje para todos. Además, al inventar juegos que involucran movimiento, estrategia o memoria, los padres pueden estimular áreas específicas del desarrollo infantil de manera natural y placentera, convirtiendo el tiempo de ocio en una oportunidad de crecimiento integral.

Practicar juegos en familia promueve la resiliencia y la adaptabilidad ante situaciones cambiantes. Delgado (2024) destacan que, durante el juego, surgen conflictos y desafíos que requieren ser resueltos sobre la marcha, lo que entrena al niño en la búsqueda de soluciones y en la gestión de la frustración. Al experimentar que las reglas pueden modificarse para mejorar la diversión o la equidad, el niño aprende que la realidad es flexible y que tiene la capacidad de intervenir en ella. Impulsar la invención de juegos es, por tanto, ofrecer al niño un laboratorio seguro para ensayar la vida, donde el error es parte del proceso y la imaginación es el único límite, preparándolo para enfrentar los retos del futuro con ingenio y flexibilidad.

Inventar Historias

La invención de historias en el hogar es una práctica esencial para promover el desarrollo del lenguaje, la imaginación y la comprensión emocional en la edad preescolar. Cuando los padres invitan a sus hijos a crear cuentos, ya sea de forma oral o mediante dramatizaciones, están estimulando la capacidad de secuenciar eventos, establecer relaciones de causa-efecto y construir personajes complejos. Como argumentan Horta y Horta (2025), la narrativa permite al niño organizar su experiencia

vital y dar sentido a sus emociones, proyectando sus miedos y deseos en situaciones ficticias. Esta actividad fomenta el pensamiento simbólico y la alfabetización emergente, ya que el niño aprende la estructura de los relatos y el poder de las palabras para crear mundos posibles.

INFPF4: Cuando tengo tiempo, me siento con él a dibujar o a inventar historias. También le pongo programas educativos de televisión que le gustan, y luego conversamos sobre lo que vio. A veces le dejo que juegue solo con sus juguetes para que imagine y cree, aunque no siempre estoy ahí para acompañarlo.

En este sentido, la participación activa de los padres como narradores y oyentes atentos es fundamental. Martínez (2022), la co-construcción narrativa enriquece el vocabulario del niño y mejora su competencia comunicativa, al tiempo que fortalece el vínculo afectivo familiar. Al inventar historias juntos, se crea un espacio de intimidad y complicidad donde se transmiten valores culturales y familiares de manera implícita, convirtiendo la tradición oral en un vehículo de aprendizaje y conexión intergeneracional.

Crear historias potencia la empatía y la teoría de la mente, habilidades cruciales para la convivencia social. Ramos (2023) destacan que, al ponerse en la piel de diferentes personajes, el niño ejercita la capacidad de comprender perspectivas y sentimientos ajenos. Esta flexibilidad mental es esencial para el desarrollo de la inteligencia emocional y la resolución de conflictos. Al promover la invención de historias en casa, los padres no solo están formando lectores y escritores competentes, sino también seres humanos sensibles y creativos, capaces de imaginar futuros alternativos y de comprender la complejidad de la condición humana a través del poder de la ficción.

Videos desde el Celular

El uso de videos grabados con el celular puede transformarse, con la guía adecuada de los padres, de un consumo pasivo a una herramienta activa para promover la expresión y la metacognición en el niño preescolar. Cuando se invita al niño a grabarse explicando un tema, cantando una canción o mostrando un descubrimiento, se le otorga un medio poderoso para documentar su aprendizaje y verse a sí mismo desde fuera.

Como sostienen Anijovich y Cappelletti (2020), esta práctica fomenta la autoevaluación y la conciencia de sus propias habilidades comunicativas. El niño, al revisar su video, puede observar sus gestos, escuchar su voz y reflexionar sobre su desempeño, lo que constituye un ejercicio valioso de retroalimentación inmediata que fortalece su identidad y autoimagen.

INFPF5: Pues yo le busco en el celular videos y yo le digo mire amor es así., pero pues para ella digamos ejemplo y trajo el dibujo del pececito y ella le hizo así, fue su pescadito, aunque pues yo digo que, pues no lo pudo hacer bien, y yo le dije, ay amor está muy bonito, pero le falta un poquitico más de esfuerzo para que quede más bonito el dibujito.

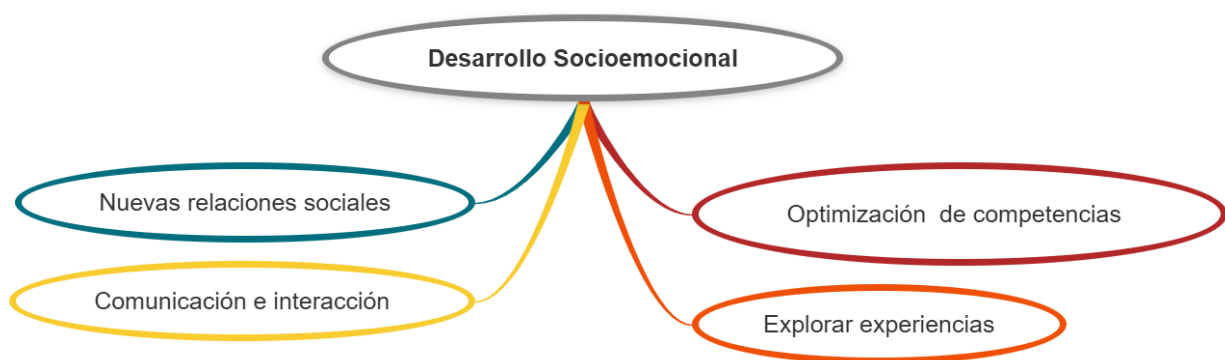
En este escenario, el celular deja de ser un juguete más, para convertirse en un estudio de creación multimedia. Según Murillo y agua (2020), los padres pueden impulsar proyectos sencillos de video donde el niño sea el protagonista, el director o el narrador, estimulando así su creatividad y alfabetización digital inicial. Grabar un noticiero familia o un tutorial sobre cómo armar un juguete permite al niño estructurar su discurso, planificar una secuencia y comunicar ideas de manera clara ante una audiencia. Esta apropiación tecnológica, mediada por los adultos, enseña al niño que los dispositivos son herramientas para producir cultura y conocimiento, y no solo para el entretenimiento pasivo.

Al compartir estos videos con familiares lejanos o verlos en conjunto refuerza el sentido de pertenencia y la valoración social del niño. Montesdeoca (2021) destaca que la tecnología puede ser un puente para conectar afectos y celebrar los logros del desarrollo infantil. Al utilizar el video como un registro de sus avances y momentos especiales, se construye una memoria digital familiar que el niño atesora. Promover el uso creativo del video en el celular es una forma de integrar la tecnología en la vida cotidiana de manera constructiva, preparando al niño para desenvolverse con soltura y responsabilidad en un mundo cada vez más mediado por la imagen y la comunicación digital.

Categoría: Desarrollo Socioemocional

El desarrollo socioemocional se erige como un pilar fundamental en la formación integral del individuo, trascendiendo la mera instrucción académica convencional que ha imperado históricamente en las aulas. Este proceso implica la adquisición deliberada de competencias que permiten el reconocimiento, la expresión y la regulación efectiva de los estados afectivos internos en diversos contextos sociales. Como argumentan Gavilanes y Ventimilla (2024), cuando se ofrece un espacio seguro para validar estas emociones, el niño deja de ser rehén de sus impulsos inmediatos y comienza a desarrollar estrategias iniciales de control. Para él, esto significa adquirir el superpoder de calmarse, de esperar su turno y de expresar sus deseos con palabras en lugar de llanto, transformando la frustración en una oportunidad para negociar y entenderse a sí mismo.

Figura 12. Desarrollo Socioemocional



Nota: Elaboración Propia

En este proceso, la interacción con los pares se convierte en la estancia social por excelencia. El niño experimenta que sus acciones tienen consecuencias en los sentimientos de los demás, descubriendo la empatía no como un concepto abstracto, sino como la resonancia afectiva que surge al consolar a un amigo triste o al compartir la risa en el juego. Según Silva Rodríguez et al. (2024), estas experiencias de vinculación temprana son fundamentales para la construcción de la competencia social. El estudiante aprende que, para jugar y aprender con otros, necesita descifrar las señales emocionales

de sus compañeros y ajustar su comportamiento, transitando del egocentrismo natural de la etapa hacia una consciencia más colaborativa y solidaria, donde el bienestar del grupo empieza a ser tan importante como el propio.

El desarrollo socioemocional es el cimiento sobre el cual se edifica la confianza en las propias capacidades para aprender. De acuerdo con Soto (2024) un niño que se siente emocionalmente seguro y competente está más dispuesto a explorar, a equivocarse y a perseverar ante los desafíos cognitivos. Para el alumno, sentir que es capaz de manejar sus miedos y de establecer relaciones positivas con su entorno le otorga la seguridad necesaria para aventurarse en el mundo del conocimiento formal. Su autoestima académica se nutre de sus logros emocionales, entendiendo que ser inteligente también implica ser capaz de relacionarse sanamente consigo mismo y con los demás, integrando corazón y mente en su proceso de crecimiento integral.

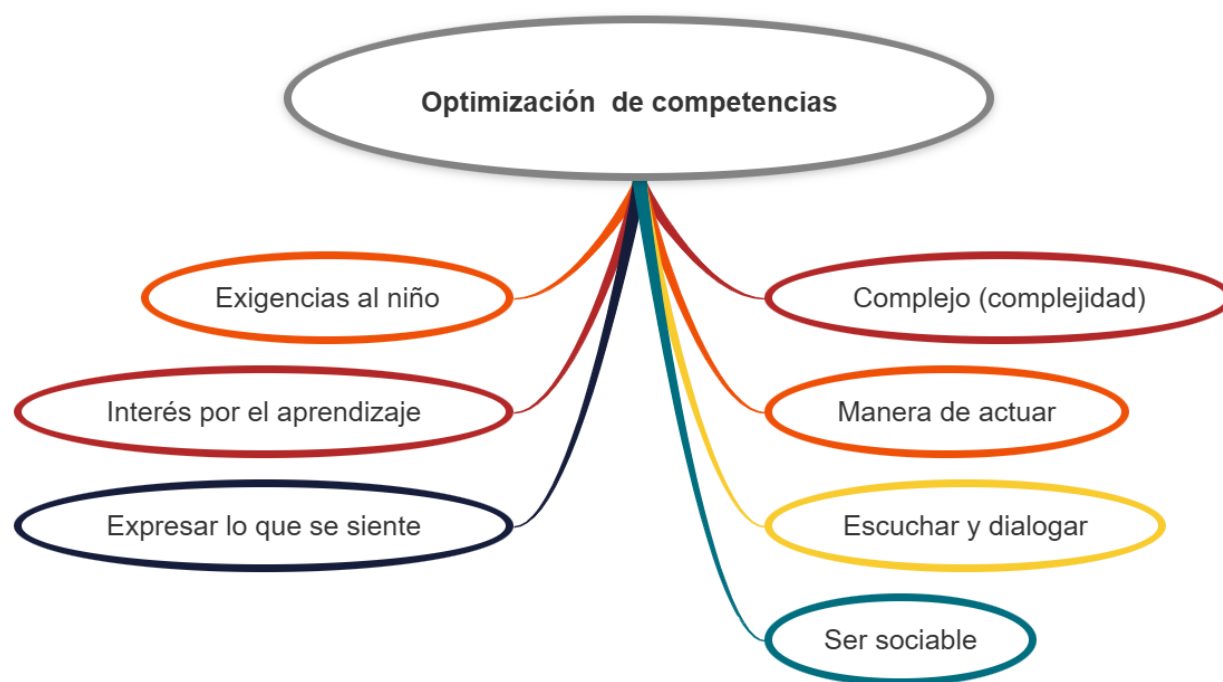
Subcategoría: Optimización de Competencias

La optimización de competencias en la educación escolar se refiere al proceso deliberado de identificar, nutrir y expandir las capacidades emergentes del niño, trascendiendo solo en adquisición de destrezas aisladas para fomentar un desempeño integral y adaptativo. Como argumenta Pabón (2025), esta optimización no busca acelerar el desarrollo de manera artificial, sino enriquecer las experiencias de aprendizaje para que cada estudiante alcance su máximo potencial dentro de su zona de desarrollo próximo. Para el docente, esto implica diseñar situaciones didácticas desafiantes que movilicen simultáneamente recursos cognitivos, motrices y socioemocionales, permitiendo al niño integrar sus saberes en la resolución de problemas reales y significativos.

En este contexto, la evaluación formativa juega un papel crucial como herramienta para la optimización de competencias. No se trata de medir el rendimiento final, sino de monitorear el proceso de construcción del conocimiento para ofrecer retroalimentación oportuna y ajustar la intervención pedagógica. Según Moya-Muñoz et al., (2025), cuando el maestro observa sistemáticamente el desempeño del niño y le brinda andamiajes

específicos, se facilita la consolidación de habilidades complejas como la autorregulación y el pensamiento crítico. Para el estudiante, esta atención personalizada se traduce en un sentimiento de competencia y logro, ya que percibe que sus esfuerzos son valorados y que cuenta con el apoyo necesario para superar las dificultades y avanzar en su aprendizaje.

Figura 13. Optimización de Competencias



Nota: Elaboración Propia

La optimización de competencias requiere de un enfoque ecológico que considere la interacción del niño con sus múltiples entornos de desarrollo. Gavilanes y Veintimilla (2025) señalan que el fortalecimiento de las funciones ejecutivas y las habilidades sociales depende en gran medida de la calidad de los estímulos que recibe el infante tanto en la escuela como en el hogar. Al promover una articulación coherente entre las prácticas educativas institucionales y las pautas de crianza familiares, se crea un ecosistema favorable para el florecimiento de todas las capacidades del niño. Esta perspectiva integral asegura que la educación preescolar cumpla su propósito de formar

seres humanos competentes, autónomos y felices, preparados para enfrentar con éxito los retos de su trayectoria vital.

Fenómeno: Grupo Docentes:

Complejo (Complejidad)

La complejidad del desarrollo socioemocional en el aula preescolar radica en la multiplicidad de variables individuales y contextuales que influyen en la conducta y el aprendizaje de cada niño. Para el profesor, desarrollar las habilidades emocionales implica un desafío: debe comprender la complejidad real de cada estudiante sin simplificarla. Es fundamental reconocer que cada alumno es una persona única con una historia y un contexto afectivo propios. Como argumenta Tambo (2025), las funciones ejecutivas y la regulación emocional no se desarrollan de manera lineal ni aislada, sino en una trama interdependiente con el entorno familiar y escolar:

Los niños aprenden a identificar sus emociones y a manejarlas adecuadamente en diversas situaciones sociales. Esto incluye el control emocional, que les permite responder adecuadamente a frustraciones o conflictos, y la toma de decisiones influenciada por una mejor regulación emocional, llevando a elecciones más informadas y menos impulsivas. (p.119)

El maestro debe actuar como un observador agudo capaz de identificar los patrones sutiles y las necesidades ocultas detrás de comportamientos aparentemente disruptivos, entendiendo que la complejidad no es un obstáculo, sino la riqueza inherente de la condición humana que requiere abordajes pedagógicos flexibles y multidimensionales.

En este escenario, gestionar la complejidad exige del docente una alta competencia reflexiva para adaptar sus intervenciones a las situaciones emergentes. No existen recetas únicas; lo que funciona para calmar a un niño puede no ser efectivo para otro. Según Miranda y Rivero (2024), la práctica pedagógica debe ser sensible al contexto y estar fundamentada en una comprensión profunda de los procesos evolutivos. Al aceptar la incertidumbre y la variabilidad como componentes naturales del aula, el educador puede diseñar ambientes de aprendizaje que acojan la diversidad emocional,

promoviendo estrategias de afrontamiento personalizadas que ayuden a cada niño a navegar sus propios laberintos internos y a construir resiliencia frente a los desafíos cotidianos.

Abordar la complejidad socioemocional implica articular esfuerzos con otros actores del sistema educativo y familiar. Pabón (2025) destacan que la optimización de competencias no puede lograrse en solitario; requiere una visión sistémica donde la escuela, la familia y los especialistas trabajen en sinergia. El docente se convierte en un nodo articulador que facilita el intercambio de información y la coherencia en las pautas de crianza y educación. Al tejer esta red de apoyo, se crea un ecosistema protector que permite al niño desarrollar sus capacidades emocionales de manera integral, asegurando que la complejidad se traduzca en oportunidades de crecimiento y no en factores de riesgo para su bienestar y éxito escolar.

Exigencias al Niño

Las exigencias al niño en la etapa preescolar deben plantearse desde un equilibrio cuidadoso entre el desafío estimulante y la capacidad real de respuesta, evitando tanto la sobreprotección como la frustración excesiva. Para el docente, optimizar competencias implica establecer expectativas altas pero alcanzables, que impulsen al estudiante a salir de su zona de confort sin generar ansiedad paralizante. Como sostienen Alvarado y Parra (2023), la disciplina positiva y el establecimiento de metas claras favorecen el desarrollo de la autonomía y la autoeficacia. Cuando el niño percibe que se espera de él un esfuerzo acorde a su nivel de desarrollo, se siente motivado a persistir y a superar obstáculos, entendiendo la exigencia no como una presión externa arbitraria, sino como una señal de confianza en su potencial para aprender y mejorar.

DOC1: Eso es un poquito complejo, las emociones en los niños dependen de cómo se le manejan en la casa también, hay veces que uno puede exigirle un poquito más a medida de que vayan avanzando en esa madurez que deben tener los niños en sus emociones, porque hay niños de cinco años que ya se manejan bien, se manejan solos, uno les da una instrucción y ellos la hacen tranquilos, pero hay otros a los que uno les dice algo y eso es como si les hubiera pegado, como si le hubiera dicho algo terrible, y no es así, no las manejan o las controlan bien, acá no puede venir a hacer

pataletas a hacer berrinches y todo eso, y pues yo les informo a los papás, le digo mire no tiene por qué ser así la reacción del niño. si yo le llamo la atención a la niña por ejemplo porque la tarea no era así, era de otra manera y se pone ella a llorar, entonces se le dice que ella tiene que escuchar y hacer la corrección, por ejemplo, hay que exigirle un poquito más, porque tiene que madurar un poquito más las emociones.

En este contexto, la naturaleza de la exigencia debe ser formativa y centrada en el progreso personal más que en el resultado estandarizado. Según Montesdeoca y Bosquez (2025), es fundamental que el docente acompañe la demanda con el fundamento necesario, proporcionando las herramientas y el apoyo emocional para que el niño pueda cumplir con lo solicitado. Exigir sin enseñar a hacer o sin validar el esfuerzo puede dañar la autoestima y generar rechazo hacia el aprendizaje. Por el contrario, una exigencia amorosa y guiada enseña al niño el valor de la responsabilidad y la constancia, competencias socioemocionales clave para su futura vida académica y personal.

Estas exigencias deben ser coherentes y compartidas entre la escuela y el hogar para evitar mensajes contradictorios que confundan al niño. González Rivera (2024) destacan la importancia de alinear criterios sobre hábitos, rutinas y comportamientos esperados. Cuando el estudiante observa que tanto sus padres como sus maestros mantienen expectativas similares y valoran su esfuerzo por cumplirlas, se fortalece su seguridad y su sentido de orientación. La optimización de competencias se logra, entonces, en un marco de exigencia respetuosa que reconoce al niño como un sujeto activo capaz de asumir retos progresivos, celebrando cada avance en su camino hacia la independencia y la madurez emocional.

Manera de Actuar

La forma de actuar o manifestarse por parte del docente se constituye en el currículo oculto más potente para el desarrollo de competencias socioemocionales en el preescolar. Los niños aprenden más por observación e imitación que por instrucción verbal directa; por tanto, el comportamiento del maestro actúa como un modelo vivo de regulación emocional, respeto y empatía. Como argumenta Quiroga (2023), un educador que gestiona sus propias emociones de manera asertiva, que resuelve conflictos mediante el diálogo y que trata a cada estudiante con dignidad, está enseñando

habilidades sociales fundamentales en tiempo real. Esta coherencia entre el decir y el hacer crea un clima de aula seguro y predecible, donde los niños se sienten inspirados a replicar esas conductas prosociales en sus interacciones con pares.

En este sentido, la intervención docente ante las conductas de los niños debe ser intencional y educativa, orientada a la reflexión más que a la sanción. Según Masmuta y Rosero (2022), cuando el maestro corrige desde la calma y la explicación, ayuda al estudiante a comprender las consecuencias de sus actos y a desarrollar la conciencia moral. La manera de actuar del docente frente al error o la transgresión define la cultura del aula: si es punitiva, genera miedo y ocultamiento; si es restaurativa, fomenta la responsabilidad y la reparación. Optimizar competencias implica, entonces, que el docente utilice cada situación cotidiana como una oportunidad para modelar la paciencia, la escucha activa y la justicia, herramientas esenciales para la convivencia democrática.

La manera de actuar del docente debe reflejar una ética del cuidado que priorice el bienestar integral del niño. Cambizaca y Morales (2025) afirman que la calidez y la disponibilidad afectiva del maestro son factores protectores que facilitan el aprendizaje y la adaptación escolar. Un docente que actúa con sensibilidad ante las necesidades emocionales de sus alumnos, que valida sus sentimientos y que ofrece consuelo y aliento, está construyendo los cimientos de una salud mental robusta. Al internalizar este modelo de relación basado en el afecto y el respeto, el niño desarrolla competencias socioemocionales sólidas que le permitirán establecer vínculos sanos y constructivos a lo largo de su vida, convirtiendo la escuela en un espacio de humanización.

Interés por el Aprendizaje

El despertar del interés por el aprendizaje es el objetivo central de la optimización de competencias en el nivel preescolar. Para el docente, esto implica trascender la transmisión de información para convertirse en un provocador de curiosidad y asombro. Como sostienen Vines y Rosell (2024), la motivación intrínseca florece cuando las experiencias educativas son significativas, lúdicas y conectadas con la realidad del niño. Al diseñar actividades que parten de las preguntas e inquietudes de los estudiantes, el maestro valida sus intereses y les demuestra que el conocimiento es una herramienta

poderosa para comprender y transformar su mundo. Este enfoque activo fomenta una disposición positiva hacia la indagación y el descubrimiento, competencias esenciales para el aprendizaje permanente.

DOC2: Las emociones son muy importantes sobre todo para el niño, porque a través de estas emociones ellos nos indican su manera de actuar, su manera de estar atentos y de querer aprender; cuando un niño se siente mal o no está estimulado, no se siente feliz, el niño lo manifiesta de muchas maneras y normalmente es apático, normalmente no muestra interés; y en el aprendizaje se nota porque él se queda, no ejecuta la actividad, no presta atención y normalmente pues ellos están encaminados a que el maestro pues estimulemos mucho esa parte emocional de ellos, que nosotros dentro de todo estamos muy atentos, yo personalmente estoy atenta a recibirlos siempre con un abrazo, demostrarles mi cariño, a sentirse amados, a sentirse seguros en el salón de clase y sobre todo que a través de las emociones, ellos manifiestan muchas formas de aprendizaje, porque ellos expresan todo el tiempo está expresando si se sintieron bien en la actividad, si les gustó si no les gustó y pues ellos normalmente lo hacen a través de los gestos.

En este orden de ideas, el interés se sostiene mediante la diversificación de estrategias y el reconocimiento de los múltiples lenguajes de la infancia. Según Herrera y Gonzales (2023), ofrecer opciones variadas de exploración permite al docente observador y atento que identifique qué apasiona a sus alumnos para utilizarlo como palanca pedagógica. Cuando el aprendizaje se asocia con el placer y la satisfacción personal, se reduce la apatía y se incrementa el compromiso con la tarea, optimizando el desarrollo de funciones cognitivas superiores como la atención sostenida y la memoria.

Cultivar ese interés por el aprendizaje requiere un entorno emocionalmente seguro donde el error sea bienvenido como parte del proceso. Vincas y Rosell (2024) señalan que el miedo al fracaso es uno de los mayores inhibidores de la curiosidad. Un docente que celebra el intento, la pregunta y la experimentación, independientemente del resultado inmediato, está fomentando una mentalidad de crecimiento. Al proteger y nutrir el deseo natural de aprender, se empodera al niño para que asuma riesgos intelectuales y persista ante la dificultad, consolidando una identidad de aprendiz competente y

apasionado que será la base de su éxito educativo futuro y de su desarrollo socioemocional pleno.

Fenómeno: Grupo Padres de Familia

Escuchar y Dialogar

El arte de escuchar y conversar en casa no debe reducirse a un intercambio de información logística, sino elevarse a un ejercicio de sintonía emocional profunda con el niño. Para el padre de familia, optimizar esta competencia implica suspender el juicio y ofrecer una atención plena a lo que su hijo comunica, tanto verbal como no verbalmente. Como argumentan Ramos (2024), cuando el adulto se agacha a la altura del niño y valida su discurso, está construyendo los cimientos de la confianza y la seguridad psicológica. Este diálogo genuino permite al infante organizar su pensamiento, nombrar sus experiencias y sentirse reconocido como un interlocutor válido, lo que potencia su desarrollo lingüístico y su capacidad para establecer relaciones recíprocas fuera del núcleo familiar.

INFPF2: Cuando se enoja o llora, tratamos de escucharlo y dialogar con él para que aprenda a expresar lo que siente sin miedo. Le explicamos que no importa que este triste, o bravo, o feliz, lo que es importante es que aprenda a calmarse y a decir porque está así. Igualmente, celebramos sus alegrías y logros para que aprenda a valorar las emociones positivas y que entienda que está en una familia que lo ama mucho y siempre va a poder contar con nosotros.

Este diálogo se convierte en una herramienta pedagógica poderosa para la resolución de conflictos y la transmisión de valores. No se trata de imponer verdades, sino de construir significados compartidos a través de la pregunta y la reflexión conjunta. Según Lozada et al., (2025), las familias que fomentan conversaciones abiertas sobre temas cotidianos o dilemas morales ayudan a sus hijos a desarrollar el pensamiento crítico y la empatía. Al escuchar las perspectivas del niño y explicar las propias con claridad y afecto, los padres modelan una forma de interacción respetuosa que el estudiante replicará en la escuela, facilitando su adaptación social y su convivencia con pares diversos.

Escuchar y dialogar son actos de amor que nutren la autoestima del niño y previenen conductas de riesgo. Pizarro et al., (2023) destacan que un niño que se siente escuchado en casa es menos propenso a buscar validación negativa en otros entornos. La disponibilidad de los padres para el diálogo crea un refugio emocional donde el infante puede procesar sus miedos y frustraciones, fortaleciendo su resiliencia. Al priorizar la comunicación como el eje de la crianza, se optimizan las competencias socioemocionales del niño, preparándolo para ser un comunicador asertivo y un ser humano capaz de construir vínculos sanos y duraderos a lo largo de su vida.

Expresar lo que se siente

Fomentar que el niño aprenda a expresarse es una de las tareas más trascendentales de la crianza durante el desarrollo de competencias emocionales. Para los padres, esto implica crear un clima familiar donde todas las emociones, agradables o desagradables, sean bienvenidas y nombradas sin censura. Como sostienen Yáñez y Wong (2025), la alfabetización emocional comienza en casa, cuando el adulto ayuda al niño a identificar que ese nudo en la garganta es tristeza o que el calor en la cara es enojo. Al poner palabras a las sensaciones, se otorga al infante el poder de gestionar su mundo interno, evitando que las emociones se desborden en conductas disruptivas.

INFPF4: Si se enoja o se pone triste, trato de dejar que se calme un poco y después hablo con él para que me cuente qué le pasó. Pero cuando puedo le enseño a expresar con palabras lo que siente en lugar de hacer berrinches o llorar.

En este proceso, el valor familiar es clave: frases como *entiendo que estés enojado* o *es normal sentir miedo* legitiman la experiencia del niño y le enseñan que sentir es humano. Según Zurita et al., (2025), cuando los padres no minimizan ni ridiculizan los sentimientos de sus hijos, fortalecen su inteligencia emocional y su capacidad de autorregulación. El niño aprende que no es sus emociones, sino que estas son estados pasajeros que pueden ser comprendidos y transitados. Esta competencia es vital para su desempeño escolar, ya que un estudiante que sabe expresar su frustración ante una tarea difícil es capaz de pedir ayuda y persistir, en lugar de bloquearse o abandonar.

La expresión emocional en el hogar debe ser bidireccional; los padres también deben modelar la expresión sana de sus propios sentimientos. Como afirma Quiroga (2023), cuando los adultos verbalizan sus emociones de manera adecuada, enseñan con el ejemplo que la vulnerabilidad no es debilidad. Este intercambio honesto humaniza a las figuras de autoridad y fomenta la empatía en el niño, quien aprende a leer y respetar los estados emocionales de los demás. Al promover la libre expresión del sentir, se construye una familia emocionalmente inteligente que sirve de base segura para que el niño explore el mundo con confianza y autenticidad.

Ser Sociable

Ser sociable no debe interpretarse como una presión para que el niño sea extrovertido, sino como el apoyo parental para que desarrolle habilidades de interacción saludable y disfrute de la convivencia. Para los padres, esto significa propiciar oportunidades de encuentro con otros niños en entornos diversos, como parques, reuniones familiares o actividades extracurriculares. Como argumenta Ruiz (2024), la socialización temprana es el laboratorio donde se ensayan las normas de cortesía, el turno de palabra y el juego compartido. Al acompañar estos momentos sin intervenir excesivamente, los padres permiten que sus hijos experimenten la negociación natural de roles y la resolución de pequeños conflictos, competencias esenciales para la vida en sociedad.

Es fundamental entonces, respetar el temperamento del niño, apoyando su ritmo de apertura social sin forzarlo a interacciones que le generen ansiedad. La sociabilidad se construye desde la seguridad; un niño que se siente seguro en su vínculo primario con los padres tendrá mayor disposición para explorar relaciones secundarias. De acuerdo con Rodríguez (2025) quien enfatiza que:

La estimulación y el aprendizaje temprano son fundamentales para el desarrollo de habilidades sociales que perduran a lo largo de la vida. Al invertir en la estimulación y el aprendizaje temprano dirigidos al desarrollo de estas habilidades sociales, estamos preparando a las futuras generaciones con las herramientas necesarias para enfrentar desafíos y construir relaciones sociales que benefician a su comunidad. (p.178)

En consecuencia, los padres pueden actuar como mediadores sutiles, modelando saludos, sonrisas y formas amables de acercamiento. Al celebrar los intentos de socialización del niño y guiarlo en el manejo de la timidez o la impulsividad, se optimizan sus competencias relacionales, permitiéndole construir amistades y redes de apoyo.

INFPF5 Pues la verdad, la niña es muy social, muy amiguita, le gusta hablar, ella nunca se puede estar callada. En cuanto yo diga cuando le saben pegar los niños como otra vez que me ponía quejas que un niño que le pegaba, entonces yo le dije mi amor, dígale a la profe, en caso que la profe no le diga nada o no le haga caso a la profe me dice a mí y yo hablo con ella, yo le dije porque eso no puede seguir así, igualmente la otra vez una niña que me la insultó, yo me la insultó en la casa, porque ella no tenía cosas y la otra sí, yo le prohibí la amistad con ella, o sea porque me dolió a mí. Entonces yo llegué y le dije no mi vida usted no puede permitir una persona llegue y la trate remal y al ratico ya son de nuevo amigas y le dije que saber escoger las amistades.

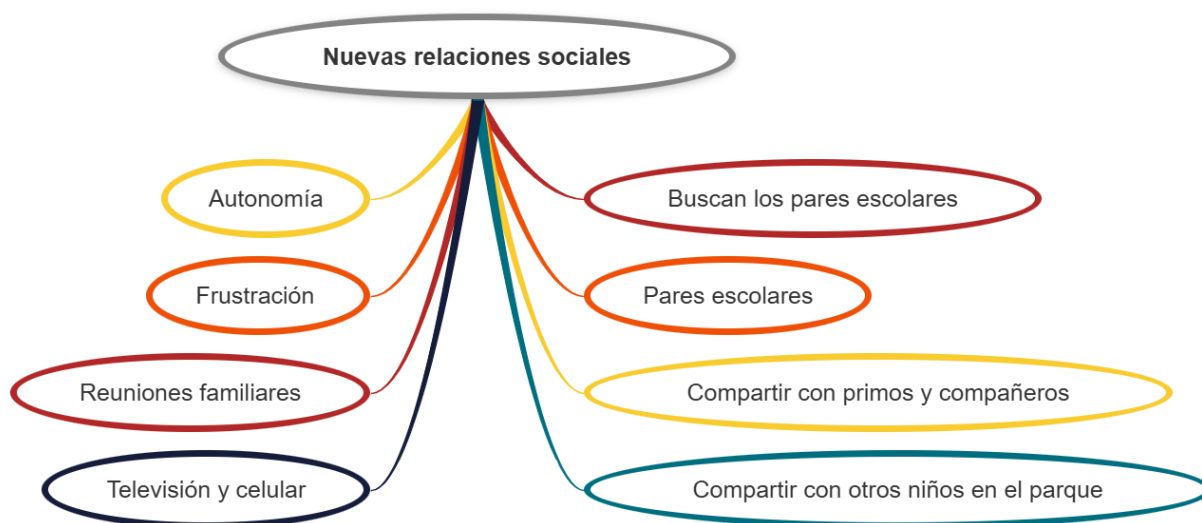
Fomentar la socialización implica transmitir valores de solidaridad, inclusión y respeto por la diferencia. Pérez et al. (2024), destaca que la familia es la primera escuela de ciudadanía; es allí donde se aprende a compartir, a cooperar y a considerar las necesidades del otro. Cuando los padres promueven actitudes de acogida hacia los compañeros de clase o vecinos, están sembrando la semilla de la convivencia democrática. Al optimizar la capacidad del niño para relacionarse armónicamente con su entorno, se le dota de una herramienta poderosa para su bienestar psicológico y su éxito futuro, entendiendo que somos seres sociales que nos construimos en la interacción con los demás.

Subcategoría: Nuevas Relaciones Sociales

Construir relaciones y socializar en la infancia no es un evento imprevisto, sino un hito del desarrollo que requiere el acompañamiento consciente de los padres. Para la familia, esto implica trascender la comodidad del círculo íntimo y fomentar la apertura hacia personas y contextos desconocidos. Como argumentan Pizarro et al., (2023), cuando los padres facilitan la participación de sus hijos en espacios comunitarios, deportivos o culturales, les están ofreciendo un laboratorio social invaluable. En estos nuevos escenarios, el niño se ve desafiado a poner en práctica sus habilidades

comunicativas, a negociar normas de convivencia diferentes a las de casa y a construir su identidad en relación con una diversidad de pares.

Figura 14. *Nuevas Relaciones Sociales*



Nota: Elaboración Propia

En este proceso, el rol de los padres es actuar como una base segura desde la cual el niño puede aventurarse a explorar. No se trata de forzar la interacción, sino de modelar actitudes de apertura y respeto hacia lo nuevo. Según Tesisteco (2024), la ansiedad ante lo desconocido es natural en la infancia, y la respuesta empática de los padres ante el miedo o la timidez es determinante. Al validar las emociones del niño y ofrecerle estrategias para iniciar conversaciones o integrarse al juego, se le dota de herramientas para gestionar el miedo a relacionarse con los demás. Esta mediación paternal transforma el desafío de lo nuevo en una oportunidad de crecimiento, donde cada nueva amistad o vínculo se convierte en un logro personal que refuerza su confianza.

Todas esas nuevas relaciones sociales enriquecen el capital emocional del niño y fortalecen su resiliencia. De acuerdo a Padilla y Madueño (2022), al interactuar con personas fuera del núcleo familiar, el niño se expone a diferentes perspectivas, valores

y formas de vida, lo que fomenta la flexibilidad cognitiva y la tolerancia. Estas experiencias tempranas de vinculación diversa son predictoras de una mejor adaptación escolar y de una mayor capacidad para trabajar en equipo en el futuro. Al apoyar la construcción de redes sociales amplias y saludables, los padres no solo están favoreciendo la felicidad presente de sus hijos, sino que están invirtiendo en la formación de ciudadanos capaces de convivir armónicamente en una sociedad compleja y diversa.

Fenómeno: Grupo Docentes

Buscan los pares escolares

La necesidad de vínculo, la conducta de buscar contacto, no es un acto aleatorio, sino la manifestación visible de una necesidad psicológica fundamental en la primera infancia: la de pertenencia y afiliación. Para el docente, observar cómo el niño se acerca a otros, comparte materiales o intenta iniciar juegos, es un indicador clave de su desarrollo social y emocional. Como argumentan Crespo y Gil (2024), esta búsqueda activa revela que el estudiante está trascendiendo el egocentrismo inicial para reconocer en el otro a un igual con quien puede construir experiencias. El maestro debe facilitar estos encuentros, creando espacios y tiempos donde la interacción libre sea posible, validando los intentos de conexión del niño y ofreciendo modelos de acercamiento respetuoso que enriquezcan su repertorio social.

En este proceso, la búsqueda de pares también implica el desarrollo de habilidades de selección y afinidad. El niño no busca a cualquiera, sino a aquellos con quienes comparte intereses o temperamentos similares. Según Martínez y Valdivia (2024) la selectividad es un signo de madurez emocional, ya que demuestra que el estudiante está comenzando a definir su identidad a través del espejo de los otros. El docente debe estar atento a estas dinámicas para apoyar la formación de grupos inclusivos, evitando que la búsqueda de afinidad se convierta en exclusión. Al guiar sutilmente las interacciones, el maestro ayuda a que todos los niños encuentren su lugar en la red social del aula, fortaleciendo la cohesión grupal y el sentido de comunidad.

La búsqueda exitosa de compañeros tiene un impacto directo en el bienestar y la adaptación del niño. González (2024) señala que contar con amigos en la escuela actúa

como un factor de protección frente al estrés y la ansiedad. Cuando el estudiante logra establecer vínculos significativos, se siente más seguro y motivado para asistir a clase y participar en las actividades. El docente, al promover y celebrar estas conexiones, está nutriendo la salud mental de sus alumnos, entendiendo que el aprendizaje académico se sustenta sobre una base sólida de relaciones afectivas positivas. La escuela se convierte así en un espacio de encuentro donde la búsqueda del otro es el primer paso para descubrirse a uno mismo en sociedad.

Autonomía

El desarrollo de la autonomía en el nivel preescolar es un proceso progresivo de conquista de la independencia, donde el niño aprende a valerse por sí mismo y a tomar decisiones dentro de un marco seguro. Para el docente, fomentar la autonomía implica diseñar un ambiente que invite a la acción y no a la pasividad. Como sostiene Arias (2021), cuando el maestro permite que los estudiantes elijan sus actividades, resuelvan pequeños problemas cotidianos o se encarguen de sus pertenencias, está fortaleciendo su sentido de independencia. Esta pedagogía de la confianza le transmite al niño el mensaje de que es capaz y competente, impulsándolo a asumir retos cada vez más complejos y a responsabilizarse de sus actos, elementos esenciales para la construcción de una personalidad sólida.

DOC1: El desarrollo socioemocional favorece a que los niños establezcan relaciones sanas y respetuosas con sus compañeros, como también puede ocurrir que busquen amigos que no les aportan nada bueno, confirmo esa teoría que, se buscan los pares, los iguales, un niño que realmente sepa manejarse bien, que no actúe como un niño pequeñito, que de pronto todavía es inseguro o que no habla mucho porque sus emociones no le dan para más, no le permite él mismo, ser autónomo, independiente de los mismos niños buscan a esos pares y los niños tranquilos, independientes, generalmente buscan amigos así.

En este sentido, la autonomía no se reduce a la autosuficiencia funcional como ir al baño solo, comer sin ayuda, sino, que abarca la dimensión cognitiva y moral. El niño autónomo es aquel que se atreve a pensar por sí mismo, a expresar sus opiniones y a regular su comportamiento en función de normas comprendidas y no solo impuestas. Según Vincens y Rosell (2024), el docente debe promover situaciones donde el estudiante

deba negociar, argumentar y tomar posturas, guiándolo hacia una independencia reflexiva. Al evitar la sobreprotección y el intervencionismo constante, se permite que el niño experimente las consecuencias naturales de sus decisiones, aprendiendo del error y desarrollando un criterio propio que será la brújula de su conducta futura.

La consolidación de la autonomía requiere un trabajo colaborativo con las familias, alineando pautas de crianza que favorezcan la independencia también en el hogar. De acuerdo a las afirmaciones de Morales et al., (2022), cuando existe coherencia entre lo que se promueve en la escuela y en la casa, el niño interioriza la autonomía como un valor transversal. El docente juega un rol clave al orientar a los padres sobre cómo soltar el control gradualmente y confiar en las capacidades de sus hijos. Alentar al niño para que sea protagonista de su vida, la educación preescolar cumple su función emancipadora, preparando al estudiante para transitar hacia etapas escolares superiores con la seguridad de quien se sabe dueño de sus recursos y responsable de su propio crecimiento.

Pares Escolares

Los pares escolares representan para el niño de preescolar mucho más que compañeros de juego; son agentes socializadores primarios y espejos donde se refleja y construye su propia identidad. La interacción con iguales ofrece un escenario único para el aprendizaje horizontal, donde el conocimiento se negocia y se comparte sin la desigualdad de poder que caracteriza la relación con el adulto. Como argumentan Briceño y Piscoya (2023), a través del contacto con sus pares, el estudiante aprende a descentrarse, a comprender que existen otros puntos de vista y a desarrollar la teoría de la mente. El docente debe valorar y potenciar estas interacciones, reconociendo que el aprendizaje entre iguales es a menudo más significativo y duradero porque está mediado por el afecto y la identificación mutua.

En este orden, estar con amigos de la misma edad, conocidos, ayuda a practicar cómo hablar con los demás y cómo resolver problemas. Al jugar y trabajar juntos, los niños se ven obligados a expresar sus deseos, a escuchar los de los demás y a llegar a acuerdos para que la actividad continúe. Según Martínez y Valdivia (2024), estas

experiencias de relación y cooperación son fundamentales para el desarrollo de la competencia social. El maestro actúa como un mediador que interviene solo cuando es necesario para modelar estrategias de diálogo o para asegurar un trato justo, permitiendo que los niños gestionen sus propias dinámicas grupales. Esta autonomía relacional fortalece la resiliencia y prepara al estudiante para la complejidad de la vida en sociedad.

La relación entre los niños es una fuente inagotable de motivación y apoyo emocional. Para Ramírez Parra (2024) el sentido de pertenencia a un grupo de iguales satisface necesidades afectivas profundas y reduce el sentimiento de soledad. Cuando el niño se siente aceptado y valorado por sus compañeros, su autoestima se eleva y su disposición para aprender se incrementa. La escuela debe fomentar la creación de una comunidad inclusiva donde la diversidad sea celebrada y donde cada niño encuentre pares con quienes identificarse y crecer. Al priorizar la construcción de vínculos horizontales sanos, se garantiza que la experiencia educativa sea también una experiencia de felicidad y conexión humana.

Frustración

La frustración en el aula no debe ser vista como un enemigo a evitar, sino como una emoción inevitable y necesaria que ofrece una oportunidad invaluable para el aprendizaje emocional. Para el niño, enfrentarse a límites, a la demora de la gratificación o a la dificultad de una tarea genera un malestar intenso que requiere ser gestionado. Como sostiene Cardoso (2024), el rol del docente no es eliminar todos los obstáculos del camino del estudiante, sino acompañarlo en la vivencia de la frustración, ayudándolo a nombrarla y a transitarla sin agobiarse. Al validar el sentimiento de fracaso, pero mantener el límite o el desafío, se enseña al niño que el malestar es temporal y que tiene recursos internos para superarlo, sentando las bases de la tolerancia a la frustración.

DOC2: Ellos aprenden a comportarse, las pautas de crianza ayudan mucho a que ellos aprendan a tener normas, reglas de cómo tener que comportarse ante la sociedad, ante una situación y de igual manera a expresarse, aprender a controlar la ira, a controlar los momentos de frustración, a que no siempre se debe ganar, sino que hay que aprender a perder, hay que sacarle partido a lo positivo y a lo negativo, aprender a que

de algo que los puede frustrar, de pronto de algo que no se nos puede dar, podemos sacar cosas positivas y podemos aprender a poder sacar una situación adelante o a mirar otra forma de cómo fue realizar alguna actividad, los niños son de pronto tan expresivos y tan dados a que ellos en sus familias, ven tantas situaciones que ellos se vuelven prácticos, y cuando no se puede hacer de pronto alguna actividad, o cuando de pronto hay algo que se tiene que cambiar, pues ellos lo asimilan, algunos mejor que otros, pero no se frustran como a veces pasa con los adultos, ellos tienden más a sortear ciertas situaciones más que los adultos y son como más receptivos a cambiar actividades o situaciones y sacarle partido a las cosas que se pueden arreglar y se pueden mejorar, y pues siempre se están adaptando al contexto, al amigo nuevo que llegue o a cambiarse de puesto y lo toman con tranquilidad.

En este escenario, la gestión pedagógica de la frustración es clave para el desarrollo de la resiliencia y la perseverancia. Cuando el niño aprende a tolerar el no o el error, desarrolla la capacidad de reintentar y de buscar nuevas estrategias, en lugar de abandonar ante la primera dificultad. Según Tambo (2025), el docente debe modelar una actitud positiva frente a los contratiempos, mostrando que el esfuerzo persistente es más valioso que el éxito inmediato. Esta visión transforma la frustración en un motor de crecimiento, impulsando al estudiante a desarrollar la tenacidad necesaria para alcanzar metas a largo plazo.

Se requiere entonces, para abordar la frustración, diferenciar entre la dificultad óptima que estimula el desarrollo y la frustración tóxica que paraliza. Montes (2025) destaca que el docente debe calibrar los desafíos para que estén dentro de la zona de desarrollo próximo del niño, asegurando que sean exigentes pero realizables con el apoyo adecuado. Al mismo tiempo, es fundamental trabajar con las familias para que no sobreprotejan a los niños de estas experiencias necesarias. Al equipar al estudiante con herramientas para gestionar su frustración, se le otorga una ventaja adaptativa crucial para la vida, permitiéndole enfrentar las incertidumbres y los fracasos inherentes a la existencia humana con equilibrio y madurez emocional.

Fenómeno: Grupos padres de Familia

Compartir con Primos y Compañeros

La interacción regular con primos y compañeros de juego se configura como el primer escenario de socialización horizontal fuera del núcleo escolar, donde el niño ejercita habilidades de negociación y convivencia en un ambiente de confianza afectiva. Para los padres, fomentar estos encuentros no es solo una actividad recreativa, sino una inversión en el desarrollo del capital social de sus hijos. Cardozo (2025) argumenta que las relaciones con amigos o familiares permiten al niño experimentar la lealtad, la rivalidad y la resolución de conflictos en un entorno protegido, sirviendo de puente hacia relaciones sociales más complejas. Al compartir juguetes, turnos y secretos con sus primos o amigos, el niño aprende que el afecto se construye y se mantiene a través de la reciprocidad, fortaleciendo su sentido de pertenencia a una red familiar y comunitaria extendida que le brinda seguridad emocional.

INFPF2: Siempre lo motivamos a compartir con sus primos, vecinos y compañeros de clase, enseñándole a respetar y a ser solidario. Lo llevamos al parque, donde aprende a relacionarse con otros niños, si hay niños muy peleones entonces si le decimos que mejor no juegue con ellos, le recalamos la importancia de escoger amistades que le aporten cosas buenas y de tratar con respeto a todas las personas.

En este contexto, el rol de los padres es facilitar estos espacios de encuentro sin intervenir de forma excesiva en dinámicas infantiles, permitiendo que los niños gestionen sus propios acuerdos. Según Coronado y Pertuz (2023), la sobreprotección adulta puede inhibir el desarrollo de la competencia social y generar apego, es fundamental que los padres actúen como observadores atentos y mediadores solo cuando el conflicto escala, modelando formas respetuosas de comunicación. Esta autonomía guiada empodera al niño para establecer vínculos auténticos, basados en la afinidad y el disfrute mutuo, lo que contribuye a la construcción de una imagen social positiva y a la reducción de la timidez o el aislamiento.

Indiscutiblemente la interacción con primos y compañeros enriquece la creatividad y cultura del niño, exponiéndolo a diferentes pautas de crianza y formas de ver el mundo. Silva et al., (2024) destacan que relacionarse con personas diferentes desde pequeños ayuda a los niños a ser más abiertos y comprensivos, ya que aprenden a adaptarse a las normas de otras casas o grupos de amigos. Al validar estas relaciones como parte

integral de la vida familiar, los padres transmiten el valor de la amistad y la solidaridad. Estas experiencias compartidas se convierten en recuerdos importantes que nutren la identidad del niño y le enseñan que la vida en sociedad es una fuente de alegría y aprendizaje continuo, preparándolo para integrarse con éxito en entornos escolares y sociales más amplios.

Reuniones Familiares

Las reuniones familiares son momentos para unirse que ayudan al niño a saber quién es y de dónde viene, algo clave para su bienestar emocional. Al compartir con personas de todas las edades, el niño aprende las historias, valores y costumbres de su familia. Como sostiene Montes (2025), participar en reuniones familiares ayuda a que los niños entiendan sus raíces y se sientan más seguros de sí mismos. En estos encuentros, los padres les enseñan a respetar a los mayores, a escuchar historias y a conversar en grupo. Estas lecciones son la base para que, de adultos, sepan convivir con los demás y respetar las diferencias.

INFPF4: Generalmente comparte con sus hermanos y primos. No siempre tenemos la oportunidad de llevarlo a otros sitios que no sea la casa, pero cuando se puede lo llevamos al parque o a reuniones familiares. Allí le enseñamos a compartir y a ser respetuoso con otros niños.

En este escenario, La familia funciona como una escuela donde se comparten conocimientos y cariño entre personas de todas las edades. Según Cuero (2024), convivir con abuelos, tíos y primos ayuda a los niños a hablar mejor y a entender sus emociones, ya que aprenden a adaptar su forma de comunicarse según con quién estén hablando. Esta inclusión activa le demuestra al niño que su presencia es valorada y que tiene un lugar específico en la estructura familiar, lo que refuerza su confianza y su capacidad para desenvolverse en grupos diversos.

Las reuniones familiares representan, sin lugar a dudas, espacios privilegiados para modelar la resolución de conflictos y la convivencia armónica. Palacios et al., (2024) destacan que observar cómo los adultos gestionan sus diferencias y expresan su afecto ofrece al niño patrones de conducta que luego replicará en otros contextos. Si el

ambiente familiar se caracteriza por el respeto, la alegría y la solidaridad, el niño internalizará estos valores como normas de vida. Por el contrario, si predominan la tensión o la exclusión, se pueden generar inseguridades. Por ello, los padres tienen la responsabilidad de cultivar un clima de encuentro positivo, donde la reunión sea sinónimo de celebración y unión, dotando al niño de un refugio emocional seguro al cual siempre podrá retornar y del cual extraerá la fuerza para enfrentar el mundo exterior.

Compartir con otros Niños en el parque

El parque es mucho más que un lugar para jugar; es el espacio donde los niños aprenden a relacionarse con los demás por su cuenta, sin las reglas estrictas de la escuela ni la protección total del hogar. Al llevar a sus hijos al parque, los padres les dan la oportunidad de ser independientes y conocer a personas diferentes. De acuerdo con Arnaud (2023), este entorno ayuda a desarrollar habilidades clave, como negociar un helado, esperar el turno al columpio, aprende a solucionar problemas. Al convivir con niños de distintas crianzas y personalidades, el pequeño aprende a entender gestos y actitudes, adaptándose a cada situación, es decir le permite al niño a descubrir cómo funciona la sociedad y fortalece su inteligencia emocional.

INFPF5: Algunas veces los llevo a compartir con otros niños al parque o a fiestas, pero no me gusta mucho porque esos niños de por acá son groseros y peleones, y si yo no puedo estar con ellos porque me la paso trabajando, entonces prefiero que se queden en la casa viendo videos y que compartan con los amigos en el colegio, porque la profe está más pendiente de esas cosas con ellos.

En este contexto, el juego en el parque estimula no solo la sociabilidad, sino también el desarrollo físico y la creatividad. Según Bernal y Turbay (2022), el movimiento libre y el contacto con la naturaleza y con otros cuerpos en acción favorecen la autorregulación emocional y la liberación de estrés. Los padres deben adoptar un rol de supervisión distante, permitiendo que el niño explore y resuelva sus propios conflictos, interviniendo solo cuando la seguridad física o emocional esté en riesgo. Esta libertad vigilada le transmite al niño confianza en su capacidad para hacer amigos y

desenvolverse en el espacio público, fortaleciendo su independencia y su sentido de competencia social.

Compartir con otros niños en el parque es un ejercicio de ciudadanía infantil donde se aprenden las reglas básicas de la convivencia democrática, como el respeto por el bien común (los juegos) y la tolerancia. Coronado y Pertuz (2023), destaca que la experiencia de jugar con niños de diferentes orígenes y capacidades en un espacio neutral fomenta la inclusión y reduce los prejuicios. Al alentar estas interacciones, los padres están promoviendo una actitud abierta en sus hijos. El parque se convierte así en una escuela de vida donde el niño descubre que el mundo es un lugar diverso y emocionante, y que él tiene las habilidades necesarias para participar en él, disfrutarlo y construir lazos de camaradería fugaces pero significativos que nutren su desarrollo social.

Televisión y Celular

El uso de la televisión y el celular en los niños plantea un desafío complejo para el desarrollo de nuevas relaciones sociales, actuando a menudo como un sustituto de la interacción humana directa si no se gestiona adecuadamente. Para los padres, el reto consiste en transformar el consumo pasivo de pantallas en una oportunidad de aprendizaje o en establecer límites que protejan el tiempo de juego real. Como sostienen Campo y Betancur (2024), la exposición excesiva a dispositivos digitales puede aislar al niño, limitando sus oportunidades para desarrollar habilidades de comunicación no verbal y empatía que solo se adquieren en el contacto cara a cara. Es fundamental que los padres establezcan reglas claras sobre el tiempo de uso y prioricen las actividades que impliquen movimiento e interacción social, entendiendo que la tecnología debe ser una herramienta y no una niñera.

INFPPF6: Casi no lo sacamos, solo al colegio. A veces juega con los vecinos, pero no me gusta porque se pelean mucho. Prefiero que esté en la casa viendo televisión o jugando en el celular, porque afuera uno no sabe con quién se junta.

Sin embargo, cuando se utiliza con mediación por parte de los padres, la tecnología puede ser un puente para la socialización. Según Jiménez (2025), ver una película en familia y comentarla, o utilizar aplicaciones educativas interactivas junto a los padres o hermanos, puede fomentar el diálogo y el intercambio de ideas. El problema no es el dispositivo en sí, sino el uso solitario y descontrolado. Los padres deben acompañar al niño en su experiencia digital, seleccionando contenidos de calidad que promuevan valores positivos y utilizando las pantallas como detonantes para la conversación y el juego compartido. Al convertir el consumo digital en una experiencia social, se mitigan sus efectos negativos y se enseña al niño a relacionarse con la tecnología de manera crítica y equilibrada.

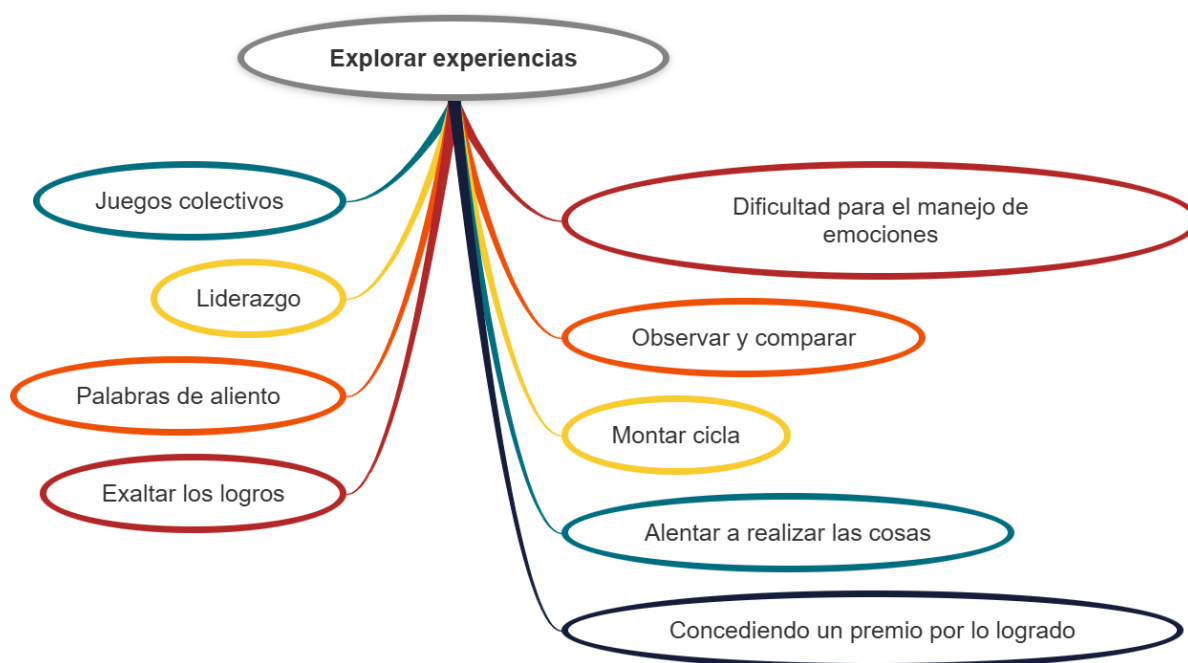
La gestión del tiempo de pantallas es crucial para preservar los espacios de encuentro con compañeros de clase y familia. Gutiérrez (2024) señala que el aburrimiento, lejos de ser negativo, es el precursor de la creatividad y la búsqueda de compañía. Si el niño tiene acceso ilimitado al celular, pierde la motivación para buscar a otros niños o para inventar juegos. Los padres deben resistir la tentación de calmar al niño con pantallas y, en su lugar, ofrecer alternativas de ocio activo y social. Al restringir el uso de dispositivos y fomentar el juego al aire libre o las visitas a amigos, se protege el desarrollo neurobiológico y social del infante, asegurando que sus principales conexiones sean con personas reales y no con interfaces virtuales, garantizando así un crecimiento socioemocional saludable.

Subcategoría: Explorar Experiencias

Para el niño en edad preescolar, explorar experiencias de la mano de su familia significa aventurarse más allá de lo conocido con la seguridad de tener un guía afectivo. Cuando los padres lo invitan a descubrir nuevos entornos, como un parque natural, un mercado local o un museo interactivo, el niño percibe que el mundo es un lugar fascinante y lleno de oportunidades para aprender. Como argumentan Martínez y Valdivia (2024), estas vivencias compartidas no son meros paseos, sino lecciones de vida donde se estimulan los sentidos y se despierta la curiosidad epistémica. El niño conecta lo que ve, huele y toca con los conceptos abstractos que empieza a manejar, transformando la

realidad en un laboratorio de aprendizaje significativo donde la teoría y la práctica se entrelazan de manera natural y placentera.

Figura 15. *Explorar Experiencias*



Nota: Elaboración Propia

La calidad de la exploración depende de la mediación parental, pues no basta con exponer al niño a estímulos; es necesario que el adulto ayude a interpretar y dar sentido a lo vivido. Según Mendoza y Rojas (2021), para el estudiante, responder a interrogantes y situaciones y los padres le animan a pensar y dar respuesta, esta interacción dialógica convierte la experiencia en conocimiento consolidado. Al verbalizar sus descubrimientos y recibir respuesta, el niño estructura su pensamiento y enriquece su vocabulario, sintiéndose competente y valorado como un explorador capaz de descifrar los misterios de su entorno.

La exploración conjunta fortalece el vínculo afectivo y la identidad familiar. Cardozo et al. (2025) señala que, los recuerdos construidos en estas salidas se convierten en pilares emocionales para el niño. Al compartir el asombro y la alegría del descubrimiento con sus padres, el infante asocia el aprendizaje con emociones positivas,

lo que fomenta una disposición favorable hacia la escuela y los futuros retos académicos. Esta base segura le permite desarrollar autonomía y confianza en sí mismo, sabiendo que cuenta con el respaldo de su familia para navegar lo desconocido. Explorar experiencias se revela, así como una estrategia educativa poderosa que integra el desarrollo intelectual con el crecimiento emocional y social del niño.

Fenómeno: Grupo Docentes

Dificultad para el Manejo de Emociones

Para el docente, observar la dificultad para el manejo de emociones durante las actividades de exploración no es un signo de fracaso, sino una oportunidad pedagógica crucial. El niño, al enfrentarse a nuevos desafíos o al interactuar con materiales desconocidos, puede experimentar frustración, miedo o sobreexcitación que aún no sabe canalizar. Como argumentan Gavilanes y Veintimilla (2024), estas respuestas son esperables en un cerebro en desarrollo cuyas funciones ejecutivas de control inhibitorio están en plena maduración. El docente actúa entonces como un co-regulador externo, validando la emoción del niño y ofreciéndole estrategias verbales y conductuales para recuperar el equilibrio, transformando el desborde emocional en una experiencia de aprendizaje sobre sí mismo.

En este contexto, la intervención docente debe ser preventiva y empática, identificando los detonantes emocionales en el entorno de aprendizaje. No se trata de eliminar el conflicto, sino de enseñar a manejarlo. Según Riveros (2022), cuando el docente nombra las emociones y organiza la calma, proporciona al estudiante un vocabulario emocional que le permite simbolizar su malestar en lugar de actuarlo impulsivamente. Esta mediación es fundamental para que el niño comprenda que sentir es natural, pero que la forma de expresar esos sentimientos puede ser gestionada para no dañar a otros ni a sí mismo, promoviendo así un clima de aula más seguro y receptivo.

Abordar estas dificultades requiere una mirada comprensiva que integre el contexto sociofamiliar del niño. González Pozo et al., (2025) destacan que las competencias emocionales se construyen de manera relacional, donde la escuela y la

familia deben estar alineadas. El docente, al observar patrones recurrentes de desorganización, puede trabajar con los padres para establecer pautas consistentes de manejo emocional en ambos espacios. Al fortalecer la capacidad del niño para entender y modular sus reacciones, se le dota de una herramienta indispensable para la vida, permitiéndole enfrentar la incertidumbre de la exploración con mayor resiliencia y adaptabilidad.

Juegos Colectivos

La implementación de Juegos grupales en el aula preescolar es una estrategia deliberada para trascender el juego paralelo y fomentar la interdependencia positiva. Para el docente, estos juegos son escenarios controlados donde los niños deben negociar reglas, compartir objetivos y coordinar acciones para lograr una meta común. Como sostiene Delgado (2024), el juego cooperativo no solo desarrolla habilidades motrices o cognitivas, sino que es el motor principal para la construcción de la competencia social. Al participar en dinámicas grupales, el estudiante aprende que su éxito individual está ligado al del grupo, lo que disminuye las conductas egocéntricas y promueve valores de solidaridad y ayuda mutua.

DOC1: Con este grupo ha sido muy difícil de manejar la emoción, cada uno quiere lo suyo, cada uno quiere que se la atienda inmediatamente, yo le digo a los papás que yo no puedo atenderlos inmediatamente a ellos porque estoy también con otros 24 niños más, o sea esa parte también está en los mismos papás. Tienen que aprender a esperar, a respetar que el otro niño está hablando conmigo, que yo estoy hablando con otra niña o algo así, por lo menos; también los juegos colectivos se dificultan por eso mismo, porque no han superado esa esa parte de primero yo, segundo yo, tercero yo, entonces el trabajo en equipo es complicado, que todavía no se ve fruto de eso, muchos niños que estaban juiciosos anteriormente, ahora ya quieren pasarse al otro lado, o sea que la indisciplina y el egocentrismo está predominando.

En este orden de ideas, el rol principal del docente es observar y guiar la interacción durante el juego. Debe permitir que los niños resuelvan sus propios conflictos (como la negociación de roles y turnos), ya que esta fricción es crucial para aprender las normas sociales (Alvaracín, 2024). La intervención del maestro se limita a modelar el asertividad y asegurar que todos participen por igual. Esta práctica pedagógica convierte

el recreo o la actividad lúdica en una lección de ciudadanía, donde se ejercita la escucha activa, el respeto por la diferencia y la capacidad de llegar a consensos.

Los juegos colectivos regulan el clima escolar y son una herramienta para la inclusión. Guevara y Vargas (2025) destacan que, a través del juego reglado, los niños que podrían estar aislados encuentran una estructura segura para integrarse. El docente utiliza estas actividades para fortalecer los lazos afectivos entre pares, creando un sentido de pertenencia grupal que es vital para la seguridad emocional del infante. Al priorizar el juego colectivo, la escuela valida la importancia de *ser con otros*, preparando al niño para desenvolverse en una sociedad que exige cada vez más habilidades de trabajo en equipo y colaboración empática.

Observar y Comparar

Observar y comparar alude al estímulo de habilidades cognitivas superiores que permiten al niño ordenar y dar sentido a la información que recibe del entorno. Para el docente, promover estas acciones no es una tarea mecánica, sino el inicio del pensamiento científico y crítico. Como argumentan Jaramillo y Benavides (2024), cuando se invita al niño a observar detenidamente las características de objetos o fenómenos y a compararlos entre sí, se está estimulando la capacidad de análisis y la formación de conceptos. El estudiante pasa de una percepción global y difusa a una mirada analítica que distingue semejanzas, diferencias y patrones, base fundamental para la clasificación y el razonamiento lógico.

En este proceso, la mediación docente es clave para guiar la atención del niño hacia los atributos relevantes. No basta con mirar; hay que aprender a ver con intencionalidad. Según Otálora-Sevilla (2020), El docente usa preguntas y materiales concretos para desafiar al niño a comparar y relacionar cosas. Este desafío mental enriquece el lenguaje del estudiante, ya que necesita aprender nuevas palabras para describir los detalles que encuentra. Al verbalizar sus comparaciones (este es más áspero que aquel, estos dos son iguales en color), el niño estructura su pensamiento y consolida su comprensión del mundo físico y social.

En conclusión, la habilidad de observar y comparar tiene una dimensión social importante: la comparación social. Tambo (2025) señala que, en la interacción con compañeros de clase, el niño también observa y compara comportamientos, habilidades y reacciones. El docente debe orientar este proceso para que la comparación no se convierta en competencia destructiva, sino en una fuente de inspiración y autoconocimiento. Al enseñar a observar la diversidad como una riqueza y no como una jerarquía, se fomenta una actitud de curiosidad y respeto hacia lo diferente, integrando el desarrollo cognitivo con la formación ética y la valoración de la pluralidad.

Liderazgo

El surgimiento del liderazgo en el aula preescolar es un fenómeno natural que el docente debe identificar, canalizar y potenciar positivamente. No se trata solo de quién manda, sino de quién tiene la iniciativa para proponer juegos, organizar al grupo o mediar en disputas. Como argumentan Arapa y Tarqui (2023), el liderazgo infantil temprano se manifiesta en la capacidad de influencia social y en la proactividad. El maestro observa cómo ciertos niños asumen roles de dirección y utiliza estas dinámicas para fomentar un liderazgo distribuido y democrático, evitando que se consoliden patrones de dominación o exclusión.

DOC2: Los chicos tienden a ser bastante exploradores, a ellos les gusta explorar cuando ven un material nuevo, cuando se les pasa, por ejemplo bloques lógicos, en el área de ciencias naturales, por ejemplo yo llevé un microscopio para que vieran los bichos, los animales, las plantas y para ellos fue algo fantástico; igual ellos tienden a comparar mucho si es grande, si es pequeño, que mire que está bonito, mire que este es distinto, o que este es así; y le buscan como ciertas características y comparan las estructuras, lo que observan tienen a comprarlo, de igual manera hay niños que cuando está explorando a veces tienden a formar cierto liderazgo, en que yo encuentro más, yo veo más, o yo trato de mirar más cosas que los otros, entonces ellos forman hasta competencias entre ellos, de quién es el que ve más cosas o quién es el que más contesta o quién es el que más logra discernir, de pronto una pregunta o explorar más algún objeto. Entonces algunas veces se ponen tristes o no quieren trabajar si alguien logra más cosas que otros, por lo tanto, el manejo de emociones se tiene que estar regulando todo el tiempo.

En este contexto, es fundamental diferenciar entre el liderazgo positivo, que integra y motiva, y el liderazgo impositivo. Según Lorite (2024), el docente debe ofrecer oportunidades para que todos los niños experimenten roles de liderazgo en diferentes momentos, rotando responsabilidades como *el ayudante del día* o el *capitán de un equipo de juego*. Esto permite que estudiantes más tímidos descubran su capacidad de agencia y que los líderes naturales aprendan a ceder y a escuchar. Al democratizar el liderazgo, se enseña que la autoridad no es un atributo fijo de unos pocos, sino una función que se ejerce al servicio del grupo.

La promoción del liderazgo en la infancia está estrechamente relacionado al desarrollo de la autonomía y la autoestima. Silva et al., (2024) destaca que cuando un niño siente que sus ideas son escuchadas y que puede guiar a otros hacia una meta común, se fortalece su confianza en sí mismo. El docente acompaña este proceso validando las iniciativas constructivas y guiando la reflexión sobre las consecuencias de las decisiones grupales. Al cultivar un liderazgo empático y responsable desde el preescolar, se están formando los ciudadanos participativos del futuro, capaces de tomar la iniciativa para transformar su entorno y contribuir al bienestar colectivo.

Fenómeno: Grupo Padres de familia

Montar bicicleta

Enseñar al niño a montar bicicleta no es solo una actividad física, sino un acto pedagógico fundamental donde se siembran las bases de la confianza y la superación personal. Esta experiencia, compartida inicialmente con los padres, funciona como el primer andamiaje del aprendizaje: cuando la familia acompaña el proceso, desde el uso de las ruedas de apoyo hasta el equilibrio autónomo, está estableciendo un espacio seguro para gestionar el error y celebrar el logro. Como argumentan Silva-García et al., (2024), actividades al aire libre como montar bicicleta fomentan la motricidad gruesa y la orientación espacial, habilidades que son precursoras del éxito en la escritura y la ubicación en el espacio escolar, fortaleciendo además el vínculo afectivo que sostiene todo proceso de enseñanza.

INFPF1: Por ejemplo, ahora que está aprendiendo a montar cicla, ella se pega unos totazos y el papá le dice que debe primero montar con las dos ruedas, para que no se caiga, pero no ella no quiere dejar ponérselas, entonces a ese pobre papá le toca corra y corra detrás de ella, profe usted sabe cómo es ella de terca. Entonces pues lo que hacemos es tratar de apoyarla y orientarla lo más que podamos.

En este contexto, la bicicleta se convierte en un vehículo para la transición del entorno privado al social. Según Torres (2025), estas salidas permiten al niño interactuar con su barrio y socializar, lo cual prefigura la convivencia que vivirá en la institución educativa. Al guiar estas primeras lecciones, los padres actúan como los primeros educadores, modelando comportamientos de seguridad y respeto que la escuela luego reforzará. La experiencia de pedalear enseña una lección de resiliencia (caerse, levantarse y persistir) que el niño no tarda en transferir al ámbito académico, aplicando la misma perseverancia cuando se enfrenta a un problema matemático complejo o al aprendizaje de una nueva lengua.

Montar bicicleta es una metáfora poderosa del crecimiento y de la alianza entre la escuela y la familia. Castro-Martínez et al., (2023) destacan que el dominio de la bicicleta impacta directamente en la autoestima, haciendo que el infante se sienta competente no solo como deportista, sino como estudiante. Al compartir este hito, la familia consolida una memoria emocional positiva asociada al esfuerzo, enviando un mensaje coherente con el de la escuela: los desafíos se superan con práctica y apoyo. Los padres, al celebrar cada metro avanzado, construyen junto a los maestros una base sólida para que el niño se enfrente a los retos escolares con valentía, entendiendo que el equilibrio en la vida, como en la bici, se mantiene siempre que haya un equipo (familia y escuela) impulsando el movimiento.

Palabras de Aliento

Las palabras de aliento que los padres ofrecen a sus hijos en edad preescolar actúan como el combustible emocional que impulsa su deseo de explorar y aprender, sentando las bases de lo que más tarde será su disposición frente al proceso de enseñanza formal. Frases sencillas como “tú puedes”, “inténtalo de nuevo” o “estoy orgulloso de tu esfuerzo” tienen un impacto profundo en la construcción de la autoeficacia

del niño. Como sostiene Ceballos (2025), el lenguaje positivo no solo motiva en el momento, sino que se convierte en la voz interior del niño frente a la dificultad. Cuando los padres verbalizan su confianza, el niño internaliza un mensaje de valía que le permite asumir riesgos en el aula y persistir ante la frustración, transformando el "no puedo" en una apertura hacia el nuevo conocimiento.

INFPF2: Cada vez que enfrenta una experiencia nueva, lo acompañamos con palabras de aliento y confianza. Si le da miedo, lo motivamos recordándole que es capaz y que estaremos a su lado. Cuando aprende algo nuevo, lo felicitamos y reforzamos su esfuerzo para que sienta orgullo de sí mismo. Así entiende que él es capaz de hacer todo lo que quiera.

En este sentido, el aliento debe ser específico y centrado en el proceso, una estrategia que guarda total coherencia con las prácticas pedagógicas modernas. Según Zurita et al., (2025), destacar el esfuerzo en lugar de la inteligencia innata fomenta una mentalidad de crecimiento. Esta perspectiva es vital para la relación familia-escuela: cuando el lenguaje del hogar y el de la maestra coinciden en valorar el camino y no solo el resultado, el niño comprende que el error es parte natural del aprendizaje. Así, los padres se convierten en los primeros facilitadores de habilidades cognitivas y socioemocionales, preparando el terreno para que la escuela profundice en la perseverancia y la dedicación.

Es así como las palabras de aliento fortalecen la conexión afectiva y la seguridad emocional, elementos indispensables para una transición escolar exitosa. Vargas y Amaya Arocha et al., (2024) destacan que un niño que se siente alentado por su familia desarrolla un apego seguro que le permite explorar el mundo con confianza. Saber que sus padres creen en él le otorga la base necesaria para aventurarse fuera de su zona de confort y participar activamente en la comunidad educativa. Este soporte verbal constante crea un puente sólido entre la casa y el aula; un ambiente familiar nutritivo se traduce en un estudiante más dispuesto a colaborar, a relacionarse con sus pares y a enfrentar los desafíos académicos con alegría y determinación, entendiendo que el aprendizaje es una tarea compartida.

Alentar a realizar las cosas

Alentar al niño a realizar las cosas por sí mismo es una práctica de crianza fundamental para el desarrollo de la autonomía y la independencia en la etapa preescolar. Cuando los padres animan a su hijo a vestirse solo, a recoger sus juguetes o a intentar resolver un problema sencillo, le están transmitiendo un mensaje poderoso de confianza en sus capacidades. Como argumentan Orosco y Bosquez (2025), este impulso hacia la acción autónoma evita la sobreprotección y permite que el niño descubra su propio poder de agencia. Aunque al principio le cueste o tarde más, el hecho de hacerlo él mismo le genera un sentimiento de competencia y logro que es vital para la construcción de su identidad.

En este proceso, el rol de los padres es ofrecer el andamiaje necesario, es decir, el apoyo justo para que el niño pueda tener éxito sin hacerlo todo por él. De acuerdo a Albán et al., (2023), se trata de descomponer las tareas en pasos manejables y celebrar cada intento, guiando sin imponer. Alentar a la acción implica también tener paciencia y tolerar la imperfección inicial, entendiendo que el aprendizaje requiere práctica. Cuando los padres crean oportunidades para que el niño actúe y decida, están fomentando la toma de decisiones y generando el desarrollo de habilidades que serán cruciales para su desempeño académico futuro.

Finalmente, alentar a realizar las cosas prepara al niño para la vida en comunidad y la responsabilidad social. García (2021) destaca que la independencia no es aislamiento, sino la capacidad de actuar con criterio propio en relación con los demás. Al ser capaz de cuidar de sí mismo y de su entorno inmediato, el niño se siente útil y parte activa de la familia. Esta disposición proactiva se transfiere al aula, donde el estudiante se muestra más participativo, colaborador y seguro de sus aportes. Al promover la autonomía desde el hogar, los padres están formando individuos resilientes y capaces de enfrentar los retos del mundo con iniciativa y confianza en sus propios recursos.

Exaltar los logros

Exaltar los logros del niño en edad preescolar es una estrategia clave para consolidar su autoestima y motivar el aprendizaje continuo. No se trata de una alabanza vacía, sino del reconocimiento genuino de los hitos que el infante va alcanzando en su

desarrollo. Como argumentan Quesada et al., (2022), cuando los padres celebran que su hijo aprendió a amarrarse los zapatos, a compartir o a dibujar una figura nueva, están validando su crecimiento y esfuerzo. Esta retroalimentación positiva le confirma al niño que está avanzando y que sus acciones son valiosas, lo que refuerza su deseo de seguir aprendiendo y superándose a sí mismo.

INFPF5: Pues yo a la niña le digo a veces cuando hay algo que ella no puede hacerlo y ella se mete en la cabeza que no puede y no puede y llora, yo le digo que ella si es capaz simplemente que tiene que hacerlo con más esfuerzo, pero que si es capaz y no sé, yo le digo digamos cuando sacaba buena nota, nomás como el periodo pasado que le fue bien, se le compró una cicla, porque pues hay que como te digo o sea exaltar los logros que tiene la niña también, obviamente digamos que si le fueron mal pues no se le da un premio o sea les doy premio cuando ellas tiene logros, y cuando no tiene logros no se ganan nada.

El entusiasmo debe ser auténtico y proporcional, evitando la adulación excesiva que puede generar dependencia de la aprobación externa, es importante que los padres ayuden al niño a reconocer su propio progreso, preguntándole cómo se siente con lo que logró. De esta manera, se fomenta la motivación intrínseca y la autoevaluación. De acuerdo con el argumento de Márquez et al., (2022), celebrar los logros también implica compartir la alegría en familia, creando rituales sencillos que marquen los momentos importantes. Esta atmósfera de celebración fortalece el sentido de pertenencia y le enseña al niño a disfrutar del éxito propio y ajeno, una habilidad social fundamental.

Los niños construyen su autoimagen a partir de lo que los adultos significativos les devuelven. Si los padres resaltan sus capacidades y éxitos, el niño se percibirá como alguien competente y valioso. Esta autoimagen positiva actúa como un factor de protección frente a las dificultades, ya que el niño recordará sus logros pasados como evidencia de que puede superar los obstáculos presentes. Al celebrar cada paso, los padres están sembrando en su hijo la certeza de que es capaz de alcanzar sus metas y de construir un futuro lleno de posibilidades.

Concediendo un premio por lo logrado

La práctica de conceder un premio por lo logrado, cuando se utiliza con mesura y sentido pedagógico, puede ser una herramienta efectiva para reforzar conductas positivas y motivar el esfuerzo en el niño preescolar. No se trata de un soborno material, sino de un reconocimiento simbólico o afectivo que celebra la consecución de una meta. Como argumentan Parrado (2025), los premios pueden ser actividades compartidas, como ir al parque, elegir la cena o leer un cuento extra, lo que vincula el logro con experiencias familiares gratificantes. Este tipo de refuerzo ayuda al niño a establecer una relación entre el esfuerzo realizado y la obtención de resultados positivos, enseñándole el valor de la perseverancia y la dedicación.

INFPF6: Cuando trae buenas notas le doy un premio, como un dulce o algo así, pero si no le va bien, no le digo nada. Y pues le hablo a veces de cómo es la vida y él me pone cuidado, para cuando este solo no haga tantas embarradas

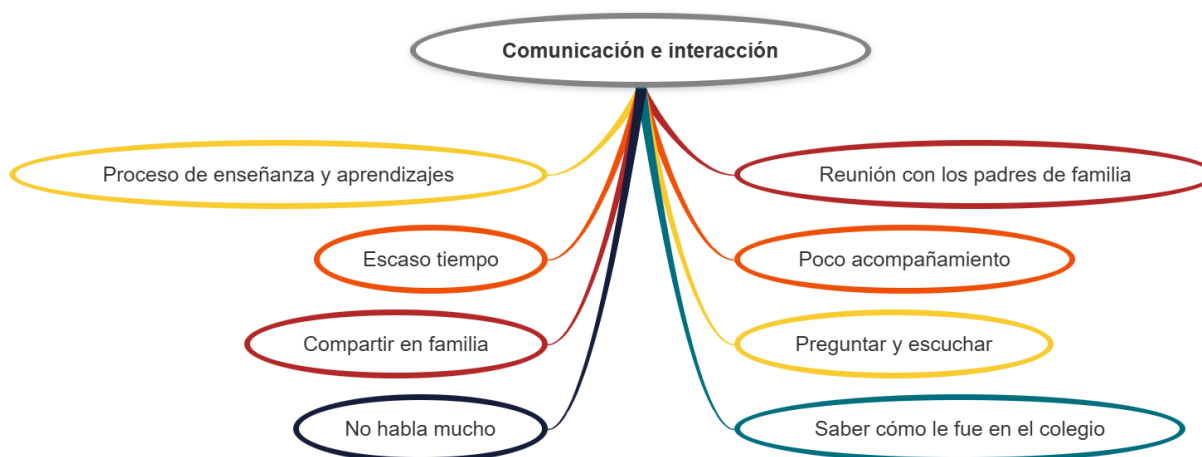
Sin embargo, es fundamental que el premio no se convierta en el único motor de la acción, el objetivo es que el niño desarrolle, de acuerdo a Bernal y Turbay (2022), una motivación por aprender y comportarse bien, no solo por obtener una recompensa externa. Por ello, los padres deben enfatizar la satisfacción personal que produce el logro en sí mismo y utilizar los premios de manera intermitente y sorpresiva, para mantener el interés sin generar una mentalidad transaccional. El premio debe ser visto como un plus, una celebración adicional, y no como el fin último de la conducta.

Finalmente, conceder un premio por lo logrado es una forma de materializar el aprecio y el orgullo de los padres. Díaz et al. (2023) señala que estos gestos refuerzan el vínculo emocional y le demuestran al niño que sus padres están atentos a sus esfuerzos. Un pequeño detalle, como una calcomanía o una nota de felicitación, puede tener un gran significado emocional para el infante, haciéndolo sentir especial y valorado. Al equilibrar el reconocimiento verbal con pequeños premios significativos, se crea un sistema de motivación positivo que impulsa al niño a seguir explorando sus capacidades y a esforzarse por alcanzar nuevas metas, sintiéndose acompañado y celebrado en cada paso de su camino.

Subcategoría: Comunicación e Interacción

La comunicación y la interacción en el aula no son simples vehículos de información, sino los procesos fundamentales mediante los cuales el niño construye su identidad social y cognitiva. Para el docente, fomentar estos intercambios implica diseñar un ambiente rico en oportunidades para el diálogo, la escucha y la negociación de significados. Como argumentan Aguirre-Palacios et al., (2025), cuando se promueve la interacción entre pares a través de proyectos colaborativos o juegos simbólicos, se estimula el desarrollo del lenguaje pragmático y la teoría de la mente. El estudiante aprende que sus palabras tienen el poder de influir en los demás y que, a su vez, debe ser receptivo a las perspectivas ajenas para construir acuerdos. Esta dinámica dialógica transforma el aula en una comunidad de práctica donde el conocimiento se co-construye y se valida socialmente.

Figura 16. Comunicación e Interacción



Nota: Elaboración Propia

En este sentido, el rol del maestro es actuar como un mediador lingüístico y cultural que enriquece las interacciones espontáneas de los niños. Según Zurita et al., (2025), la intervención docente debe centrarse en modelar estrategias de comunicación asertiva, ayudando a los estudiantes a expresar sus necesidades y emociones de manera clara y respetuosa. Al ofrecer bases verbales y promover la resolución pacífica

de conflictos, se dota al niño de herramientas para gestionar la complejidad de las relaciones humanas. Esta mediación intencional permite que el estudiante transite del egocentrismo hacia una mayor descentración, comprendiendo que la interacción exitosa depende de la reciprocidad y la empatía.

La calidad de la comunicación e interacción en el preescolar es un predictor clave de la adaptación escolar y el bienestar emocional futuro. Palacios et al., (2024) destacan que un niño que se siente competente para comunicarse y relacionarse con sus compañeros y maestros desarrolla un sentido de pertenencia y seguridad que favorece su disposición para aprender. La escuela debe ser un espacio donde se celebre la diversidad de voces y se garantice que cada estudiante, independientemente de su estilo comunicativo o su lengua materna, tenga la oportunidad de participar y ser escuchado. Al priorizar la construcción de vínculos significativos, se sientan las bases para una ciudadanía democrática y solidaria, donde el diálogo es la herramienta principal para la convivencia y la transformación social.

Fenómeno: Grupo Docentes

Reunión con los Padres de Familia

Las reuniones con los padres de familia, desde una perspectiva socioemocional, deben trascender el mero informe académico para convertirse en encuentros de sintonía afectiva. Para el docente, estos espacios representan la oportunidad de construir un puente de comunicación genuina donde se validan las emociones y expectativas de las familias frente al proceso educativo de sus hijos. Cuando el docente utiliza estas reuniones para escuchar activamente las inquietudes de los padres y compartir observaciones sobre el desarrollo social del niño, se fortalece la alianza educativa. Como argumentan Portela et al. (2024), este intercambio no solo alinea criterios pedagógicos, sino que crea una red de soporte emocional alrededor del estudiante, quien percibe que sus dos mundos principales, hogar y escuela, dialogan en armonía para su bienestar.

En este contexto, la calidad de la interacción en la reunión es determinante. No se trata de un monólogo directivo, sino de una conversación empática donde se reconocen

las competencias familiares y se ofrecen orientaciones respetuosas para el acompañamiento en casa. El docente debe propiciar un clima de confianza que permita a los padres expresar sus dudas y temores sin sentirse juzgados. Al abordar temas como la gestión de emociones o la resolución de conflictos en el hogar, la reunión se transforma en una instancia de formación compartida. De acuerdo a lo argumentado por Zurita et al., (2025), esta dinámica colaborativa empodera a las familias y les brinda herramientas para apoyar el desarrollo socioemocional de sus hijos, asegurando una coherencia en los mensajes que el niño recibe.

Estas reuniones son momentos clave para prevenir dificultades y celebrar logros conjuntos. Torres (2023) destacan que el reconocimiento explícito del esfuerzo familiar por parte del docente refuerza el compromiso y la participación. Al cerrar cada encuentro con acuerdos claros y un mensaje de optimismo sobre el potencial del estudiante, se renueva la energía de la comunidad educativa. La reunión deja de ser un trámite administrativo para convertirse en un ritual de encuentro humano que nutre la relación escuela-familia, base fundamental para un desarrollo infantil saludable y feliz.

Proceso de enseñanza y aprendizajes

El proceso de enseñanza y aprendizaje en el nivel preescolar es, en esencia, un acto comunicativo y relacional donde el conocimiento se construye a través de la interacción constante. Para el docente, esto implica diseñar situaciones didácticas que privilegien el diálogo, la pregunta y la escucha como herramientas centrales de mediación. Como sostienen Coronado y Pertuz (2023), cuando el maestro fomenta la expresión oral y la negociación de significados entre los niños, no solo está desarrollando competencias lingüísticas, sino también habilidades socioemocionales clave como la empatía y la toma de perspectiva. El aprendizaje deja de ser una transmisión unidireccional para convertirse en una conversación polifónica donde cada voz aporta a la comprensión colectiva del mundo.

DOC1: No saben solucionar problema, entonces las estrategias que utilizo es que los mismos niños deben decirles a sus compañeros lo que piensan y lo que sienten ante una situación, que sean parte de esa solución, darle ideas para que aprendan a regular su comunicación y no se quede, así las

cosas, entonces los invito a dialogar y que piensen como como pueden hacer las cosas, sin embargo, por ejemplo, cuando hay una conducta inapropiada, les cuesta mucho reconocer y se enojan, se molestan. Pero todo el tiempo estamos teniendo dialogo permanente para que expresen sus emociones orientándolos que sea de la mejor manera.

En este marco de ideas, la interacción entre pares se erige como un motor potente de desarrollo cognitivo y social. El docente debe facilitar experiencias de trabajo colaborativo donde los niños deban ponerse de acuerdo, compartir recursos y resolver problemas juntos. Según Gordillo et al. (2024), estas dinámicas de interdependencia positiva enseñan a los estudiantes a valorar la diversidad de opiniones y a regular sus propias emociones en función del grupo. El aula se transforma en una comunidad de indagación donde el error es bienvenido y debatido, y donde el éxito de uno es celebrado por todos. Esta vivencia de aprendizaje compartido fortalece el sentido de pertenencia y la identidad grupal, elementos esenciales para la seguridad emocional del infante.

El proceso de enseñanza debe estar impregnado de una comunicación afectiva que valide al estudiante como persona. Miranda y Rivero (2024) destacan que el tono de voz, la mirada y el gesto del docente comunican tanto o más que sus palabras. Un ambiente de aprendizaje cálido y receptivo, donde el niño se siente libre para expresar sus dudas y ocurrencias, potencia la curiosidad y la motivación intrínseca. Al integrar la dimensión comunicativa y emocional en cada actividad pedagógica, el docente garantiza que el proceso de enseñanza sea una experiencia humanizadora que prepara al niño no solo para saber, sino para convivir y ser con otros.

Poco Acompañamiento

La percepción docente de sobre el tiempo que la familia suele ser el síntoma de una fractura en los canales de comunicación entre el hogar y la escuela, lo que impacta negativamente en el desarrollo socioemocional del niño. Para el maestro, esta situación representa un desafío que va más allá de lo académico; implica la necesidad de restablecer el vínculo y comprender las barreras que impiden la presencia activa de los padres. Como argumenta Cabadiana Naranjo (2025) la falta de acompañamiento a menudo no es desinterés, sino el resultado de condiciones laborales precarias o falta de

herramientas parentales. El docente debe evitar el juicio y buscar estrategias proactivas para acercar a las familias, utilizando medios de comunicación flexibles y mensajes que inviten a la colaboración desde la empatía y no desde el reclamo.

En este escenario, el poco acompañamiento se traduce para el niño en una sensación de inconsistencia y soledad frente a las demandas escolares. Según Vera et al., (2020), cuando el estudiante no percibe interés de sus padres por sus vivencias en el aula, su motivación decae y su seguridad emocional se fragiliza. El docente debe actuar como un factor de compensación, brindando apoyo y reconocimiento adicional en el aula, pero sin renunciar a la tarea de involucrar a la familia. Crear fuentes de energía, de comunicación, como notas positivas sobre logros pequeños o invitaciones personalizadas, puede ser el primer paso para reconstruir la confianza y demostrar a los padres que su rol es insustituible.

Finalmente, abordar el poco acompañamiento requiere una mirada sistémica que involucre a la institución educativa en su conjunto. Duran y Contreras (2024) destaca que la escuela debe ofrecer programas de orientación y espacios que faciliten la participación de familias con dificultades. Al transformar la cultura institucional hacia una de puertas abiertas y apoyo mutuo, se puede mitigar el impacto de la ausencia parental. El objetivo es que ningún niño se quede sin la red de soporte necesaria para su desarrollo, y que la escuela actúe como un catalizador que reactive la comunicación y el compromiso familiar, asegurando que la educación sea una responsabilidad compartida y efectiva.

Escaso Tiempo

La variable del “escaso tiempo” es una realidad ineludible en la dinámica escolar y familiar contemporánea, pero su gestión adecuada puede convertirla en una oportunidad para priorizar la calidad de la interacción comunicativa. Para el docente, el desafío consiste en maximizar los momentos breves de contacto con los niños y sus familias para construir vínculos significativos. Como sostienen López y Periscal (2021), una mirada atenta, un saludo personalizado o una escucha activa de dos minutos pueden tener un impacto emocional profundo en el estudiante, haciéndolo sentir visto y valorado.

La optimización del tiempo implica transformar las rutinas diarias en espacios de conexión humana, donde la eficiencia no sacrifique la calidez.

DOC2: Los estudiantes cuando llegan a la escuela por primera vez, normalmente ellos son tímidos, algunos son muy efusivos, algunos tienden a mostrar su agrado de estar en la escuela, a observar, a tener una visión amplia de la escuela, del salón de clase; pero algunos cuando llegan, se muestra muy tímidos y pocos se relacionan con los otros compañeros, exteriorizan a veces esa timidez en que se quedan solos, hablan poco y los más despiertos tienden siempre a compartir, ayudar, a prestarles elementos a los que no tienen, pero muy poco a poco con el transcurrir del año lectivo, pues ellos van soltando y termina siendo todos muy amigos, y terminan siendo muy compañerista, buscan colaboradores entre ellos mismos, se colabora mucho, el grupo es bastante abierto, y sobre todo que se defienden entre ellos.

En este contexto, la comunicación con las familias también debe adaptarse a la escasez de tiempo, siendo precisa, oportuna y relevante. Según Rossero 2024), el uso de herramientas digitales o cuadernos de enlace puede facilitar el flujo de información sin requerir la presencia física constante. Sin embargo, es crucial que estos canales no se vuelvan fríos o burocráticos. El docente debe infundir cercanía en sus mensajes, destacando los aspectos positivos del desarrollo del niño y ofreciendo orientaciones prácticas que los padres puedan implementar en sus tiempos limitados. Al valorar el tiempo de las familias y ofrecer recursos concisos, se fomenta una colaboración más efectiva y menos estresante.

Finalmente, enseñar a los niños a gestionar el tiempo y la interacción en el aula es una competencia socioemocional valiosa. Roldan y Jaramillo (2023) destacan que el docente puede estructurar actividades que promuevan la comunicación eficiente y el respeto por los turnos de habla, ayudando a los estudiantes a expresarse con claridad y a escuchar a los demás en lapsos breves. Aprender a conectar con el otro de manera auténtica, incluso en encuentros fugaces, es una habilidad esencial para la vida en sociedad. Al priorizar la intensidad y la calidad del vínculo sobre la duración, la escuela demuestra que el cuidado y la atención pueden florecer incluso en medio de la prisa, humanizando el tiempo escolar.

Fenómeno: Grupo Padres de Familia

Preguntar y Escuchar

Para el niño en edad preescolar, el acto de preguntar y escuchar por parte de sus padres no es un simple intercambio de información, sino una validación fundamental de su existencia y sus experiencias. Cuando los padres formulan preguntas abiertas y muestran un interés genuino en las respuestas, están enviando un mensaje poderoso: “tu voz es importante”. Como argumentan Lozano y Sánchez (2025). El lenguaje Oral en la Educación Inicial (2023), esta dinámica de escucha activa fomenta el desarrollo del lenguaje y la estructuración del pensamiento, ya que obliga al niño a organizar sus ideas para comunicarlas. Además, al sentirse escuchado, el infante fortalece su autoestima y su seguridad emocional, entendiendo que sus opiniones y sentimientos son dignos de atención, lo que sienta las bases para una comunicación asertiva en otros contextos sociales.

INFPF2: En la casa hablamos mucho, todos los días preguntamos cómo le fue en el colegio y lo escuchamos, le preguntamos si se divirtió. Cuando hay alguna situación difícil, la conversamos en familia para que aprenda que hablando se solucionan las cosas. Además, lo animamos a que nos cuente todo, además le decimos que si algo no le gusta con algún niño que hable con la profe o que le diga al niño que debe ser respetuoso cuando hay niños groseros, pero mejor que le diga a la profe todo lo que le pase en el salón.

En este proceso, la calidad de la escucha es tan importante como la pregunta misma. No se trata de interrogar, sino de crear un espacio de acogida donde el niño pueda expresarse libremente. Según los padres deben practicar una escucha empática, que implica no solo oír las palabras, sino también leer el lenguaje no verbal y conectar con la emoción subyacente. Al reflejar los sentimientos del niño, los adultos le ayudan a alfabetizarse emocionalmente. Esta validación afectiva reduce la ansiedad y fortalece el vínculo parento-filial, convirtiendo el diálogo en un refugio seguro donde el niño aprende a confiar en sí mismo y en los demás.

De hecho, preguntar y escuchar son hábitos que se cultivan en la cotidianidad y que modelan las futuras relaciones del niño. Molina y Santander (2023) destacan que los

niños que crecen en hogares donde prevalece el diálogo tienden a ser más empáticos y competentes socialmente. Al observar cómo sus padres se interesan por los demás y respetan los turnos de palabra, el niño internaliza estas normas de convivencia. La familia se convierte así en la primera escuela de democracia y respeto, donde se aprende que la comunicación es una vía de doble sentido que requiere paciencia, apertura y generosidad, habilidades esenciales para la vida en sociedad.

Compartir en Familia

El tiempo compartido en familia constituye el sustrato emocional sobre el cual el niño construye su sentido de pertenencia y su identidad. No se trata solo de estar juntos físicamente, sino de participar en actividades conjuntas que generen disfrute y conexión. Como sostienen Gómez (2022), rituales sencillos como comer juntos, jugar juegos de mesa o leer un cuento antes de dormir, fortalecen la cohesión familiar y transmiten valores de manera implícita. Para el niño, estos momentos son tesoros de seguridad que le confirman su lugar en el mundo. Al compartir experiencias positivas, se teje una red de recuerdos afectivos que actúa como un factor de protección frente a la adversidad, proporcionándole una base emocional sólida desde la cual explorar el entorno.

INFPF3: Él tiene mayor comunicación con la abuela, cuando yo llego por la noche le pregunto cómo le fue y así, y cuando él se acuesta con el papá por la noche se pone a contarle cosas, pero el papá ya se está quedando dormido, y a veces le puede el sueño; más que todo son los fines de semana que tenemos más tiempo de compartir todos en familia. Pero cuando por la noche yo le pregunto y él empieza a veces a contarme algo del colegio, trato de ponerle atención y entenderle qué es lo que me dice.

En este contexto, compartir en familia también implica involucrar al niño en las tareas y decisiones del hogar, acorde a su edad. Según Gómez (2021), cuando se permite que el infante colabore en la preparación de alimentos o en el cuidado de una mascota, se fomenta su autonomía y su sentido de responsabilidad. El niño deja de ser un mero receptor de cuidados para convertirse en un miembro activo que contribuye al bienestar común. Esta participación le enseña la importancia de la cooperación y la reciprocidad, habilidades sociales que luego transferirá a su vida escolar. Al sentirse útil y valorado en su núcleo familiar, desarrolla una autoimagen positiva y competente.

El compartir en familia es un espacio privilegiado para el aprendizaje emocional y la resolución de conflictos. Lorite (2024) destacan que en la convivencia diaria surgen roces naturales que, si se gestionan adecuadamente, son oportunidades de crecimiento. Los padres, al mediar en las disputas entre hermanos o al manejar sus propias frustraciones con respeto, modelan estrategias de regulación emocional. El niño aprende que el conflicto es parte de las relaciones humanas, pero que el afecto y el diálogo son las herramientas para superarlo. Así, la familia se consolida como el primer y más importante laboratorio social, donde se ensayan las habilidades de convivencia que el niño llevará consigo toda la vida.

Saber cómo le fue en el colegio

El interés de los padres por tener información debe trascender la preocupación por el rendimiento académico o el comportamiento disciplinario. Para el niño, esta pregunta es una oportunidad para revivir y procesar sus experiencias sociales y emocionales del día. Como afirma Díaz (2020), cuando los padres indagan sobre con quién jugó, qué le hizo reír o qué le costó trabajo, están validando la dimensión humana de la escolaridad. Este interés demuestra al niño que la escuela no es solo un lugar de tareas, sino un espacio de vida relevante para su familia. Al narrar sus vivencias, el infante integra lo aprendido y da sentido a su mundo escolar, sintiéndose acompañado a la distancia por sus figuras de apego.

INFPF5: Pues nosotros le preguntamos, le decimos que cómo le fue en la escuela que nos cuente todo, y ella pues ahí nos comienza a contar que qué le pasó en la escuela, a veces lo que la profesora les enseñó comienza a contar a decir las cosas, a veces lo que no le gusta cuando los niños la molestan, se pone muy brava y yo le digo que le cuente a la profe para que ella regañe al niño. Y pues así profe yo le pregunto cómo le fue en el colegio, Si no que a veces estoy muy cansada tengo oficio en la casa, entonces no hablamos, la dejo en el televisor para que me deje hacer oficio.

Sin embargo, obtener esta información requiere estrategias que eviten el interrogatorio rutinario. Según Ravi (2021), preguntas específicas y lúdicas (¿qué fue lo más divertido que pasó hoy?, ¿cuál fue tu momento favorito del recreo?) suelen ser más efectivas que el genérico ¿cómo te fue? Los padres deben estar dispuestos a escuchar

relatos fragmentados y a veces fantasiosos, valorando la intención comunicativa del niño más que la precisión de los hechos. De acuerdo a Mondragón 2021), es la receptiva fomenta la confianza y anima al niño a compartir no solo sus éxitos, sino también sus preocupaciones o conflictos, permitiendo a los padres detectar tempranamente posibles dificultades de adaptación o socialización.

Finalmente, saber cómo le fue en el colegio permite a los padres actuar como mediadores y guías en el proceso educativo, la información que el niño trae a casa es un insumo valioso para fortalecer la alianza familia-escuela. Si el niño cuenta con entusiasmo sobre un proyecto, los padres pueden reforzarlo en casa; si relata un conflicto con un compañero, pueden orientarlo sobre cómo resolverlo. Esta conexión entre los dos entornos principales del niño crea una coherencia educativa que le brinda seguridad y estabilidad. Al mantenerse al tanto de la vida escolar de su hijo, los padres le demuestran que su educación es un proyecto compartido, nutriendo su motivación y su compromiso con el aprendizaje.

No Habla Mucho

La conducta de un niño que guarda silencio en el contexto preescolar o familiar no debe ser patologizada de inmediato, sino comprendida como una característica temperamental o una etapa del desarrollo que requiere respeto y paciencia. Para algunos niños, el silencio es un espacio de observación y procesamiento interno antes de la acción comunicativa. Como sostiene Tesisteco (2024), presionar al niño para que hable puede generar ansiedad y retraimiento, logrando el efecto contrario. Los padres deben aceptar el estilo comunicativo de su hijo, valorando otras formas de expresión no verbal como el juego, el dibujo o el contacto físico. Al validar su forma de estar en el mundo, se le otorga la seguridad necesaria para que, a su propio ritmo, encuentre su voz.

INFPF6: Normalmente no hablamos mucho. Cuando llega del colegio le pregunto rápido cómo le fue, pero casi no me cuenta nada porque yo estoy ocupado en otras cosas. La mayoría de veces lo dejo con el televisor para que no moleste.

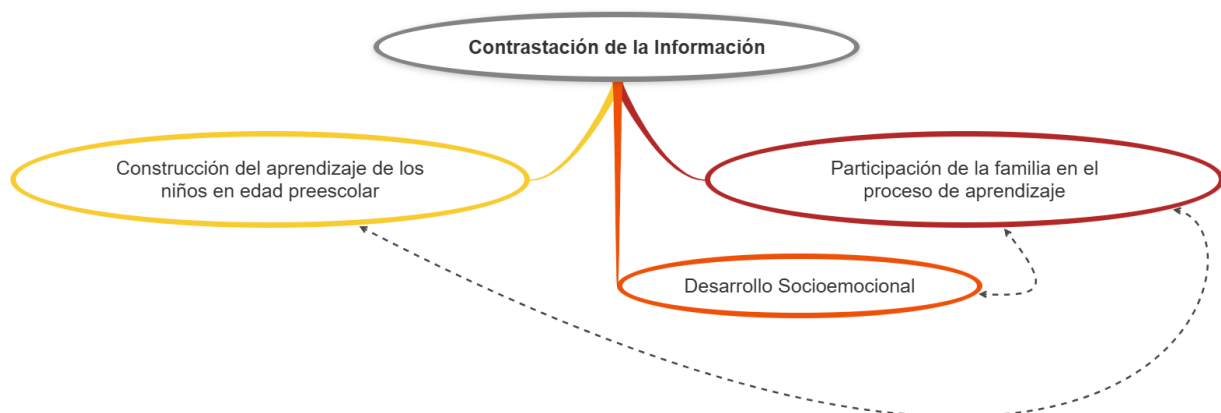
En este escenario, el desafío es crear un ambiente facilitador que invite a la palabra sin exigirla, los padres pueden utilizar estrategias indirectas como narrar lo que están haciendo, leer cuentos en voz alta o comentar situaciones cotidianas sin esperar una respuesta inmediata. Estas acciones bañan al niño en lenguaje y le ofrecen modelos comunicativos sin la presión de la interacción directa. De acuerdo con A menudo, el niño que no habla mucho es un gran escucha; al percibir que no se le juzga por su silencio, se siente más cómodo para intervenir cuando realmente tiene algo que decir. El respeto por sus tiempos es la mayor muestra de confianza en su capacidad.

Es importante discernir cuándo el silencio es un rasgo de personalidad y cuándo puede indicar una dificultad mayor. Vines y Rosell (2024) sugieren que los padres observen si el niño se comunica bien en otros contextos o si muestra intención comunicativa a través de gestos. Si el silencio se acompaña de aislamiento o falta de comprensión, puede ser necesario consultar a un especialista. Sin embargo, en la mayoría de los casos, el niño que no habla mucho simplemente necesita un entorno seguro y estimulante donde se sienta libre para expresarse cuando esté listo. Al acompañarlo con serenidad y afecto, los padres le aseguran que su valor no depende de la cantidad de palabras que emite, sino de quién es él como persona.

Contrastación de la Información Recolectada

De acuerdo a lo analizado en cada una de las respuestas dadas por los informantes clave; tanto del grupo de docentes como del grupo de los padres de familia se logra evidenciar un conjunto de elementos que surgen gracias a lo que es los nuevos elementos conceptuales, teóricos y prácticos que indican lo relacionado al cumplimiento del objetivo general de la presente investigación que recae en: Generar un constructo teórico sobre la participación de la familia en el aprendizaje de los niños del grado preescolar de la Institución Educativa Eduardo Santos Sede Luis Carlos Galán de la ciudad de Neiva Huila. Es pertinente señalar que desde esa mirada se logra evidenciar que surgen las bases de los constructos teóricos que se dejan ver en la conjugación de las categorías que van en relación a lo que es las bases de los aspectos a considerar en la teorización; tal cual se dejan ver en lo siguiente:

Figura 17. Contrastación de la Información



Nota: Elaboración Propia

Es propicia la ocasión mencionar se logra ver la relación existente en cada uno de los elementos centrales que surgieron de la información analizada; es así, que se deja ver un conjunto de aspectos que van en función a lo que es la relación directa en cada uno de los componentes encontrados; tal cual se evidencia en lo siguiente:

Figura 18. Reflejo de cada uno de los componentes contrastados



Nota: Elaboración Propia

En relación a los elementos descritos se logra observar un conjunto de aspectos que están vinculados entre ellos y se convierten en experiencia aplicables al contexto educativo y que tienen como norte la participación de la familia en el aprendizaje de los niños del grado preescolar de la Institución Educativa objeto de estudio; razón que converge en definir toda una estructura que se encuentra enmarcada en lo que es las bases de los nuevos conocimientos que repercuten en lo que es las bases de los constructos teóricos; es así que se logra constituir los elementos teóricos que los docentes deben tener en cuenta para lo que es la fuente del conocimiento en relación a la participación de la familia en la formación académica de los estudiantes de educación integral y lo cual permite la conformación de la sección subsiguiente.

SECCIÓN V

LA PARTICIPACIÓN DE LA FAMILIA EN LA CONSTRUCCIÓN DE LOS APRENDIZAJES Y EL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL DE LOS NIÑOS DEL NIVEL PREESCOLAR

La educación de la primera infancia, atraviesa en la tercera década del siglo XXI una profunda reconfiguración epistemológica que desafía las fronteras tradicionales de la institución escolar. Históricamente, se ha operado bajo una dicotomía artificial que fragmenta la experiencia vital del niño: por un lado, el hogar, entendido como el espacio de la crianza, el afecto y los cuidados básicos; y por otro, la escuela, concebida como el recinto aséptico y exclusivo para la transmisión del saber académico. Es preciso señalar en ese caso, el cuestionamiento realizado por Barbero (2012), quien indica desde una postura reflexiva que:

Se han producido una serie de transformaciones que vienen provocadas por un movimiento de descentramiento, “que saca el saber de sus dos ámbitos sagrados, los libros y de la escuela”; un movimiento de des-localización y des-temporalización de los saberes, que está transformando las condiciones y los lugares considerados tradicionales para la adquisición del conocimiento y que diluye la noción tradicional de conocimiento y la acerca al saber común, a la experiencia social, a la experimentación y al flujo digital. (p.78)

Responde al nuevo estilo y ritmo de vida, establecido por la dinámica global con impacto en el sector educativo ante el aligerado avance tecnológico y científico que ha conllevado a la configuración de nuevas formas de enseñar y, por consiguiente, maneras diversas de obtener los aprendizajes; donde la familia, desempeña un rol determinante en medio de las complejidades para lograr apoyar y orientar al estudiante a partir de una edad temprana. Lo cual indica, que el uso de las nuevas tecnologías digitales es cada vez más frecuente e indispensable en la labor formativa del estudiante del nivel de preescolar.

Sin embargo, la evidencia científica contemporánea nutrida por los avances de la neurociencia afectiva, la psicología del desarrollo y la sociología de la educación, ha desmantelado esa visión mecanicista. Hoy, se comprende que el aprendizaje no es un fenómeno aislado que ocurre por generación espontánea al cruzar el umbral del aula,

por el contrario, es un proceso socialmente situado, culturalmente mediado y, sobre todo, emocionalmente sostenido.

De allí, la importancia del presente constructo sobre la premisa fundamental de que la participación de la familia en la construcción de los aprendizajes y el desarrollo socioemocional no constituye una variable periférica, es una línea estructural ineludible. Se está, ante la necesidad de transitar desde una visión de la familia como cliente o espectador pasivo del servicio educativo, hacia una concepción de alianza ontológica y pragmática; sin dejar de reconocer, que ante las constantes transformaciones se ha establecido en la sociedad colombiana nuevas formas de comunicarse, interacción.

Por ende, maneras diversas para desarrollar la convivencia escolar, social que implica en la adquisición de aprendizajes donde destacan nuevos ambientes y entornos. Resulta conveniente señalar lo planteado por Martínez y Fernández (2018), respecto al nuevo ecosistema de aprendizaje ante los cambios globales.

Hemos de hacer frente a la aparición de nuevos conceptos y teorizaciones que afectan al hecho educativo y que se refieren a las formas de comunicación, producción y difusión de conocimientos, nuevas formas de aprendizajes, incluidas aquellas que proceden del mundo de la empresa o de la formación de profesionales. El aumento y la expansión de nuevos entornos de aprendizaje y socialización están permitiendo tratamientos muy dispersos cuya revisión nos interesa, ya que está en juego cómo se conforma el nuevo sentido democrático del ciudadano en las experiencias educativas (p.9)

En este nuevo paradigma, que hace parte de un mundo caracterizado por los constantes y profundos cambios en medio de la inmediatez y la competitividad que involucra la producción del conocimiento. Además, la realidad que envuelve al sistema educativo colombiano donde se hace notar la disociación entre el currículo del hogar y el currículo escolar se revela no solo como ineficiente, más bien como un obstáculo activo para el desarrollo integral del infante. Cuando existe una fractura entre los códigos culturales, lingüísticos y afectivos que el niño vive en su casa y los que encuentra en el preescolar, se genera una disonancia cognitiva que consume recursos mentales valiosos, frenando la curiosidad natural y elevando los niveles de estrés tóxico.

Por consiguiente, los aportes teóricos que se desprenden de la complejidad del fenómeno educativo desde una perspectiva ecológica y sistémica. Se parte del

reconocimiento de que el cerebro infantil, en su periodo de mayor plasticidad, no distingue entre fuentes de aprendizaje formales e informales; para el niño, la realidad es un continuum. Las interacciones cotidianas en el seno familiar, desde la narrativa de un cuento antes de dormir hasta la participación en las rutinas domésticas.

No son simples pasatiempos, todo lo contrario, son verdaderos actos pedagógicos que cimentan las bases de la alfabetización emergente, el pensamiento lógico-matemático y, crucialmente, la regulación emocional. Ignorar estos fondos de conocimiento que las familias poseen, independientemente de su nivel socioeconómico o académico, implica desperdiciar un capital cultural esencial y, peor aún, deslegitimar la identidad del aprendiz.

El análisis que aquí se presenta profundiza en las líneas teóricas que fundamentan esta necesaria simbiosis. Se explora cómo la seguridad ontológica, la certeza de ser amado y protegido, actúa como el prerrequisito biológico para el aprendizaje superior. La neurodidáctica enseña que las funciones ejecutivas, como la memoria de trabajo, el control inhibitorio y la flexibilidad cognitiva, residen en una corteza prefrontal que solo puede operar óptimamente cuando el sistema límbico se encuentra regulado.

En este sentido, la familia funge como el andamiaje emocional primario, el regulador externo que permite al niño transitar desde la correulación hacia la autorregulación. La escuela, por su parte, debe funcionar como una caja de resonancia de esta seguridad, extendiendo el vínculo de apego y creando un clima de confianza que habilite la exploración y el error como parte del proceso de descubrimiento; la fundamentación teórica, por robusta que sea corre el riesgo de permanecer en el éter de las buenas intenciones si no se traduce en una praxis transformadora.

Por ello, este trabajo contextualizado en nuevos constructos no se limita a la reflexión filosófica sobre el deber ser de la relación familia-escuela, más bien que avanza decididamente hacia la proposición de una ingeniería pedagógica concreta. Se plantea la urgencia de superar los modelos obsoletos de escuela para padres, caracterizados a menudo por charlas unidireccionales y prescriptivas, para instaurar verdaderas comunidades de aprendizaje dialógico. En estas comunidades, la jerarquía del

conocimiento se flexibiliza para dar paso a una ecología de saberes donde la experiencia vital de las familias y el discernimiento técnico de los docentes se entrelazan en beneficio del niño. Es preciso destacar la opinión de Fernández y Anguita (2015), quienes asumen.

En los últimos años el término educación expandida ha llamado la atención del ecosistema educativo (ante una sociedad que avanza a pasos agigantados y en la que las instituciones académicas formales han perdido de un tiempo a esta parte su carácter hegemónico en el monopolio del conocimiento, se necesitan nuevas respuestas y otros modelos educativos. (p. 185)

Es decir, que la educación preescolar en Colombia no es la excepción puesto que dentro del colegio objeto de estudio, existen marcadas deficiencias respecto a la pertinente articulación de la familia, institución y los docentes con implicaciones importantes en la formación educativa de los niños en edad de transición; frente a los nuevos ecosistemas de aprendizaje debido a la dinámica global y su impacto en el sector educativo local.

La propuesta se articula en torno a la necesidad de operacionalizar la corresponsabilidad; esto implica el diseño y la implementación de estrategias procedimentales y recursos instruccionales que materialicen la alianza en el día a día. Se discuten herramientas tangibles que actúan como objetos transicionales entre ambos mundos, tales como las maletas pedagógicas, los portafolios híbridos y las plataformas digitales de gestión parental. Estos recursos no buscan escolarizar el hogar convirtiendo a los padres en maestros auxiliares, empoderando a las familias para que reconozcan y potencien el valor educativo de sus interacciones naturales. Se trata de dotar a los padres de lentes pedagógicos que les permitan ver las matemáticas en la cocina, el lenguaje en la sobremesa y la ciencia en el jardín.

Asimismo, aquí se aborda un aspecto frecuentemente soslayado en la literatura y es la evidencia de la teorización. En un contexto educativo que demanda cada vez mayor rigor y responsabilidad social, es imperativo establecer mecanismos para documentar y evaluar el impacto de la participación familiar. No basta con asumir que la colaboración es beneficiosa; es necesario hacer visible el aprendizaje que emerge de esta sinergia. Se proponen, por tanto, acciones de evidencia que van desde la documentación pedagógica sistémica, que rastrea la trazabilidad del saber entre el hogar y el aula, hasta

la observación micro-analítica de los rituales de transición y la escucha activa de la narrativa del propio niño. Solo a través de una práctica basada en la evidencia podremos validar que la coherencia entre los estilos de crianza y las prácticas docentes se traduce efectivamente en niños más seguros, autónomos y cognitivamente competentes.

Otro eje transversal de este trabajo es la consideración del contexto contemporáneo, marcado por la omnipresencia de la tecnología y la reconfiguración de los tiempos familiares. La aceleración de la vida moderna plantea desafíos inéditos para la calidad de la interacción humana. Ante este escenario, se aboga por una participación familiar que recupere la atención plena y el encuentro cara a cara, pero que también sepa aprovechar las herramientas digitales para mantener vivo el vínculo pedagógico en entornos híbridos. La escuela tiene hoy la responsabilidad ética de orientar a las familias en la navegación de esta ecología digital, promoviendo un uso de la tecnología que complemente, y no sustituya, la experiencia sensorial y afectiva indispensable en la primera infancia.

En última instancia, el recorrido que aquí se propone busca sentar las bases para una nueva cultura institucional; la cual es que la puerta del aula permanezca abierta, metafórica y literalmente, a la realidad de las familias. Se postula que la calidad educativa en el nivel preescolar no puede medirse únicamente por los indicadores de infraestructura o la titulación docente, sino por la solidez del tejido social que sostiene al estudiante. La verdadera excelencia académica y humana surge en la intersección fértil entre el amor incondicional de la familia y la intencionalidad pedagógica de la escuela.

Al integrar las dimensiones del ser (soporte emocional), el saber (estimulación cognitiva) y el convivir (regulación social), este trabajo aspira a ofrecer un mapa de ruta para directivos, docentes y familias; de allí, la importancia de lo contemplado por Delors (1996), quien asume:

La educación preescolar debe trascender la instrucción académica para centrarse en el desarrollo humano. Esto implica fortalecer el Ser, a través de la auto estimación y la autonomía; el Saber, mediante la construcción de significados sobre el mundo; y el Convivir, como la capacidad de establecer vínculos basados en el respeto, la solidaridad y la resolución pacífica de conflictos. (p. 94)

Un mapa que guíe hacia una educación más humana, coherente y justa, donde cada niño, respaldado por una red inquebrantable de adultos comprometidos, pueda desplegar todo su potencial latente. La invitación es a comprender que educar a un niño pequeño es una tarea de construcción conjunta, una danza delicada y coordinada donde la familia marca el ritmo afectivo y la escuela propone la melodía cognitiva, creando juntas una sinfonía de desarrollo pleno.

Descripción de las líneas teóricas para la participación de la familia en la construcción de los aprendizajes y el desarrollo socioemocional de los niños del nivel preescolar

La reconfiguración epistemológica de la educación inicial en la tercera década del siglo XXI ha trascendido la visión tradicional que situaba a la institución escolar como la única localización de validación del saber. Se está en una era donde la arquitectura de los aprendizajes y el desarrollo socioemocional del infante se comprenden desde una perspectiva ecológica y sistémica. En este escenario, la participación de la familia deja de ser una variable periférica o un mero cumplimiento administrativo para erigirse como una línea teórica estructural.

La disociación entre el hogar y el aula de preescolar se revela hoy como una dicotomía artificial que fragmenta la experiencia vital del niño, obstaculizando su desarrollo integral. Por consiguiente, asegura la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2022) que es imperativo analizar las corrientes teóricas contemporáneas que fundamentan esta alianza, entendiendo que el aprendizaje temprano es un proceso socialmente situado, culturalmente mediado y emocionalmente sostenido.

Una primera línea teórica, insoslayable es la actualización del modelo bioecológico del desarrollo humano, porque si bien sus bases clásicas establecieron la importancia de los entornos inmediatos, la literatura reciente enfatiza la criticidad del mesosistema, entendido como la calidad de las interacciones y la congruencia valorativa entre los microsistemas familia y escuela.

Al respecto, Darling y colaboradores (2020) sostienen que la continuidad pedagógica entre estos dos entornos es el predictor más robusto del éxito escolar futuro y del bienestar psicológico, pero no se trata simplemente de la presencia física de los padres en el recinto escolar, se trata de la sincronía en las pautas de crianza y las prácticas educativas. Cuando existe una disonancia cognitiva o cultural entre lo que el niño vive en su hogar y lo que experimenta en el preescolar, se genera una fricción que consume recursos cognitivos valiosos. Por el contrario, la alineación entre ambos sistemas potencia la seguridad ontológica del niño, permitiéndole explorar el mundo con la certeza de una base segura compartida.

En este entramado, la dimensión socioemocional emerge como una segunda línea teórica fundamental y está nutrida por los avances de la neurociencia afectiva y la psicología del desarrollo. La evidencia científica de los últimos cinco años ha desmontado la falsa dicotomía entre razón y emoción, porque no existe aprendizaje significativo sin una activación emocional positiva. En el nivel preescolar, las funciones ejecutivas, como la memoria de trabajo, el control inhibitorio y la flexibilidad cognitiva, se encuentran en un periodo sensible de maduración y dependen intrínsecamente de la correulación externa proporcionada por los adultos significativos.

La familia actúa aquí, como el andamiaje emocional primario; las interacciones cotidianas en el hogar, caracterizadas por la calidez, la sensibilidad y la respuesta contingente a las necesidades del niño, modelan los circuitos neuronales encargados de la regulación del estrés y la empatía. En cualquier caso, el papel de la familia es trascendental para garantizar el bienestar emocional del niño y al mismo tiempo, la orientación oportuna en aras del triunfo escolar; lo que representa para Razeto (2016), quien asegura que:

La participación de la familia en la educación es clave para el éxito escolar de los niños y niñas. No se trata solo de que los padres asistan a reuniones, sino de generar un ambiente en el hogar que valore el aprendizaje y mantenga altas expectativas sobre el desempeño de sus hijos. (p. 6)

Desde esta figura sobre la realidad de la familia, frente a la responsabilidad que le corresponde en cuanto a la formación educativa de sus hijos resulta indispensable

para el logro de las metas educativas y personales del estudiante. Es así, como la participación familiar, en el desarrollo educativo y socioemocional va más allá del simple apoyo; de acuerdo a este prisma teórico, trasciende el afecto espontáneo para implicar una alfabetización emocional intencionada.

Porque los padres que validan las emociones del niño, que nombran lo que sienten y que modelan estrategias de afrontamiento, están construyendo, de facto, las bases de la resiliencia. Lo que significa para Goleman (2018) “El estilo de crianza y la inteligencia emocional de los padres son predictores significativos del bienestar psicológico de los hijos. Cuando los padres actúan como entrenadores emocionales, validando las emociones de los niños en lugar de minimizarlas” (p. 234). Esto permite al niño, fortalecer su estructura emocional y al mismo tiempo impulsar el desarrollo progresivo de sus habilidades sociales con carácter de resiliencia.

La escuela dentro del nivel preescolar, por su parte, debe funcionar como una caja de resonancia de estas prácticas, creando una seguridad emocional continua. De allí que, Mapp & Bergman (2021) conforman que cuando la familia se involucra activamente en la educación emocional, se reduce significativamente la incidencia de conductas disruptivas en el aula y se incrementa la disposición para el aprendizaje colaborativo.

Pero profundizando en la construcción de los aprendizajes cognitivos, surge una tercera línea teórica vinculada a los fondos de conocimiento y el capital cultural familiar; según la mirada de Bourdieu (2011) “La herencia cultural, que es diferente según las clases sociales, es responsable El capital cultural familiar se transmite de manera invisible e implícita, moldeando las disposiciones del estudiante hacia el aprendizaje y la cultura académica” (p. 45). Desde una perspectiva sociocultural renovada, el aprendizaje se concibe como un proceso de apropiación de herramientas simbólicas.

Las familias, independientemente de su nivel socioeconómico o escolaridad, poseen saberes, historias, oficios y prácticas lingüísticas que constituyen el sustrato fértil sobre el cual debe asentarse el currículo escolar. La teoría educativa actual desafía el modelo de déficit, que percibe a ciertos hogares como carentes de cultura, y propone un

modelo de riqueza, instando al preescolar a legitimar esos saberes familiares para construir puentes de significado.

Por lo tanto, la participación de la familia en la construcción de los aprendizajes implica, entonces, que el currículo se permee de la realidad del hogar; estos actos cotidianos son precursores directos de la lectoescritura formal y del pensamiento lógico-matemático. La teoría subraya, que cuando el niño percibe que su mundo familiar es valorado en la escuela, su identidad de aprendiz se fortalece, generando una motivación intrínseca superior hacia la exploración académica; en correspondencia con lo establecido por Zabalza (2017).

El currículo en la educación inicial debe ser concebido como un proceso de construcción social que se nutre de las vivencias del niño. Su incidencia en la realidad estudiantil es efectiva cuando logra articular los saberes previos que el menor trae de su hogar con las propuestas pedagógicas, permitiendo que el aprendizaje sea verdaderamente significativo y situado. (p. 42)

Lo cual demuestra, la incidencia de las experiencias y vivencias previas del niño asumidas desde el núcleo familiar donde concurre un conjunto de actividades como la lectura dialógica compartida, la narración de historias familiares o la participación de los padres como expertos en sus oficios dentro del aula, no son meros pasatiempos, se consideran como unos potentes estimuladores del desarrollo lingüístico y del pensamiento simbólico.

La articulación de estas líneas teóricas se enfrenta hoy al desafío de la era digital. Una cuarta línea de análisis emergente se refiere a la parentalidad positiva en la ecología digital. La omnipresencia de las pantallas ha modificado las dinámicas de interacción intrafamiliar, a menudo reduciendo el tiempo de calidad y la atención plena (mindfulness) necesaria para el desarrollo infantil. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2020) alertan sobre el fenómeno de la tecnoferencia (interrupciones tecnológicas en la interacción padres-hijos) y su impacto negativo en el desarrollo del lenguaje y la regulación emocional. Por tanto, el constructo teórico actual aboga por una participación familiar que recupere la interacción cara a cara, el juego libre no estructurado y la conversación sostenida. La escuela preescolar tiene la responsabilidad ética de orientar a las familias no solo en qué enseñar, más bien en cómo interactuar,

promoviendo entornos domésticos que funcionen como laboratorios de aprendizaje natural.

Fundamentación ontológica, epistemológica y gnoseológica de las líneas teóricas para la participación de la familia en la construcción de los aprendizajes y el desarrollo socioemocional de los niños del nivel preescolar

La comprensión del fenómeno educativo en la primera infancia requiere trascender la visión mecanicista que sitúa a la escuela como único centro de producción de saberes; es preciso vincular el planteamiento de Martínez (2014).

Desde una perspectiva fenomenológica, la participación de la familia en el preescolar constituye la base ontológica del aprendizaje, pues es en el hogar donde el infante configura su subjetividad. Epistemológicamente, el conocimiento surge de la intersubjetividad entre padres e hijos, validando que el aprender es un acto relacional y gnoseológico donde los significados se tejen en la experiencia compartida antes de formalizarse en la escuela (p. 88).

Al abordar la participación de la familia en la construcción de los aprendizajes y el desarrollo socioemocional del niño preescolar, hay que adentrarse en una complejidad que exige ser desmenuzada desde sus cimientos filosóficos más profundos.

Pero no se trata simplemente de una colaboración instrumental entre padres que asisten a reuniones o revisan tareas, sino de una asociación existencial y cognitiva que define la construcción mental y afectiva del sujeto en formación. Para fundamentar teóricamente estas líneas de acción es imperativo recurrir a una triangulación filosófica, es decir, la naturaleza del ser (ontología), la naturaleza del conocimiento (epistemología) y la facultad de conocer a través de la experiencia sensible y emocional (gnoseología).

Desde una perspectiva real, el niño en edad preescolar no puede ser concebido como una entidad aislada o una pizarra en blanco que ingresa al sistema escolar para ser llenada. El ser del niño es, esencialmente, un ser-con-otros. La familia no constituye un accesorio externo al estudiante, más bien es su nicho ontológico primario; es en el seno familiar donde el niño adquiere su estar en el mundo. Es consideración de Martínez y Fernández (2018), estos autores destacan la necesidad de ofertar al estudiante alternativas distintas para aprender ante una sociedad convulsionada y exigente

Esto nos invoca a la obligación de construir con investigadores, docentes, futuros educadores, familias y responsables políticos, una mirada abierta, integral y actualizada, que permita responder a las nuevas situaciones y contextos de incertidumbre en los que favorecer la experimentación de otras pedagogías de educación expandida. (p. 11)

La realidad, para el infante, se constituye inicialmente a través de la mediación de sus cuidadores primarios; por tanto, cualquier línea teórica que pretenda escindir al niño de su contexto familiar incurre en una falsedad filosófica, ignorando que la identidad del sujeto se construye dialécticamente entre el yo y el nosotros familiar.

Pero la participación familiar, bajo esta luz, se revela como un imperativo de continuidad existencial y cuando el niño transita del hogar al preescolar, no cambia simplemente de espacio físico, sino de orden simbólico. Si existe una fractura entre estos dos mundos, se produce una crisis en la seguridad ontológica del infante-

Lo cual inhibe su capacidad de exploración y, por ende, de aprendizaje. Cedeño (2024). ha reforzado la idea de que la presencia parental no es solo física, sino sustantiva; la familia provee la estructura de significados sobre la cual la escuela edificará los conceptos académicos. Sin esa estructura de base, como valores, rutinas, lenguaje materno y seguridad afectiva, el edificio escolar carece de cimientos.

Desplazándose hacia la fundamentación cognitiva, debemos cuestionar cómo se construye el conocimiento en esta etapa vital. El aprendizaje en el nivel preescolar es inherentemente situado y social. La epistemología constructivista y socioconstructivista ha enseñado que el saber no se transmite, se construye. Sin embargo, una actualización necesaria de esta teoría en los últimos años enfatiza que esta construcción es polifónica. La familia posee lo que se ha denominado fondos de conocimiento, de saberes prácticos, culturales y lingüísticos acumulados históricamente que son vitales para el desarrollo cognitivo del niño.

Señala Romero (2023) que ignorar estos fondos de conocimiento crea una disonancia epistemológica. Si la escuela deslegitima o ignora los saberes previos que el niño trae de casa, se produce una alienación del aprendizaje. Por el contrario, la participación familiar eficaz implica una validación recíproca de saberes. Las líneas teóricas deben proponer un modelo ecológico donde el aprendizaje sea un flujo continuo

entre el microsistema familiar y el microsistema escolar. La evidencia reciente sugiere que el andamiaje cognitivo es más efectivo cuando hay coherencia entre los estilos de interacción en el hogar y en la escuela.

El desarrollo del lenguaje, el pensamiento lógico-matemático incipiente y la curiosidad científica no nacen en el aula; se siembran en las interacciones cotidianas del hogar (el conteo de objetos al cocinar, la narrativa de cuentos antes de dormir, la explicación de fenómenos naturales simples) y se sistematizan posteriormente en la escuela, que se traduce en nuevos ambientes y formas de aprender.

Para autores como Fernández y Anguita (2015) “Este nuevo ecosistema de aprendizajes integra lo oral, lo impreso y lo digital, junto con la colaboración y la experimentación, en los tres escenarios: escolar, social y familiar” (p.11). Aquí reside una clave crítica, y es que la familia actúa como el primer filtro epistemológico.

Por ello, la actitud de los padres hacia el conocimiento, la valoración de la curiosidad, la gestión del error no como fracaso más bien como una oportunidad de aprendizaje, determina la disposición epistémica del niño. Por ende, las teorías de participación familiar no deben centrarse solo en qué hacen los padres en la escuela, más bien en cómo los padres piensan y valoran el aprendizaje en la vida diaria.

La fundamentación gnoseológica, entrelazada indisolublemente con el desarrollo socioemocional, nos lleva al núcleo del acto de conocer. La gnoseología clásica se preguntaba por el origen del conocimiento; hoy, a la luz de la neurociencia afectiva, sabemos que no existe cognición sin emoción. El cerebro aprende lo que le emociona, y la seguridad emocional es el prerrequisito biológico para el funcionamiento de las funciones ejecutivas superiores ubicadas en la corteza prefrontal.

Por esto, la familia es la reguladora externa del sistema límbico del niño y durante los años preescolares, el niño aún no posee la madurez neurológica para la autorregulación emocional completa; depende de la correulación proporcionada por los adultos significativos.

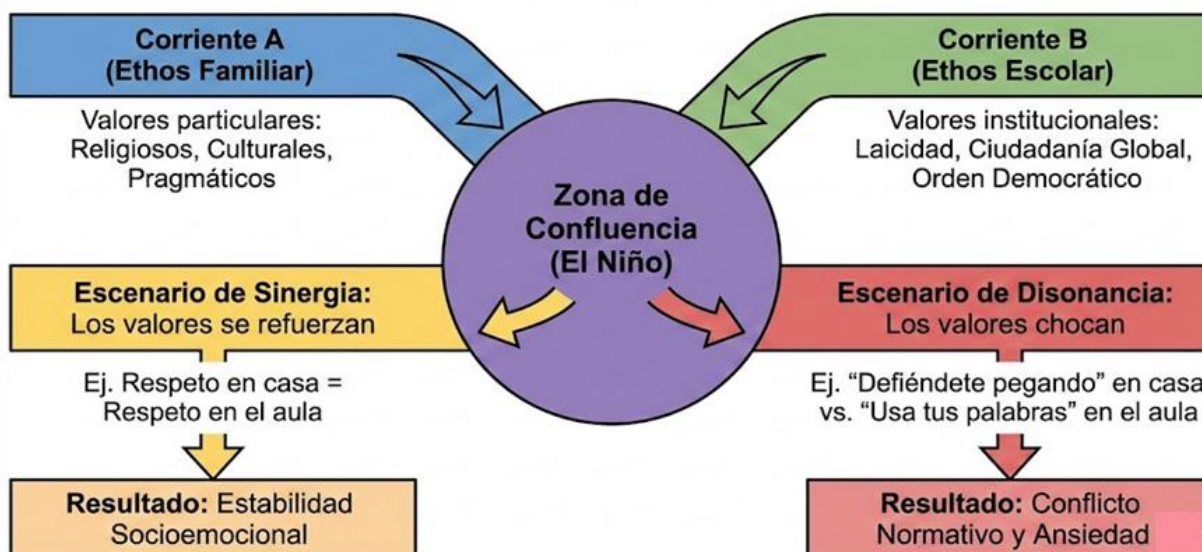
Si el entorno familiar es caótico, negligente o excesivamente estresante, el cerebro del niño se inunda de cortisol, activando el sistema de lucha o huida (amígdala) y bloqueando literalmente las vías de acceso al aprendizaje reflexivo. Por el contrario, un apego seguro libera oxitocina y dopamina, neurotransmisores que facilitan la plasticidad neuronal y la consolidación de la memoria.

Por lo tanto, la participación de la familia en el desarrollo socioemocional no es una cuestión de buenos modales o conducta, sino una cuestión de viabilidad gnoseológica. Según lo opinado por Pérez (201) “La viabilidad gnoseológica del aprendizaje reside en la mediación que realiza la familia como primer filtro cognitivo. Los padres no solo transmiten información, sino que habilitan las facultades del niño para conocer, transformando experiencias cotidianas en un objeto del saber” (p.112). Situación, que tiene su incidencia no solo en aspectos experienciales, también implica en la estructura emocional de los estudiantes, especialmente en edad de transición.

Un niño emocionalmente desnutrido es un niño cognitivamente bloqueado. Las líneas teóricas actuales deben integrar el concepto de competencia socioemocional parental, entendida como la capacidad de los padres para identificar, comprender y gestionar las emociones propias y las de sus hijos. Esta competencia es directamente proporcional al éxito académico futuro del niño.

Aseguran García & Guerrero (2021) que la escuela no puede suplir por completo el déficit de esta regulación primaria; debe, en cambio, trabajar con la familia para crear un ecosistema de seguridad emocional. La convergencia de estas tres dimensiones, el ser (ontología), el saber (epistemología) y el sentir para conocer (gnoseología), conduce a proponer una arquitectura teórica integradora. No se puede seguir operando bajo modelos de escuela para padres que son unidireccionales y prescriptivos, todo lo contrario, se requiere transitar hacia modelos de alianza educativa

Figura 19. Modelo Triádico de la Participación Familiar.



Nota: Elaboración propia, a partir de la Teoría Ecológica de Bronfenbrenner (1979) y los postulados de congruencia familia-escuela.

Lo que muestra la figura 16, indica que este enfoque teórico demanda una redefinición del rol docente. El educador de preescolar además de ser un pedagogo del niño, además es el mediador cultural con la familia. Debe poseer la sensibilidad para leer las dinámicas familiares no desde el juicio, más bien desde la comprensión de su impacto ontológico y emocional en el alumno. Las intervenciones deben ser sistémicas. Por ejemplo, al abordar la lectoescritura emergente (epistemología), se debe invitar a la familia a compartir sus tradiciones orales (ontología) y a crear momentos de lectura afectiva que fortalezcan el vínculo (gnoseología/socioemocional).

Además, es crucial destacar que la literatura de los últimos cinco años ha comenzado a desmitificar la participación medida solo en términos de presencia física en la escuela. De allí que, Sheridan, Knoche & Moen (2017) señalan que el currículo del hogar, entendido como el ambiente de aprendizaje invisible, tiene un impacto mucho mayor en el desarrollo socioemocional y cognitivo que la asistencia de los padres a eventos escolares formales. Esto redirige las líneas teóricas hacia el empoderamiento

de las familias en su propio terreno; por ello, se trata de capacitar a los padres para que reconozcan que sus interacciones cotidianas son intervenciones educativas de alto nivel.

Asimismo, no se puede ignorar la variable de la equidad, ya que las familias poseen distintos capitales culturales y sociales. Se puede decir que una fundamentación teórica robusta debe reconocer que no todas las familias tienen las mismas herramientas epistemológicas, pero todas poseen recursos afectivos y ontológicos que pueden ser potenciados. La escuela debe actuar como un mecanismo compensatorio y, a la vez, potenciador, democratizando el saber pedagógico para que deje de ser dominio exclusivo de los docentes y pase a ser una herramienta de crianza en manos de los padres.

Bases para la teorización a partir de la participación de la familia en la construcción de los aprendizajes y el desarrollo socioemocional de los niños del nivel preescolar

La construcción cognitiva que sustenta la educación inicial contemporánea se enfrenta a una ruptura paradigmática, desde el colapso de la escuela como entidad hermética y la emergencia de una ecología del aprendizaje distribuido. Al teorizar sobre la participación de la familia en la construcción de los aprendizajes y el desarrollo socioemocional, se debe partir de una premisa fundamental, para Fantoni, (2016) en nuestras reflexiones nos hemos acercado a los supuestos defendidos en el llamado principio de “la ecología de la acción” de Edgar Morín, que supone toda una epistemología dirigida a la transformación del conocimiento y de la acción humana (p.32). Lo cual indica, que el cambio debe reflejarse tanto en la enseñanza como el aprendizaje ante las múltiples acciones que experimenta el niño en los diversos sectores de vida.

Es decir, la dicotomía entre crianza (ámbito doméstico) y educación (ámbito escolar) es una ficción administrativa que no tiene correlato en la neurobiología ni en la psicología evolutiva del niño. La teorización rigurosa de este fenómeno exige integrar la neurodidáctica sistémica y la sociología de la infancia para postular que la familia no es un factor exógeno que influye en el aprendizaje, más bien es un constituyente endógeno de la cognición misma.

El primer pilar para esta nueva teorización reside en la intersubjetividad primaria y secundaria como mecanismo de andamiaje cognitivo. El desarrollo socioemocional no es un producto que el niño adquiere, más bien es un proceso de construcción dialógica. Al respecto, García y colaboradores (2025) confirman que el diseño cerebral del niño preescolar se esculpe a través de las interacciones de servir y devolver con los adultos significativos. Cuando se piensa sobre la participación familiar, no se está hablando de voluntariado escolar, es más sobre de la calidad de la mediación semiótica en el hogar.

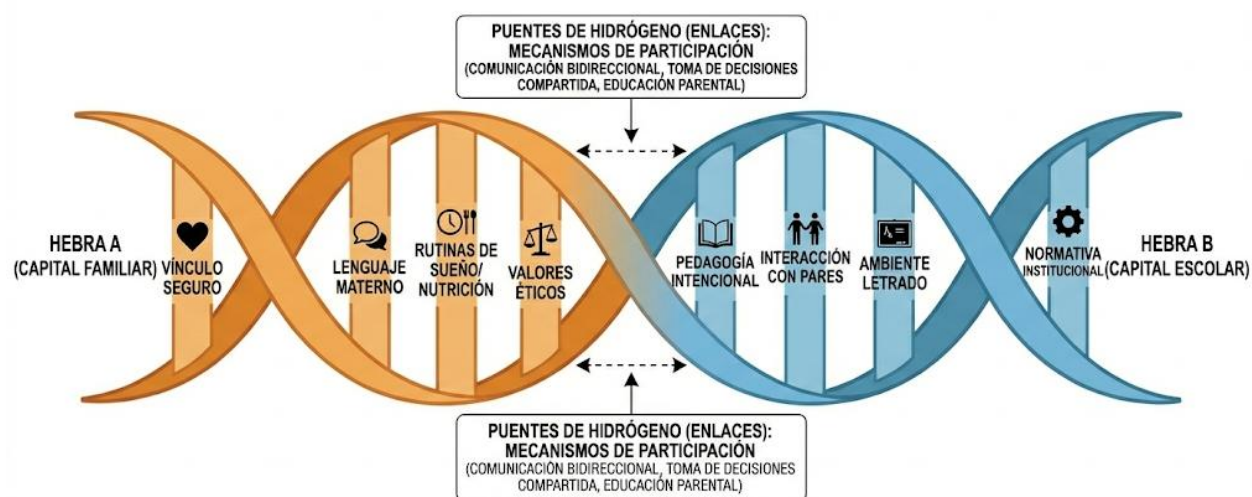
La familia proporciona los primeros códigos lingüísticos y emocionales que permiten al niño decodificar la realidad y si en la escuela se ignoran estos códigos, se produce una disonancia cognitiva que frena el aprendizaje. Por tanto, la teoría debe postular la continuidad semántica entre el hogar y la escuela, que los conceptos abstractos del currículo (números, letras, normas sociales) deben anclarse en las narrativas vivenciales del hogar para ser significativos.

Una segunda base teórica ineludible es la adaptación dinámica y el aprendizaje profundo. La neurociencia afectiva ha demostrado que el estrés tóxico, derivado de ambientes familiares inestables o de una desconexión abrupta entre la cultura del hogar y la cultura escolar, mantiene al cerebro en un estado de alerta que inhibe la función ejecutiva en la corteza prefrontal.

La participación de la familia debe teorizarse, entonces, como un mecanismo de adaptación dinámica. La presencia simbólica y real de la familia en el proceso educativo reduce la carga cognitiva del niño, liberando recursos mentales para la exploración y el juego complejo. Bajo esta óptica, el aprendizaje socioemocional (SEL, por sus siglas en inglés) no se enseña mediante lecciones aisladas, más bien que se respira en la coherencia entre los modelos de conducta parentales y docentes.

En ese sentido, la teoría debe abandonar la visión del déficit (lo que la familia no sabe hacer) y adoptar una visión de activos (lo que la familia aporta a la resiliencia del niño). Para visualizar la complejidad de estas interacciones, se propone el siguiente modelo conceptual para la fundamentación teórica:

Figura 20. La Doble Hélice del Desarrollo Preescolar



Nota explicativa: Hebra A (Familiar) y Hebra B (Escolar) se unen por mecanismos de participación. La estructura es vital para el desarrollo estable del aprendizaje.

Nota: Elaboración propia a partir de los modelos de partenariado de Epstein (1987) y la teoría del capital cultural.

La tercera línea de fundamentación teórica aborda la permeabilidad curricular. Tradicionalmente, el currículo es un documento prescriptivo descendente. Una teoría avanzada de la participación familiar propone un currículo emergente y co-construido. Esto implica reconocer los fondos de identidad de las familias y en el nivel preescolar, los niños aprenden categorización, lógica y ciencias observando cómo sus padres cocinan, reparan objetos o gestionan el presupuesto familiar. La teorización debe explicar cómo la escuela puede sistematizar estos saberes informales. No se trata simplemente de que los padres apoyen la tarea escolar, sino de que la escuela escolarice positivamente las prácticas domésticas, validándolas como fuentes de conocimiento legítimo.

Por ello, es imperativo abordar también la dimensión de la agencia parental y la autoeficacia. La teoría de la participación debe incluir variables psicosociales de los padres. Velázquez & Palos (2022) sugieren que la creencia de los padres en su capacidad para influir en el futuro educativo de sus hijos es un predictor más fuerte del rendimiento académico que el nivel de ingresos. Por ende, cualquier intervención teórica y práctica debe tener un componente de empoderamiento capacitante. La escuela actúa

como un espejo: si devuelve a la familia una imagen de incompetencia, el niño internaliza esa incompetencia; si devuelve una imagen de capacidad, se potencia el desarrollo socioemocional del menor a través del modelado.

Participación de la familia en el proceso de aprendizaje

La arquitectura del desarrollo humano en la etapa preescolar se erige sobre una premisa ecológica fundamental, donde el aprendizaje no es un fenómeno aislado que ocurre exclusivamente dentro de los muros escolares, más bien son una construcción del aprendizaje situada y relacional. Según Fernández (2017), quien exterioriza su sentir frente al rol de las instituciones en medio de una población escolar ávida en la espera de alternativas diversas de aprendizaje.

Sobre el papel de la escuela en el nuevo ecosistema informacional digital es bastante pesimista, ya que constata que la brecha digital se está cerrando más rápido en las familias que en las escuelas y, entre las escuelas, en las concertadas están haciendo un uso más extensivo y vinculado a actividades educativas que las públicas. “si la escuela va más despacio que la sociedad, difícilmente podrá compensar nada en conjunto ni en grandes números” (p.12)

Dentro de este ecosistema, la dicotomía entre el hogar y la escuela se disuelve para dar paso a un continuo de experiencias donde la participación de la familia actúa como el eje vertebrador. Al analizar este proceso, emerge ineludiblemente el concepto de responsabilidad compartida. Esta no debe entenderse como una simple división administrativa de tareas, donde los padres crían y los maestros educan, es como una sinergia ontológica.

En este sentido, Olivera y Bolaño (2025) confirman que cuando la familia y la escuela alinean sus expectativas y prácticas, se crea un mesosistema robusto que potencia exponencialmente las capacidades del niño. La responsabilidad compartida implica que ambos agentes son co-garantes del derecho del niño a un desarrollo pleno, asumiendo que las carencias en un entorno repercuten inevitablemente en el otro.

Como parte de esta dinámica de corresponsabilidad, opera un mecanismo sutil pero poderoso: la Transferencia de valores y normas. Los niños preescolares no aprenden ética a través de discursos teóricos, sino mediante la inmersión en la cultura

moral de su hogar. La familia transfiere, a través de sus rutinas y reacciones cotidianas, los códigos de conducta que permitirán al niño navegar el mundo social.

Valores como la perseverancia, la honestidad y el respeto no son solo adornos conductuales, todo lo contrario, son pre-requisitos cognitivos para el aprendizaje; por ejemplo, el valor del respeto al turno de palabra en la mesa familiar es la base normativa que permite la Comunicación e interacción ordenada en el aula. Sin esta transferencia primaria, la escuela debe invertir recursos desproporcionados en la regulación conductual, restando tiempo a la mediación pedagógica.

Este sustrato valórico convierte a la familia en el principal Ente motivador para los aprendizajes. La neurociencia afectiva ha demostrado que la motivación intrínseca en la primera infancia es un reflejo de la valoración adulta. Cuando los padres muestran entusiasmo por el descubrimiento y validan la curiosidad del niño, actúan como catalizadores de la dopamina y la noradrenalina, neurotransmisores esenciales para la plasticidad cerebral.

La familia impulsa el deseo de saber no mediante la presión, sino mediante el contagio emocional del interés; este rol motivador es indisoluble de la Confianza y seguridad. El aprendizaje es, por definición, un acto de riesgo: implica adentrarse en lo desconocido. Para que un niño se atreva a explorar, necesita una base segura emocional; a participación familiar efectiva construye un apego seguro que reduce los niveles de cortisol, permitiendo que el cerebro infantil permanezca en un estado de calma alerta, óptimo para la adquisición de nuevos conocimientos.

La interacción entre estos factores crea lo que podríamos denominar espacios de adaptación; el ingreso al preescolar es una transición crítica; el niño pasa de un entorno privado y conocido a uno público y desconocido. Es ahí, donde se vinculan aprendizaje y manifestación de emociones, que de acuerdo a lo manifestado por Mora (2017) “El aprendizaje en la infancia temprana está indisolublemente ligado a la afectividad. Las emociones actúan como el pegamento de la memoria y el motor de la curiosidad; el niño se siente seguro, valorado y emocionalmente equilibrado” (p.74). La familia, a través de

su apoyo y presencia simbólica o real en la escuela, amortigua este choque, transformando la crisis de separación en una oportunidad de crecimiento.

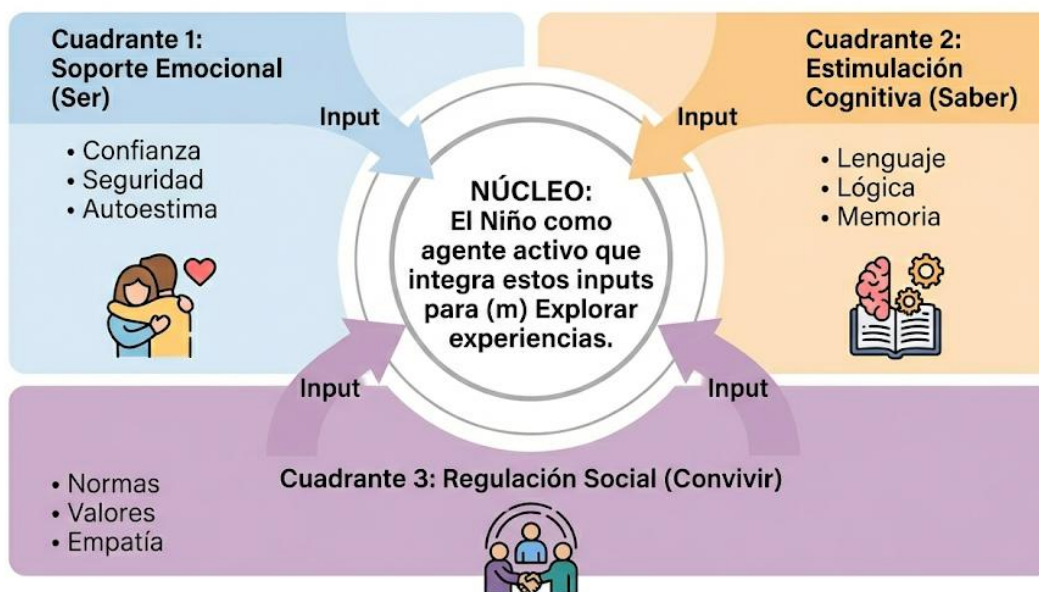
En estos espacios transicionales es donde se fragua el Desarrollo Socioemocional; la capacidad para identificar emociones, autorregularse y empatizar con otros no surge del vacío; se entrena en el laboratorio afectivo del hogar y se perfecciona en la interacción escolar. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD, 2021) subraya que las competencias socioemocionales son predictores más fiables del éxito vital que el coeficiente intelectual puro, y su desarrollo depende críticamente de la congruencia entre el clima emocional familiar y escolar.

Al profundizar en la mecánica del aprendizaje, debemos abordar los elementos cognitivos. Aunque a menudo se delega lo intelectual a la escuela, la familia juega un rol insustituible en el desarrollo de las funciones ejecutivas: memoria de trabajo, control inhibitorio y flexibilidad cognitiva.

Por medio, de juegos de reglas, la lectura compartida y la resolución de problemas cotidianos, la familia cimenta las estructuras mentales necesarias para la lectoescritura y el pensamiento lógico-matemático. Aquí se manifiesta el apoyo de la familia en su vertiente más instrumental y estratégica; el cual no consiste en realizar las tareas del niño, es más en proporcionar el andamiaje necesario para que el niño alcance su zona de desarrollo próximo.

La integración de estos elementos permite la Optimización de competencias. El niño preescolar posee un potencial latente que solo se actualiza mediante la interacción de calidad. La familia optimiza estas competencias al enriquecer el entorno: un vocabulario rico en casa se traduce en una mejor comprensión lectora en la escuela; la manipulación de objetos en el hogar se traduce en una mejor motricidad fina y comprensión espacial. Es deber de la familia, en concubinato con la escuela, Impulsar y promover activamente estas capacidades, evitando tanto la negligencia como la sobreestimulación que satura al infante.

Figura 21. Matriz de Interacción Familiar en el Aprendizaje



Nota: Elaboración propia basada en los Pilares de la Educación de la UNESCO (Delors, 1996) y el enfoque socioconstructivista.

La finalidad última de este andamiaje es permitir al niño explorar experiencias con autonomía. El aprendizaje significativo nace de la experiencia directa, sensorial y reflexiva. La familia participa abriendo el mundo al niño: visitas a parques, museos, o simplemente la observación detenida de la naturaleza en el patio trasero. Estas experiencias amplían los "fondos de conocimiento" del niño, proporcionándole esquemas mentales diversos que luego utilizará para anclar los conceptos abstractos del currículo escolar. A través de esta exploración, el niño se abre a nuevas relaciones sociales. El preescolar es el primer escenario donde el niño debe interactuar con pares y autoridades fuera del círculo de parentesco. La familia prepara al niño para estas relaciones al modelar habilidades sociales y al validar la importancia de "los otros" en su vida.

Finalmente, todo este proceso está mediado por la comunicación e interacción. Al respecto, Getial & Valdivieso (2024) señalan que el lenguaje es la herramienta del pensamiento y el vínculo social. La calidad de las interacciones comunicativas en el hogar, la prevalencia de preguntas abiertas sobre órdenes cerradas, la escucha activa, la narrativa de eventos pasados y futuros, determina la competencia lingüística del niño. Una familia que dialoga es una familia que construye inteligencia. La comunicación fluida

entre familia y escuela cierra el círculo virtuoso, asegurando que el niño perciba coherencia en su mundo.

Estrategias procedimentales y recursos instruccionales para la implementación de las bases de la teorización

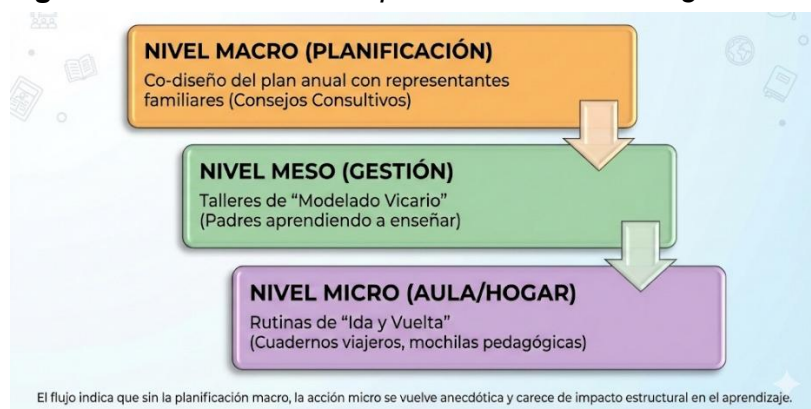
La operacionalización de los constructos teóricos que sustentan la participación familiar en el nivel preescolar exige transitar de la retórica de las buenas intenciones a la pragmática de la ingeniería pedagógica. La implementación efectiva de las bases ontológicas y epistemológicas previamente discutidas requiere un despliegue táctico de estrategias procedimentales y la movilización de recursos instruccionales diseñados específicamente para cerrar la brecha entre el discurso académico y la realidad del aula. No basta con reconocer que la familia es fundamental; es imperativo sistematizar el cómo (estrategia) y el con qué (recurso) se teje esta alianza para garantizar la construcción de los aprendizajes y la estabilidad socioemocional del infante.

En el ámbito de las estrategias procedimentales, debemos abandonar los modelos unidireccionales de transmisión de información (reuniones informativas esporádicas) para adoptar modelos de arquitectura participativa continua. Frente a la importancia que representan las estrategias en la edad de transición, conviene señalar lo establecido por Díaz & Hernández (2010) “Las estrategias procedimentales en el nivel inicial deben privilegiar la exploración y la experimentación activa. El uso de recursos instruccionales variados, que abarquen desde materiales concretos hasta herramientas tecnológicas, permite que el niño desarrolle destrezas motoras y cognitivas” (p. 192).

Una estrategia cardinal es la implementación de comunidades de aprendizaje dialógico. Este procedimiento no sitúa a la familia como receptora de instrucciones, más bien como interlocutora válida. Metodológicamente, esto se traduce en la instauración de grupos interactivos dentro del aula. En lugar de aislar la enseñanza, se invita a miembros de la familia a moderar pequeños grupos de actividad bajo la supervisión docente. Al respecto, Pérez (2024) señala que esta presencia física regulada desmitifica el espacio escolar y permite a los padres observar in situ las estrategias de modelado emocional y cognitivo que utilizan los maestros, facilitando su posterior transferencia al hogar.

Otra estrategia procedimental crítica es el Diseño Universal para la Participación (DUP). Homólogo al DUA (Diseño Universal para el Aprendizaje), el DUP reconoce la heterogeneidad de las familias. El procedimiento implica diversificar los canales de entrada: participación presencial para el juego, participación remota para la lectura de cuentos vía digital, o participación asincrónica mediante el envío de materiales culturales. El objetivo procedimental es maximizar la "densidad de la dosis" de interacción, asegurando que cada familia, independientemente de sus limitaciones laborales o culturales, tenga un procedimiento claro y validado para sumar al capital educativo del niño.

Figura 22. Cascada de Implementación Estratégica



Nota: Elaboración propia basada en la Teoría del Aprendizaje Social de Bandura (1982) y modelos de Gestión Educativa.

Con base en la figura anterior y en cuanto a los recursos instruccionales, la implementación de la teoría requiere herramientas tangibles que actúen como objetos transicionales entre la cultura doméstica y la escolar. Un recurso de alta eficacia documentado en el último lustro es la maleta pedagógica temática y a diferencia de los deberes tradicionales, este recurso es un kit instruccional que contiene un libro, un objeto manipulable (títere, bloque, lupa) y una guía de mediación para el adulto.

La guía no instruye sobre qué respuesta correcta buscar, más bien sobre qué preguntas hacer para estimular el pensamiento crítico y la expresión emocional. Macías y Marín (2020) dicen que este recurso materializa la teoría del andamiaje: entrega al padre la herramienta física y la pauta cognitiva para generar una zona de desarrollo próximo en la sala de su casa.

La digitalización ha introducido una nueva categoría de recursos instruccionales, es decir, los entornos virtuales de corregulación. Así, las plataformas o aplicaciones diseñadas no para el consumo pasivo del niño, son más bien para la gestión parental. Estos recursos incluyen repositorios de tips de material formativo (videos cortos de 2 minutos sobre cómo manejar una rabieta o cómo leer un cuento con entonación) y portafolios digitales (e-portfolios) donde la familia sube evidencias del aprendizaje informal (una foto cocinando o un video cantando). El recurso instruccional aquí es la plataforma misma, que actúa como un espejo que valida las prácticas de crianza positiva y permite al docente integrar esos saberes previos en la planificación didáctica escolar.

La documentación pedagógica visible constituye otro recurso instruccional de primer orden para la implementación teórica. Se trata de paneles documentales ubicados en las zonas de transición (entradas/salidas) que no muestran el producto final (el dibujo terminado), sino el proceso (fotos del niño pensando, dialogando, frustrándose y resolviendo). Este recurso educa la mirada de la familia: les enseña a valorar el esfuerzo y la estrategia (mentalidad de crecimiento) por encima del talento innato. Al hacer visible el pensamiento del niño, se dota a la familia de un lenguaje común para hablar sobre el aprendizaje, alineando los criterios de valoración entre ambos contextos (Ortíz, 20029).

Es fundamental destacar las estrategias procedimentales para la transferencia socioemocional y aquí, el recurso instruccional por excelencia es el termómetro emocional compartido. Una herramienta gráfica utilizada tanto en el aula como en el hogar para identificar y regular estados afectivos. En correspondencia con lo contemplado por Martínez y Fernández (2018) “Reconocer y comprender los proyectos educativos que, en la actualidad, los cuales están traspasando fronteras y conectando entre sí entornos, contextos y escenarios (escolares, laborales, sociales y comunitarios, una manera de romper con la visión de aprendizaje tradicional” (p.10). Con implicaciones emocionales para el niño, quien vive, experimenta y siente nuevas realidades.

En tal sentido, el proceso demanda orientación, apoyo y afecto puesto que el niño sufre una alteración emocional con implicaciones comportamentales y conductuales, dentro del colegio y al llegar a casa, permitiendo a los adultos ajustar sus expectativas y

demandas. La consistencia en el uso de este recurso crea un lenguaje emocional unificado, reduciendo la disonancia cognitiva y aumentando la seguridad ontológica del niño.

La implementación también requiere una estrategia de retroalimentación sistémica, pues no basta con lanzar iniciativas; se deben establecer procedimientos de evaluación de la participación. El uso de rúbricas de participación familiar, compartidas con los padres, permite objetivar qué se espera de ellos en términos de apoyo al aprendizaje y desarrollo emocional. Lejos de ser punitivas, estas rúbricas actúan como mapas de ruta que clarifican las expectativas y reducen la ansiedad parental derivada de la incertidumbre sobre su rol.

Tabla 2. *Matriz de Recursos Instruccionales y Objetivos de Desarrollo*

Objetivo de Desarrollo	Recurso Instruccional	Estrategia Procedimental Asociada
Cognitivo (Lenguaje)	Biblioteca Circulante / Audiolibros	Lectura Dialógica: Padres formulan preguntas inferenciales, no literales.
Socioemocional (Regulación)	"Rincón de la Calma" (Réplica hogar-escuela)	Corregulación: Uso de técnicas de respiración enseñadas en talleres conjuntos.
Cognitivo (Lógica-Matemática)	Juegos de mesa reglados / Recetas de cocina	Aprendizaje Situado: Uso de medidas y conteo en actividades domésticas reales.
Físico/Motor	Circuitos de motricidad al aire libre	Juego Libre Acompañado: Padres como observadores de seguridad y promotores de riesgo calculado.

Nota: Elaboración propia basada en los principios de la Neuroeducación (Mora, 2020) y la Teoría del Aprendizaje Situado (Zabalza, & Zabalza, 2021).

La integración de estas estrategias y recursos debe estar regida por el principio de ecología de saberes. Procedimentalmente, esto significa que la escuela debe crear espacios para que las familias enseñen a la escuela; bien sea por medio de talleres donde los abuelos narran la historia local o donde los padres comparten sus oficios, no como anécdotas, más bien como contenidos curriculares vivos. Este procedimiento

valida epistemológicamente el conocimiento familiar, elevando la autoestima del núcleo familiar y, por ende, la seguridad del niño.

Asimismo, es imperativo abordar la gestión de la temporalidad. Las estrategias procedimentales deben respetar los tiempos familiares. La implementación de ventanas de participación flexible y el uso de comunicación asincrónica son recursos tácticos para evitar que la participación se convierta en una carga de estrés adicional, lo cual sería contraproducente para el desarrollo socioemocional del niño. La tecnología, utilizada juiciosamente, permite que un padre que trabaja en turnos rotativos pueda ver un video del logro de su hijo y enviar un mensaje de voz de retroalimentación en su tiempo libre, manteniendo vivo el vínculo pedagógico. (Delgado, 2024).

La implementación de estas bases teóricas requiere una reingeniería de la formación docente. El maestro debe ser capacitado no solo en didáctica infantil, sino en andragogía (educación de adultos) y mediación familiar. El recurso más valioso en esta ecuación sigue siendo el capital humano. Las estrategias procedimentales fallan si el docente no posee las habilidades comunicativas para establecer una relación horizontal y empática con la familia. La teorización se hace carne cuando el maestro comprende que su aula se ha expandido para incluir la realidad doméstica de sus estudiantes.

Acciones de evidencia de la teorización la participación de la familia en la construcción de los aprendizajes y el desarrollo socioemocional de los niños del nivel preescolar

La transición de la teoría a la práctica en el ámbito de la educación inicial representa uno de los desafíos epistemológicos más complejos de la pedagogía contemporánea. Pero postular la participación de la familia como eje rector en la construcción de los aprendizajes y el desarrollo socioemocional es un ejercicio intelectual necesario, pero insuficiente si no se materializa en acciones de evidencia tangibles.

En consideración de Martínez y Fernández (2018) “Las conexiones entre los diversos contextos identificados en el ecosistema de aprendizaje ha permitido la vinculación universidad y sociedad, donde las familias se han integrado como una pieza

angular en una comunidad de prácticas caracterizada por su carácter intergeneracional” (p.156). Toda una estructura, que invita a la unificación de esfuerzos y responsabilidades en virtud de la necesidad de encontrar mejoras en la enseñanza.

La teorización, para no devenir en letra muerta, exige una operacionalización rigurosa donde los constructos abstractos, como el apego seguro, el andamiaje cognitivo o la corregulación, se traduzcan en indicadores observables, medibles y, sobre todo, vivenciales dentro y fuera del aula. La evidencia de la teorización no reside en la mera asistencia de los padres a reuniones burocráticas, sino en la manifestación fenomenológica de una cultura de crianza compartida que impacta directamente en la arquitectura cerebral y conductual del niño.

Para evidenciar la teorización en la dimensión cognitiva (construcción de aprendizajes), es imperativo implementar acciones de documentación pedagógica sistémica. Esta acción trasciende la evaluación tradicional. Se trata de hacer visible el pensamiento del niño y el rol de la familia en él. Una evidencia clara es la creación de portafolios de aprendizaje híbrido. En estos dispositivos, además de archivar los trabajos realizados en clase, se deben integrar sistemáticamente las evidencias del currículo del hogar.

Cuando un padre envía una grabación del niño narrando un cuento familiar o una foto clasificando objetos en la cocina, y el docente integra ese material en la planificación didáctica, se está generando una evidencia irrefutable de la teoría de los fondos de conocimiento. La acción de evidencia aquí es la trazabilidad del saber, es poder rastrear cómo un concepto matemático informal adquirido en casa (contar los pasos al caminar) se formaliza en la escuela gracias a la mediación docente que valida el insumo familiar. (Grajales, 2016).

Asimismo, en el plano de la alfabetización emergente, la evidencia de la teorización se manifiesta en la congruencia de las prácticas letradas. La teoría postula que el entorno familiar es el predictor del éxito lector. La acción de evidencia correspondiente es el monitoreo del ambiente de alfabetización en el hogar (HLE). Esto no implica fiscalizar a las familias, sino establecer indicadores compartidos.

Si la teoría sugiere que la lectura dialógica mejora el vocabulario, la evidencia se encuentra en la frecuencia y calidad de las interacciones verbales reportadas y observadas. Los programas educativos de vanguardia utilizan rúbricas de observación donde se evidencia cómo los padres han modificado sus patrones de interacción (pasando de preguntas cerradas a preguntas abiertas) tras procesos de formación conjunta. Aquí, el cambio en la conducta comunicativa del adulto es la prueba fáctica de que la teoría ha sido asimilada y puesta en acción.

En cuanto a la dimensión socioemocional, las acciones de evidencia son más sutiles, pero igualmente críticas; con la teoría del apego y la neurociencia afectiva se dice que la seguridad emocional es la base del aprendizaje. ¿Cómo se evidencia esto? A través de la observación micro-analítica de las transiciones. Los momentos de entrada y salida del jardín de infancia son laboratorios naturales; una acción de evidencia concreta es el registro de los rituales de separación, que requieren de la organización de actividades bajo un mismo ecosistema; tal como lo indica Ocaña y Reyes (2010).

Se trata de un ejemplo de educación no formal en el que se producen una serie de actividades educativas organizadas con unos objetivos de aprendizaje específicos dirigidas a niños y niñas de entre 0 y 6 años y sus familias. Visto como ecología de aprendizaje nos permite mirar las experiencias e interacciones socieducativas más allá del análisis de los aprendizajes musicales propiamente dichos y permite la posibilidad de comprender qué otros conocimientos y saberes se ponen en juego gracias, entre otras, a la mediación musical. (p.207)

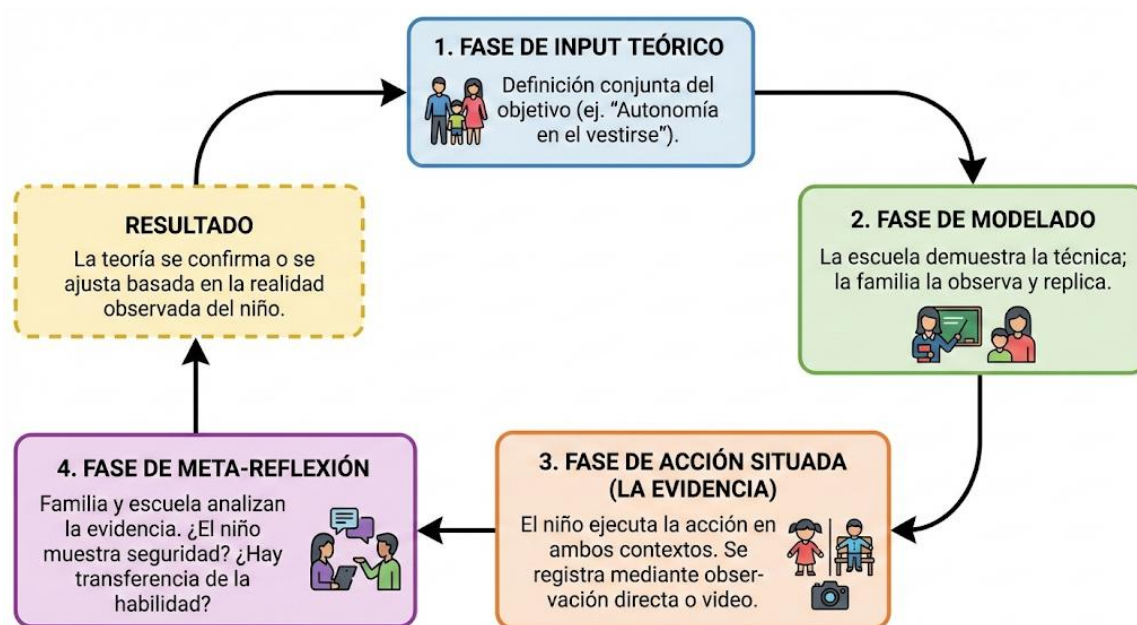
Tal ejemplo, contempla la posibilidad de articular entre la familia y el docente mediante estrategias orientadas por la motivación del niño a través de la música, que de una u otra forma contribuye con el proceso de desapego y adaptación que experimenta el niño al salir de su núcleo familiar para integrarse a un nuevo ambiente de aprendizaje.

Cuando observamos que una familia y un niño han desarrollado un guion de despedida tranquilo y seguro, estamos viendo la teoría de la base segura en acción. Por el contrario, la desregulación crónica en estos momentos evidencia una falla en la transferencia de seguridad. Asegura Gonzalo (2020) que la escuela debe documentar estos procesos no como anécdotas, por el contrario, son datos clínicos del bienestar socioemocional, utilizando herramientas validadas para medir la calidad de la interacción diádica padre-hijo en el contexto escolar.

La corregulación emocional es otro constructo teórico que demanda acciones de evidencia específicas y sostiene que el niño aprende a calmarse a través de la calma prestada por el adulto. La evidencia de esta teorización se cristaliza en la implementación de protocolos de gestión de crisis compartidos. Cuando un niño experimenta una desregulación (una rabieta o llanto incontrolable), la acción de evidencia consiste en la aplicación coherente de la misma estrategia de contención en casa y en la escuela (por ejemplo, el uso de la misma técnica de respiración o el mismo objeto de transición). La reducción en la duración e intensidad de los episodios disruptivos a lo largo del tiempo constituye el dato empírico que valida la efectividad de la alianza familia-escuela.

Para sistematizar estas acciones, es útil visualizar el flujo de la evidencia a través del siguiente modelo conceptual:

Ciclo de Evidencia de la Participación



Nota: Elaboración propia

Otra acción de evidencia crucial es la auditoría de la participación equitativa, allí la teoría crítica de la educación advierte sobre los riesgos de reproducir desigualdades. Para evidenciar una teorización inclusiva, las instituciones deben recopilar datos demográficos y cualitativos sobre quién participa y cómo. Si la evidencia muestra que

solo las familias de mayor nivel socioeconómico están involucradas en la construcción de los aprendizajes, la teorización sobre la universalidad del apoyo familiar está fallando en la praxis. La acción correctiva y de evidencia implica mapear las barreras de participación y documentar las estrategias de mitigación (horarios flexibles, traducción lingüística, visitas domiciliarias). La evidencia del éxito es la diversificación de los perfiles familiares activos en la vida escolar.

En el terreno de las funciones ejecutivas, íntimamente ligadas tanto al aprendizaje como al desarrollo socioemocional, la evidencia de la teorización se encuentra en la consistencia de las pautas normativas. La teoría indica que el cerebro infantil necesita predictibilidad para desarrollar el control inhibitorio; desde la mirada de Bisquerra (2016).

El aprendizaje y el desarrollo socioemocional no son procesos independientes, sino que se refuerzan mutuamente. La educación emocional en preescolar provee al estudiante de las competencias básicas necesarias para la vida, facilitando una mejor adaptación escolar, reduciendo comportamientos disruptivos y potenciando el rendimiento académico a través del bienestar personal. (p. 28)

La acción de evidencia es la existencia y respeto de un contrato pedagógico-familiar donde se estipulan rutinas de sueño, uso de pantallas y hábitos de alimentación. La evidencia no es el documento firmado, sino la conducta del niño: un niño que llega descansado y nutrido es la evidencia biológica de una familia que ha comprendido y accionado su rol en la fisiología del aprendizaje. Arboleda (2017) correlaciona directamente el cumplimiento de estas rutinas domésticas con el rendimiento en tareas de memoria de trabajo en el aula.

Es fundamental también considerar la narrativa del niño como evidencia suprema. Desde una perspectiva socioconstructivista, el niño es un informante clave y las entrevistas a niños o asambleas de aula donde ellos expresan cómo perciben la relación entre su casa y su escuela son acciones de evidencia cualitativa de alto valor. Cuando un niño dice: *Mi mamá y mi maestra hablan de mis dibujos*, está verbalizando la existencia del mesosistema. Esa frase es la prueba de que la conexión teórica se ha hecho realidad en la psique del infante. Ignorar la voz del niño como fuente de evidencia es un error metodológico que contradice la propia teoría de la agencia infantil.

Finalmente, la evaluación del impacto longitudinal constituye la acción de evidencia más robusta. La teorización sobre la participación familiar postula beneficios a largo plazo. Las instituciones de vanguardia están implementando sistemas de seguimiento que van más allá del año escolar, observando cómo la calidad de la participación familiar en preescolar predice la adaptación en el primer ciclo de primaria. Esta recolección de datos longitudinales permite validar empíricamente que la inversión en la alianza familia-escuela no es un gasto accesorio, sino una estrategia de salud pública y éxito educativo.

Algunos Comentarios Finales

Abordar la línea teórica de la corresponsabilidad en la evaluación del desarrollo, porque tradicionalmente la evaluación ha sido un acto técnico unidireccional, que es monopolio del docente. Los nuevos marcos teóricos proponen una evaluación auténtica y participativa, donde la familia aporta información crucial sobre el desempeño del niño en contextos naturales que el docente no puede observar. Esta mirada estereoscópica permite una comprensión holística del infante, superando la fragmentación de la observación escolar. Cuando la familia comprende los hitos del desarrollo y participa en su monitoreo, se convierte en un agente preventivo capaz de detectar rezagos o talentos tempranos. Esta participación cualificada fortalece el compromiso de los padres con el proyecto educativo y asegura que la construcción de los aprendizajes y el desarrollo socioemocional sean procesos coherentes, continuos y profundamente humanos.

Por lo tanto, la fundamentación de las líneas teóricas para la participación familiar en el nivel preescolar no es un ejercicio meramente burocrático o administrativo es un posicionamiento filosófico y científico, que ontológicamente, reconoce al niño como un ser incompleto sin su nexo familiar; epistemológicamente, valora el hogar como el primer laboratorio de aprendizaje; y gnoseológicamente, asume que la emoción regulada por la familia es el combustible del intelecto. Solo al alinear estos tres ejes se podría aspirar a una educación preescolar que no solo instruya, porque además debe humanizar, construyendo sujetos plenos, emocionalmente estables y cognitivamente capaces. La

familia, en este esquema, deja de ser un espectador para convertirse en el protagonista copartícipe de la arquitectura humana del niño.

Se puede decir que, las bases para teorizar la participación de la familia en el nivel preescolar no pueden ser meramente instrumentales. Deben ser reales (reconociendo que el ser del niño es familiar-escolar), cognitivas (entendiendo que el saber se construye en la intersección de ambos mundos) y políticas (asumiendo la corresponsabilidad como un derecho del niño). Solo mediante una aproximación holística que integre la biología del afecto con la sociología del conocimiento podremos superar los modelos obsoletos de escuela para padres y avanzar hacia verdaderas comunidades de aprendizaje donde el desarrollo socioemocional y cognitivo sean dos caras de la misma moneda. La evidencia es contundente. porque no existe calidad educativa en preescolar sin una alianza estructural con la familia.

La teorización debe considerar el cómo el cuándo y el dónde se fusionan para dar sentido a una historia o a un evento social del desarrollo. El tiempo y el espacio en la educación preescolar son fluidos. Con la digitalización y las dinámicas post-pandemia, el aula se ha expandido. La teoría debe abordar la participación familiar en entornos híbridos. La regulación del uso de pantallas, la selección de contenidos digitales y la mediación del consumo mediático son nuevas fronteras de la participación familiar que inciden directamente en el desarrollo de la atención y la empatía. Ignorar el entorno digital en la teorización actual sería un anacronismo. La participación efectiva hoy implica una "ciudadanía digital familiar" que proteja y guíe al niño en sus primeros encuentros con la tecnología.

Además, la participación de la familia en el proceso de aprendizaje del niño preescolar es un fenómeno multidimensional que abarca desde la estructuración neurobiológica de la seguridad hasta la sofisticación cognitiva del lenguaje. No existe aprendizaje escolar exitoso sin un respaldo familiar que provea los cimientos afectivos y normativos. La responsabilidad compartida, la transferencia de valores, la motivación y el apoyo constante no son agregados al sistema educativo, sino sus componentes estructurales. Al impulsar y promover un desarrollo socioemocional sano y optimizar las

competencias a través de la exploración y la comunicación, la familia y la escuela co-construyen no solo un estudiante capaz, sino un ser humano integral, listo para habitar y transformar su realidad social.

Sobre las estrategias procedimentales y los recursos instruccionales son los vehículos que transportan la teoría a la práctica. Al implementar mochilas viajeras, plataformas digitales de corregulación, documentación pedagógica visible y grupos interactivos, estamos materializando la responsabilidad compartida. Estamos transformando la participación familiar de un concepto abstracto en una vivencia diaria que nutre el cerebro y el corazón del niño. La coherencia entre el decir (teoría), el hacer (procedimiento) y el usar (recurso) es lo que garantiza que la educación preescolar cumpla su promesa de desarrollo integral, forjando niños cognitivamente curiosos y emocionalmente seguros, sostenidos por una red inquebrantable de adultos comprometidos.

Las acciones de evidencia de la teorización no son meros trámites administrativos; son actos de validación científica y ética. Al documentar el aprendizaje híbrido, observar micro-analíticamente las interacciones afectivas, auditar la equidad de la participación y escuchar la narrativa del niño, estamos sometiendo la teoría a la prueba de la realidad. Estas acciones demuestran que la participación de la familia en la construcción de los aprendizajes y el desarrollo socioemocional no es una utopía pedagógica, sino una metodología clínica y social concreta. Solo a través de esta práctica basada en la evidencia podemos afirmar, con rigor académico, que la familia y la escuela han logrado sincronizar sus relojes en favor del desarrollo humano del niño.

SECCIÓN VI

REFLEXIONES FINALES

Esta sección desde su organización estructural, permitió destacar eventos relevantes del riguroso proceso investigativo donde se plasma un conjunto de realidades que se desprenden de las narrativas de los informantes, quienes por medio de una percepción particular manifiestan el sentir frente participación de la familia en el aprendizaje de los niños del grado preescolar. Es de destacar, que cada una de las opiniones aportadas tanto por docentes como padres de familia conllevó a un extenso trabajo de análisis a partir del cual se desglosaron relevantes realidades.

Desde este configurado trabajo investigativo, se logró asociar conocimientos, experiencias, vivencias relacionadas al objeto de estudio centrado en la participación de la familia dentro de la formación educativa de los niños en transición que hacen parte de la población de preescolar. Es así, como los hallazgos encontrados en la Institución Educativa Eduardo Santos Sede Luis Carlos Galán de la ciudad de Neiva Huila, entidad escolar seleccionada para llevar adelante la tesis doctoral, la cual estuvo conformada por una compleja estructura bajo la concurrencia de elementos (ontológicos, epistemológicos, teóricos, metodológicos).

Cada uno de estos componentes, condujo a un minucioso trabajo de análisis asociado a una mirada interpretativa a partir de la aproximación con las diversas realidades que alcanzó la investigadora por medio de la fenomenología adoptada como método de investigación. Destacando, que se logró dar respuesta oportuna cada uno de los objetivos planteados, lo que requirió de un complejo y riguroso proceso donde emergieron nuevas configuraciones frente al rol de la familia en la educación, orientación, apoyo a los niños que están en edad preescolar.

De tal forma, se logró conocer desde la percepción de las docentes y acudientes el significado que estas personas responsables de la formación educativa de los niños le proporcionan al deber compartido ante el rol de la familia en el aprendizaje de los estudiantes. Dentro de esta idea, se develaron importantes realidades que indican la

necesidad de unificar criterios entre el docente y los padres para lograr integrar a la familia en las actividades pedagógicas programadas, especialmente por tratarse de una etapa estratégica donde se funcionan características de desapego a la dependencia del cuidado de los padres y el apego a un nuevo escenario escolar que representa nuevas relaciones sociales que exige de habilidades y competencias.

Por otro lado, se alcanzó a caracterizar las distintas experiencias que se desprenden del núcleo familiar y que tienen una importante incidencia en la formación educativa de los niños; esta apreciación estuvo conformada por dos visiones distintas sobre un mismo fenómeno. Mientras, se avanzó en la sistematización de las diferentes representaciones resultantes respecto a la participación de la familia que tiene sus implicaciones significativas en el aprendizaje de los niños; tomando en cuenta, que se trata de una etapa de transición donde el niño experimenta cambios emocionales importantes.

Lo cual conllevó, al aporte de elementos teóricos a partir de lo contemplado en el objetivo general contextualizado en: Generar un constructo teórico sobre la participación de la familia en el aprendizaje de los niños del grado preescolar dentro de la Institución Educativa Eduardo Santos Sede Luis Carlos Galán de la ciudad de Neiva Huila. Es así, como la construcción de la tesis se convierte en un espacio que permite recopilar experiencias y conocimientos sobre un tema fundamental que involucra la responsabilidad compartida entre la familia y los docentes respecto a la formación educativa en niños del nivel de preescolar.

Cabe resaltar, que desde cada opinión aportada por los informantes (padres de familia y docentes), la investigadora asumió un papel analítico e interpretativo sin perder el sentido crítico reflexivo frente al objeto de estudio. Lo que significa, que los relatos provenientes de las narrativas permitieron definir eventos que hacen parte de las realidades estudiadas, las cuales fueron contadas por los participantes escogidos a partir de las diversas entrevistas programadas; que conllevó a una secuencia de acciones bajo el contexto escolar seleccionado y el espacio de tiempo determinado de acuerdo a la programación organizada.

De cualquier forma, la tesis doctoral permitió explorar, profundizar en las distintas percepciones donde la investigadora asumió una amplia visión que la condujo a comprender y explicar la importancia del ¿Por qué? del fenómeno de estudio, por consiguiente, determinar con mayor precisión el sentir de los informantes por medio del análisis e interpretación de las diversas narrativas. De igual forma, conocer nuevas e importantes experiencias exteriorizadas en correspondencia a la responsabilidad compartida entre padres de familia y docentes y su repercusión en la formación educativa de los niños en edad preescolar.

Desde esta configurada realidad develada, los informantes están claros de la necesidad que existe de articular criterios que permita fortalecer la participación (familia, docentes), en la formación educativa de los niños dentro del nivel de preescolar que además requieren de un pertinente apoyo emocional. Las dos partes en ese caso, están conscientes de la necesidad de unificar criterios y fortalecer estrategias que permita de manera conjunta diseñar acciones pedagógicas en pro de una mejor adaptación y avance de los niños en esta etapa tan relevante.

Sin duda alguna, dentro de las realidades develadas surgieron elementos destacables que indican la presencia de deficiencias en cuanto a la participación de la familia en las actividades pedagógica y educativas de los niños; lo cual obedece, al distanciamiento de ciertas responsabilidades vinculadas a componentes socioeducativos donde pareciera que algunos padres consideran que la formación educativa desde una edad temprano, corresponde a una responsabilidad exclusiva de los docentes lo cual se convierte en un obstáculo para el buen desenvolvimiento de los niños en su ambiente educativo.

De acuerdo a las narrativas analizadas, tanto padres de familia como docentes lograron realizar destacables aportes mediante diversos relatos manifestados en función de los encuentros programados por la investigadora. Allí, se originó la concurrencia de experiencias, vivencias que se mezclaron con los conocimientos de cada participante bajo una particularidad; el tipo de perspectiva de cada informante, tomando en cuenta dos visiones distintas bajo roles diferentes; de un lado, la opinión de los padres como

cuidadores, protectores y formadores de valores en la búsqueda del bienestar emocional de sus hijos.

Por otra parte, los docentes quienes deben combinar su mediación pedagógica con elementos socioemocionales que trasladan los niños desde su núcleo familiar, al mismo tiempo responsables de la formación educativa que debe ser complementada con el equilibrio de la inteligencia emocional que se ve reflejada de manera espacial en la etapa de preescolar. De ahí, la trascendencia de las narrativas analizadas e interpretadas que identifica el sentir de cada participante más allá de su rol y responsabilidad, pues los informantes asumieron una identidad propia que los llevo a manifestar un lenguaje específico cargados de significados que luego fueron descifrados por la investigadora.

Todo ello, permitió establecer importantes hallazgos que condujeron al mismo tiempo a la conformación de un constructo teórico contextualizado en la participación de la familia respecto al aprendizaje de los niños del grado preescolar donde figura la responsabilidad compartida en medio del papel que juega cada uno de los actores importantes en la formación integral del estudiante. En esa dirección, se alcanzó mediante el enfoque cualitativo profundizar, explorar, comprender y explicar las diversas realidades conseguidas en dichas narrativas.

Lo cual se convirtió en un extenso y riguroso trabajo investigativo, que permitió develar variadas complejidades humanas bajo la articulación de características familiares, culturales, sociales, educativas, pedagógicas y propiamente emocionales. Si bien, se alcanzó a comprender y explicar un conjunto de realidades dentro de lo que envuelve al objeto de estudio, es indispensable a partir de los resultados conseguidos y los constructos aportados; promover una campaña de concientización donde se logre la convocatoria de padres y docentes vinculados a la población escolar dentro del nivel de preescolar.

Puesto que es indispensable, avanzar en la formación integral del estudiante desde una pertinente articulación entre la familia y los docentes; destacando, el proceso de cambio que experimenta el niño en dicha etapa donde concurre el apego y desapego con implicaciones importantes en la estructura emocional. A partir de esta mirada, la educación inicial no puede continuar con el desapego de la familia en las

responsabilidades pedagógicas; por el contrario, se requieren de nuevas metodologías, estrategias y actividades promovidas en el colegio por medio de los docentes para lograr acercar e integrar a los padres a través de una participación más activa y comprometida.

Destacable reseñar, que la investigación en su estructura permitió en principio transformar una inquietud fundamentada en un problema socioeducativo para luego dar paso a la conformación de un planteamiento bajo la combinación de elementos asociados a lo ideal y el ser, que conllevó a la delimitación de la situación problematizadora. A partir de dicha sección, se configuró un riguroso proceso que involucró una importante base teórica y metodológica que condujo a un amplio trabajo de recolección de información.

A tal efecto, se materializó el análisis e interpretación que permitió hallar destacables resultados que sirvieron de soporte para configurar los nuevos constructos sobre la importancia de la participación de la familia en la formación educativa de los niños en educación preescolar. Con ello, una nueva mirada teórica adoptada por la investigadora que define la relevancia de un extenso trabajo científico investigativo que se traduce en una trascendental experiencia, que le permite a la investigadora al mismo tiempo, asumir nuevas perspectivas sobre la realidad que se vive dentro del colegio, frente a la derivación que representa la presencia de los padres de familia en la educación de sus hijos, especialmente dentro de una etapa fundamental como lo es preescolar.

REFERENCIAS

- Acuria González, A., Esteves Fajardo, Z., & González Orbea, G. L. (2024). El apego en el desarrollo autónomo del infante. *Revista Académica YACHAKUNA*, 1(1), 70–82. <https://doi.org/10.70557/2024.ychkn.1.1.p70-82>
- Aguirre Palacios, F. S., Curi Sulca, F., Romero Cachique, S. C., & Pulache Mesias, M. L. (2025). El juego simbólico y las habilidades sociales en los niños de Educación Inicial.
- Albán, G. P. G., Murrieta, G. V. R., Rivera, E. D. L., & Caicedo, F. J. A. (2023). Análisis de las Estrategias Tecnológicas Aplicadas a la Educación Inicial. *Journal of Science and Research: Revista Ciencia e Investigación*, 8(2), 355-364.
- Almada Mireles, L. (2021). La mediación familiar y el derecho de niñas, niños y adolescentes a ser escuchados. Instituto de Ciencias Sociales y Administración.
- Alvaracín Chávez, D. G. (2024). La gamificación en el liderazgo en niños (Bachelor's thesis, Riobamba, Universidad Nacional de Chimborazo).
- Amaya Arocha, K. K., Cataño Berrío, A. I., & Colina Chacin, M. de las M. (2024). La mirada emocional de la educación. “El desafío del docente del siglo XXI”. *Revista UNIMAR*, 42(1), 189–206. <https://doi.org/10.31948/ru.v42i1.3591>
- Ana, B. E., Estefania, B. S., Alejandra, N. G., Ruth, P. B., Álvaro, T. M., & Daniel, V. P. (2024). Acompañamiento en el aula (PTA): una mirada desde la academia.
- Anijovich, R. Evaluar y promover aprendizajes desde una perspectiva formativa. *Evaluación y educación*, 147.
- Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2020). La retroalimentación formativa: Una oportunidad para mejorar los aprendizajes y la enseñanza. *Revista Docencia Universitaria*, 21(1), 81–96. Recuperado a partir de <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistadocencia/article/view/11327>
- Anijovich, R., Cappelletti, G., Sabelli, M. J., & Mora, S. (2021). Transitar la formación pedagógica: dispositivos y estrategias. Tilde editora.
- Apaza Velarde, P. R. (2025). La participación de padres de familia y la relación con la resolución de conflictos de niños y niñas de 3, 4 y 5 años de las instituciones educativas de la provincia de Carabaya–Puno, 2024.

- Apolo, G. A. H., & Granda, A. F. R. (2025). Estudio de la relación entre el estilo de comunicación docente y la implicación parental en el proceso educativo. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(3), 9247-9264.
- Aprendizaje Basado en el Lugar (ABL) y el aprovechamiento de la experiencia cotidiana: revisión de una propuesta didáctica de trabajo de campo para aprender Geografía. (2023). *Perspectivas.*, 27, 1-27. <https://doi.org/10.15359/rp.27.5>
- Arapa, H. C. T., & Tarqui, A. A. (2023). El trabajo cooperativo como estrategia para desarrollar liderazgo transformacional en niños. *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v10i3.3622>
- Arboleda, J. (Ed.). (2017). *Contrato y estratagema didáctico: Educación en contexto (Tomo IX)*. Editorial Redipe. <https://redipe.org/wp-content/uploads/2019/10/Tomo-ix-contrato-y-Estratagema-Dida%CC%81ctico.-Educacio%CC%81n-en-Contexto.pdf>
- Arévalo Vergel, D. P., & Márquez Castro, C. (2024). Causas que originan conductas disruptivas en estudiantes del grado Quinto de la Institución Educativa Edmundo Velásquez, sede Integrada.
- Arias Marin, D. (2021). Estrategias de enseñanza en la formación de la autonomía y la autoeficacia del estudiante en pro de su desempeño escolar. Universidad Católica de Pereira. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10785/8262>
- Arias-Ortega, K., Gajardo, M., Sierpe, J., & Santini, Y. (2024). Desafíos de la relación familia-escuela en contexto mapuche: aproximación desde los profesores. *Educação e Pesquisa*, 50, e263419.
- Arnaud-López, L. J. (2023). Importancia de la salud mental en la primera infancia y su repercusión en la etapa adulta.
- Atiencie, L. B. A., Molina, S. F. B., Barrera, M. R. E., & Barrera, J. M. E. (2024). Factores económicos y su relación con la deserción escolar en sectores marginados.: Economic factors and their relationship with school dropout in marginalized sectors. *Revista Científica Multidisciplinar G-nerando*, 5(2), ág-1860.
- Ávila Garcés, L. J., Bermúdez Ortiz, D. M. M., Díaz Suárez, N. Z., Grimaldos Martínez, L. F., & Quiñones Niño, E. N. (2024). Descubriendo juntos: Estrategias para el fortalecimiento del aprendizaje experiencial y el razonamiento científico en niños y niñas de 2 a 6 años de un jardín infantil público y una Escuela Rural de Santander. [Universidad Autónoma de Bucaramanga UNAB. Pregrado

- Bandura, A. (1982). *Teoría del aprendizaje social*. Espasa-Calpe.
- Baptista, J. B. O. (2023). Funciones ejecutivas y el aprendizaje: claves para el desarrollo integral del estudiante. *Universidad-Ciencia-&-Sociedad*, 24(2), 36-41.
- Baquadano, O. A. (2025). Rol docente para el aprendizaje profundo de los estudiantes del sistema escolar: Una revisión sistemática. *PSICOLOGÍA UNEMI*, 9(16), 97-110.
- Barbero, M. J. (2012). De la comunicación a la cultura: perder el “objeto” para ganar el proceso. *Signo y Pensamiento*, 30, (60), págs. 76-84.
- Barcos, F. (2023). El vínculo pedagógico como promotor de aprendizajes significativos.
- BARRETT, Margaret S. (2009). Sounding lives in and through music. A narrative inquiry of the ‘everyday’ musical engagement of a young child. *Journal of early childhood research*, 7(2), págs. 115-124.
- Bastidas, B., & Mendoza, M. (2018). El rol de los padres de familia y su influencia en el comportamiento emocional y social de los niños de 3 años del centro de educación inicial Padre Juan de Velasco del periodo académico 2017. <file:///C:/Users/usuario/Downloads/T-ULVR-2054.pdf>
- Beraza, M. A. Z. (2023). La educación ético-social en la escuela. *Revista Derechos Humanos y Educación*, 2(8), 127-142.
- Bernal, M. P. & Turbay, M. (2022). La motivación como el motor del aprendizaje, una mirada a la pedagogía activa a través de la conversación de docentes y estudiantes de tres contextos específicos. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10554/60368>
- Bisquerra, R. (2001). *Educación emocional y bienestar*. (1ª Reimpresión).(2da. ed.) Barcelona, España: Editorial CISS Praxis.
- Bisquerra, R. (2016). *Educación emocional y bienestar*. Wolters Kluwer.
- Borré Carpintero, L. I., & Tulena Gil, A. (2024). Sistematización de experiencias: impacto del currículo experiencial en el preescolar de una institución rural (Bachelor's thesis, Licenciatura en Educación para la Primera Infancia).
- Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. Siglo XXI Editores.

- Briceño, B. G. (2023). Marcadores discursivos como estructuras fundamentales en la comunicación oral en preescolar, en contexto de escolaridad combinada e intergeneracional. Recuperado de: <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/84053>
- Briceño, K. D. V. E., & Piscoya, R. E. G. (2023). Crianza Vertical y Horizontal para la Formación de Actitudes Pro Positivas. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar*, 7(5), 40.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Cabadiana Naranjo, C. G. (2025). Estrategias de integración y el rol de padres de familia (Bachelor's thesis, Riobamba, Universidad Nacional de Chimborazo)
- Caballero, K. V., Martinez, D. G. & Parra, E. K. (2024). Diseño de ambientes pedagógicos para la exploración del medio en niños y niñas de 5 años. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/20680>
- Cabello, R., Ruiz, D., Fernández, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 13 (1). Recuperado de dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3163455
- Cacheiro-González, M. L., López-Gómez, E., & González-Fernández, R. (2025). *Innovar en Educación Infantil: De la teoría a la práctica* (Vol. 12). Narcea Ediciones.
- Cacheiro-González, M. L., López-Gómez, E., & González-Fernández, R. (2025). *Innovar en Educación Infantil: De la teoría a la práctica* (Vol. 12). Narcea Ediciones. Involucramiento de la familia con la escuela. (2021). *Revista Ciencia & Sociedad*, 2(1), 62-73. <https://www.cienciaysociedaduatf.com/index.php/ciesocieuatf/article/view/20>
- Cajahuaman, G. E., Castro, R. E. L., & Franco, Y. J. H. F. H. (2021). Estrategias lúdicas en estudiantes de cinco años: una revisión sistemática. *Igobernanza*, 4(15), 33-53.
- Calderón Calderón, A. (2024). Desarrollo de habilidades socioemocionales en la formación de educadores en la sociedad actual. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (37), 283-309.
- Calderón, J. (2023). Referentes Teóricos De Una Educación Compartida. Dirigido Al Sistema De Educativo De Primaria De Colombia. [Tesis Doctoral, Universidad

- Cambizaca Loja, D. M., & Morales Romero, M. N. (2025). El rol del docente frente al desarrollo emocional de niños y niñas en inicial II.
- Campo Martínez, D. Y., & Betancur Monsalve, M. L. (2024). Exposición permanente a dispositivos tecnológicos y desarrollo de habilidades de comunicación verbal en niños y niñas del nivel Jardín del Centro Educativo Amaranto (Doctoral dissertation, Corporación Universitaria Minuto de Dios).
- Canil, J. M. (2017). Participación de los padres de familia en el proceso de aprendizaje de los niños y niñas de primer grado primaria en la escuela bilingües de Chichicastenango, Quiché. Universidad Rafael Landívar. Santa Cruz del Quiché: Universidad Rafael Landívar
- Capano, Á., & Ubach, A. (2013). Estilos Parentales, Parentalidad Positiva Y Formación De Padres. *Ciencias Psicológicas*, 1, 83–95. <https://doi.org/10.22235/cp.v7i1.41>
- Cardoso, X. (2024). Incidencia de la frustración en el aprendizaje de los estudiantes. <http://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/3184>
- Cardozo Carrillo, D. K., Clavijo La Rota, P. A., Medina Rodríguez, S. F., & Sánchez Pulido, L. X. (2025). Tejiendo vínculos familia y escuela: la adaptación socioemocional de niños y niñas de 3-4 años en la transición al jardín infantil.
- Carmona Quillahuaman, M. J., Dongo Espinoza, C. S., & Guevara Pilco, G. O. (2025). Relación entre trabajo colaborativo y la construcción del clima en el aula.
- Carrera, B. y Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: Enfoque Sociocultural. *Educere* 5 (13), 41-44. DOI: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35601309>
- Carvajal Durango, J. A. ., Martes Mass, S. R. ., Posada García, J. D. ., Rodríguez Sierra, A. V. ., & Sánchez Celis, Élver . (2022). Acompañamiento familiar en el proceso formativo y académico de estudiantes de primaria en la Institución Educativa Rural San Miguel, ubicada en Antioquia-Colombia. *Plumilla Educativa*, 29(1), 43-68. <https://doi.org/10.30554/pe.1.4523.2022>
- Carvajal-Sánchez, P. A., Gallego-Henao, A. M., Vargas-Mesa, E. D., & Arroyave-Taborda, L. M. (2023). Competencias científicas en niños y niñas de primera infancia. *Revista Electrónica Educare*, 27(1), 572-589.
- Castillo, N. (2021). Fenomenología como método de investigación cualitativa: preguntas desde la práctica investigativa. *Revista Latinoamericana de Metodología de la*

- Castro-Martínez, J. A., Florez-Romero, R., Rincón-Martha, L., Chocontá-Bejarano, J., Flórez-Culman, J. A., Nieto, Á., & Mendoza-Lozano, F. A. (2023). Crianza Amorosa+ Juego: Transformando Imaginarios y Creencias Para una Crianza Respetuosa y Libre de Violencias. Catálogo Editorial, 1-112.
- Cedeño Quintero, D. B. (2024). El Sentido de la Escuela: Una Propuesta Pedagógica para Fortalecer la Relación entre Familia y Escuela en el Acompañamiento del Aprendizaje.
- Cedeño, D. (2024). El Sentido de la Escuela: Una Propuesta Pedagógica para Fortalecer la Relación entre Familia y Escuela en el Acompañamiento del Aprendizaje. [Trabajo de grado, Fundación Universitaria Los Libertadores]. Repositorio Institucional Fundación Universitaria Los Libertadores. <https://repository.libertadores.edu.co/items/f0d34e5b-3bad-4ffa-99f0-a6e078fbd570>
- Cevallos Prado, D. F. (2025). Actividades lúdicas para estimular el lenguaje expresivo en niños de 3 a 4 años (Master's thesis, La Libertad, Universidad Estatal Península de Santa Elena, 2025).
- Chinchilla, N. (2021) Constructo Teórico De Los Patrones De Crianza Y Su Relación En El Desarrollo Socio Emocional Del Niño Y Niña De Educación Preescolar, Desde Las Concepciones De Los Actores Educativos. [Tesis Doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador] <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/314/306>
- Chitiva Romero, E. M., & Escobar, M. (2024). De la imagen a la comprensión: cómo los libros ilustrados mejoran el rendimiento académico y desarrollan en los niños amor por la lectura en la asignatura de ciencias naturales.
- Copa Jimenez, J. (2024). El proyecto curricular construido desde la escuela y la percepción de los padres sobre la pertinencia de la educación en el centro poblado choquechaca del distrito Yunguyo, año 2022.
- Coronado Cepeda, M. C., & Pertuz Arrieta, Y. P. (2023). Incidencia del apego en el desarrollo social de los niños y niñas en edades de 4 a 5 años de la Institución Educativa Técnica Cosmopolitano de Colombia.

- Correa, J., Soto, M., Rodríguez, I., García, B., Zapata, B., Henao, N., González, M., Arboleda, M., Gutiérrez, A., Bedoya, M., Suárez, J., Chacón, R., López, L., Cortes, E., Ramírez, O., & Hermann, S. (2018). Experiencias significativas en educación infantil. Formación, contextos y metodología de sistematización. Sello Editorial Publicar-T, Tecnológico de Antioquia.
- Crespo, P. A., & Gil, I. C. (2024). Propuesta de intervención para el Trastorno de Ansiedad por Separación Infantil: Enfoque en el bienestar y desarrollo socioemocional desde la educación pedagógica.
- Cuasapud Morocho, J. J., & Maiguashca Quintana, M. I. (2023). Estrategias lúdicas para la mejora de la lectoescritura en alumnos de Educación General Básica. *Revista Científica UISRAEL*, 10(1), 151-165.
- Cuero Tenorio, M. E. (2024). El rol fundamental de los padres en la convivencia escolar: involucramiento y colaboración.
- Darling, L., Flook, L., Cook, C., Barron, B., & Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97-140. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10888691.2018.1537791>
- Daza Blanco, D. R., Picón Pallares, L. M., & Martínez Trujillo, N. E. (2022). Fortalecimiento de la participación de los padres de familia en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes de cuarto grado. *Revista UNIMAR*, 40(2), 194–216. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar40-2-art9>
- De La Cruz, Z. A. I., Pincay, M. A. Z., Benavides, J. M. P., Cedeño, F. L. R., Cedeño, M. E. P., & Benavidez, L. F. D. (2025). La evaluación formativa en la enseñanza de las ciencias naturales: estrategias para retroalimentar el aprendizaje. *South Florida Journal of Development*, 6(7), e5552-e5552.
- De la Rosa, C. G. M. (2025). Resiliencia y competencias para la vida en ña educación preescolar.
- Decreto 2247, septiembre 11 de 1997. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-104840_archivo_pdf.pdf
- Delgado Pérez, D. (2024). Los juegos de contacto en el recreo: Impacto en el desarrollo y la seguridad de los niños en Educación Infantil.
- Delgado, V. (2024). Retos del director escolar y su liderazgo ante la pandemia del Covid-19 (Doctoral dissertation, Universidad Ana G Méndez-Gurabo).

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Santillana; Ediciones UNESCO.

Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa

Díaz Narváez, D. A., Jaimes Builes, M. C., & Pacheco Sarmiento, M. G. (2024). Fortalecimiento del vínculo afectivo entre padres primerizos y sus hijos. Una estrategia pedagógica.

Díaz Pantoja, J. (2023). Entre la autonomía progresiva y el interés superior del niño y de la niña una mirada holística a los derechos de la niñez y la adolescencia. Editorial Universitat Politècnica de València. <https://doi.org/10.4995/2022.637101>

Díaz Zambrano, E. C., Cubides Gerena, B., Sierra Niño, F. I., & Melo Romero, Érika Y. (2024). Acompañamiento familiar para el desarrollo académico de alumnos de primaria en poblaciones de habla hispana. *Saber ser - revista de estudios cualitativos en educación*, 1(1), 92–105. <https://doi.org/10.35997/saberser.v1i1.2>

Díaz-Barriga, F., & Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista* (3.ª ed.). McGraw-Hill.

Durán, Y. S., & Contreras, D. L. M. (2024). Tendencias Actuales de la Orientación: Desafíos en Contextos Sociales de Ciencia, Tecnología E Innovación. *Revista de Orientación Educacional*, 40(78).

Durán-Aponte, Emilse, & Mujica, Scarleth. (2025). NIVEL DE ESTUDIOS DE LOS PADRES COMO APOYO O BARRERA SOCIAL EN LA IDENTIFICACIÓN DE INTERESES PROFESIONALES. *Areté, Revista Digital del Doctorado en Educación*, 11(21), 94-112. Epub 30 de junio de 2025. <https://doi.org/10.55560/arete.2025.21.11.6>

Durand García, T. R. (2024). La Importancia que Juega el Papel de la Familia en la Educación del Niño.

Echeverría-Fernández, T. M., & Obaco-Soto, E. E. (2021). La participación de los padres y su incidencia en el rendimiento académico de los estudiantes. *Praxis*, 17(2), 213–225. <https://doi.org/10.21676/23897856.3618>

Epstein, J. (1987). Toward a theory of family-school connections: Teacher practices and parent involvement. In K. Hurrelmann, F.-X. Kaufmann, & F. Lösel (Eds.), *Social intervention: Potential and constraints* (pp. 121–136). Walter De Gruyter.

- Epstein, J. (2013). Programas efectivos de involucramiento familiar en las escuelas: estudios y prácticas. [Libro en línea]. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/44240843/Programas_efectivos_de_involucramiento_familiar_en_las_escuelas-Joyce_Epstein-libre.pdf?1459389470=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DProgramas_efectivos_de_involucramiento_f.pdf&Expires=1722995912&Signature=LAYRCA4hzdMNYV0iALR3cHDzU-5BRfMw3TT19NsJO0PUdT2ou9rP7x8RdZ0rle7PEusmhOEIY8mYGLbTyhuNqq60IKsjeUyfxgDiPnt40ccdkjOq2aaA2Tdeq2UxLKc09fg-IVPrakt8CsQYKMIZUNTzaRy9oh~eNMpufQqNmITTyw7uxETeJlDMD9WSgijFBiVlp0BeFe7JgSlqPpCM4JC3XmjgM13loHqX~mDxQiAphIU2LnYcqHnydKFUJjcg hX7tF5CfO5wF1ii6aKurilmg8YRNXTHuVl8kHJDBa1mi5G5CV2vB-r3RL-INrxpUR2r3dCd~GMIIm9~nsLLx1g__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA
- Espinoza Ruiz, S. A. (2025). La mediación de los padres de familia en el cumplimiento de las tareas escolares.
- Esquivel Garcia, G. M., Lazo Moreira, M. V., & Hayman Moreira, C. D. (2025). Estrategia de escuela para padres y su influencia en el desarrollo cognitivo y comportamental de los estudiantes de bachillerato. *Minerva*, 6(16), 25-35. <https://doi.org/10.47460/minerva.v6i16.184>
- Estupiñan Villabona, Y. T. (2025). Análisis del rol del docente como agente protector en la detección y atención de la violencia en estudiantes, a partir de la activación de rutas de acción municipal (Doctoral dissertation, Universidad Autónoma de Bucaramanga UNAB).
- Fajardo, N. (2023). Aportes Teóricos Desde Los Componentes Del Ambiente De Aprendizaje Para El Fortalecimiento De Las Prácticas Pedagógicas En El Proceso De Transición Del Estudiante De Nivel Preescolar Al Grado Primero En Colombia. [Tesis Doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador] <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/582/534>
- Faneite, S. F. A., & Puche-Villalobos, D. J. (2024). Los procesos de aprendizaje de los estudiantes desde la perspectiva de los docentes. *Revista Oratores*, (20), 112-137.
- Fantoni, J. (2016). La ecología de la acción: conflicto y responsabilidad. En *Congrès Mondial pour la pensée complexe. Les défis d'un monde globalisé*. París,
- Fernández Rodríguez, E. y Anguita Martínez, R. (2015). Aprendizajes invisibles en contextos de educación expandida. Retos y oportunidades en la sociedad hiperconectada. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19, págs. 1-16.

- Finol, M. Y Vera, J. (2020). Paradigmas, enfoques y métodos de investigación: análisis teórico. *Mundo Recursivo*, 3(1), 1-24. DOI: <https://www.atlantic.edu.ec/ojs/index.php/mundor/article/view/38>
- Frade Avendaño, L. N. (2025). Fortalecimiento de la escucha activa a través de la alteridad.
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. Doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- Galarza, F, Carmen e. (2021). Uso de las plataformas educativas en el nivel de aprendizaje de los niños del primer año nivel preparatoria de la unidad educativa "rosa Zárate" del cantón quero provincia de Tungurahua. Universidad Técnica De Ambato. <https://repositorio.uta.edu.ec/>
- Galazzi, L., et al. (2024). Evaluación y educación. Miradas críticas. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/21046>
- Galián, B., & Hernández Prados, M. Á. (2024). Teoría y práctica de la participación familiar en los centros educativos: orientaciones para la formación docente.
- Galián, B., Hernández-Prados, M. Á., García Sanz, M. P., & Belmonte, M. L. (2024). Facilitación docente para la participación educativa familiar desde el hogar. Comparación entre un contexto español y un contexto colombiano.
- Galindo, D. M., et al. (2022). Vínculos afectivos y exploración del medio, una relación que se construye desde el saber de las maestras con los niños de párvulos.. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/17672>
- Gallo, G. M., & Hepp, M. E. . (2022). El cooperativismo y mutualismo educacional y su dimensión social: impacto educativo, cultural y comunitario de las experiencias de cooperación y reciprocidad durante el confinamiento preventivo. *Cooperativismo & Desarrollo*, 30(122), 1-16. <https://doi.org/10.16925/2382-4220.2022.01.02>
- Galvis Velandia, B. S. (2024). Desarrollo de la comunicación y la lengua oral en los niños y niñas de la institución educativa Apiay: trabajo colaborativo escuela y familia.
- Ganchozo, S. A. B., Celorio, M. K. P., Vásquez, X. H. V., & Llaguno, L. S. V. (2025). Estrategias para fomentar el razonamiento lógico y la argumentación matemática. *Revista Científica Arbitrada Multidisciplinaria PENTACIENCIAS*, 7(2), 10-20.

- García Ocampo, J. E., & Sierra Espitia, A. C. (2024). Implementación de una herramienta lúdico-pedagógica en la promoción de las habilidades sociales y una sana convivencia en estudiantes de tercer grado del Liceo Campestre Cafam.
- García Pérez, K. C. (2024). El cuento como herramienta para favorecer la comprensión lectora.
- García Retana, J. Á., (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación* , 36 (1), 1-24.
- García, Andrés, A. D. (2021). Neuroeducación: vínculo emocional profesor-alumno y su relación con la motivación y el aprendizaje a nivel cerebral.
- García, C., & Guerrero, K. (2021). Inteligencia emocional: una alternativa para contrarrestar el fracaso escolar en los estudiantes de sexto grado cuatro (6 4), de la institución etnoeducativa de tucurín, del magdalena. <https://repositorio.cuc.edu.co/server/api/core/bitstreams/1ffdb9b3-0cba-4dba-a34f-e19c394024ed/content>
- García, J. G. (2021). El desarrollo cognitivo a través del juego dramático. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 1(16), 89-98.
- García, M., Bowen, C., Véliz, A., Pico, A., & López, M. (2025). La Estimulación Temprana y el Desarrollo Socioemocional en la Educación Inicial mediante la Neurociencia y Neuroeducación basado en el Funcionamiento Cerebral para Optimizar un Aprendizaje Temprano. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(4), 4306-4338. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i4.19068
- García-Flores, E. C., Pilojo-Pilligua, Y. del R., & Zuñiga-Delgado, M. S. (2024). Enseñanza interactiva para párvulos forma, un análisis de las aplicaciones educativas modernas. *MQRInvestigar*, 8(2), 240–258. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.8.2.2024.240-258>
- García-Peinado, R. (2025). Impacto del empleo de metodologías activas en el aprendizaje de competencias creativas y colaborativas. *Revista Varela*, 25(70), e2025257001-e2025257001.
- Gavilanes Quizhpi, E. J., & Veintimilla Serrano, E. N. (2024). Desarrollo de la conducta en nivel inicial: el rol de las funciones ejecutivas. <https://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/45317>
- Getial, T., & Valdivieso, C. (2024). La cultura narrativa intergeneracional como estrategia para potenciar la oralidad en niños de grado Transición [Tesis de maestría, Fundación Universitaria Los Libertadores]. Repositorio Institucional Fundación

- Gil, M., & Sánchez, O. (2004). Educación inicial o preescolar: el niño y la niña menores de tres años. Algunas orientaciones a los docentes. *Educere*, 8(27), 535–543. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35602713%0ACómo>
- Gimeno Sacristán, J. (2003). *El alumno como invención*. Madrid. Morata
- Goleman, D. (2018). *La inteligencia emocional* (Ed. revisada). Kairós.
- Gómez Salazar, Y. (2024). Influencia de la Autonomía en el Aprendizaje del Niño y la Niña de Inicial. <http://hdl.handle.net/20.500.14268/149>
- Gómez, K., & Ochoa, M. (2021). Estrategias de aprendizaje para el fortalecimiento de la investigación a partir de las habilidades de pensamiento científico en preescolar. Tesis de maestría, Corporación Universitaria Minuto de Dios, Bogotá. <https://hdl.handle.net/10656/12738>
- González Moreno, Claudia Ximena. (2022). Importancia del juego temático de roles sociales en la edad preescolar. (2022). *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos*, 52(1), 299-320. <https://doi.org/10.48102/rlee.2022.52.1.478>
- González Pozo, A. B., González Saona, J. G., Moncayo Tomalá, S. Y., & Sánchez Morales, K. N. (2025). Revisión Sistemática: El Contexto Familiar en el Desarrollo Emocional en Niños de Educación Inicial. *Ibero Ciencias - Revista Científica Y Académica* - ISSN 3072-7197, 4(4), 2421-2441. <https://doi.org/10.63371/ic.v4.n4.a506>
- González, O. (2014). *FAMILIA Y ESCUELA: guía para que padres y docentes nos entendamos*. [Libro en línea]. <https://tavapy.gov.py/biblioteca/wp-content/uploads/2023/02/GonzalezO-Familia-y-escuela-escuela-y-familia.pdf>
- González-Rivera, P. L. (2024). En torno a la organización escolar para la educación inicial. *Educación inicial*.
- Gonzalo, J. (2020). *Cuando mi corazón calma*. Sentir Editorial.
- Gordillo, J. M. C., Herrera, M. L. S., Núñez, I. M. N., Veloz, I. M. S., & Herrera, E. F. S. (2024). El docente como gestor de emociones en ambientes de aprendizajes. *Revista Social Fronteriza*, 4(2), e42234-e42234.

- Gordillo, M., & Prado, V. (2024). Formación docente y práctica pedagógica en la educación inclusiva: revisión sistemática. *Ciencia y Educación*, 8(2), 75-93.
- Grajales, B. (2016). Las actividades orientadoras de enseñanza: posibilidad para movilizar la actividad de enseñanza del maestro que enseña matemáticas en un contexto rural. Universidad de Antioquia. <https://hdl.handle.net/10495/5237>
- Grañeras Pastrana, M., & Parras Laguna, A. (Coords.). (2025). Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas. CIDE.
- Guarín García, M. (2023). Constructo Teórico Sobre La Influencia De La Familia En El Desarrollo Integral De Los Niños Y Niñas De Educación Inicial Ante Situaciones Adversas. [Tesis Doctoral, UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR] <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/685>
- Guevara, L. V. & Vargas, E. J. (2025). El juego espontáneo en los procesos socializadores en niños de uno y dos años de la Fundación Social para el Desarrollo Integral Manos amigas. [Diplomado de profundización para grado]. Repositorio Institucional UNAD. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/76184>
- Gutiérrez Iturbe, A. (2024). La importancia de la educación digital: efectos de las pantallas en la infancia y propuesta de intervención educativa para las familias.
- Hernández Arsuaga, M. (2023). Desarrollo evolutivo de la lectoescritura: interacción escritura-dibujo en la etapa infantil.
- Herrera, L. F. H. (2024). La auténtica educación teje lo humano. Colección de Procesos Investigativos del Doctorado en Ciencias de la Educación, 113.
- Herrera-Occ, Milagros Consuelo, & Gonzales-Soto, Victor Augusto. (2023). El Juego Simbólico en el Desarrollo de Competencias en la Primera Infancia. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 16(2), 39-49. Epub 31 de julio de 2023. <https://doi.org/10.37843/rted.v16i2.372>
- Hidalgo, E. (2024). Importancia del juego al aire libre en el bienestar de los niños y adolescentes.
- Horta, A. D. & Horta, L. K. (2025). La incidencia que tienen las emociones en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de octavo y noveno grado de la Institución Educativa la Gaitana del Municipio de Timaná. [Proyecto de investigación]. Repositorio Institucional UNAD. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/67126>

- Hoyos, E. M. P., & Rojas, X. (2025). Constructos teóricos sobre la enseñanza de la lectura a partir de experiencias y conocimientos compartidos por docentes y padres de estudiantes de educación básica primaria de Planeta Rica, Colombia. TESIS DOCTORALES.
- Huamaní, A. (2024). Condiciones mínimas que se deben garantizar en la educación básica regular para brindar servicios con calidad y equidad: documento de trabajo.
- Huber, G. L. (2002). El análisis de datos cualitativos como proceso de clasificación. *Revista de Educación*, 4, 141-156. <https://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1914/b1515029x.pdf>
- ILARI, Beatriz (2016). Music in the early years: pathways into the social world. *Research studies in music education*, 38(1), págs. 23-29.
- Jaramillo Lemus, T., & Benavidez Ortiz, L. S. Fortalecer el desarrollo de habilidades cognitivas en los niños de grado preescolar, a través de actividades lúdicas, como el juego de roles durante el periodo escolar 2024.
- Jeynes, W. H. (2005). Parental involvement and student achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 17(2), 1-22.
- Jiménez San Frutos, T. (2025). El uso de pantallas en la infancia en los ámbitos escolar y familiar.
- La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2020). Early learning and child well-being: A study of five-year-olds in England, Estonia, and the United States. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/3990407f-en>
- Laborda, P. P., López, A. S., & Lavín, B. V. (2013). La participación de la familia y su vinculación en los procesos de aprendizaje de los niños y niñas en contextos escolares. *Diversitas: perspectivas en psicología*, 9(2), 271-287.
- Latorre, A. (2021). La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa. Graó.
- Ley General de Educación, Ley 115 de febrero 8 de 1994. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- López Hernández, L. (2021). Familia y valores contra la violencia en la escuela. Complejidad en la enseñanza de valores: formación permanente, colaboración y autorreflexión para una transformación social.-(Dykinson e-book), 77-89.

- López Ríos, D. E., López Torres, M. J. y Reyes Buitrago, P. L. (2015). Influencia del maltrato infantil en el desarrollo de las funciones ejecutivas [Tesis de pregrado, Universidad Cooperativa de Colombia]. Repositorio institucional. <https://hdl.handle.net/20.500.12494/13265>
- López, Mori Reategui, F. (2023). Desarrollo del Lenguaje y Expresión Oral en la Primera Infancia.
- López-Larrosa, S., & Periscal, C. (2021). El Conflicto entre los Padres, la Seguridad Emocional y el Autoconcepto de los Adolescentes.
- Lorite Molinos, M. (2024). Impacto de la parentalidad positiva en el comportamiento de niños de Educación Infantil. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/75454>
- Lozada Meza, M. L., Amores Durán, J. I., & Salazar Sarabia, M. A. (2025). Cuidado del entorno natural en el desarrollo integral de niñas (os) de educación inicial: Una revisión sistemática. *Ciencia Y Educación*, 6(9.2), 828 - 842. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17364493>
- Lozano Ruiz, M. F., & Sanchez Soria, N. G. (2025). El lenguaje Oral en la Educación Inicial <https://repositorio.beceneslp.edu.mx/jspui/handle/20.500.12584/1206>
- Luengo González, E. (2021). Hacia la síntesis de conocimientos. *Interdisciplina, transdisciplina y complejidad*. Espiral (Guadalajara), 28(80), 47-76.
- Macías B, M. (2024). Enfoques disponibles para la inclusión de textos literarios en el aula de inglés como segunda lengua y como lengua extranjera: revisión sistemática. *Plumilla Educativa*, 33 (1) 1-16 p. DOI: <https://doi.org/10.30554/pe.33.2.4965.2024>
- Macías, C., y Marín, S. (2020). Una estrategia pedagógica basada en el andamiaje para fortalecer las competencias ciudadanas y el clima de aula. *Universidad de Antioquia*. <https://hdl.handle.net/10495/16440>
- Mapp, K., & Bergman, E. (2021). Embracing a new normal: Toward a more liberatory approach to family engagement. https://media.carnegie.org/filer_public/f6/04/f604e672-1d4b-4dc3-903d-3b619a00cd01/fe_report_fin.pdf
- Marín Bustos, L. N. (2024). Vivir la escuela, perspectivas de los niños de grado segundo con relación a las interacciones con sus pares, docentes y aprendizaje en el ambiente escolar en una institución educativa del municipio de Chinchiná.
- Márquez, V., Morán, K., Merchán, M., Márquez, K., Bravo D. (2022) Las competencias parentales: Un recurso para la promoción de estilos de crianza saludable y el

- Martínez del Castillo, G. P., & Valdivia Torres, E. M. (2024). La Socialización en los Niños del Nivel Inicial.
- Martínez Galvis, L. M. (2021). Desarrollar la oralidad en niños y niñas durante la primera infancia: una experiencia en permanente co-construcción.
- Martínez Miguélez, M. (2014). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa* (2.^a ed.). Trillas.
- Martínez Rodríguez, J.B y Fernández Rodríguez, E. (2018) Ecología de los aprendizajes: Educación Expandida en Contextos Múltiples. Ediciones Morata S.L, San Sebastián de los Reyes Madrid – ESPAÑA.
- Masmuta, A. M. D., & Rosero, S. P. V. (2022). Concepciones del desarrollo de la tarea escolar, para un aprendizaje significativo. *Revista Unimar*, 40(1), 76-91.
- Medina, G., & Sogari, C. N. (2021). Educación: Los desafíos de un aprendizaje en línea y las desigualdades educativas.
- Mejía Guerrero, C. Y. (2024). Propuesta de mejora en las herramientas de Gestión escolar, eje de Convivencia de la Unidad Educativa General Antonio Farfán, Cuenca-Azuay, 2023.
- Mejía Iglesias, B. A. Educación con propósito: Influencia del proyecto de vida en la motivación académica de estudiantes de educación media.
- Membrive, A. (2022). La construcción de trayectorias personales de aprendizaje: conexiones entre experiencias de aprendizaje en múltiples contextos. Universitat de Barcelona. <https://hdl.handle.net/2445/193286>
- Mendoza Laz, Pasqueline Elizabeth, Rivas Quiroz, Jahaira Jacqueline, Freire Jáuregui, Jenny Paola, Ugsha Quishpe, Myriam Narsica, & López Vera, José Ramon. (2025). La motivación y su importancia en el aprendizaje significativo. *Revista InveCom*, 5(3), e050328. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14217937>
- Mendoza Velazco, D. J., Cejas Martínez, M. F., Navarro Cejas, M., Flores Hinostroza, E. M., & Castillo Pinos, K. M. (2021). La eficacia pedagógica en la cultura organizativa escolar y la comunidad profesional de aprendizaje. *Uniciencia*, 35(2), 161-175.
- Mendoza, M., & Cárdenas, J. (2022). Importancia de la participación familiar en la educación de los estudiantes del nivel inicial. *Revista Estudios del Desarrollo*

Social: Cuba y América Latina, 10(2),
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2308-01322022000200024&lng=es&tlng=es.

- Meriño Pertuz, D. M. (2025). Vínculo familia-escuela: Clave para la búsqueda de la formación integral de los estudiantes. *Ciencia Y Educación*, 731 - 744. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15638331>
- Minango, A. V. Z. (2024). Resiliencia en el contexto educativo: estrategias para fomentar habilidades socioemocionales en estudiantes. *Revista Multidisciplinar Ciencia y Descubrimiento*, 2(4).
- Miranda Mass, A, Polo Pérez, M y Vertel Herrera, D. (2024). Relación entre los tipos de involucramiento parental, autoeficacia académica, rendimiento académico y el nivel socioeconómico en adolescentes del municipio de Cauca. Universidad de Antioquia. Disponible en: <https://hdl.handle.net/10495/42674>
- Miranda, L. C. B., & Rivero, J. O. G. (2024). Reflexión y contextualización pedagógica en el desarrollo de las prácticas educativas innovadoras. *Mendive*, 22(4), 7.
- Molina, I. P., Jiménez, L. J. R., & Santanderes, R. R. (2024). El teatro como estrategia pedagógica para el fortalecimiento de las funciones ejecutivas atención y memoria en estudiantes con discapacidad intelectual de la básica primaria de la Institución Educativa Colegio Real de Mares, de Barrancabermeja Santander.
- Mondragón, N. D. M. (2021). Desobediencia y creación: Prácticas de conformidad y obediencia en la pedagogía (Doctoral dissertation, Universidad Nacional Autónoma de México).
- Monge A., C. A. (2011). Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica. Universidad Surcolombiana. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-lainvestigacion.pdf>
- Montes, G. G. (2025). Construcción del desarrollo socioemocional de niñas y niños con la participación de las familias en educación inicial.
- Montesdeoca-Briones, A. C., & Bosquez-Barcenas, V. A. (2025). Desarrollo de la creatividad en educación inicial con el uso de la tecnología. *Revista Científica Arbitrada de Investigación en Comunicación, Marketing y Empresa REICOMUNICAR*. ISSN 2737-6354., 8(15), 369-385.

- Montesdeoca-Briones, Adriana Cristina; BOSQUEZ-BARCENES, Víctor Alejandro. Desarrollo de la creatividad en educación inicial con el uso de la tecnología. *Revista Científica Arbitrada de Investigación en Comunicación, Marketing y Empresa REICOMUNICAR*. ISSN 2737-6354., 2025, vol. 8, no 15, p. 369-385.
- Mora A, P. J., & Proaño L.M.D. (2024). Entorno familiar y su incidencia en el aprendizaje temprano en los niños de educación inicial i (Bachelor's thesis, Babahoyo).
- Mora, F. (2017). *Neuroeducación: Solo se puede aprender aquello que se ama* (2.^a ed.). Alianza Editorial.
- Mora, F. (2020). *Neuroeducación: Solo se puede aprender aquello que se ama* (2.^a ed.). Alianza Editorial.
- Morales Carrero, J. (2024). Educación en ciudadanía global y derechos humanos. Alternativa para un mundo posible. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 26(1), 240-258
- Morales Saavedra, S., Quintriqueo Millán, S., Arias-Ortega, K., & Zapata Zapata, V. (2022). Vinculación familia-escuela-comunidad: una necesidad para la educación intercultural en infancia. *CUHSO (Temuco)*, 32(1), 58-74.
- Morales Saavedra, Soledad, Quintriqueo Millán, Segundo, Arias-Ortega, Katerin, & Zapata Zapata, Viviana. (2022). Vinculación familia-escuela-comunidad: una necesidad para la educación intercultural en infancia. *CUHSO (Temuco)*, 32(1), 58-74. Recuperado en 11 de diciembre de 2025, de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2452-610X2022000100058&lng=es&tlng=pt.
- Morán Quinteros, K. J., Suasnabas Pacheco, L. S., & Aroni Caicedo, E. V. (2023). Habilidades parentales positivas y su influencia en el desarrollo de habilidades sociales en niños y niñas. *RECIMUNDO*, 7(2), 432–440. [https://doi.org/10.26820/recimundo/7.\(2\).jun.2023.432-440](https://doi.org/10.26820/recimundo/7.(2).jun.2023.432-440)
- Moreno Guaicha, J. A., Mena Zamora, A. A., & Zerpa Morloy, L. I. (2024). Modelos de aprendizaje en la transición hacia la complejidad como un desafío a la simplicidad. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (36), 69-112.
- Moreno, K. D. L. C. M., & Carrizo, Y. C. G. (2023). Competencias académicas del profesor como herramienta para la construcción del conocimiento del estudiante universitario. *Revista Honoris Causa*, 15(1), 94-109.

- Morón. (2023). Involucramiento familiar en el logro de aprendizajes de preescolares en educación virtual, Trujillo 2021. [Tesis doctoral, Universidad César Vallejo] https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/115837/Moron_CE_R%20-%20SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Moya-Muñoz, L. D., Lopez-Velez, C. R., Pérez-Marquin, J. M., & Cedeño-León, M. M. (2025). La retroalimentación formativa como estrategia para mejorar el desempeño en el aula. *Revista Científica Zambos*, 4(2), 155-170.
- Moyetones , Y. . (2024). La influencia axiológica de los padres y representantes en la formación escolar: una revisión documental. *Sinopsis Educativa*, 23(1), 719–731. Recuperado a partir de https://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/article/view/2977
- Moyetones , Y. . (2024). La influencia axiológica de los padres y representantes en la formación escolar: una revisión documental. *Sinopsis Educativa*, 23(1), 719–731. Recuperado a partir de https://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/article/view/2977
- Muñoz, F. C. A., & Chamorro, M. I. H. (2024). El juego como estrategia pedagógica para mejorar las habilidades de pensamiento crítico en niños y niñas de grado primero en una IE rural. *Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa*, 4(1), 133-150.
- Alvarado, V. E. A., Parra, Y. M. V., & Parra, C. W. M. (2023). Recursos didácticos para el desarrollo sensorial para niños de preescolar. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*.
- Murillo, F. Javier, & Duk, Cynthia. (2021). La Segregación Escolar Comienza en Educación Infantil. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 15(1), 11-13. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782021000100011>
- Neira Yagual, M. A. (2024). Factores asociados rendimiento académico: el apoyo familiar (Bachelor's thesis, La Libertad: Universidad Estatal Península de Santa Elena, 2024.).
- Nobles Roldán, A. J. Prácticas de crianza, autoeficacia materna y competencia emocional en niños y niñas preescolares (Doctoral dissertation, Universidad Nacional de Colombia).
- Núñez, M. del C. (2021). El rol de los padres de familia en el desarrollo de la autoestima en niños y niñas de 4 a 5 años en tiempos de pandemia. Informe Final Del Trabajo de Titulación Previo a La Obtención Del Título de Licenciada En Ciencias (Ávalos, Ca; Arbaiza, N & Servia P, 2021) de La Educación Inicial, 69. <https://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/32680/1/TRABAJO> DE

- Ocaña, A. y Reyes, M^a L. (2010). El imaginario sonoro de la población infantil andaluza: análisis musical de “La Banda”. *Comunicar*, 35, págs. 193-200.
- Ochando, H. P. (2024). La disciplina positiva como alternativa educativa en el proceso de aprendizaje de habilidades sociales. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1-18.
- Cabadiana Naranjo, C. G. (2025). Estrategias de integración y el rol de padres de familia (Bachelor's thesis, Riobamba, Universidad Nacional de Chimborazo).
- Olaves Quiñonez, E. T. (2023). Experiencia del entorno familiar y su influencia en el proceso de aprendizaje de los estudiantes (Master's thesis, La Libertad: Universidad Estatal Península de Santa Elena, 2023).
- Olivera, A y Bolaño, B. (2025). Mediación didáctica de moodle en el fortalecimiento de un perfil de competencias tecnológicas en padres de familia como fundamento del desarrollo emocional y cognitivo estudiantil. *Corporacion Universidad de la Costa*. <https://hdl.handle.net/11323/14433>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (UNESCO, 2022). Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación. UNESCO; Fundación SM. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_sp
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (OECD, 2021). Starting Strong VI: Supporting Meaningful Interactions in Early Childhood Education and Care. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/f47a06ae-en>
- Orosco-Sánchez, K. V., & Bosquez-Barcenas, V. A. (2025). Impacto de la sobreprotección parental en la autonomía de los niños y niñas. *Revista Científica Arbitrada De Investigación En Comunicación, Marketing Y Empresa REICOMUNICAR*. ISSN 2737-6354., 8(15), 619-631. Recuperado a partir de <https://www.reicomunicar.org/index.php/reicomunicar/article/view/414>
- Orozco, L. J. & Mora, M. L. (2023). Exploración de Rutas Educativas: Maestros, Padres y Estudiantes. [Diplomado de profundización para grado]. Repositorio Institucional UNAD. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/59043>
- Ortíz, A. (2009). Lúdica y creatividad familiar para el crecimiento y desarrollo humano de tus hijos. Alexander Ortiz Ocaña.

- Osorio, M. (2017). El currículo: Perspectivas para acercarnos a su comprensión. *Zona Próxima*, (26), 140-151. <https://www.redalyc.org/journal/853/85352029009/html/>
- Otero, A. (2022) Análisis de la calidad de la educación infantil: situación actual, instrumentos de evaluación, contribución de familias y docentes. [Tesis doctoral, UNED. Universidad Nacional de Educación a Distancia de España] <https://apidspace.lnhd.uned.es/server/api/core/bitstreams/481e0d6b-e636-496d-9881-e2f22ec5b620/content>
- Pabón, J. A. G. (2025). Las competencias socioemocionales en el contexto escolar de la educación básica secundaria. *Acción y reflexión educativa*, (50), 122-137.
- Padilla De la Cruz, K. I., & Landinez Padilla, Y. B. (2024). La autopercepción de la autonomía y el rendimiento académico de los estudiantes en básica primaria de la Institución Educativa Distrital El Pando.
- Padilla, CV y Madueño, ML (2022). Estrategias docentes para favorecer la participación familiar en educación secundaria: cruce de miradas. *Información Tecnológica*, 33 (5), 49-60.
- Palacios Madero, M. D., Suárez Granda, S. S., Conforme Zambrano, E. G., Arpi Peñaloza, N. D. R., Coronel Segovia, A. M., Fernández Ortiz, J. I., & Mora Pineda, A. M. (2024). Explorando la estructura parental: establecimiento de normas y límites parentales en la infancia. *Liberabit*, 30(2).
- Palacios Madero, M. D., Suárez Granda, S. S., Conforme Zambrano, E. G., Arpi Peñaloza, N. D. R., Coronel Segovia, A. M., Fernández Ortiz, J. I., & Mora Pineda, A. M. (2024). Explorando la estructura parental: establecimiento de normas y límites parentales en la infancia. *Liberabit*, 30(2).
- Palacios, J., & Delgado, O. (1991). Ideas de Madres y Educadores sobre la Educación infantil. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/84524>
- Paredes Moya , J. B. ., & Agramonte Rosell , R. de la C. . (2024). Desafíos en la Enseñanza de las Relaciones Lógico-Matemáticas por parte de los Docentes en Educación Inicial: Análisis y Soluciones. *Revista Social Fronteriza*, 4(4), e44359. [https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4\(4\)359](https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4(4)359)
- Parrado, Y. X. (2025). Educando en equipo: Familia y escuela como aliados del éxito escolar. [Diplomado de profundización para grado]. Repositorio Institucional UNAD. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/69814>

- Peña, A. B. (2024). Formación democrática escolar: Perspectiva desde investigaciones en escenarios educativos. *Análisis*, 56(104), 93-116.
- Peña, C. F., & Araujo, L. S. (2023). La preparación de la familia para el desarrollo del niño desde el programa Educa a tu Hijo. *Ciencia y Educación*, 4(5), 6-12.
- Perales Mejía, F. de J., & Camacho Girón, A. (2024). La participación de la familia en el acompañamiento académico: Un estudio en caso. *Revista Científica y Académica*, 4(1), 2135-2142. <https://doi.org/10.61384/r.c.a..v4i1.169>
- Pérez Gómez, Á. I. (2017). *Pedagogía de la autonomía: El aprendizaje en la era digital*. Ediciones Morata.
- Perez Martinez de Chavarría, R. E. (2024). Los trastornos disruptivos en la conducta y el comportamiento de niños y adolescentes: estudio de caso sobre el trastorno negativista desafiante y las orientaciones terapéuticas para su adecuado manejo.
- Pérez, J. (2024). Los Grupos Interactivos en Educación Física en las Comunidades de Aprendizaje: Implementación en la Educación Primaria. <https://hdl.handle.net/2445/220880>
- Pérez-Pulido, G., Díaz-Zambrano, E. C., Sierra-Niño, F. I., & Palacios-Vanegas, H. F. (2024). El acompañamiento familiar para el rendimiento académico: plan de intervención en las escuelas de padres en los colegios adventistas de primaria de Landázurri y Barrancabermeja, Santander. Sello Editorial Corporación Universitaria Adventista.
- Pérez-Pulido, G., Díaz-Zambrano, E. C., Sierra-Niño, F. I., & Palacios-Vanegas, H. F. (2024). El acompañamiento familiar para el rendimiento académico: plan de intervención en las escuelas de padres en los colegios adventistas de primaria de Landázurri y Barrancabermeja, Santander. Sello Editorial Corporación Universitaria Adventista.
- Pertuz, D. M. M. (2025). Vínculo familia-escuela: Clave para la búsqueda de la formación integral de los estudiantes. *Ciencia y Educación*, 731-744.
- Pinillo Gómez, J. A. (2024). Factores protectores y conductas de riesgo: un análisis de las implicaciones en el rendimiento académico de adolescentes en Quibdó en 2024 (Doctoral dissertation, Universidad Nacional de La Plata).
- Pinto, M. y Misas, M. (2014). La educación inicial y la educación preescolar: Perspectivas de desarrollo en Colombia y su importancia en la configuración del mundo de los niños. *Cultura Educación y Sociedad* 5(1), 119-140. DOI:

https://revistascientificas.cuc.edu.co/culturaeducacionysociedad/article/view/889/pdf_121

- Pirez, T. (2023). La retroalimentación formativa Una contribución al desarrollo de la autonomía de los estudiantes en el proceso de aprendizaje.
- Pizarro Laborda, P., Santana López, A., & Vial Lavín, B. (2023). La participación de la familia y su vinculación en los procesos de aprendizaje de los niños y niñas en contextos escolares. *Diversitas: perspectivas en psicología*, 9(2), 271-287.
- Portela, J. A. A., Bobadilla, J. A. F., Carmona, J. M. P., & Celis, E. S. (2024). La socio-emocionalidad en el acompañamiento pedagógico, pertinente para el bioaprendizaje. *Revista Interamericana de Investigación Educación y Pedagogía RIIEP*, 17(1), 123-151.
- Puche R, Orozco M, Orozco B, Correa M. (2009). Desarrollo infantil y competencias en la Primera Infancia. Ministerio de educación. Revista. Primera Edición. https://www.mineduacion.gov.co/primerainfancia/1739/articles-178053_archivo_PDF_libro_desarrolloinfantil.pdf
- Puente, A. (2007). *Cognición y Aprendizaje. Fundamentos Psicológicos*. España: Editorial Pirámide.
- Quesada, J. A. L., Barrios, J. G. M., Hincapié, M. J. R., & Campos, E. R. V. (2022). OVA mediante el método Lipman para la estimulación de la competencia dialógica en estudiantes del grado Transición de la Institución Educativa José Manuel Rodríguez Torices, Sede Jardín Los Caracoles de la ciudad de Cartagena.
- Quinn, J. (2021). Sumergirse en el aprendizaje profundo: Herramientas atractivas.
- Quintana, G. S. M., Peralta, R. L. C., Jaramillo, A. C. Q., Sellán, J. K. M., & Villacis, M. M. S. (2024). Desafíos y barreras para una participación efectiva de la familia en la educación. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4), 2866-2878.
- Quintero, M. (2006). El papel de la familia en la Educación. *Educación Infantil. Revista Digital Investigación y Educación*, 11(1), 16-20. Obtenido de <http://www.oei.es/oeivirt/revado.htm>
- Quiñonez, I. J. G., & Godoy, M. A. M. (2024). Participación de los Padres de Familia de Básica superior en los Procesos educativos de sus hijos.
- Quiroga, D. (2023). Fortalecimiento del Proceso de Enseñanza A Partir De Las Habilidades Socioemocionales Del Docente De Básica Primaria En Colombia.

- Tesis Doctorales. Guamán Ramírez, D. E. (2023). Las mascotas domésticas en el desarrollo socioemocional de los niños del nivel inicial 2 de la Unidad Educativa “Combatientes de Tapi” de la ciudad de Riobamba, provincia de Chimborazo (Bachelor's thesis, Riobamba, Universidad Nacional de Chimborazo).
- Quiroz, N. F. (2025). La ronda una estrategia lúdico-pedagógica, para mejorar la atención en los estudiantes de un programa de primera infancia del ICB
- Ramírez Parra, N. D. P. (2024). Desarrollo del juego y las competencias sociales y emocionales en el grado de transición.
- Ramos Torre, B. (2024). Desarrollo de la teoría de la mente y la empatía en niños del segundo ciclo de Educación Infantil.
- Rave Montoya, Y. (2025). Acompañar para transformar: informe final de práctica profesional de Trabajo Social en la Institución Educativa Alfonso Upegui Orozco. Universidad de Antioquia. Disponible en: <https://hdl.handle.net/10495/48380>
- Razeto, A. (2016). El involucramiento de las familias en la educación de los niños. Realidades, desafíos y propuestas. *Revista Centroamericana de Educación*, 1(2), 5-18.
- Reyes, G. R. B. (2021). El aprendizaje significativo como estrategia didáctica para la enseñanza-aprendizaje. Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional, 6(5), 75-86.
- Risco, J. F. S., Johnson, G. L. L., Ramírez, E. M. G., Mercado, L. M. B., & Peña, J. H. (2024). Resiliencia docente en tiempos de crisis. Hacia una gestión pedagógica efectiva. Religacion Press.
- Rivas Maceda, S. M. (2024) Correlación entre el uso de historietas y el desarrollo de habilidades de lectoescritura en estudiantes de 4 años en la Institución Educativa 001 Zoila Tudela Puell, ubicada en Zarumilla, Tumbes
- Rivas, I. (2015). Los fines del jardín infantil en el pensamiento de Friedrich Froebel. Humanismo y cambio social, 5 (3), 8-16. DOI: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9113431>
- Riveros, N. L. A. (2022). Efectos de las emociones positivas a través de la expresión creativa en las habilidades ejecutivas, psico-emocionales y el rendimiento escolar en estudiantes de 4° año básico. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/200149>

- Rodríguez Gonzabay, M. M. (2025). Estimulación y aprendizaje temprano y desarrollo de habilidades sociales.
- Rodríguez Martínez, B. S. (2018). Cultura del Buen Trato. Hacia la prevención del maltrato infantil. Dougglas Hurtado. doi:0359743358
- Rodríguez, A. (2023). Familia y escuela. Educación vinculante: caso de una Institución en Don Matías - Antioquia, Colombia. Pensamiento Americano, 16(31), 1-14. DOI: <https://doi.org/10.21803/penamer.16.31.584>
- Rodríguez, A., Agudelo, C. y Córdoba, L. (2021). LO SISTÉMICO ENTRE ESCUELA Y FAMILIA. UNIVERSOS POSIBLES. Perseitas, vol. 9 (2021), 373- 378. DOI: <https://doi.org/10.21501/23461780.3975>
- Rodríguez, C. G. P. (2023). El papel de la educación ambiental en el desarrollo integral de los estudiantes. Educación Medioambiental, 12.
- Roldán Hernández, E., & Jaramillo Bermúdez, E. (2022). Influencia de la salud mental en el comportamiento de los estudiantes y padres de familia del centro educativo mi mundo de fantasía (Doctoral dissertation, Corporación Universitaria Minuto de Dios).
- Roldan-Quijje, S. N. (2025). El rol de la familia en el proceso educativo: Investigación sobre cómo las dinámicas familiares y la falta de apoyo en el hogar impactan el desempeño escolar. Revista Científica ZAMBOS, 4(1), 178-190.
- Romero, G. (2023). Análisis del modelo ecológico de Bronfenbrenner, su aplicación en la percepción del tiempo dentro del aula. Perspectivas, 8(23), 120–133. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.perspectivas.8.23.2023.120-133>
- Roselli, N. (2011). TEORÍA DEL APRENDIZAJE COLABORATIVO Y TEORÍA DE LA REPRESENTACIÓN SOCIAL: CONVERGENCIAS Y POSIBLES ARTICULACIONES. Revista Colombiana de Ciencias Sociales, 2(2), 173 -191. DOI: <https://revistas.ucatolicaluisamigo.edu.co/index.php/RCCS/article/view/238>
- Rosero Montenegro, L. M., Umatambo Hidalgo, N. D. L. M. ., & Ortiz Escandón, S. E. . (2024). Gerencia Asertiva en la Dirección de Centros Educativos: Asumiendo la Comunicación en el Liderazgo. Revista Social Fronteriza, 4(4), e44332. [https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4\(4\)332](https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4(4)332)
- Rosero, P. E. L. (2025). Impacto de la Lectura Digital e Impresa en el desarrollo del pensamiento crítico en Educación Superior. Revista Andina de investigaciones en Ciencias Pedagógicas, 2(3), 187-222.

- Ruiz Rojas, S. C. (2024) Relación entre prácticas de crianza, autonomía escolar y logro académico de adolescentes entre 12 a 15 años de educación básica secundaria en estrato socioeconómico alto (Doctoral dissertation, Universidad Nacional de Colombia).
- Sanabria González, J. D., Navarro Jiménez, D., & Quiroz Botero, N. E. (2023). Pautas de crianza familiares y su influencia en las relaciones de convivencia: Una revisión documental en el contexto colombiano. Madariaga, P. I. L., & Alcocer, A. L. A. (2025). La familia como agente de paz: su rol en la educación para la convivencia. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology.*, 1(1), 87-96.
- Sánchez Orduz, M. (2025). A Journey to Knowledge: Creación de un manual de apoyo didáctico para fomentar el aprendizaje significativo del inglés como lengua extranjera en estudiantes de primera infancia. Universidad Cooperativa de Colombia, Facultad de Ciencias Sociales, Disponible en: <https://hdl.handle.net/20.500.12494/59998>
- Sánchez, D. T. T. Influencia de las condiciones socioculturales de los padres de familia en el proceso de participación durante la etapa escolar de los estudiantes de primaria de la sede rural “La Victoria” en la vereda el Roble del Instituto Agrícola de Charta, Santander.
- Sánchez-Uscamayta, J. O., Valdez-Valdez, L. S., Romero-Vela, S. L., & Lescano-López, G. S. (2024). Formación ciudadana: Retos y desafíos de la sociedad actual. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 9(17), 276-297.
- Sepúlveda, K. (2024) PROCESOS DE MEDIACIÓN DE LOS PADRES Y/O CUIDADORES PARA EL DESARROLLO DE LA DIMENSIÓN COMUNICATIVA EN NIÑOS DE GRADO DE TRANSICIÓN. [Tesis Doctoral, UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR] <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/1152/1027>
- Sheridan, S., Knoche, L., & Moen, A. (2017). Family-School Partnerships in Early Childhood: A Review of the Research and Application to Practice. En *Handbook of School-Family Partnerships* (pp. 23-40). <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/9781118937334.ch13>
- Shonkoff, J., & Phillips, D. (Eds.). (2000). From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development. National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/9824>

- Silva-Rodríguez, J. C., Cusme-Vera, R. J., Estrada-López, C. A., & Estrada-López, M. J. (2024). Neurodesarrollo y adhesión de competencias emocionales, sociales y comunicativas en la infancia y niñez temprana. *Revista Científica Multidisciplinaria Ogma*, 3(1), 64-78. <https://doi.org/10.69516/63jy6g30>
- Solís, M. P. (2023). La socialización como proceso ético en niños en edad escolar.
- Soto, L. M. M. (2024). Relación entre el desarrollo del lenguaje y la regulación emocional en la primera infancia: una revisión sistemática (Doctoral dissertation, Universidad de Antioquia).
- Taboada Fernández, A. J. (2024). Comunidades de Aprendizaje para fortalecer el monitoreo y acompañamiento pedagógico en la práctica docente de una institución educativa de Pimentel.
- Tambo, T. C. (2025). Relación entre déficits en funciones ejecutivas y autoestima, regulación emocional y adaptación social durante la etapa escolar: una revisión sistemática. *Revista Unimar*, 43(1), 115-130.
- Tangoa Vela, N. (2024). El Juego como Estimulación y la Participación de los Padres en Primera Infancia.
- Tenesaca, E. L. P., Uzhca, M. C. V., Lojano, J. H. C., & Cabrera, D. I. M. (2024). Involucramiento familiar en el proceso de aprendizaje y su influencia en el desempeño de estudiantes de educación básica. García Pérez, K. C. (2024). El cuento como herramienta para favorecer la comprensión lectora. *Revista InveCom/ISSN en línea*: 2739-0063, 4(1).
- Tesisteco Martínez, D. (2024). Pequeños cuerpos, grandes emociones: ansiedad en preescolares.
- Tolosa Tolosa, V. M. (2020). Participación de los padres de familia en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura de las niñas de 5 a 6 años del Grado Jardín. Repositorio Universidad Autónoma de Bucaramanga. https://repository.unab.edu.co/bitstream/handle/20.500.12749/7241/2020_Articulo_Victor_Manuel_Tolosa_Tolosa.pdf repository.unab
- Toro Ospino, H. M., & Ocampo Tapias, C. I. (2025). Integración familiar para el fortalecimiento del perfil axiológico estudiantil.
- Torres Carrera, G. P. (2024). Guía de acompañamiento al directivo en la elaboración del manual de convivencia armónica Dimensión de Convivencia, Participación Escolar

- y Cooperación en la Unidad Educativa Manuel Abad (Doctoral dissertation, Universidad Nacional de Educación).
- Torres Vergara, D. N. (2022). Transición del colegio a la universidad; un cambio de paradigma pedagógico centrado en la autonomía.
- Torres, C. Y. T. (2023). Construcción teórica sobre la convivencia escolar y su incidencia en la formación desde la perspectiva de la pedagogía social. TESIS DOCTORALES.
- Torres, J. M. (2023). Alianzas estratégicas en el sistema educativo: modalidades, comunidad y diversidad. In Artes escénicas y producción de conocimiento en las sociedades latinoamericanas contemporáneas (pp. 33-43). Escuela Nacional Superior de Arte Dramático "Guillermo Ugarte Chamorro"(ENSAD).
- Torres, O. L. T. (2025). El poder del juego y la imaginación en el desarrollo creativo de niños. Código Científico Revista de Investigación, 6(E1), 869-901.
- Torres-Arroyo, Vicenta Justa, & González, Yetzy Beatriz Guerra-de. (2024). Taller de actividades lúdicas en la resolución de problemas matemáticos en estudiantes del nivel primario. Episteme Koinonía. Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes, 7(13), 385-402. Epub 27 de junio de 2024.<https://doi.org/10.35381/e.k.v7i13.3242>
- Torres-Roberto, M. A. (2024). Evaluación Formativa Continua en la Enseñanza y aprendizaje del Cálculo: Mejorando el Rendimiento Académico en Estudiantes de Educación Profesional. Journal of Economic and Social Science Research, 4(2), 93-113.
- Ubach, M. C., & Jiménez-Picado, C. (2025, January). Brecha Generacional y Uso de la Inteligencia Artificial Generativa en la Educación: Un Estudio de Varianza. In 2025 Institute for the Future of Education Conference (IFE) (pp. 1-11). IEEE.
- Universidad de la Sabana. (s. f.). La corresponsabilidad familia-escuela en la educación de los hijos. Universidad de la Sabana. [La corresponsabilidad familia-escuela en la educación de los hijos | Universidad de la Sabana].
- Valenzuela Droguett, F. A. (2023). Profundizando en la experiencia de aprender y la relevancia de los vínculos dentro y más allá de la escuela: relatos de una docente de larga trayectoria, una estudiante y un docente en formación. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/198333>

- Valle, A. (2022). La Investigación Descriptiva con Enfoque Cualitativo en Educación. Pontificia Universidad Católica del Perú. DOI: <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/184559>
- Vallejo-Rosero, C. A., del Rosario López-Contreras, J., Tabarquino-Muñoz, R. A., & Gaviria-Moreno, G. E. (2024). Estrategias de inclusión en la economía del conocimiento para mejorar la calidad de vida de poblaciones vulnerables. *Journal of Economic and Social Science Research*, 4(3), 13-31.
- Van Manen, M. (2003). Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad. Idea Books.
- Vanegas, C. T., Barón, W. S., & Perdomo, J. M. R. (2021). Educación y atención a la primera infancia: concepción y síntesis histórica. *Boletín Redipe*, 10(3), 159-176.
- Vargas Caicedo, C. J., Buce, L., & Chauza, D. (2024). El desarrollo socioemocional en el proceso de aprendizaje en niños de 4 a 5 años de la Unidad Educativa Capitán Geovanny Calles. *Dominio De Las Ciencias*, 10(3), 1202–1229. <https://doi.org/10.23857/dc.v10i3.3976>
- Velázquez, C., & Palos, P. (2022). La autoeficacia y el involucramiento parentales escolares durante el confinamiento por la COVID-19. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(95), 1305-1322. <https://www.redalyc.org/journal/140/14074127012/html/>
- Vera, A. J., León, S. O., Malave, M. T., & Peñafiel, N. O. V. (2025). La seguridad emocional en el desarrollo cognitivo de niños de 4 a 5 años. *Revista Académica YACHAKUNA*, 2(1), 102-110.
- Vergara, B. J. Z., Párraga, A. P. B., Cedeño, A. N. N., Jimenez, D. I. G., Guevara, N. P. G., & Alcívar, G. M. B. (2024). Estrategias de Gestión de Aula para Fomentar el Aprendizaje Autónomo en la Educación Inicial. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar*, 8(3), 5379-5406.
- Villamizar Cañas, M. D. L. Á. (2021). Metodologías activas a través del juego y el interés de los niños y niñas de 5 a 6 años en Preescolar. *Revista Educación*, 45(2), 566-576.
- Villamizar-Villamizar, M. A. (2024). El dibujo libre como estrategia grafomotriz para la enseñanza de la escritura en primaria. *Educación y sociedad*, 22(1), 222-239.
- Villanueva Marín, S. (2025). Detección de barreras y necesidades educativas del alumnado en riesgo de exclusión social en un centro de Educación

Compensatoria: “Los alumnos demandan más cariño y atención que conocimiento académico” (Bachelor's thesis, Universidad de Granada).

Vinces, J. S. G., & Rosell, R. D. L. C. A. (2024). Estrategias para fomentar la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje en niños de Educación Inicial. *Ciencia y Educación*, 5(12), 151-164.

Vinueza-Vinueza, D. J., Ortiz-Mancero, M. F., & Nuñez-Naranjo, A. F. (2025). La inclusión educativa y el rol de la familia: colaboración entre el hogar y la escuela para el éxito académico. *UNESUM-Ciencias. Revista Científica Multidisciplinaria*, 9(3), 317-333.

Yáñez, L. F. M. R., & Wong, L. M. G. C. (2025). Educación emocional en la primera infancia: estrategias para el aula parvularia. *Revista Social Fronteriza*, 5(4).

Zabalza, M. A. (2017). *Didáctica de la educación infantil* (11.^a ed.). Narcea Ediciones.

Zabalza, M., & Zabalza, M. (2021). Planificación de la docencia en la universidad: Elaboración de las guías docentes de las materias. Narcea Ediciones.

Zamora Franco, A. F., Mendoza Yépez, W. J., Guerrero Cevallos, T. C., Triviño Briones, M. A., Cansiong Guerra, K. S., Carriel Alava, L. A., & Cedeño Aragundi, M. A. (2025). Aprendizaje Basado en Proyectos: Una Metodología para el Siglo XXI. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(1), 836-855. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i1.15798

Zumba, A. D. R. M., & Berrezueta, L. B. C. (2022). Desarrollo del lenguaje oral a través de pictogramas: una experiencia con niños de 3 y 4 años de edad. *Religación: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 7(34), 9.

Zúñiga Arévalo, A. C. (2022). Narrativa de cuentos con el enfoque de escritura creativa: secuencia didáctica para primero de básica.

Zurita, I. D. R. A., Apolo, M. D. C. A., Barreno, J. M. D., Aguavil, M. M. G., & Sarango, M. J. C. (2025). Emociones tempranas: estrategias pedagógicas para fomentar la inteligencia emocional en preescolares. (2025). *Prosperus*, 2(3), 1033-1051. <https://doi.org/10.63535/estje562>