



**Concepciones docentes sobre el cambio de las estructuras familiares y la relación con sus
prácticas de enseñanza**

Correa Rivera Leydi Marcela

Tabares Arango Claudia Milena

Zapata Agudelo Daniela

Trabajo de investigación para optar por el título de Licenciadas en Educación Básica Primaria

Tutor

Wilman Ricardo Henao Giraldo Doctor en Educación.

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Licenciatura en Educación Básica Primaria

Medellín, Antioquia, Colombia

2023

Cita

(Correa et al., 2023)

Referencia

(Correa et al., 2023)., *Las concepciones docentes sobre el cambio de las estructuras familiares y su relación con las prácticas de enseñanza. 2022* [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Estilo APA 7 (2023)



Licenciatura en Educación Básica Primaria, Cohorte III.



Centro de documentación Educación.

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector: John Jairo Arboleda Céspedes

Decano/director: Wilson Bolívar Buriticá

Jefe departamento: Maribel Barreto Mesa

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Dedicatoria

A Marhiapaz y Miguel Ángel, los amores de mi vida, luz y alegría en la adversidad, siempre hacia adelante sin mirar atrás, para que mis huellas en el mundo sean inspiración y motivación de lucha, siempre de y para ustedes hijos míos. Los amo. (*Daniela*)

A Michael y Felipe, esas luces que me dio Dios, llamados hijos. (*Leidy*)

A Michell Londoño, Mariana Londoño y Alexis Cardona, mi familia, mi motivación y mi mayor alegría. (*Claudia*)

Agradecimientos

Agradezco a Dios, a mi familia por el tiempo y paciencia para permitirme crecer académicamente, a mis docentes y asesores por sus enseñanzas y conocimientos al servicio de mi proyecto de vida, a mis colegas docentes y directivos de la Institución educativa Darío de Bedout por su disposición y apertura al proyecto investigativo y a mis compañeras Leidy y Claudia por hacer posible el aprendizaje cooperativo, a la vida y a mi propia constancia y determinación para no desfallecer. (*Dany*)

Cuando se camina solo se puede llegar más rápido, sin embargo, al caminar acompañado se puede llegar más lejos. Gracias a quienes han caminado conmigo. (*Leidy*)

Agradezco a mi familia por su paciencia y acompañamiento, a mi asesor por ser luz y motivación, a mi escuela por permitirme el proceso de pensar diferente, a mis compañeras Leidy y Daniela por recorrer y construir este camino conmigo y a la vida misma por permitirme disfrutarla desde el aprendizaje y la confrontación. (*Claudia*).

TABLA DE CONTENIDO.

DEDICATORIA	3
AGRADECIMIENTOS	4
RESUMEN	9
ABSTRACT	10
INTRODUCCIÓN	11
1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	13
1.1.1 ANTECEDENTES	14
<i>1.1.2 Estructuras familiares: devenir histórico, tipologías y roles.</i>	<i>15</i>
<i>1.1.3 Concepciones docentes sobre la familia en la escuela.</i>	<i>17</i>
<i>1.1.4 Práctica de enseñanza</i>	<i>19</i>
1.2 OBJETIVOS	22
<i>1.2.1 Objetivo general</i>	<i>22</i>
<i>1.2.2 Objetivos específicos</i>	<i>22</i>
1.3 MARCO TEÓRICO	23
<i>1.3.1 Concepciones Docentes</i>	<i>23</i>
<i>1.3.2 Ventajas y desventajas que el docente considera sobre la participación de la familia en la escuela.</i>	<i>24</i>
<i>1.3.3 Estructuras familiares: devenir histórico, tipologías y roles.</i>	<i>24</i>
<i>1.3.4 Práctica de enseñanza</i>	<i>26</i>
1.4 METODOLOGÍA	27

1.4.1. <i>Enfoque y alcance: Enfoque cualitativo etnográfico.</i>	28
1.4.2 <i>Población y contexto:</i>	29
1.4.3. <i>Unidad de trabajo</i>	31
1.4.4. <i>Consideraciones éticas.</i>	33
1.4.5. <i>Unidad de análisis</i>	34
1.4.6. <i>Técnicas e instrumentos de recolección de información</i>	36
Diario de campo	36
Observación pasiva	37
Entrevistas semi estructuradas	37
Matriz de análisis de documentos del docente.	37
1.4.7. <i>Diseño metodológico.</i>	38
1.4.8. <i>Plan de análisis:</i>	39
CAPÍTULO 2	40
2.1 <i>Caracterización de las concepciones que tienen los docentes de las instituciones educativas Alberto Díaz Muñoz, Darío de Bedout y Salesiano Pedro Justo Berrio sobre el cambio de las estructuras familiares.</i>	40
2.1 LAS CONCEPCIONES DOCENTES SOBRE EL CAMBIO DE LAS ESTRUCTURAS FAMILIARES.	41
2.1.1 <i>Las concepciones de los docentes según las tipologías familiares:</i>	42
2.1.2 <i>Las concepciones docentes según el devenir histórico familiar.</i>	44
2.1.3 <i>Las concepciones según los roles de participación de la familia en la escuela</i>	46

2.2 CONCEPCIONES DOCENTES EN RELACIÓN A LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LA ESCUELA.	48
2.2.1 <i>Ventajas y desventajas que conciben los maestros sobre la participación de las familias en la escuela:</i>	48
2.2.2 <i>Etiquetas hacia las familias</i>	49
CAPÍTULO 3	52
3.1 <i>Identificación de los diferentes tipos de prácticas de enseñanza ejercidas por los docentes de las instituciones educativas Alberto Díaz Muñoz, Darío de Bedout y Salesiano Pedro Justo Berrio con relación a las familias de sus estudiantes.</i>	52
3.1 PRÁCTICA DE ENSEÑANZA	53
3.1.1 <i>¿Qué enseñar?</i>	54
3.1.2 <i>¿Cómo enseñar?</i>	54
3.1.3 <i>¿A quién enseñar?</i>	55
4. CONCLUSIONES.	57
4.1 <i>Conclusiones generales</i>	57
4.2 <i>Limitaciones y Recomendaciones.</i>	59
REFERENCIAS	61
ANEXO 1	66
ANEXO 2	67
ANEXO 3	68
ANEXO 4	69
ANEXO 5	71

ANEXO 6	77
ANEXO 7.	80
ANEXO 8	81

Lista de figuras.

Figura 1	¡Error! Marcador no definido.	Figura 2	¡Error!	Marcador	no
definido.	Figura 3	¡Error! Marcador no definido.	Figura 4	¡Error!	Marcador
definido.					no

Lista de tablas.

Tabla 1	32
Tabla 2	32
Tabla 3	35
Tabla 4	40

Resumen

El siguiente trabajo de investigación expone el modo en que se puede analizar las relaciones que se constituyen entre las concepciones por parte de los docentes con relación a los cambios en las estructuras familiares y las prácticas de enseñanzas ejercidas, en tres Instituciones Educativas ubicadas en el valle del Aburrá; en el municipio de Medellín, Bello y Envigado. Esto luego de conocer documentos claves en cada una de las instituciones y haber entrevistado a varios docentes de básica primaria en cada una de ellas. Se empleó el enfoque cualitativo con el método etnográfico, por medio del cual a través del análisis de datos y la triangulación de estos, se obtuvieron como principales resultados que los docentes no reconocen los cambios familiares y no hay un interés desde el aspecto pedagógico y didáctico para integrar desde sus prácticas de enseñanza acciones para vincular a las familias al mundo escolar, más allá de los procesos de recepción de informes.

El contraste con diversas investigaciones deja como conclusión la necesidad de generar desde la escuela propuestas para dejar de idealizar las familias, y avanzar en el reconocimiento de la otredad y la alteridad en la diversidad de sus estructuras. Ello como insumo para futuras investigaciones donde se generen estrategias para vincular las familias de manera pertinente en las prácticas de enseñanza, de una manera contextualizada que se adapte a los cambios y las transformaciones de la época.

Palabras claves: Concepciones docentes, estructuras familiares, prácticas de enseñanza, tipologías, roles, historia familiar, etiquetas.

Abstract

The following research work exposes the way in which it is possible to analyze the relationships that are constituted between the conceptions of teachers in relation to the changes in family structures and the teaching practices exercised, in three educational institutions located in the Aburra Valley; in the municipalities of Medellín, Bello and Envigado. This was done after knowing key documents in each of the institutions and having interviewed several elementary school teachers in each one of them. The qualitative approach was used with the ethnographic method, by means of which, through data analysis and triangulation, the main results obtained were that teachers do not recognize family changes and there is no interest from the pedagogical and didactic aspect to integrate from their teaching practices actions to link families to the school world, beyond the processes of receiving reports.

The contrast with diverse researches leaves as a conclusion the need to generate from the school proposals to stop idealizing families, and to advance in the recognition of otherness and otherness in the diversity of their structures.

The intention is to leave an input for future research where strategies are generated to link families in a pertinent manner in teaching practices, in a contextualized manner that adapts to the changes and transformations of the time.

Keywords: conceptions, family structures, teaching practices, typologies, roles, family history, labels.

Introducción

Ejercer la labor docente en comunidades que constantemente están en transformación, implica pensar y reflexionar en la relación entre la familia, la escuela y el docente, como elemento fundamental para diseñar y ejecutar prácticas de enseñanza que sean acordes a las realidades y necesidades del contexto. Es una función innovadora del docente, comprender y estudiar su contexto educativo, lo cual lleva a plantear algunos cuestionamientos y a definir la situación problema que nos convoca, esta se refiere al desconocimiento y falta de estudio investigativo por parte de los docentes de básica primaria sobre las concepciones y el reconocimiento o no, de las transformaciones familiares, ello para entender si los docentes aplican estrategias que sean acordes para lograr integrar a las familias a las dinámicas escolares desde lo académico, pero también desde la vida en comunidad educativa.

Al tener una identificación del horizonte investigativo, del planteamiento del problema, la pregunta, los objetivos generales y específicos, pasamos a realizar una amplia búsqueda de lecturas de estudios académicos y resultados de otras tesis, donde se caracterizaron y analizaron voces importantes que ayudaron a estructurar las tres categorías con sus subcategorías; la primera concepciones docentes; ventajas y desventajas de la relación familia escuela y las etiquetas, la segunda se refiere a las estructuras familiares; devenir histórico, tipologías y roles, la tercera es la práctica de enseñanza. Configurado los antecedentes, ¿Qué se ha dicho? ¿Qué no se ha explorado desde la investigación? Y así se ha pasado a la realización del marco teórico, definiendo cada una de las categorías.

Luego de definir y destacar la relevancia de dichos aportes para la investigación, se realizó el diseño metodológico, el cual contempla las siguientes fases: a) enfoque y perspectiva investigativa: cualitativa etnográfica, b) el diseño metodológico: descripción de la población y el contexto, c) la unidad de trabajo: población de estudio, d) consideraciones éticas: protocolos de confidencialidad y consentimientos, e) unidad de análisis, f) técnicas e instrumentos de recolección de datos, g) el plan de análisis y codificación.

Este recorrido nos lleva al reconocimiento de los hallazgos y conclusiones desde las concepciones de docentes de tres Instituciones Educativas enmarcadas en contextos diferentes; Alberto Díaz Muñoz, Darío de Bedout y Salesiano Pedro Justo Berrio.

El primer capítulo comprende todo el anteproyecto investigativo anteriormente descrito, donde se deconstruye las fases investigativas y los sentires y experiencias de las investigadoras con relación al reconocimiento teórico, comparaciones, contrastes e identificación del horizonte, metas y alcance de la investigación sobre las concepciones docentes en el cambio de las estructuras familiares y la relación con las prácticas de enseñanza.

En el segundo capítulo se hizo un reconocimiento de los resultados obtenidos al poner en convergencia las opiniones de los docentes participantes con las investigaciones y conceptualizaciones teóricas sobre la caracterización de las concepciones que tienen los docentes de las Instituciones Educativas participantes, sobre el cambio de las estructuras familiares. Donde es clave el reconocimiento de nuevas figuras emergentes como lo es “el acudiente” y donde se concluye la afinidad de los docentes por idealizar familias y no incluir los cambios en las estructuras como insumo para las prácticas de enseñanza.

En el tercer capítulo se realizó el análisis de la triangulación de la información recolectada a partir del diseño metodológico, donde convergen no solo las voces de los docentes participantes sino también el contraste con los antecedentes y fundamentos teóricos, donde se identifica la realidad familiar con relación al contexto educativo, permitiendo identificar algunas falencias de las prácticas de enseñanza llevándonos como docentes a una reflexión más profunda.

En el cuarto capítulo, se presentaron las conclusiones de toda la experiencia etnográfica, afirmaciones que permiten hacer una síntesis a manera de cierre, pero a su vez, dan la posibilidad de continuar diversos procesos investigativos, sobre los cuales se invita a seguir ampliando el círculo de la comprensión en el tema, también se dan una serie de recomendaciones hacia las prácticas de enseñanzas en la básica primaria para favorecer las relaciones familia escuela.

El camino recorrido por este año y medio de formación investigativa y aplicación de métodos etnográficos recoge un trabajo que facilita observar un panorama poco analizado y explorado, encontrando en él diferentes maneras de sentir y vibrar la enseñanza, maestros diversos

desde su historicidad con concepciones y posturas únicas sobre el papel de las familias. Caminar por las sendas de la humildad del docente para cuestionar sus propias concepciones y las maneras de percibir las familias, desde su propia labor, permitió entender que es necesario pasar de la crítica y la queja frecuente por la ausencia de las familias, y asumir la responsabilidad desde el campo profesional que nos compete como pedagogos.

1.1 Planteamiento del problema

Nuestra experiencia como docentes de básica primaria nos ha permitido identificar que la escuela a través de los años ha venido en una carrera desenfrenada por ser parte de procesos de “calidad educativa”, los cuales están enmarcados o medidos desde resultados de pruebas externas de carácter cuantitativo, desconociendo otros elementos que son esenciales dentro del camino de formación de los estudiantes como la relación y el compartir entre la escuela y la familia.

Desconocer o ignorar esos aspectos que hacen parte del devenir educativo en relación con la familia, hace que se pierdan de vista algunos elementos importantes, para generar espacios de reflexión, análisis y crítica de un contexto, en el cual está inmersa toda la comunidad, ya que no son agentes externos, sino por el contrario, se convierten en un entramado esencial para brindar una formación pertinente y ajustada a la realidad del medio y no aislada ni descontextualizada de la vida cotidiana del estudiante y sus familias.

Como lo plantea Dávila (2000), las transformaciones que vive el mundo moderno afectan los aspectos de la vida familiar y las relaciones con el entorno que la rodea, mostrando ajustes acaecidos incluso en sus dinámicas. Por ello, el proceso de formación que está enmarcado desde la institucionalidad de la escuela no puede estar contenido dentro de parámetros únicos y rígidos, sino, por el contrario, debe ser un espacio de construcción conjunta entre escuela y familia. De esta manera puede pensarse como un espacio transformador de realidades.

Los contextos en los cuales están inmersas las familias y los estudiantes, cada día se ven enfrentados a múltiples transformaciones de tipo tecnológico, económico, ambiental, social, cultural entre otros, que inciden de forma directa o indirecta dentro de sus dinámicas particulares y su consolidación como familia. Por ello la escuela se debe convertir en un canalizador o guía de

estos procesos, con el fin de que sean asumidos de acuerdo con sus potencialidades y así propiciar una visión de progreso acorde a sus necesidades particulares, es decir teniendo presente el tipo de acompañamiento que se le hace a los niños y de esta manera facilitar y no obstaculizar sus procesos de aprendizaje.

En diversas ocasiones buscamos como docentes un acompañamiento por parte de la familia efectivo, los señalamos y hasta los etiquetamos de irresponsables, sin embargo, como docentes no hemos analizado lo que ofrecemos a las familias o si el tipo de acompañamiento que estamos esperando es posible con los cambios en las dinámicas sociales actuales.

Aislar la realidad de las familias de los procesos de formación dentro de la escuela, puede generar momentos de tensión donde se contraponen las expectativas de ambas partes a las necesidades reales del momento. Las familias están focalizando su atención en asuntos de supervivencia para suplir sus necesidades básicas, y la escuela o los docentes esperan procesos de acompañamiento y compromiso constante, lo que genera un abismo comunicativo entre ambas partes. Adicionalmente, es importante tener en cuenta que, según la experiencia en el trato con estudiantes y familias, es frecuente que los niños y niñas estén a cargo de otros cuidadores la mayor parte del tiempo: abuelos, familiares, hermanos mayores, vecinos, entre otros.

En consecuencia, se evidencia en las instituciones múltiples situaciones, entre ellas la ausencia de los padres, evidenciada en los bajos registros de asistencia a las diferentes actividades a las que se convocan, (escuelas de padre, informes académicos y comportamentales) sumado también la falta de motivación de los estudiantes para ser parte activa en la construcción de nuevos referentes en la escuela, la deserción escolar visible en los registros del Simat, así como el bajo rendimiento académico, identificado en los resultados de las pruebas internas y externas, además espacios de convivencia poco sanos para la comunidad educativa. Todo esto genera procesos que distan de sus intereses, necesidades y es hora que las instituciones o más bien los docentes pensemos en unas prácticas de enseñanza más acordes a la realidad de los contextos y nuestras familias.

Con relación a ello, Graciela Frigerio, en su discurso sobre el sentido de las instituciones nos invita a pensarnos desde el ¿por qué? y el ¿para qué? de las prácticas de enseñanza, permitiendo

que los procesos educativos tengan mayor sentido. Dado estas causas se pretende desarrollar una investigación sobre las concepciones docentes sobre el cambio de las estructuras familiares y su relación con las prácticas de enseñanza.

1.1.1 Antecedentes

Al analizar el tema de investigación a la luz de otras voces, se realizó una primera búsqueda en las bases de datos Google académico, Redalyc, Scielo y Dialnet, utilizando las siguientes palabras claves: estructuras familiares, concepciones docentes y prácticas de enseñanza, se han encontrado documentos nacionales e internacionales clasificados, en su mayoría entre los años 2015 a 2022.

Estas investigaciones, tienen diversas metodologías una de ellas es de corte cualitativo, lo que permite comprender hechos sociales, un segundo método visible es el exploratorio descriptivo, que analiza un posible problema desde sus diversas variables. Dichos hallazgos, permitieron ahondar en nuestro tema de estudio a partir de tres categorías:

1.1.2 Estructuras familiares: devenir histórico, tipologías y roles

En los estudios realizados por Pachón (2010) acerca de la familia en Colombia a lo largo del siglo XX muestra que, al finalizar el siglo, la familia se presenta con múltiples variaciones regionales que afectan su estructura y producen formas de funcionamiento diversas según su condición socioeconómica. En este sentido Flores Cruz y Sánchez Corzo (2013), en un estudio realizado sobre las complejas estructuras familiares en una colonia rural de Chiapas, cuya corriente investigativa de corte cualitativo usa el método de estudio de casos y encuestas para demostrar que, a lo largo de la historia, las estructuras familiares se han ido modificando de acuerdo a la modernización, los avances tecnológicos y las nuevas redes sociales, que influyen en el estilo de vida y costumbres que se han dado bajo la influencia de nuevas formas de asociación familiar.

En este orden de ideas, investigaciones sobre la evolución de los tipos de familia, expuestas por Ullmann et al., (2014) comprueban que no ha ocurrido de manera homogénea, pero sí acelerada, esto por factores demográficos, económicos y culturales, donde hay interconexiones entre el nivel de desarrollo económico, las pautas socioculturales predominantes y las tendencias demográficas de largo plazo, sumado a ello López Romo (2016) en su estudio sobre los once tipos de familias en México señala;

Las familias de transición, donde se encuentran las madres solteras; las familias de parejas jóvenes que han decidido no tener hijos, las familias formadas por una pareja adulta conocidas como nido vacío; las familias unipersonales y las familias co-residentes. Están también las familias emergentes; padres solteros, las familias de pareja del mismo sexo y las familias reconstituidas, es decir, las familias que se forman cuando uno o los dos cónyuges han tenido relaciones previas.

Según Garcés Bastidas, (2018) en sus hallazgos sobre los tipos de familias, él reconoce que los más convencionales son: Familia nuclear, extensa, monoparental, progenitores, compuesta, esto confirmado por medio de una investigación cualitativa a través de algunos métodos teóricos tales como: inducción - deducción, análisis - síntesis y el histórico lógico.

La existencia de diversos tipos de familia sugiere que hay diferentes roles según sus características, con relación a ello, Galvis Ortiz (2022) en su investigación de corte cualitativo define el rol de los miembros de la familia como “agentes de gestión y formación en ejercicio de los derechos”, en este sentido; los estudios realizados por Gómez Osorio et al. (2019) y Castaño-Suárez et al., (2020) hacen referencia a cómo la contemporaneidad ha generado nuevos tipos de familias, destacando que no existe un ideal de familia ni un modelo único y perfecto de habitarla. Por su parte los resultados de las investigaciones de Guzmán Huayamave et al. (2019) resaltan que conocer los roles familiares implica hacer un análisis de cómo estos influyen en el desarrollo emocional e integral de los estudiantes.

En este sentido, Gallegos Paz y Sánchez Valenzuela (2017) concluyen en sus estudios cualitativos, que existen aspectos internos relacionados con factores familiares que afectan los rendimientos académicos y que es necesario hacer un reconocimiento de las familias según su tipología y la clasificación desde la convivencia, para comprender el efecto con relación al desempeño de los niños y las niñas en la escuela y el contexto real en que se dan las prácticas de enseñanza.

Los anteriores estudios, reconocen los cambios y las transformaciones de la familia a pesar de usarse diferentes técnicas y métodos de investigación, estos hallazgos que se reportan contribuyen a reconocer que desde el campo académico y del conocimiento se estudian a las familias y sus estructuras como variables de una sociedad en general, pero no como parte activa y habitable de la escuela.

Los resultados expuestos en las investigaciones anteriores muestran como se ha estudiado a la familia a lo largo de la historia, como se da la evolución en los tipos y roles de familia, pero no son claros los resultados que se enfocan en el reconocimiento de los docentes en estas dinámicas familiares ni la manera en la cual estos cambios pueden reflejarse en las prácticas de enseñanza de los docentes en la básica primaria.

Es necesario destacar que estos estudios se centran en reconocer a las familias desde el nivel de participación y correspondencia con la escuela, siendo este su fundamental enfoque, es decir, desde una concepción de familia con la absoluta responsabilidad por adaptarse a la escuela a pesar de las diversidades en tipología, roles e historicidad que describen, lo que permite pensar en la relevancia de una investigación que se pregunte por las concepciones de los docentes sobre estas mismas variables familiares, pero enfocadas desde el campo de acción de la enseñanza y la misma didáctica, desde el quehacer del docente en pro de la visibilización de las familias como referente para orientar clases desde un contexto real, ello difiere de lo conocido y pone la mirada en la

función, el valor y capacidad pedagógica del maestro y no en los vacíos de las familias según su estructura.

1.1.3 Concepciones docentes sobre la familia en la escuela.

Según los antecedentes encontrados en lo que compete a esta categoría se puede destacar que, en los últimos años, las investigaciones han apuntado a identificar los imaginarios sociales de los docentes, sobre el rol de la familia desde los niveles iniciales de formación del profesorado hasta el ejercicio práctico.

Tal es el caso de la investigación realizada por Llevot y Bernad (2015) quienes, mediante entrevistas y observaciones de maestros en formación, identificaron que hay una escasa construcción de conocimientos en torno a la relación familia-escuela y la participación de las familias por parte de los futuros educadores. Esto permite pensar en el hecho, que tradicionalmente, son pocas las asignaturas asociadas al estudio de la familia y su vínculo con la escuela dentro del currículo en las facultades de educación. Los mismos investigadores denuncian que, aunque en la actualidad los programas de educación infantil y básica primaria han incluido materias como “sociedad, familia y escuela” se hace necesario que todo pregrado en educación sin importar su énfasis o especialidad, apunte a la formación básica en lo que compete a los factores que garanticen los procesos de participación de las familias.

Otro antecedente a tener en cuenta, es la investigación realizada por Moreno M et al., (2016) quienes indagaron y analizaron las representaciones sociales de un grupo de maestros en una Institución Educativa sobre el rol de la familia. Este trabajo puso de manifiesto que en los relatos de los educadores se reconoce el clave papel de las familia en el proceso formativo de los niños y jóvenes, al igual que la importancia de un trabajo mancomunado entre ambas instituciones sociales, no obstante, se hace presente a su vez un correlato pesimista de los educadores en cuanto al rol que han venido desempeñando las familias y que además desconoce en parte las realidades sociales y económicas a las que se ha enfrentado la familia en las últimas décadas y que ha implicado una transformación sustancial de estas y el concepto y función que subyace en ellas. Ahora bien, los

educadores procuran tener un diálogo constante con las familias, sin embargo, esto se limita a una transmisión de información y comunicación de notas, con lo que se desaprovechan otras posibilidades dialógicas y formativas en tales encuentros.

Un tercer elemento que vale la pena mencionar, es el análisis de Valdés y Sánchez (2016) quienes mediante entrevistas a docentes indagaron las creencias de estos sobre la participación de los padres familia en la educación de sus hijos. Esta investigación arrojó que los educadores valoran de manera positiva la participación de los padres, la consideran beneficiosa y que además facilita la formación en valores y actitudes de la integración de los estudiantes, también favorece el aprendizaje de contenidos por parte de los alumnos y propicia el compromiso de los jóvenes con la escuela. A pesar de lo anterior, la poca disponibilidad de tiempo, las altas exigencias laborales por parte de la Institución, aunado al bajo nivel de interés de algunos padres familia que llegan incluso a delegar toda la responsabilidad formativa a los maestros, se convierten en elementos que dificultan el ejercicio de corresponsabilidad.

Finalmente, Begoña G et al., (2018) desarrollaron un ejercicio investigativo en el que describieron el nivel de participación de las familias en el proceso educativo de sus hijos, desde la perspectiva del profesorado. Esto lo llevaron a cabo con 758 docentes en más de 270 centros de educación infantil, básica primaria y secundaria. Estos investigadores, se justifican y parten del supuesto de que un educador debe estar lo suficientemente formado para poder propiciar y entablar una interacción y participación significativa entre la escuela y las familias. Tal investigación encontró que la edad del docente es un factor que influye en la relación con las familias y que lo que tiene que ver con la etapa educativa, los padres de familia de los niveles de educación infantil y básica primaria tienen mayor participación en la escuela que los de niveles educativos superiores.

Teniendo en cuenta lo anterior, aunque las investigaciones han estudiado las percepciones y concepciones docentes, sería interesante la puesta en práctica de algún modelo, programa o variable que permita identificar posibles modificaciones en tales percepciones. Debido a que las existentes se han centrado en factores como la edad docente o el tiempo de haber egresado del claustro universitario, mientras que lo planteado, se orienta a conocer si todos los vertiginosos cambios que ha tenido la familia como institución, logran ser captados por los docentes y de esta

manera ejecutar una serie de ajustes razonables en su quehacer pedagógico y/o paradigmático, es decir, sus imaginarios.

1.1.4 Práctica de enseñanza.

La revisión de las investigaciones acá planteadas tiene como objetivo, rastrear lo dicho sobre el problema que nos convoca, y de esta manera reafirmar la importancia de nuestro planteamiento.

En este sentido, Roceto (2018) en su artículo titulado estrategias para promover la participación de la familia en la escuela, afirma: que las prácticas pedagógicas que la escuela implementa, son limitadas y coincidentemente con lo indicado por la UNESCO (2004) son tradicionales y que no están de acuerdo a los cambios que ha experimentado la sociedad.

Por otra parte, en cada uno de los foros mundiales de educación incluyendo el de la República de Corea (2015), se planteó como objetivo, la mejora de la calidad educativa, desde cambios sustanciales en la formación docente, para favorecer prácticas más contextualizadas.

Espinosa (2020) en su investigación titulada *“Prácticas inclusivas del profesorado en aulas de escuelas chilenas: Un estudio comparativo”* afirma que es trascendental que los establecimientos educacionales se apropien del enfoque inclusivo y no hacer empleo de prácticas desde enfoques centrados en el déficit o las necesidades educativas. A su vez Campero (2017) en su artículo “Re significación de la práctica pedagógica en el aula: Un análisis desde el proceso de investigación-acción” plantea que el mundo de hoy requiere de la práctica pedagógica y de actores que posibiliten aprendizajes pertinentes y coherentes, aprendizajes para la vida, que aporten en la interpretación del mundo moderno, respetando su contexto y su cultura, que intente responder a los nuevos contextos desde una perspectiva educativa incluyente.

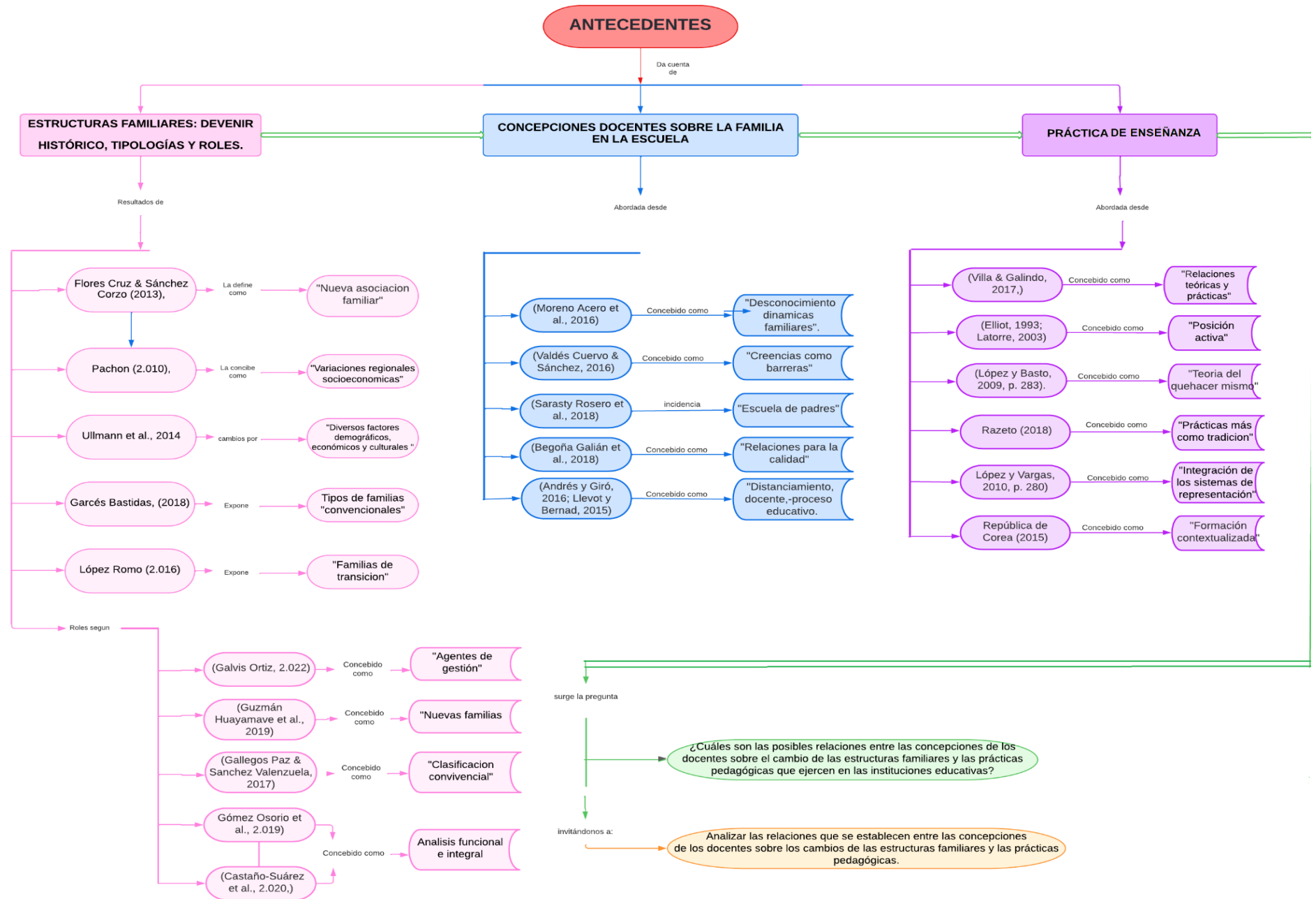
A su vez Neus SanMartí (2020) en su propuesta sobre el “Diseño de unidades didácticas” concluye, que, para llevar a cabo un proceso de enseñanza, se debe decidir qué se va a enseñar y el cómo, siendo esta la tarea fundamental que deben llevar a cabo los enseñantes, para poner en contexto el ciclo didáctico.

Por consiguiente, cada una de estas investigaciones permiten reflexionar y preguntarse sobre, el quehacer docente, sobre las formas en que se vive el proceso de enseñanza aprendizaje. Sobre las decisiones que se toman en relación a lo que se busca, es decir dónde se centran las prácticas de enseñanza, en la evaluación, en el sujeto, en los contenidos. Permitiendo en este sentido obtener una mirada profunda del escenario pedagógico donde surge la pregunta

¿Cuáles son las concepciones de los docentes, sobre el cambio de las estructuras familiares y la relación de estas con sus prácticas de enseñanza en las instituciones educativas: Alberto Díaz Muñoz, Darío de Bedout y Salesiano Pedro Justo Berrío?

Figura 1

Antecedentes. Fuente: elaboración propia.



1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo general

Analizar las relaciones que se establecen entre las concepciones de los docentes sobre los cambios de las estructuras familiares y las prácticas de enseñanza que ejercen en las instituciones educativas Alberto Díaz Muñoz, Darío de Bedout y Salesiano Pedro Justo Berrio

1.2.2 Objetivos específicos

Caracterizar las concepciones que tienen los docentes de las instituciones educativas Alberto Díaz Muñoz, Darío de Bedout y Salesiano Pedro Justo Berrio sobre el cambio de las estructuras familiares.

Identificar los diferentes tipos de prácticas de enseñanza que ejercen los docentes de las instituciones educativas Alberto Díaz Muñoz, Darío de Bedout y Salesiano Pedro Justo Berrio con relación a las familias de sus estudiantes.

1.3 Marco teórico

La propuesta investigativa “Las concepciones docentes sobre el cambio de las estructuras familiares y su relación con las prácticas de enseñanza” parte del supuesto de que las familias y la escuela son entidades fundamentales en el proceso formativo de una persona. Por tanto, es menester ubicar teóricamente los conceptos que transversalizan y sustentan este ejercicio investigativo y su respectivo análisis, es decir, comprender cómo se articulan y develan los diversos elementos que permean la relación entre la escuela y las familias que conforman y hacen parte de la comunidad educativa.

En donde son claves, tres grandes categorías a saber: concepciones docentes, estructuras familiares y prácticas de enseñanza. Cada una de ellas constituye un ejercicio clave en este proceso investigativo, por lo que a continuación se describen y desarrollan los principales postulados teóricos en torno a cada una de ellas

1.3.1 Concepciones Docentes

Antes de profundizar en las concepciones de los educadores sobre el rol de la familia, es clave partir de la definición de concepción, la cual, según Perafán y Salcedo (1999) “alude a todo aquello que en una sociedad es considerado por los sujetos como conocimiento sin detenerse a pensar en su validez” (p.8). Es decir, las concepciones en el interés del trabajo constituyen aquellas ideas, imaginarios y cogniciones que tienen los docentes sobre la familia y que asumen como verdaderas. Ahora, Feixas (2010) completa el esquema cuando habla específicamente de las concepciones docentes y afirma que son el conjunto de significados especiales que los profesores otorgan a un fenómeno (en este caso las familias), estas concepciones son las que van a guiar la interpretación y la acción docente en función del trato, incidencia e influencia que le dará a la familia en la escuela.

Tales interpretaciones pueden actuar en favor o en contra de la participación de las familias. Epstein (2011), Sánchez y Valdés, (2014) proponen que las creencias de los docentes actúan como

barreras en la participación de los padres, puesto que la disposición negativa, no permite una participación efectiva, siendo aún más esencial en un nivel socioeconómico bajo, por ser una poderosa herramienta para alcanzar una mayor equidad en la educación. Mientras que Flaborea et al., (2013) han indagado y muestran que hay algunas concepciones docentes que apuntan a que, los padres que se involucran, participan en el salón de clases, en las actividades del colegio, y también prestando su servicio como miembros activos de organismos de asesoría y políticas, constituyen un factor de vital importancia para la existencia de un programa académico sólido.

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede determinar que existen dos grandes vertientes en lo que respecta a las concepciones docentes sobre la familia: una que reconoce la importancia de esta en la escuela y busca y favorecer espacios de formación conjunta; y otra que evita y se limita en la participación entre ambas entidades.

1.3.1.1 Ventajas y desventajas que el docente considera sobre la participación de la familia en la escuela.

De acuerdo a Foote et al., (2013), Souto-Manning y Swick, (2006) en las creencias de los docentes no se consideran los beneficios de la participación y la experiencia de los padres en la mejora de sus prácticas de enseñanza y los procesos de gestión escolar. Esto sugiere que los docentes no perciben a los padres como apoyo en el proceso educativo.

Graham (2011) y Ortiz (2004) exponen que la participación de los padres implica que las familias asuman responsabilidades compartidas con los docentes y otros actores educativos para crear condiciones que faciliten a los estudiantes responder de forma eficiente a las demandas cognitivas, afectivas y sociales de las escuelas. Sin embargo, desde las concepciones docentes se afirma que en muchas ocasiones estas responsabilidades no son asumidas y que su acompañamiento en la actualidad es poco favorable, reflejándose en el desempeño de los estudiantes.

1.3.3.2 Estructuras familiares: devenir histórico, tipologías y roles.

Galvis Ortiz (2022) define a la familia como un elemento natural y fundamental de la sociedad que debe ser protegida por el Estado, donde se conformen familias en equivalencia de responsabilidades entre los miembros que la componen. Desde esta noción se resalta la importancia de la familia desde la igualdad de derechos y la visibilización de las obligaciones que se tiene al interior de ella en las diversas formas y roles sin dejar de lado su historicidad.

Según Rico de Alonso (1999) la información correspondiente a las familias se organiza en dos tipologías, una según parentesco y otra según funciones, la tipología de parentesco construye las siguientes categorías: Unipersonal, nuclear y extendida. En la actualidad las sociedades están experimentando una transformación radical en las funciones tradicionales de la familia que incide en su morfología y en sus relaciones. Los cambios en la formación y disolución de uniones están generando nuevas formas de parentesco que apenas comienzan a reconocerse y para las cuales no existen categorías.

En esta misma línea, se reconoce la historicidad de las familias no solo de los estudiantes, sino también de los docentes como referente, donde la afectividad y las vivencias personales ayudan a estructurar las concepciones con relación a las prácticas de enseñanza, lo que permite que según, Alliaud (2003) haya un posicionamiento del maestro en los problemas del otro, al escuchar las necesidades familiares de los estudiantes e intentar resolver, como un acto de desinterés desde la afectividad, un ingrediente propio de la tarea de enseñar.

Teniendo en cuenta la anterior apreciación, es importante poner la mirada en la identificación de unos roles familiares que son determinantes para caracterizar y reconocer la manera en la cual se están dando nuevas estructuras familiares y como el maestro las está reconociendo.

Con relación a los roles familiares, Galvis (2022) los define como “agentes de gestión y formación en ejercicio de los derechos” donde los hogares familiares tienen conformaciones diferentes según el momento del ciclo vital en que se encuentren; esta diferencia modifica las necesidades y las tensiones propias de la dinámica familiar. Lo cual es muestra de lo

complicado que se torna la interacción familiar cuando hay niños de diferentes edades compartiendo con adultos que tienen vidas sociales y laborales muy activas, que exige que las costumbres y rutinas cotidianas sean alteradas y cambiantes. Aun así, prevalece la garantía de los derechos, sobre todos los miembros de la familia sin discriminar su rol en este.

Zambrano Mendoza y Vigueras Moreno (2020) al pensar en un rol, como un desempeño esperado o como un papel que asumir y representar en un contexto de familia, es importante comprender que los roles hacen énfasis en la responsabilidad de los integrantes del hogar en transmitir valores y principios a los hijos, con el eminente propósito de servir a la sociedad, sin embargo, ante la cantidad de problemas y conflictos, se atribuye gran carencia en el papel de los padres en la educación de los descendientes y generaciones futuras. Siendo evidente en el poco acompañamiento que realiza con relación a los procesos pedagógicos en la escuela, por tanto, el docente debe preguntarse por la manera como comprende las situaciones familiares y las integra a su quehacer docente.

1.3.4.1 Práctica de enseñanza

Respecto a la práctica de enseñanza hay numerosos conceptos que dependen del enfoque epistemológico, pedagógico y del maestro que se asuma. Incluso se encuentran diferentes calificativos para la práctica tales como pedagógica, docente, educativa, de enseñanza y aplicadas a situaciones de labor profesional o de etapa en la formación de los futuros maestros. Algunos de esos conceptos son:

Una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso -maestros, alumnos, autoridades educativas, y padres de familia- como los aspectos políticos institucionales, administrativos, y normativos, que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro (Fierro, 1999 p.21).

Por otra parte, (Gimeno, 1997: en Diker, 1997) define la Práctica educativa como “experiencia antropológica de cualquier cultura, aquella que se desprenden de la propia

institucionalización de la educación en el sistema escolar y dentro del marco en el que se regula la educación” (p.120)

En la Universidad Pedagógica Nacional la práctica se conceptualizó como "una praxis social que permite por una parte integrar, por medio de proyectos pedagógico-investigativos un saber ético, pedagógico, disciplinar a una dinámica social y por otra, articular intereses y necesidades tanto individuales como institucionales en las que es posible desarrollar competencias en áreas de investigación, diseño, administración y gestión de proyectos educativo sociales" (UPN Práctica Innovación y Cambio, 2000 p.24).

Ahora, Runge (2012) define la práctica pedagógica, como una praxis educativa, donde la enseñanza cobra mayor sentido, dándole protagonismo a la didáctica, definiéndose con un aspecto que no tiene una verdad absoluta, como las decisiones que se toman a partir de las preguntas ¿Qué enseñar?, ¿cómo enseñar?, ¿A quién enseñar?, ¿para qué enseñar?, focalizando la importancia de una planificación a partir del conocimiento de los actores que participan en esa práctica de enseñanza, tiene que ver entonces con las formas de razonamiento y toma de decisiones adecuadas sobre los modos de enseñar por parte de un docente profesional y autónomo que es capaz de llevar a cabo sus propias propuestas, orientaciones y métodos de enseñanza. La didáctica más que poner a los docentes de cara a un asunto organizacional, los pone ante un asunto sobre el cual reflexionar, por lo tanto y en busca de la reflexión a partir de dichas prácticas de enseñanza, tomaremos tres de las cuatro preguntas vectores ¿qué, ¿cómo y a quién enseñar? debido a que nos permiten realizar un análisis en pro de darle respuesta al interrogante reflexivo que nos convoca.

1.4 Metodología

La metodología como aspecto fundamental de la investigación “las concepciones docentes sobre el cambio de las estructuras familiares y la relación con sus prácticas de enseñanza” permitió reconocer la naturaleza en la que se conciben los imaginarios de los docentes de básica primaria, sobre los cambios en las familias y la manera en la cual las prácticas de enseñanza facilitan o no, dichos reconocimientos en pro de las relaciones en el ámbito escolar. El diseño metodológico que se abordó facilitó hacer un reconocimiento de sus propias interacciones en pro de las familias de

sus estudiantes, poniendo su objeto de estudio en las prácticas de enseñanza de los docentes colegas de básica primaria y en sí mismos.

En el presente apartado se abordó en primera instancia, el enfoque y el alcance investigativo, el cual se fundamenta desde una perspectiva cualitativa etnográfica y facilita la reflexión y reconocimiento de la práctica docente en contextos reales de interacción con las familias. Un segundo aspecto contempló el diseño metodológico que corresponde a la descripción de la población y el contexto, en este caso de las Instituciones Educativas: Salesiano Pedro Justo Berrio, Darío de Bedout y Alberto Díaz Muñoz, donde se identificó el recurso humano que corresponde a la planta docente y a las familias que la población objeto de estudio impacta, así como información relevante sobre el contexto y el entorno en general.

Un tercer momento correspondió a la unidad de trabajo, donde se integró como población de estudio a dos docentes de básica primaria de cada Institución Educativa, siendo estos los participantes, en este apartado también se establecieron las condiciones e importancia de estos para ser incluidos y ser fuente de estudio. Un cuarto aspecto fueron las consideraciones éticas, en el cual se adoptaron los protocolos y formatos pertinentes para garantizar la confidencialidad de los datos suministrados por los participantes, como quinto aspecto se hace énfasis en la unidad de análisis, en el cual se presentan las categorías y subcategorías con sus respectivas referencias teóricas, enfatizando en la integración de ésta a los intereses de la aplicación de las diversas técnicas de recolección de la información.

En sexto lugar se realizó la presentación de las diversas técnicas e instrumentos de recolección de datos, donde se usaron como principales fuentes de información; la entrevista semiestructurada, la observación pasiva y el diario de campo de los investigadores, estableciendo la relación que hay entre estos y los objetivos del proyecto. Posteriormente se realizó el diseño investigativo en el cual se da claridad de las fases y la ruta, en un paso a paso.

Finalmente, se estableció el plan de análisis donde se codificó la información, se categorizó según los instrumentos de recolección de datos y se hizo la triangulación para cruzar información.

1.4.1. Enfoque y alcance: Enfoque cualitativo etnográfico.

El enfoque cualitativo tuvo su origen en el autor clásico de las ciencias sociales, Max Weber, (1864–1920). Esta corriente señala que además de medir y describir las variables sociales, deben considerarse los significados subjetivos y la comprensión del contexto donde sucede el fenómeno.

En este sentido, se trata de “la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable.” (Taylor y Bodgan, 1987 p.7). Una de sus características más importante es que se basa en métodos de recolección de datos que no implican la medición numérica, por lo que no se lleva a cabo un análisis estadístico, de manera que su énfasis no está en medir las variables involucradas en los fenómenos sociales, sino en entenderlos. De hecho, Strauss y Corbin, (Citados en Gutiérrez, 2013 p.3) definen al enfoque cualitativo como “cualquier tipo de investigación que produce hallazgos a los que no se llega por medio de procedimientos estadísticos u otros medios de cuantificación”. Por su parte, Vasilachis (2018) señala que la investigación cualitativa es pragmática, interpretativa y está asentada en la experiencia de las personas en lo referido al interés por el significado y la interpretación.

El enfoque de esta investigación fue de carácter etnográfico ya que el proyecto pretendía analizar las concepciones docentes sobre el cambio de las estructuras familiares y su relación con las prácticas de enseñanza. Este enfoque fue el más adecuado porque la intención no es medir o cuantificar las variables involucradas en los fenómenos sociales presentes en la escuela y/o el docente, sino buscar comprender el contexto en que se desenvuelven los actores educativos, así como los fenómenos sociales y culturales que se dan en el discurso docente frente a la familia. En este sentido el alcance fue reflexionar e identificar, la incidencia de las concepciones docentes, sobre la familia y la influencia en sus prácticas de enseñanza.

1.4.2 Población y contexto:

El presente estudio se desarrolló en tres Instituciones Educativas:

El Instituto Salesiano Pedro Justo Berrio, es una institución de carácter privada y católica que tiene como propósito formar buenos cristianos y honestos ciudadanos. Se encuentra en el sector de Belén Las Mercedes y la mayor parte de sus estudiantes y sus familias residen en sus alrededores, de manera particular en el sector de la comuna 16, aunque también hay de otros sectores de la ciudad y del Valle de Aburrá. A nivel socioeconómico predomina el estrato tres y cuatro. A nivel del profesorado está conformado por 88 educadores, de los cuales 36 pertenecen a la sección de la básica primaria. Este grupo poblacional, se caracteriza, porque el 90% de los docentes de tal nivel son licenciados en educación básica, acompañados de algún énfasis; el 75% de ellos tienen como responsabilidad la dirección de un grupo y el 60% presenta más de seis años de trabajo en la institución.

La institución educativa Darío Bedout se encuentra ubicada en zona urbana de la comuna 3, barrio la Sebastiana del municipio de Envigado Antioquia, cercana al Hospital Manuel Uribe Ángel. Atiende a las comunidades más cercanas como Alto de Misael, Manuel Uribe Ángel, Las cometas, Las flores, la loma de las brujas, Alto del escobero, entre otras, a familias y estudiantes de los estratos socioeconómicos 1, 2 y 3. La población escolar es diversa y se caracteriza por ser rotante (no permanecen por mucho tiempo en un lugar). La institución posee un modelo pedagógico Humanista desarrollista, su esencia escolar se vive y orienta bajo los fundamentos de colegios con propósito, por ende, tiene como meta; descubrir talentos para alcanzar sueños. La visión para el año 2030 será, vivenciar la institución como un espacio de encuentro donde se alcanzará la excelencia académica desde el aprendizaje autónomo con énfasis en inglés, descubriendo talentos, vibrando arte y cultura, P.E.I. I.E. Darío de Bedout, (2022).

La institución posee 1 docente para el nivel preescolar, 7 docentes para básica primaria, 16 docentes para la secundaria, un docente orientador escolar, dos directivas, 1 secretaria administrativa, 1 bibliotecóloga, 2 psicólogas, 1 trabajadora social, 1 pedagoga, 1 fonoaudióloga, 1 fisioterapeuta, 2 aseadores, 1 portero, 5 manipuladoras de alimento. Siendo los docentes contratados por el sistema general de participación y los demás empleados por contratistas externos de la administración municipal.

La institución educativa Alberto Díaz Muñoz pertenece al sector público, ubicada en el barrio París en la comuna uno, del municipio de Bello en zona urbana. Cuenta con dos sedes y atiende 2006 estudiantes, entre la básica primaria, media, secundaria y semi escolarizado, se fundamenta en un modelo pedagógico humanista, donde predomina el ser y el trabajo en valores. La población está estratificada según el sistema municipal, en el Sisbén 0,1 y 2. Un 75% de los acudientes no lograron terminar su básica secundaria y sus empleos son informales.

Los estudiantes son atendidos por 56 docentes de los cuales 51 son licenciados con especializaciones y 5 son normalistas. De estos docentes 47 tienen estabilidad laboral con una vinculación en propiedad y 9 de ellos son docentes contratados por cooperativas sin garantías de estabilidad laboral.

A continuación, se hace referencia al número de familias que atiende cada docente participante de las Instituciones.

Tabla 1

Familias atendidas, elaboración propia

	GRUPO A		GRUPO B		GRUPO C	
FAMILIA ATENDIDAS POR CADA DOCENTE	D1	28	D1. 41 familias		D1	120
	familias		familias		familias	
	D2	30	D2. 36 familias		D2	42 familias
	familias					

1.4.3. Unidad de trabajo

Los sujetos participantes de cada institución para la realización de entrevistas y análisis, fueron docentes voluntarios que aceptaron ser población de estudio, estos se clasificaron en 3 grupos: Grupo A docentes de la institución Pedro Justo Berrio, grupo B docentes de la institución Darío de Bedout y grupo C docentes de la institución Alberto Díaz Muñoz.

Por cada institución participaron 2 docentes, la selección de los sujetos, surgió a partir de los siguientes criterios de inclusión:

- ♥ Docentes nombrados en básica primaria.
- ♥ Docentes directores de grupos, esto debido a la cercanía que exige este rol con las familias, lo cual es clave para identificar sus concepciones en torno al trabajo con las familias.
- ♥ Docentes cuyo tiempo de permanencia en la institución supera los tres años; esto con la finalidad de que haya un reconocimiento por parte de este con las familias y la comunidad.

Sus nombres no fueron revelados, así que se utilizaron códigos para identificarlos.

Los docentes voluntarios presentan las siguientes características:

Tabla 2

Características de los docentes. Fuente: elaboración propia.

Docente	Grupo	Género	Edad (Años)	Estudio pregrado.	de	Estudio posgrado	de	Años de experiencia docente en la I.E.
D1	A	Femenino	40	Licenciada en pedagogía Infantil	en			4 años P.J. B
D2	A	Femenino	32	Licenciada en educación básica con énfasis en lengua Castellana	en			6 años P.J.B
D1.	B	Masculino.	41	Licenciada en básica primaria	en	Magister en tecnología de la información.	en	3 años en la I.E. Dario de Bedout.
D2	B	Femenino	36	Licenciada en Educación básica con énfasis en humanidades: español e inglés.	en	Magister en tecnología Educativa y competencias digitales.	en	3 años en la I.E. Dario de Bedout

D1	C	Femenino	58	Licenciada	en		15 años
				sociales			
D2	C	Masculino	29	licenciad0	en	Estudiante	de 4 años
				inglés		Maestría	

Con relación a los documentos seleccionados para la recolección de la información a nivel institucional, (diarios de campo, observadores, actas de comisiones y evaluaciones, registros de asistencias de reuniones de padres de familia, entre otros) definimos que deberían permitir identificar aspectos relevantes, de la concepción de los docentes sobre los cambios en las estructuras familiares y la relación con su práctica de enseñanza, por tanto se diseñó una matriz que nos permitiera relacionar la información con las categorías establecidas, para ello se seleccionaron y se analizaron los siguientes documentos: diarios de campo, planeaciones, mallas curriculares, actas de comisión y evaluación, registro de escuela de padres y citas a acudientes, diagnósticos de grupo, caracterización de las familias y proyectos que vinculan la familia.

Estos documentos fueron pertinentes porque visibilizan, las maneras en las cuales los docentes conciben a las familias y los vinculan o no a los procesos de su práctica de enseñanza.

1.4.4. Consideraciones éticas.

La presente investigación tuvo como población de estudio a seres humanos por ende se aplicaron las respectivas consideraciones para salvaguardar la integridad ética y por ende la protección y confidencialidad de los datos suministrados por los participantes. En este sentido se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos:

Apertura a la Institución Educativa: Se solicitó el acceso a las instituciones a los respectivos rectores a través de medio escrito, estos dieron respuestas escritas y orales, expresando el estar o no de acuerdo con el acceso para la implementación de las diversas técnicas e instrumentos de recolección de información (Anexo 2)

Consentimiento informado: para proteger los derechos y la integridad de los sujetos, se le socializó a directivos y docentes participantes, las diversas fases de la investigación, así como el posible impacto que tendría en las Instituciones Educativas, ello a través de una presentación expositiva y una copia escrita del resumen de los procesos investigativos. En este apartado se dispuso de los formatos de consentimiento para tener acceso a diarios de campo, planeaciones de aula, planes de área y mallas curriculares, proyectos de intervención con las familias, diseños y participaciones de escuelas de padres, direcciones de grupo, actas de reuniones con padres de familia, proyectos de aula, secuencias didácticas, grabaciones y actas de comités de evaluación, estrategias de mejora, capacitaciones a padres de familia, libro de desarrollo humano en atención a familias y observación de algunas sesiones de clase, aclarando que la información suministrada, (documentos, imágenes y videos) será analizada y conservada con anonimato absteniéndose a ser publicado si el docente así lo desea. (Anexo 3)

Trato y uso de la información: Se aclaró a los participantes que la información recolectada se utilizó con fines investigativos y que los resultados serán anónimos, garantizando la confidencialidad de los investigadores.

1.4.5. Unidad de análisis

La información recopilada en las entrevistas, la observación, el diario de campo y la matriz de análisis de documentos del docente serán clasificadas por grupo (A, B, C) en las tres categorías establecidas. Y los métodos de recolección de información serán nombrados de manera detallada con el análisis conceptual por categorías disponible en el anexo 1. Se hace un reconocimiento y resumen de las categorías apriorísticas a través de la siguiente tabla.

Tabla 3.

Relación Categorías y Subcategorías Apriorísticas. Fuente elaboración propia

Concepciones docentes sobre el cambio de las estructuras familiares y la relación con sus prácticas de enseñanza.

ÁMBITO TEMÁTICO	PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	OBJETIVO GENERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
Relación familia Escuela.	Los docentes de básica primaria posiblemente no están reconociendo en sus prácticas de enseñanza los cambios en las estructuras familiares de sus estudiantes.	¿Cuáles son las concepciones de los docentes, sobre el cambio de las estructuras familiares y la relación de estas con sus prácticas de enseñanza en las instituciones educativas: Alberto Díaz Muñoz, Darío de Bedout y Salesiano Pedro Justo Berrío?	Analizar las relaciones que se establecen entre las concepciones de los docentes sobre los cambios de las estructuras familiares y las prácticas de enseñanza que se ejercen en las instituciones educativas Alberto Díaz Muñoz, Darío de Bedout y Salesiano Pedro Justo Berrío	Caracterizar las concepciones que tienen los docentes de las instituciones educativas Alberto Díaz Muñoz, Darío de Bedout y Salesiano Pedro Justo Berrío sobre el cambio de las estructuras familiares. Identificar los diferentes tipos de prácticas de enseñanza que ejercen los docentes de las instituciones educativas Alberto Díaz Muñoz, Darío de Bedout y Salesiano Pedro Justo Berrío con relación a las familias de sus estudiantes.	Estructuras familiares: Concepciones docentes sobre la familia en la escuela.	Devenir histórico. Tipologías Roles. Ventajas y desventajas que el docente considera sobre la relación familia y escuela. Etiquetas.
					Prácticas de enseñanza	¿Qué enseñan? ¿Cómo enseñar? ¿A quién enseñar?

1.4.6. Técnicas e instrumentos de recolección de información

La recolección de datos en la investigación es clave fundamental para reconocer las concepciones que tienen los docentes sobre los cambios en las estructuras familiares y su relación con las prácticas de enseñanza, son un medio imprescindible para determinar el nivel de profundidad y veracidad de la información recolectada, sin mencionar el aporte que hacen a la aproximación de posibles conclusiones que dan respuesta a nuestros planteamientos iniciales sobre, si el docente reconoce o no los cambios en las estructuras familiares y si los tiene en cuenta para diseñar y desarrollar sus prácticas de enseñanza.

Como técnicas e instrumentos se han utilizado el diario de campo, la entrevista semiestructurada, la observación pasiva y el análisis de documentos del docente, los cuales fueron diseñados para responder a los objetivos propuestos desde las diversas categorías y planteamiento del problema. A continuación, se definió cada uno, se describió el aporte dado al proyecto y se dio cuenta del proceso de validación.

1.4.6.1 Diario de campo

Este instrumento es base fundamental para que las investigadoras registren las observaciones y análisis de las acciones realizadas por los docentes participantes.

De acuerdo con Cisterna (2005) El diario pedagógico es un sistema de registros usado para hacer referencia a diversas situaciones dentro de la investigación cualitativa, es el instrumento que favorece la reflexión sobre la praxis, por lo tanto, la elaboración del diario pedagógico supone el desarrollo de la capacidad reflexiva mediante la cual se identificaran situaciones relacionadas con las categorías establecidas en nuestro planteamiento. Este instrumento permitió recopilar a través de la observación pasiva de algunas clases orientadas por los docentes participantes, aspectos que nos permitieron reflexionar sobre la categoría de práctica de enseñanza (Ver anexo 4)

1.4.6. 2 Observación pasiva

En la observación el investigador considera los fenómenos tal como se presentan, sin modificarlos ni actuar sobre ellos, es decir que interactúa lo menos posible con los observados, siendo consciente de su función, lo cual aumentará su oportunidad de percibir eventos tal y como se desarrollan. Dicha observación se realizó a partir de las categorías y subcategorías que nos convocan, buscando encontrar su relación y su visibilidad dentro de las prácticas que se ejercen. (Ver anexo 4)

1.4.6.3 Entrevistas semi estructuradas

La entrevista es una de las técnicas fundamentales de la investigación cualitativa, permitió una conversación fluida donde los participantes reflexionaron y respondieron, ante la escucha atenta y cuasi invisible del entrevistador. Nos enfocamos en recopilar una información a partir de unos descriptores que nos direccionó a las categorías planteadas, estas entrevistas fueron de corte semi estructurado, ya que combinan el rigor en los temas y tópicos tratados y la flexibilidad en el intercambio de información, nos dieron la posibilidad de profundizar en puntos específicos que surgen durante la discusión con el entrevistado.

El objetivo era recoger opiniones y comentarios que podrían no haber sido detectados en las fases de preparación, y que influyen en la continuación del proyecto. Por tanto, este instrumento nos permitió conocer algunas de las concepciones de los docentes sobre los cambios en las estructuras familiares. (Ver anexo 5)

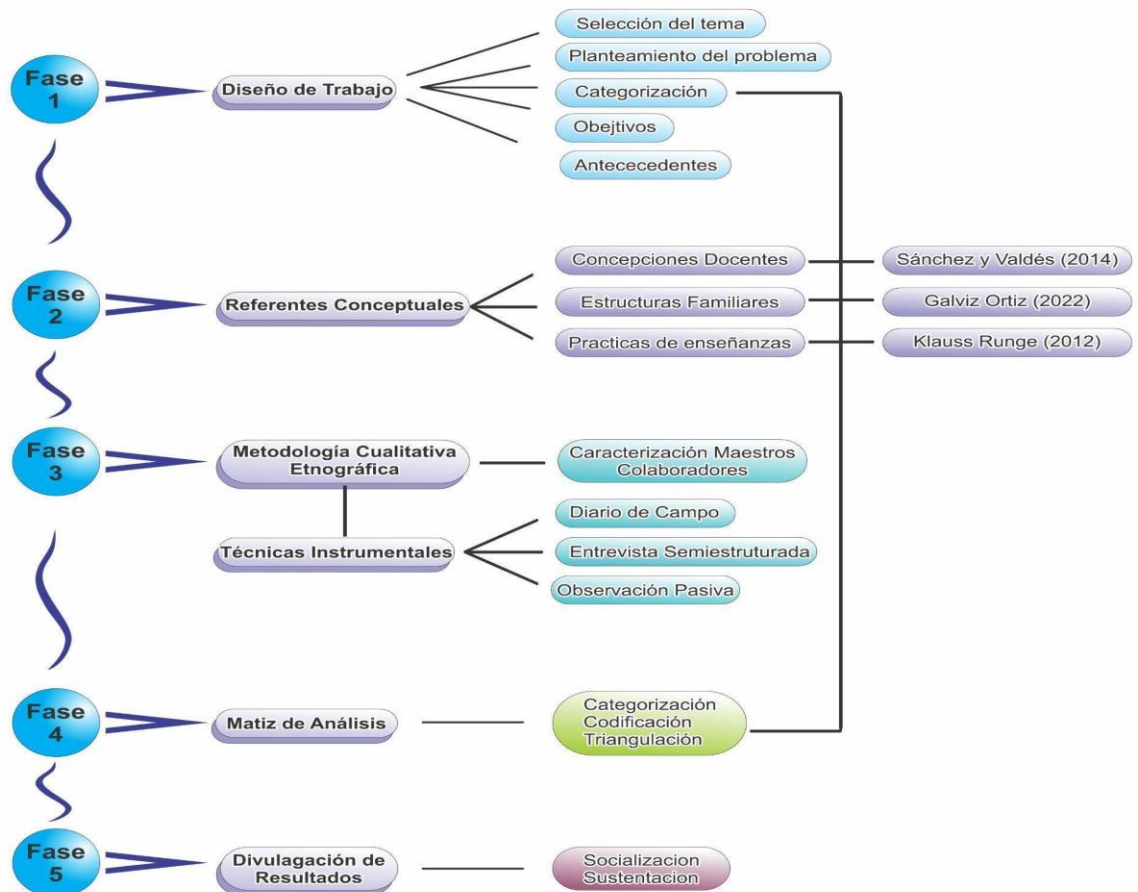
1.4.6.4 Matriz de análisis de documentos del docente.

Se ha utilizado como herramienta de recolección de datos una matriz diseñada para realizar una revisión y análisis de algunos documentos que el docente utiliza en sus prácticas de enseñanza y en la interacción con las familias, esta facilita reconocer de manera integral como los docentes participantes utilizan dichos recursos pedagógicos en función de las dinámicas familiares a partir de tres preguntas orientadoras en relación con las categorías de concepciones docentes, estructuras familiares y prácticas de enseñanza. (Ver anexo 6)

Con relación a la validación de los instrumentos mencionados, cada investigadora dentro de su centro de práctica conformó un equipo de colegas docentes de básica primaria, todos con formación en pregrado y un acercamiento a procesos investigativos. Este equipo altamente idóneo y con experiencia en diseño y aplicación de metodologías investigativas, además de ser los colegas con mayor disposición y apertura a colaborar con la práctica. Ellos aportaron las siguientes sugerencias: agregar siempre los objetivos del proyecto o del instrumento, es decir, a cada una de las herramientas de recolección de datos, siempre contextualizar bien a los participantes sobre la dinámica en la aplicación de estos con relación a los tiempos, recursos para disponer de estos; sean documentos u otros, así como socializar los referentes y categorías que orientan la investigación.

1.4.7. Diseño metodológico.

El trabajo de investigación contempla cinco fases en su diseño metodológico, representado en la siguiente gráfica



1.4.8. Plan de análisis:

La triangulación es la parte del análisis de datos, que permite establecer relaciones de comparación entre los sujetos indagados en tanto actores situados, en función de los diversos tópicos interrogados, con lo que se enriquece el escenario intersubjetivo donde el investigador cualitativo construye los significados. (cisterna,2005, pág. 69)

En este sentido para el análisis, se establecieron dos momentos en los cuales se utilizaron una matriz de triangulación que permitió establecer relaciones entre la información recolectada y las categorías establecidas que son direccionadas desde los objetivos de investigación. En el momento uno se realizó la triangulación por institución, desarrollando la matriz con cada instrumento de recolección de datos, esta acción permitió saber, por ejemplo, si lo que un docente de aula informó en sus respuestas en una entrevista, es coherente o no con lo que el investigador observa directamente en la sala de clases.

Un segundo paso consistió en integrar la triangulación por cada instrumento utilizado, con la que cada investigadora realizó por institución, pero ahora de las tres instituciones, desde una perspectiva inter- instrumental y desde allí, se generaron nuevos procesos interpretativos, que permitieron establecer hallazgos importantes, similitudes, diferencias y datos emergentes con relación a los objetivos. (ver anexo 5)

Para priorizar la información se utilizó una codificación para nombrar tanto los sujetos participantes, como las instituciones educativas y los métodos de recolección de información.

Tabla 4

Codificación de la información. Fuente: elaboración propia

INSTITUCIONES	DOCENTES	I. DE RECOLECCION DE INFORMACION
GA	AD1	1. (OP) Observación pasiva 2. (ES) Entrevista Semiestructurada 3. (DC) Diario de campo
	AD2	
GB	BD1	
	BD2	
GC	CD1	
	CD2	

La información se registró en una tabla que facilitó realizar un análisis, por categorías, grupo estudiado y docente participante, por medio de unos criterios de análisis que focalizan cada categoría. En el anexo 7 encontrarán la tabla 6 con dichos indicadores de manera detallada.

CAPÍTULO 2

Caracterización de las concepciones que tienen los docentes de las instituciones educativas Alberto Díaz Muñoz, Darío de Bedout y Salesiano Pedro Justo Berrio sobre el cambio de las estructuras familiares.

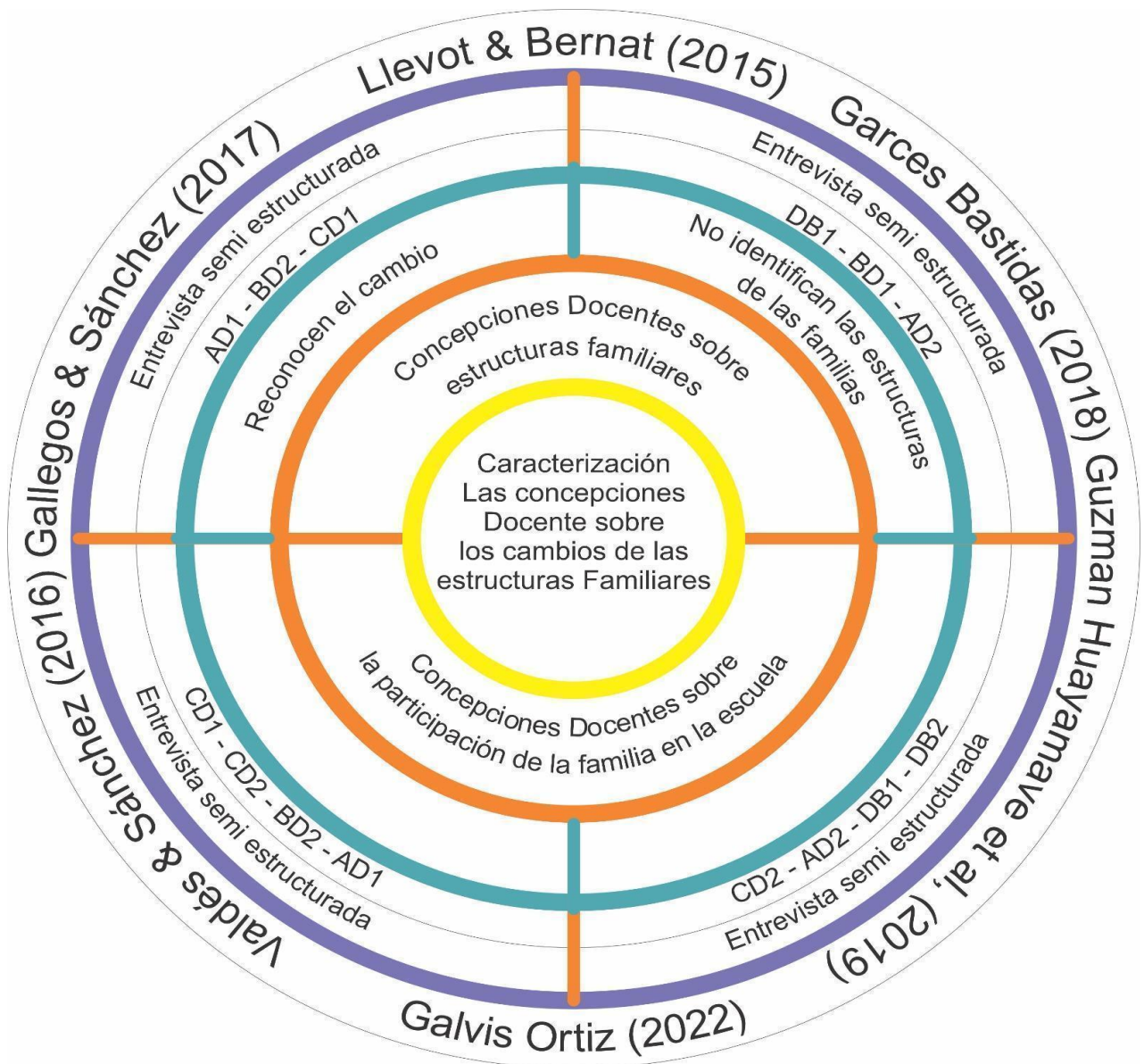
El análisis y triangulación de la información recolectada por los participantes de las Instituciones Educativas; Alberto Díaz Muñoz, Darío de Bedout y Salesiano Pedro Justo Berrio a través de la aplicación de las diferentes técnicas e instrumentos (entrevista semiestructurada, observación pasiva, matriz de análisis de documentos y diarios de campo) permitió destacar algunos hallazgos y descubrimientos, para caracterizar las diversas percepciones que tienen los docentes objeto de estudio, sobre los cambios en las estructuras familiares, ello a través de la relación y momentos de congruencia entre los apartados teóricos estudiados previamente y los nuevos resultados, poniendo en contexto aspectos educativos, de los cuales el docente no tiene dominio como lo es, el campo familiar, estudiado desde el reconocimiento de los cambios en las estructuras familiares como insumo pedagógico para sus prácticas de enseñanza.

En el presente capítulo se abordará de manera detallada los resultados analizados desde las categorías de estructuras familiares, con sus subcategorías de devenir histórico, (de la cual emerge una nueva subcategoría que se relaciona con la historia de vida de los docentes), tipologías y roles familiares y la categoría de concepciones docentes con sus subcategorías de ventajas y desventajas que evidencian los docentes de la participación de la familia y las etiquetas. Estas categorías, puestas en diálogo con los autores que las definen y con estudios investigativos relacionados con el tema de estudio, ello a través del reconocimiento de los sentires y vivires de docentes de básica

primaria, quienes aportaron sus experiencias y conocimientos para lograr caracterizar las concepciones que estos poseen sobre los cambios en las estructuras familiares, ello pone en evidencia la necesidad de pensar en la formación de docentes desde un ámbito familiar y deja abierto al debate y a la opinión, hasta dónde las funciones del maestro incluye el conocimiento de la familia. Este sin duda puede ser el inicio de un nuevo planteamiento del problema para futuras investigaciones.

Figura 3

Esquema de relación de hallazgos, caracterización de las concepciones docentes sobre los cambios de las estructuras familiares. Fuente elaboración propia



2.1 Las concepciones docentes sobre el cambio de las estructuras familiares.

Inicialmente, es importante destacar que en los resultados se encontraron ciertas similitudes y diferencias determinadas de cierta manera por el contexto, el tipo de población que componen las instituciones, sus ubicaciones y también la filosofía institucional, ello fue un referente usado por los docentes participantes en sus discursos, lo cual condiciona en cierta medida sus percepciones. A continuación, se exponen diferentes hallazgos

2.1.1 Las concepciones de los docentes según las tipologías familiares:

Se puede concretar según lo expuesto por los participantes de los grupos AD, BD y DC que los núcleos familiares han cambiado su estructura, sin embargo, no existe una claridad con relación al tipo de familia de sus estudiantes, hay nociones vagas sin elementos de verificación, pero concuerdan en señalar de manera hipotética que las familias de sus estudiantes son multidiversas, y las categorizan en nuclear, extensa, monoparental, progenitores, compuesta. Con relación a estos conceptos, investigaciones sobre tipos de familias como las realizadas por Garcés Bastidas, (2018) presentan hallazgos obtenidos a través de la recolección de información basada en la observación de comportamientos y respuestas abiertas de un grupo de familias de niños y niñas de primera infancia, lo cual facilitó el análisis e interpretación de datos donde la investigación cuantitativa se basó en dar un valor específico para poder realizar el análisis estadísticos, obteniendo que:

“La tendencia de estructuras familiares predominó con un 52% en nucleares siendo el mayor porcentaje en comparación a monoparentales y extensas con un 24% respectivamente. Se predice que con un 65% los niños que nacen fuera de matrimonio son más propensos a formar parte de otras estructuras familiares que no sean nucleares. La población restante con un 24% monoparentales y 24% extensas pertenecen a hogares donde

su núcleo familiar carece de uno de los padres o a su vez conviven con otras personas”.
(Garcés Bastidas, 2018. p. 40)

Al comparar la investigación realizada por Garces Bastidas con los hallazgos sobre las concepciones docentes en relación al cambio de las estructuras familiares y su relación con las prácticas de enseñanza, encontramos que, a pesar de usar un método investigativo muy diferente, los porcentajes de Bastidas muestran como los tipos de familias son variados, pero con una tendencia a la composición de diversos tipos de familia, destacando que los docentes participantes identifican que las familias de sus estudiantes tienen estas mismas características de irse reestructurando constantemente, en contraste con esta investigación podemos encontrar como punto de encuentro que en la concepción de los docentes de primaria las familias de sus estudiantes son propensas a ser monoparentales y extensas pero también compuestas, lo que para ellos las hacen ser más complejas y difíciles de atraer a la institución así como desde sus prácticas de enseñanza es más fácil evitar incluirlas que tratar de identificarlas, lo contrario a lo que se puede detectar en una de las instituciones, donde hay una gran influencia de la familia nuclear, lo que Garces expone en las estadísticas como el tipo de familia que a pesar de las transformaciones sigue siendo más nombrada.

Con relación a lo anterior, es importante destacar que, en los propósitos de la Institución Educativa Salesiano Pedro Justo Berrio, prevalece la idealización y misión de preservar el tipo de familia nuclear, tal como lo expresa el participante AD1 en la entrevista semiestructurada, donde afirma: *“sin lugar a dudas, dentro de la I.E. La familia nuclear tiene preponderancia, no solo porque históricamente es la que más impacto y presencia ha tenido en la institución, sino porque este tipo de familia tiende a buscar un colegio con las características educativas y de fe, que promueve el currículo de la institución”*, esto permite comprender que los docentes de esta institución conciben los tipos de familia desde la ideología y filosofía que se espera de la tradición institucional.

Por su parte las Instituciones Alberto Díaz Muñoz y Darío de Bedout poseen además de un porcentaje menor de familias nucleares, tipos de familias muy diversas, algunas de las cuales, reconoce López Romo (2016) al definir las como familias de transición, del nido vacío y las

emergentes, sumado a esto Rico de Alonso (1999) nos indica y concuerda con los participantes DB y DC, en que los cambios en la formación y disolución de uniones están generando nuevas formas de parentesco que apenas comienzan a reconocerse y para las cuales no existen categorías; con relación a ello el docente DB1 en la entrevista semiestructurada expresa que *“no tengo un ideal de familia, las reconozco como diversas y múltiples”* y la docente BD2 en la entrevista semi estructurada, resalta: *“por iniciativa propia indago y comprendo que las familias de mis estudiantes están compuestas por madres solteras, padres separados que comparten custodia y que pueden ser ausentes, presentes o inexistentes”*

A pesar de que los docentes participantes pueden reconocer algunas características para identificar las tipologías, no está en sus objetivos ni definir las ni mucho menos contextualizarlas como propósitos e interés de enseñanza, esto solo es una información simple que aporta cada acudiente en la hoja de vida y de matrícula y que muy de vez en cuando, el docente por casualidad conoce. Pero en sí, esta información no posee ningún fin ni aprovechamiento desde la parte pedagógica para los docentes.

Con relación a ello, el participante DC2 refiere *“la información de las familias solo se evidencia en la ficha de datos del observador, donde aparecen solo los datos de los acudientes y en muchos casos aparecen los abuelos o tíos, esto me hace asumir que el tipo de familia predominante es la extendida”*. Es importante destacar en esta categoría que hay un mayor interés por parte de las familias en presentar la estructura de sus hogares que del docente en indagar sobre ellas, (esto también aplica al conocimiento de las historias familiares de los estudiantes) puede ser con el fin de justificar ciertas faltas de acompañamiento en los procesos académicos y formativos, como si la particularidad de su tipología de familia justifica las ausencias en la participación activa

2.1.2 Las concepciones docentes según el devenir histórico familiar.

Al reconocer las concepciones de los docentes de las tres instituciones educativas con relación al reconocimiento del devenir histórico de las tipologías de familias de sus estudiantes y de las propias, los docentes coinciden en afirmar que son conscientes que las familias se han ido

transformando con el transcurrir del tiempo de manera apresurada, tal como lo afirma Ullmann et al., (2014) al indicar que estos cambios no han ocurrido de manera homogénea, pero sí acelerada, esto por factores demográficos, económicos y culturales, donde intervienen diferentes factores. Lo cual reafirma Pachón (2010) al estudiar en Colombia las variaciones y el impacto de la historia familiar en las estructuras y en la manera en que se afecta el funcionamiento de estas, especialmente por las situaciones económicas.

Estas definiciones se pueden poner en contexto al pensar en reconocer a la familia desde su historicidad como una institución que evoluciona con el pasar del tiempo, que lleva a sus generaciones, unas costumbres y tradiciones que a su vez son permeadas por factores externos que la van redefiniendo, esas historias permean las realidades que afectan las rutinas y ritmos escolares que con el transcurrir del tiempo generan dificultades académicas y situaciones recurrentes que el maestro no dimensiona y que solo ignora. Con relación a ello los docentes participantes en los diferentes instrumentos de recolección de datos, saben de estos cambios, tal como lo evidencian los docentes DC1 Y DC2 quienes afirman que *“se reconoce que las familias han tenido un cambio y sin embargo no hacemos un diagnóstico, ni tenemos un conocimiento real de la historia de los tipos de familia que son atendidas”* pero es poco el interés por realizar un rastreo de estos factores que de cierta manera configuran las estructuras de las familias y por ende afectan las dinámicas de los estudiantes en los entornos escolares y académicos.

Hay cierta resistencia del docente por reconocer historias familiares de los estudiantes, esto porque según algunos participantes se extralimita en sus funciones, o que este tema no les compete sea por respeto a la intimidad de las familias, por ética o porque les es indiferente. Otro hallazgo importante por destacar, es la manera en la cual las historias familiares de los docentes participantes, tuvieron una amplia influencia en la consolidación de sus profesiones, pero también en cómo ellos ven sus propias historias de vida como referentes para las familias de sus estudiantes, esto evidenciado por el participante DB1 en la entrevista semiestructurada, *“mi familia como muchas otras es de padres separados, 5 hermanos y esto no fue fácil, me tocó trabajar desde muy joven porque era el mayor y siempre me esmere por ayudar a mi madre, ella es una mujer muy*

tenaz y yo quería ser su apoyo, yo trabajaba en lo que fuera y eso me enseñó a ser muy constante y a luchar por mis propósitos, es por esa historia de vida que como docente me volví un lector del medio”. Es una concepción del docente tomar como ejemplo su propia historia de superación y motivación familiar, para tratar de comprender un poco las historias de sus estudiantes y las condiciones de vida de estos. Estas vivencias del maestro comparten una semejanza con los aportes de Alliaud (2003) donde el aspecto emocional, incide en que se dé un posicionamiento del maestro en los problemas del otro, al escuchar las necesidades familiares de los estudiantes e intentar resolverlos, como un acto de desinterés desde la afectividad, un ingrediente propio de la tarea de enseñar.

Con respecto a la formación en función de la ética y la moral recibida y configurada por el maestro desde su familia, el docente DB1 en la misma entrevista destaca valores de su propia historia familiar; como la autonomía, la responsabilidad, la tenacidad. Esto nos lleva a pensar en cómo la historicidad de un docente puede ser un insumo o referente que incentive o motive a diseñar, teorizar e implementar prácticas de enseñanza desde la formación a partir de estudios de testimonios de sus propios aprendizajes de vida. El maestro no enseña sólo desde lo aprendido, sean estas técnicas o métodos eficaces, tal como lo anota Hargreaves (1996) “su forma de enseñar se basa también en sus orígenes, sus biografías, en el tipo de maestro que cada uno ha llegado a ser” (p.19). La práctica no es un espacio disciplinar, es ante todo un espacio pedagógico, entendiendo por ello el sentido de las relaciones formativas que el maestro establece a través de sus reflexiones sobre el conocimiento, la cultura, el saber y el sujeto; es decir, sobre él mismo como sujeto de saber. En este sentido la relación que un docente ha establecido con su propia familia también puede ponerse en acción en su aula de clase, su subjetividad puede permear ese vínculo que se establece con relación a la familia y la escuela.

2.13 Las concepciones según los roles de participación de la familia en la escuela.

Teniendo en cuenta los datos adquiridos sobre roles familiares, es evidente que los docentes de las tres instituciones coinciden en que no hay un interés por reconocer los roles de cada

miembro que constituye las familias de los estudiantes, hay un pequeño acercamiento donde a través de deducciones pueden estimar el rol, el cual definen como las funciones que cumplen padres e hijos, por ejemplo el participante DC1 afirma que *“la familia tiene un rol receptor, las actividades en que más participan son para recibir informes comportamentales o académicos de sus hijos”* mientras el DC2 reconoce el rol, como un nivel de participación al decir que *“existe poca participación en las escuelas de padres lideradas por la psicóloga y las actividades culturales como la antioqueñidad, sé que existe el consejo de padres, pero no es tan visible en la institución”*

Por su parte, la docente BD2 en la entrevista semiestructura asume que en general un rol de participación de la familia en la escuela es una responsabilidad delegada en la mujer, afirma que *“las madres son la base del hogar, el hombre tiene una labor muy facilista, no se ve su rol activo en los estudiantes, el machismo es muy evidente proyectado por las mujeres. La madre es la que asiste a las reuniones en un 97%.”*

Con certeza no hay una comprensión de esas dinámicas internas, ni de las responsabilidades en pro del reconocimiento o no de los derechos de cada uno, tal como lo afirma Galvis Ortiz (2022) al definir que los roles en las familias son agentes de gestión en ejercicio de la formación de los derechos, donde se pueden generar tensiones y se modifican las necesidades según las dinámicas particulares de cada familia. Los maestros participantes desconocen las diferentes maneras en las cuales sus estudiantes son reconocidos o no desde la inmediatez de sus derechos, esas dinámicas internas de asignación de roles no entran en el campo de conocimiento educativo, por ende, no se considera que este factor tenga relevancia como insumo para diseñar estrategias didácticas por ejemplo en la asignación de tareas y deberes escolares.

Los maestros objeto de estudio no reconocieron roles de los estudiantes en sus discursos y diálogos, el concepto de rol de participación se limitó de manera precisa en reconocer quien era el miembro de la familia encargado o con la función de asistir a la institución educativa. Con relación a ello, los participantes AD1 y AD2 en la entrevista semiestructurada y el diario de campo definen el nivel de participación de las familias, en las actividades y procesos institucionales reconociendo ciertos puntos de participación, asumen que únicamente se reconocen en las comisiones de

evaluación y promoción, esto para garantizar la flexibilización de los procesos de estudiantes con necesidades, donde su rol en la familia afecta los desempeños académicos, asumiendo de este modo que se garantice el respeto por sus derechos de aprendizaje desde la diferencia.

Teniendo en cuenta el anterior panorama, se puede entender, que el docente enfoca y centra su interés de manera específica en el rol del “padre o madre acudiente” que esté en función de apoyar procesos académicos, pero no mira el contexto general que enmarca a las familias para establecer diversas redes de apoyo, ni las relaciones o interacciones que en estas se generan, lo que va en contra de los resultados de las investigaciones de Guzmán Huayamave et al., (2019) quienes a través de una metodología con enfoque mixto con diseño exploratorio, descriptivo y del uso de técnicas como la observación y la encuesta, realizada a una población de 19 padres de familia de un Centro de Desarrollo Infantil del Cantón Durán de la provincia del Guayas, lograron observar y describir la incidencia emocional en la relación entre padres e hijos, como base fundamental para el desarrollo de vínculos desde los diversos ámbitos no solo el académico sino también en lo social, lo cual requiere ser perfeccionado con el trabajo en aula y la relación recíproca entre padres y docentes.

Lo anterior recuerda a los maestro que esas relaciones que se tejen en la intimidad de los hogares donde cada miembro ejerce un rol que determina el ejercicio de los derechos y los deberes favorece la construcción de vínculos que de manera directa o indirecta son la base de la disposición, motivación y expectativas con las cuales día a día llega el estudiante al aula de clase, son la materia prima con la cual el docente desde su quehacer facilita el tránsito o manejo de muchas situaciones que compensa con su labor y que no posee en su hogar.

Sumado a esto, Gallegos y Sánchez (2017) concluyen en sus estudios cualitativos, de tipo no experimental y transversal, quienes obtuvieron datos de un momento determinado con familias de los estudiantes de las Instituciones Educativas Públicas del nivel secundario del distrito de Sachaca, provincia y región Arequipa con una muestra de 266 familias donde concluyeron que existen aspectos internos relacionados con factores familiares que afectan los rendimientos académicos y que es necesario hacer un reconocimiento de las familias según su tipología y la clasificación desde la convivencia, para comprender el efecto con relación al desempeño de los

niños y las niñas en la escuela y el contexto real en que se dan las prácticas de enseñanza. Lo anterior lleva a comprender que el no reconocimiento del mundo emocional, de las dinámicas de integración, de socialización al interior de las familias y del rol más allá de una simple función de responsabilidad, impide a los maestros visibilizar las dinámicas de las familias desde las necesidades y particularidades para hacer abordadas de manera pertinente desde la educación.

Esto pone en evidencia que los docentes participantes, no tienen en cuenta las dinámicas, funciones, asignaciones y responsabilidades de las familias de sus estudiantes como insumo para fortalecer sus prácticas de enseñanza. De estos resultados se pueden analizar las concepciones docentes, sobre el rol o la figura que tiene “el acudiente” en función de la relación familia escuela, como responsable directo del proceso académico y educativo, donde no sea necesario pensar en todo el concepto de familia sino en las posibles estrategias de enseñanza del docente para incluir a los acudientes en sus prácticas de enseñanza.

2.2 Concepciones docentes en relación a la participación de las familias en la escuela.

2.2.1 Ventajas y desventajas que conciben los maestros sobre la participación de las familias en la escuela:

En la reflexión de esta subcategoría encontramos dos elementos relevantes:

El primero es que los docentes son conscientes de la importancia de las familias dentro de los procesos formativos y académicos como lo argumentan los docentes DC1, DC2 Y BD1, en la entrevista semiestructurada cuando afirman “ *los niños que poseen un acompañamiento familiar, son más responsables y en la mayoría de los casos tiene buenos procesos académicos*” por otra parte el participante BD1, afirma que “ *hay asertividad en algunos padres para apoyar el cambio de actitud de sus hijos evidenciando cambios en procesos académicos*” por consiguiente, argumentado esta postura, Graham (2011) y Ortiz (2004) exponen que la participación de los padres implica que las familias asuman responsabilidades compartidas con los docentes y otros actores educativos,

para crear condiciones que faciliten a los estudiantes responder de forma eficiente a las demandas cognitivas, afectivas y sociales de las escuelas.

El segundo aspecto, es que los participantes AD2,DC2 coinciden en afirmar en su entrevista, que las familias no tienen el conocimiento adecuado para acompañar los procesos académicos y a veces limitan los procesos; frente a esta postura Zambrano Mendoza y Viguera Moreno (2020) sustenta que al pensar en un rol, como un desempeño esperado o como un papel que asumir y representar en un contexto de familia, ante la cantidad de problemas y conflictos, se atribuye gran carencia en el papel de los padres en la educación de los descendientes y generaciones futuras. Siendo evidente en el poco acompañamiento que se realiza con relación a los procesos pedagógicos en la escuela.

2.2.2 Etiquetas hacia las familias.

En lo que concierne a las expresiones que emplean los docentes al referirse a la participación y/o relación con las familias, aparecen dos grupos de etiquetas: en primera instancia, aquellas etiquetas como las de perezosas, poco comprometidas e incluso negligente que aluden a la percepción que se tiene de estas y la relación que se deja entrever son la de las expectativas y responsabilidades que ha de cumplir la familia en relación a lo requerido por la escuela y dentro de este mismo grupo se da la etiqueta de despreocupada y ello por el hecho de no proveer los elementos necesarios para la participación del joven en la escuela, es decir, hay una imagen de proveedor. Lo anterior se evidencia cuando BD2 expresa *“hay mucha falta de compromiso de los padres para facilitar los materiales de clase. Por ejemplo, en cuarto y quinto se evidencia mucho la despreocupación de las familias por revisar los procesos y estar pendiente de ellos”*. Esto puede encontrarse en Galian (2018) quienes realizaron una investigación con la participación de 758 docentes de 271 instituciones educativas y un porcentaje manifiesta que la participación de las familias es escasa sobre todo en lo referente a las actividades normativas como reuniones y entrega de informes.

Asimismo, según Llevot y Bernad (2015) “para la mayoría de docentes y representantes asociativos, la variable interés, en cierto modo, dicotómica y reductora, distingue a las familias que participan de las que no, independientemente de otros condicionantes” (p. 67) Con esto se refuerza la etiqueta de poco compromiso y disposición por parte de las familias, llegando los docentes incluso a categorizar a las familias que participan de las que no y en última instancia condiciona la práctica docente.

En segundo lugar, se dan etiquetas de inclusivas y diversas pero ésta se da como una característica inherente a las nuevas realidades de familia y no como algo que deba incorporarse y/o a tener en cuenta dentro de la práctica educativa, esto se pone de manifiesto cuando BD1 relata que BD1 “*Soy indiferente a las familias, con mis estudiantes solo espero motivarlos a mejorar sus situaciones particulares de vida, que reconozcan*” Esto lo enuncia Rivera (2006) en el momento en que señala que son diversos los tipos de familia que se han adentrado a la realidad educativa, no obstante se mantiene la etiqueta de que los profesores perciben que los padres no asumen su participación en el bajo desempeño de sus hijos, y a cambio suelen quejarse de indiferencia o mala disposición pedagógica frente a las dificultades que estos presentan.

En lo que concierne a las etiquetas de los docentes hacia las familias, predominan etiquetas de poco involucramiento por parte de estas en los procesos institucionales y en general de manera despectiva como limitantes, no comprometidas y negligentes. Además, aunque se han incorporado nuevas etiquetas de reconocimiento a la familia como diversas, esto no genera ninguna modificación en la planificación o estructuración de dinámicas por el docente

Teniendo en cuenta los resultados observados, podemos concluir, que se identifica en primera instancia, que los docentes reconocen los cambios en las estructuras familiares y el cambio en sus dinámicas debido a los procesos sociales en el que se han visto expuestas, pero no se evidencian formas claras y conscientes para la interacción con estas familias. Así mismo, pese a que algunos educadores reconocen la importancia y el rol que juega la familia en términos generales, no deja de verse como una figura de tropiezo para el desarrollo de las actividades, más que como un ente que impulse y promueva la participación efectiva y que garantice los procesos de aprendizaje y las actividades extracurriculares en las que los maestros tendría incidencia.

En consecuencia las concepciones docentes sobre los cambios de las estructuras familiares tipologías, historia familiar y roles representan un eje clave en el marco del ejercicio reflexivo, debido a que posibilita el reconocimiento de las ideas y cogniciones del docente en torno a las familias, su rol en la escuela y en última instancia nos lleva a pensar, sobre esos aspectos concordantes entre los participantes, dejándonos claro que aún existe una brecha notable entre la escuela y las familias en el contexto educativo.

CAPÍTULO 3

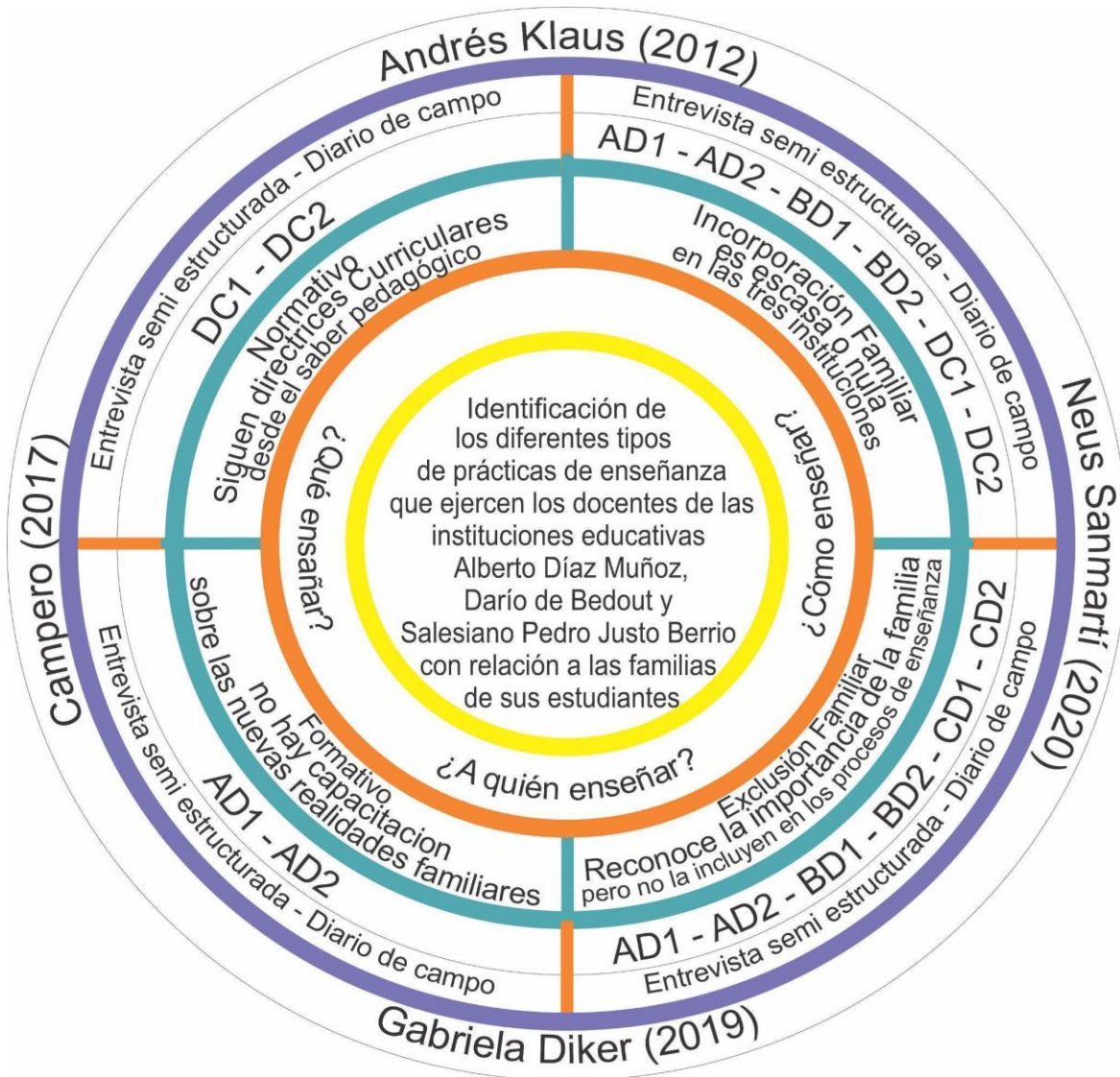
Identificación de los diferentes tipos de prácticas de enseñanza ejercidas por los docentes de las instituciones educativas Alberto Díaz Muñoz, Darío de Bedout y Salesiano Pedro Justo Berrio con relación a las familias de sus estudiantes.

Estos resultados fueron estudiados a la luz de algunos teóricos e investigaciones aportadas por Diker (2019), SanMartí (2020), Gimeno (1997) y Runge (2012), donde se reconocen algunas similitudes y confrontaciones en relación a las ideas expuestas por los participantes de las instituciones A, B y C, evidenciadas desde la observación pasiva de sus prácticas de enseñanza, la entrevista, así como en el discurso y en la manera en que se integran la familia a la escuela.

En el presente apartado se aborda de manera detallada los resultados analizados desde la categoría de prácticas de enseñanza que nos lleva a reflexionar sobre los siguientes interrogantes: ¿qué enseñamos?, ¿a quién enseñamos? y ¿cómo enseñamos? donde se logran distinguir tipos o formas de enseñanza que incluyen y excluyen a la familia, esto según la subjetividad, formación y concepción que ha adquirido el docente según su desarrollo personal y académico, puestas en diálogo con los autores que las definen y con estudios investigativos relacionados con el tema, en esta subcategoría se hace evidente el reconocimiento de la formación pedagógica de los docentes, pero también de su capacidad de poner o no en contexto dichos saberes en pro del beneficio de la formación de sus estudiantes.

Figura

Esquema de relación de hallazgos, identificación de los diferentes tipos de enseñanzas que ejercen los docentes con relación a las familias de sus estudiantes. Fuente elaboración propia



3.1 Práctica de enseñanza

Para abordar las reflexiones que nacen a partir del planteamiento de este objetivo, nos permitimos retomar el concepto sobre práctica de enseñanza que nos plantea Gimeno (1997), quien la define, como una experiencia antropológica de cualquier cultura, aquella que se desprenden de

la propia institucionalización de la educación en el sistema escolar y dentro del marco en el que se regula la educación, comprendiendo con ello que nuestra práctica de enseñanza no es ajena a unas realidades, puesto que los niños y niñas llegan a las aulas con su propia visión del mundo, con esa que converge en sus familias y que la escuela no puede desconocer.

Contrario a lo anterior, luego del análisis realizado en la matriz de triangulación encontramos, que en las instituciones; A, B Y C estamos dejando de lado algunas de las preguntas rectoras dentro del proceso de enseñanza, retomando a Runge (2012), quien plantea, en su artículo Didáctica: una introducción panorámica y comparada que el éxito de la práctica de enseñanza, parte de las decisiones que se toman de acuerdo con las preguntas ¿Qué enseñar?, ¿cómo enseñar?, ¿A quién enseñar?, ¿para qué enseñar? focalizando la importancia de una planificación a partir del conocimiento de los actores involucrados, nos permitimos una reflexión a partir de sus tres primeros planteamientos:

3.1.1 ¿Qué enseñar?

Una pregunta que nos permite llevar un norte pedagógico, desde unos parámetros nacionales, en este ejercicio de investigación, los participantes de las tres instituciones A, B Y C, afirman en la entrevista semi estructurada y se evidencia en la observación pasiva de los libros reglamentarios, una planeación por áreas, grados, a partir de unos estándares, y unos DBA, directrices establecidas por los estándares del Ministerio de Educación Nacional, además contempla la individualidad institucional, se evidencia una evaluación por niveles de desempeño, lo que apunta a un desarrollo de competencias.

Sin embargo podría decirse que los parámetros de organización sobre el qué enseñar presentan posiblemente algunos vacíos, pues se escapa esa diferenciación contextual, que lleva a diversas direcciones, es decir: cuando los estudiantes a través de sus preguntas, realizan nuevos planteamientos de acuerdo a la interacción con el medio que habita, esto implica unas diferencias implícitas de orden social y cultural, donde ese ¿qué enseñar? presenta algunas variaciones atendiendo a la diferenciación y clasificación de los sujetos que convergen en el aula. Se evidenció

una similitud en las planeaciones de los docentes participantes de las instituciones A, B Y C, porque las tres instituciones están direccionadas desde el Ministerio de Educación.

En la observación pasiva, se presentó una variación en la ejecución de ese qué enseñar, obedeciendo precisamente a la individualidad institucional y a las características del contexto y de los estudiantes, ya que las preguntas realizadas por un estudiante al participante AC2 sobre el tema del Barrio, una temática del área de sociales, dista mucho o no es aplicable en la institución Al igual que a la institución B y es ahí donde la habilidad del docente se pone en juego, ya que lo pertinente es poder reconocer estos parámetros con el contexto en donde se aplica y es ahí donde el qué enseñar cobra un sentido más amplio e importante.

3.1.2 ¿Cómo enseñar?

Un aspecto que pone en evidencia las posturas individuales con relación a las formas y a lo pedagógico. De acuerdo con la matriz de triangulación, encontramos que el participante DC2 Y DB2 fomentan las actividades con materiales y tratan de involucrar las familias en los procesos, sin embargo, no tiene claridad sobre los roles que establece la familia en las actividades enviadas o propuestas para la casa.

El DC1, afirma en la entrevista *“Es difícil para mí, tener claridad sobre qué tipo de familia tiene cada estudiante, y si lograra saberlo tampoco podría planear algo para cada uno”* dejando entre ver, que no tiene en cuenta las particularidades de sus estudiantes y en la observación pasiva se evidencio, que la clase se desarrolla casi como una copia de su discurso, donde la indagación y la construcción colectiva no tiene cabida y no concuerda con la planeación que había planteado, y el BD2 agrega, *“yo diseño tareas para los más pequeños donde requieren la orientación de sus padres, pero a los grados cuarto y quinto, son preparadas para que las hagan de manera autónoma”* También reafirma que las familias han restado valor al maestro y que el docente no ha tenido una afinidad o deseo de vincularlos a algún proyecto y concluye diciendo que desde la pertinencia es necesario aterrizar los contenidos según la cultura lo que nos genera una duda sobre el concepto de cultura que asume o posee.

Distante a lo anterior, SanMartí (2020) en su propuesta sobre el *“Diseño de unidades didácticas”* desde la investigación acción, concluye, que para llevar a cabo un proceso de

enseñanza, se debe decidir qué se va a enseñar y el cómo, siendo esta la tarea fundamental que deben llevar a cabo los enseñantes, para poner en contexto el ciclo didáctico, reafirmando lo planteado por Runge (2012) , donde el ¿ cómo enseñar? no tiene una respuesta absoluta ni verdadera, pero si hace parte fundamental del engranaje donde se conjuga el ¿qué, cómo y a quién?, pensar en el ¿ cómo enseñar? es una tarea muy compleja ya que el docente llega al aula con toda su subjetividad ,”su forma de enseñar se basa también en sus orígenes, sus biografías, en el tipo de maestro que cada uno ha llegado a ser” (Hargreaves, 1996 p.19), se pone en evidencia no solo su saber, sino también su historicidad, pues enseñar no es seguir una secuencia dada, ni un asunto mecánico, es por el contrario esa capacidad de manifestar, constatar, comunicar y construir.

3.1.3 ¿A quién enseñar?

Tanto el participante DC1 y DB1, en la entrevista semi estructurada afirman que en sus prácticas no tienen en cuenta las particularidades de las familias de sus estudiantes, lo que abre una brecha notoria en los procesos académicos no conocer las particularidades, es desconocer a quién enseñamos, como lo mencionó Diker (2009) al asumir que los niños han cambiado, ya en el aula se tienen niños trabajadores, ciberniños, niños ausentes, niños presentes, igual que sus familias En relación a ello, el participante DC2 menciona *“Tengo claridad sobre el rango de edad de mis estudiantes, y sobre sus características evolutivas de acuerdo a esa edad, pero no me he centrado en las particularidades de su familia, pues igual se deben asumir compromisos a pesar de las circunstancias”*

Por consiguiente el participante DB1 sustenta *“no tengo en cuenta la estructura familiar en el momento de colocar tareas o deberes, parto del hecho que las familias no deben ayudar con las tareas, es un deber solo para el estudiante, solo pongo tareas y trabajos que ellos deben hacer solitos, si no tienen las capacidades es necesario tener en cuenta actividades diferenciales, pero no por la familia, sino por las necesidades cognitivas que ellos tengan, comprendiendo que no tendrán apoyo de su familia”*

En discrepancia con lo anterior Campero (2017) plantea, el mundo de hoy requiere de una práctica pedagógica y de actores que posibiliten aprendizajes pertinentes y coherentes, que intente

responder a los nuevos contextos desde una perspectiva educativa incluyente, lo que nos lleva a pensar que la prácticas de enseñanza se están llevando de una manera mecánica, donde seguimos enviando unas actividades , para unas familias esperadas pero no existentes, seguimos reclamando las familias en la escuela de forma equívoca, pues a un existen vacíos sobre a quién enseñamos y hemos reclamado como docentes la familia en la escuela, pero como docentes, no hemos cuestionado por ejemplo qué hacer para vincular realmente las familias en la escuela, cómo crear una oportunidad de construir con la familia la escuela, esto implica voltear la mirada a nuestra práctica de enseñanza y no a los asuntos de señalamiento a unas familias que han cambiado sus dinámicas y por ende a unos sujetos diversos en el aula.

Otro asunto interesante es que en las instituciones A,B,Y C, las escuelas de padres son llevadas a cabo por la orientadora escolar y la invitación es de participación limitada y libre, debido a los espacios reducidos para este eventos, además, no existe un cronograma de fechas ni temas donde la comunidad educativa esté informada, y muy pocos docentes tiene la posibilidad de participar en dichas actividades, que podría servir de acercamiento o de conocimiento de las familias de sus estudiantes.

Esto hace que no se incluyan las familias dentro del proceso educativo, lo cual impide que haya una posibilidad para que las particularidades familiares sirvan como puente o como engranaje para los procesos académicos y formativos de la escuela, así como una reflexión sobre el cómo enseñamos, es decir, como las prácticas son llevadas según la subjetividad del docente y aunque seguían por un parámetro nacional en sus planeaciones, se devela que las acciones en el aula no ponen en contexto la realidad familiar que enfrentan los estudiantes, lo cual puede ser un insumo para que de cierta manera se afirme que, los docentes desconocen a quién enseñamos.

4. Conclusiones.

4.1 Conclusiones generales

Luego de analizar las posibles relaciones que se establecen entre las concepciones de los docentes sobre los cambios de las estructuras familiares y las prácticas de enseñanza que se ejercen en las Instituciones Educativas Alberto Díaz Muñoz, Darío de Bedout y Salesiano Pedro Justo Berrio, se puede concluir que:

Los docentes participantes de las instituciones A, B, C reconocen el papel de la familia como parte de la vida del estudiante, sin embargo, muestran posturas divididas al pensar la forma de incluir las familias a la práctica de enseñanza y sus argumentos son posturas muy personales, para algunos la presencia de ellos en la escuela no es indispensable, en cambio otros continúan reclamando, pero aún no encuentran la forma más pertinente de hacerlo.

En la práctica de enseñanza observamos un desbalance, es decir, no existe una correlación entre el ¿qué y el cómo? generando una ruptura en el proceso que dista mucho de las metas planteadas, se evidencia a través de la observación pasiva, unas prácticas de homogenización de los estudiantes, generando una ruptura en el proceso que dista mucho de las metas planteadas, se busca por ejemplo vincular unas familias que no existen, a través de unas actividades extra clase descontextualizadas.

Algunos de los maestros participantes, olvidan que el cambio en las estructuras familiares genera a su vez un cambio en los roles, y ahora los estudiantes tienen dinámicas diversas y no están seguros de quien ejerce ese rol de acompañamiento escolar, e incluso podría ser inexistente y la escuela continúa enviando una infinidad de deberes extra clase sin obtener las respuestas esperadas.

En las Instituciones participantes A, B y C la planeación de las escuelas de padres es organizada por psicorientadores, sin embargo, no existe un cronograma de conocimiento institucional, sobre fecha y temas, además la invitación a dicho espacio es limitada, generalmente no se logra cubrir las necesidades de la población y el docente no interviene, perdiendo la

posibilidad de conocer las realidades de las familias de sus estudiantes en ese espacio de interacción.

En la institución participante A, las prácticas se focalizan para familias nucleares debido a la filosofía institucional, donde la religión católica lidera todos sus procesos, dejando totalmente por fuera los demás tipos de familia. En las instituciones B y C, aunque reconocen que las familias son diversas, no incluyen actividades para vincularlas a la escuela o a sus procesos, más allá de un papel receptor, donde reciben información sobre el desempeño de sus hijos.

Con relación al interrogante, a quién se enseña, es evidente el desconocimiento del contexto, y las prácticas son resultado, de un proceso de homogeneización, donde seguimos reclamando unas familias que de hecho no conocemos, sería importante desviar nuestra mirada y preguntarnos sobre el accionar de la escuela y de los docentes con relación a las familias atendidas, preguntarnos por ejemplo: ¿ cómo generar espacios de interacción adecuados entre familia y escuela ?¿ Cómo construir la escuela en un espacio para todos?¿ Cómo cerrar la brecha entre la práctica de enseñanza y el aprendizaje de nuestros estudiantes?.

De acuerdo con los hallazgos a partir de los datos no se encuentran descripciones que detallen las características de las familias con relación a la estructura familiar, devenir histórico y roles, la percepción con relación a las ventajas son mínimas y es evidente que se considera que no hay desventajas con relación, al vínculo docente, familia, sino con la manera en la cual las familias conciben el rol del docente puesto que lo define como inexistente y no valorado.

Aspecto que nos lleva a reflexionar sobre la posición del docente, pues desconoce el problema de fondo al no aceptar la falencia que se tiene, al no vincular a las familias o al ejecutar acciones no coherentes para dichas realidades familiares esto genera unos vacíos en el engranaje de enseñanza, así como unos resultados desfavorables en el aprendizaje.

4.2 Limitaciones y Recomendaciones.

- Se tuvo que replantear el número de docentes participantes, por la poca disponibilidad de ellos para participar de un proceso investigativo, no plantearon una razón específica, pero sí manifestaron no estar interesados en el espacio de reflexión, lo que lleva a pensar en la dificultad de algunos docentes para confrontar sus prácticas.
- Algunos participantes mostraron baja disposición para realizar los cuestionamientos en la entrevista e incluso les costaba resolver los cuestionamientos relacionados con la normatividad institucional.
- La postura del docente con relación al sentirse cuestionado, pues considera que ahondar en los temas de la familia o tenerlos en cuenta en sus prácticas es recargarse de trabajo y considera que la familia siempre tendrá que cumplir su parte con relación a las responsabilidades y el maestro debe enfocarse en su praxis, lo que permite pensar en el desconocimiento que se tiene de las familias atendidas.

Ahora bien, todo ejercicio investigativo está llamado a ejecutar mejoras en próximas investigaciones, de manera particular se sugiere la inclusión de nuevas poblaciones que permitan la obtención de nuevos datos, para identificar posibles diferencias en la interrelación familia y escuela en contextos rurales o en instituciones educativas de carácter diferenciado.

Otra recomendación clave es incluir las voces de los niños y jóvenes, en la medida que es importante conocer el nivel de apertura y disposición que tienen los estudiantes para establecer planes y/o programas de relacionamiento entre la familia y la escuela.

De igual manera, engranar esta temática y la pregunta problema presupone un reto para líneas de investigación como la familia, escuela y sociedad o subjetividades, porque si bien es cierto que hay ya un vasto material investigativo sobre la familia, su importancia en el proceso de

aprendizaje y por ende su relación con la escuela. Es escaso al momento de concatenarlo con la perspectiva de los docentes que son en última instancia los reales ejecutores de cualquier modificación de enseñanza y es necesario incluir esta voz, no para ser llamado como un juez, sino para validar su discurso, comprenderlo y darle cabida real en las aulas.

Asimismo, las facultades de educación del país deben replantearse el número de experiencias pedagógicas reales, que se tienen con las familias, buscando en dichas prácticas formas de vincularla desde una perspectiva de diversidad, en donde se pretenda una construcción entre familia y escuela que propendan por mejores procesos de aprendizaje.

Para quienes lean este proyecto se les recomienda tener un pensamiento abierto para cuestionarse por la necesidad de empezar asumir responsabilidades sin estar quejándose de lo que el sistema limita, o lo que se sale de las propias posibilidades.

A los maestros lectores, se les recomienda desprenderse del egocentrismo, de la altivez, pensar de qué manera sus concepciones en relación a la familia facilita u obstaculiza ambientes de aprendizaje y prácticas de enseñanzas contextualizadas, en sincronía con los avances y transformaciones que se vive en la actualidad, el maestro no se puede continuar excusando en los vacíos y carencias de las familias, debe permitirse la posibilidad de autoevaluarse en sus procesos didácticos y encontrar un puente o una conexión que ligue los vínculos familiares con múltiples maneras de aprender y enseñar.

Este ejercicio de reflexión permite pensar en las formas de integrar a las familias en las prácticas de enseñanza acogiéndose dentro de la estructura didáctica y pedagógica del docente, este sería una nueva manera de entender la educación, como forma de transformación de las comunidades, donde la sociedad nace en familia y donde la familia converge en la escuela. Esta sin duda puede ser una tesis emergente para futuras investigaciones e incluso podríamos partir de algunos vacíos como;

- La posibilidad de ahondar en estudios que hablen de cómo los docentes reflejan en su práctica de enseñanza la interacción con su propia familia, ya que se habla de la influencia de algunas familias en la decisión de asumir este rol en la sociedad, sin embargo, no de cómo esto permea la forma de leer la familia en la escuela.
- Otro aspecto importante es reflexionar sobre la manera de transformar la escuela en un lugar donde convergen la otredad sin señalamientos ni aspiraciones, simplemente en un espacio de construcción y transformación social.
- Cabe señalar que seguimos en la búsqueda de unas prácticas de enseñanza que posibiliten desde la diferencia, sin intentar homogeneizar lo que converge en el aula.

Referencias

Alliaud, A (2003). *La experiencia escolar de maestros "inexpertos". biografías, trayectorias y práctica profesional*. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653). Buenos Aires, Argentina.

Begoña Galián, N., García Sanz, M. P. M. P., & Belmonte Almagro, M. L. M. L. (2018). Evaluación de la participación familiar en el proceso educativo de los discentes desde la percepción del profesorado. *Artículo de investigación*.

Calderon, G. G., & Cadavid A, P. P. (2021). Dinámica interna de las familias en relación con la construcción de las habilidades sociales de las y los niños.

Camejo Lluch, R. (2015). La familia como institución. El Cid Editor. Cuervo, A. (2010). Pautas de Crianza y desarrollo socio afectivo en la infancia. 1 (6),p.111-121. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/dpp/v6n1/v6n1a09.pdf>

Castaño-Suárez, M. M., Sánchez-Trujillo, M. P. M. P., & Viveros-Chavarría., E. F. E. F. (2020). Los roles en las dinámicas familiares de las familias homoparentales. *Latinoamericana de estudios de familia*.

Cisterna Cabrera, Francisco Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, vol. 14, núm. 1, 2005, pp. 61-71 Universidad del Bío Bío Chillán, Chile <https://www.redalyc.org/pdf/299/29900107.pdf>

Diker, G. G. (2009.). ¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias?

Estrada-Araoz, E. G. E. G., & Mamani-Uchasara, H. J. (2019). Funcionamiento familiar y niveles de logro de aprendizaje de los estudiantes de educación básica.

Feixas, Mònica (2010). ENFOQUES Y CONCEPCIONES DOCENTES EN LA UNIVERSIDAD. RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 16(2),1-27.[fecha de Consulta 25 de mayo de 2022]. ISSN: . Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=91617139002>
http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922002000300002

Floreza, R., Gómez, M. T., Roldán, H., Rodríguez, M. L., & Henao, M. C. (2013). Concepciones sobre la relación familia-colegio: fortaleciendo el aprendizaje del inglés

Galián N.B., García Sanz, M.P.& Belmonte Almagro, M.L. (2018). Evaluación de la participación familiar en el proceso educativo de los discentes desde la percepción del profesorado. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 21(3), 45-62.

Gallegos Paz, A. D. A. D., & Sanchez Valenzuela, A. A. (2017). Características estructurales familiares que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes de las instituciones educativas públicas.

Galvis Ortiz, L. (2022). POLÍTICA PÚBLICA NACIONAL PARA LAS FAMILIAS COLOMBIANAS 2012- 2022. *Ministerio de Salud y Protección Social, República de Colombia.* [https://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/CBA649DA5EBF221205257BF1007B8494/\\$FILE/APolitica Publica Familias Colombianas 2012 2022 \(1\).pdf](https://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/CBA649DA5EBF221205257BF1007B8494/$FILE/APolitica Publica Familias Colombianas 2012 2022 (1).pdf)

Gómez Osorio, Á. Á., Jaramillo Rico, J. P. J. P., Castañeda Ruiz, H. N. H. N., Gómez Londoño, L. E. L. E., Correa Roldán, M. L. M. L., Grajales Montoya, N. E., & Baena Robledo, N.

N. (2019, 07 29). MANEJO DE ROLES EN MADRES CABEZA DE FAMILIA EN MEDELLÍN. *Ratio Juris*, 14(29), 69-81. 10.24142/raju. v14n29a3.

Guzmán Huayamave, K. K., Bastidas Benavides, B. B., & Mendoza Sangacha, M. M. (2019). Estudio del rol de los padres de familia en la vida emocional de los hijos. *Apuntes Universitarios. Revista de Investigación*, 9(2).

HAROREAVES, A. Profesorado, cultura, postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado. Madrid: Morata, 1996.

Llevot C.N., & Bernad C. O. (2015). La participación de las familias en la escuela: factores clave. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 2015, vol. 8, núm. 1, p. 57-70

Moreno Acero, I. D. I. D., Bermúdez, S. A. S. A., Ramos Páez,, J. D. J. D., Mora Pacheco, C. X. C. X., & Torres, D. M. D. M. (2016). Representaciones sociales de los maestros sobre la familia y su rol en la escuela. *Encuentros*, 14(1).

Ospina Botero, M. M., & Montoya Pavas, E. E. (2017). Las prácticas educativas con familia desde la escuela. (esta repetid. *Zona Próxima*, (26).

Peley, Rosario, Morillo, Roselia, Castro, Elizabeth La práctica pedagógica y el desarrollo de estrategias instruccionales desde el enfoque constructivista. *Revista de Ciencias Sociales*. (2006, XII(3) Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28014478012file:///C:/Users/USUARIO/Desktop/texto%202%20practica.pdf>

Perafán, G., Reyes, L. & Salcedo, L. (1999). Acciones y creencias. Análisis e interpretación de creencias de docentes en física (tomo II). Informe de un Proyecto de Investigación en Educación en Ciencias. Bogotá D.C.: Universidad Pedagógica Nacional. Voces y silencios. *Revista Latinoamericana de Educación*, 4(2), 30-46.

Prechta, A. A., Valenzuelab, J. J., Muñoz, C. C., & Sepúlveda, K. K. (2016). Familia y motivación escolar: desafíos para la formación inicial docente. *Estudios Pedagógicos XLII*, N° 4: 165-182, 2016.

Rivera, Maritza, & Milicic, Neva. (2006). Alianza Familia-Escuela: Percepciones, Creencias, Expectativas y Aspiraciones de Padres y Profesores de Enseñanza General Básica. *Psykhe* (Santiago), 15(1), 119-135. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282006000100010>

Runge Peña, A. K., & Muñoz, D. A. (2012). Pedagogía y praxis(práctica) educativa. *revista latina americana de estudios educativos*.

Sarasty Rosero, M. C. M. C., Enríquez Villota, M. F. M. F., & nsuasty Ortiz, M. V. M. V. (2018). Escuela para Familias: Un escenario de socialización entre la familia y la escuela. *Artículo de investigación: revista KATHARSIS*, (25).

Valdés Cuervo, Á. A. Á. A., Sánchez, P. A. P. A. (2016). Las creencias de los docentes acerca de la participación familiar en la educación. *Revista electrónica de investigación educativa*.

Vega Batista, Y. Y., & Leyva Pupo, Y. Y. (2.016). La familia y la estimulación del aprendizaje de los escolares con Retardo en el Desarrollo Psíquico. *Luz*, vol. 11, núm. 1, 2012, pp. 1-10 *Universidad de Holguín Oscar Lucero Moya*.

Villa, A. A., & Galindo, L. L. (2017). Re significaciones de la Práctica Pedagógica en la Facultad de Educación y el Comité General de Prácticas Pedagógicas. *Facultad de Educación de la UdeA*.

Zambrano-Mendoza, G. K. G. K., & Viguera-Moreno, J. A. J. A. (2020). Rol familiar en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Ciencias Técnicas y Aplicadas Artículo de investigación*, 6(3).

Anexo 1

Análisis conceptual por categorías. Fuente: elaboración propia.

CATEGORÍAS	DESCRIPTORES	OBJETIVO G.	SUBCATEG ORÍAS	OBJETIV OS O	DESCRIPTORES .A.D .S	O.P
ESTRUCTURAS FAMILIARES						
CONCEPCIONES DOCENTES						
PRÁCTICA DE ENSEÑANZA						

Anexo 2

Apertura a la Institución Educativa.

(Ciudad). (fecha)

Señor (a)

RECTOR (A) INSTITUCIÓN EDUCATIVA _____

(Nombre del rector (a))

Ciudad.

Cordial saludo.

Por medio de la presente nos permitimos solicitar su autorización y consentimiento para tener acceso a las diferentes instalaciones físicas y a algunos docentes y familias de la Institución Educativa _____ para desarrollar el proyecto de investigación, “Concepciones docentes en el cambio de las estructuras familiares y las prácticas pedagógicas” a cargo de las docentes en formación: Claudia Milena Tabares Arango, Daniela Zapata Agudelo y Leydi Marcela Correa Rivera y de la línea de investigación; relaciones escuela, familia y comunidad, orientada por la práctica investigativa de la facultad de educación, programa de licenciatura en básica primaria de la Universidad de Antioquia.

Dicho proyecto tiene como objetivo analizar las relaciones que se establecen entre las concepciones de los docentes sobre los cambios de las estructuras familiares y las prácticas pedagógicas que se ejercen en las instituciones educativas fuentes de estudio. Es por ello que esperamos su aprobación de ingreso e implementación del mismo.

Agradeciendo su atención,

Cordialmente,

Anexo 3

Consentimiento informado para docentes.

Estimado docente, cordial saludo:

Por medio de la presente nos permitimos solicitar su autorización y consentimiento para tener acceso a diferentes recursos de uso pedagógico y evaluativo como; planeadores, diarios de campo, libros de actas de comisiones, actas de reuniones de padres de familias, diseños de planes de áreas y proyectos de aula. Ello con el fin de aplicar algunos instrumentos de recolección de datos, tales como la observación pasiva, la entrevista y el diario de campo para desarrollar el proyecto de investigación; “Concepciones docentes en el cambio de las estructuras familiares y las prácticas pedagógicas” a cargo de las docentes en formación: Claudia Milena Tabares Arango, Daniela Zapata Agudelo y Leydi Marcela Correa Rivera, inscritas en la línea de investigación; relaciones escuela, familia y comunidad, orientada por la práctica investigativa de la facultad de educación, programa de licenciatura en básica primaria de la Universidad de Antioquia.

Dicho proyecto tiene como objetivo analizar las relaciones que se establecen entre las concepciones de los docentes sobre los cambios de las estructuras familiares y las prácticas pedagógicas que se ejercen en las instituciones educativas fuentes de estudio.

Con previa autorización de la Institución Educativa _____ y de su representante legal _____ identificado con c.c. numero _____ de _____. Se procederá a aplicar el instrumento de investigación _____ de manera anónima, garantizando la privacidad y el manejo responsable de datos personales y de imágenes de fotografías, vídeos y audios de los cuales las investigadoras se abstendrán a publicar si el docente participante así lo manifiesta.

Por consiguiente, yo, _____ identificado con c.c. número: _____ de _____ doy mi consentimiento voluntario para participar del proceso de recolección de datos del proyecto de investigación ya nombrado anteriormente, asumiendo que si ____ no ____ autorizo la publicación de datos propios en los resultados y divulgación del mismo.

Agradeciendo su atención,

Docentes investigadoras:

Anexo 4

INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS, DIARIO DE CAMPO DEL INVESTIGADOR.

Objetivo General: Analizar las relaciones que se establecen entre las concepciones de los docentes sobre los cambios de las estructuras familiares y las prácticas de enseñanza que se ejercen en las instituciones educativas Alberto Díaz Muñoz, Darío de Bedout y Salesiano Pedro Justo Berrio.

IDENTIFICACIÓN GENERAL.	
DIARIO DE CAMPO	
FECHA	
DOCENTE INVESTIGADOR	
INSTITUCIÓN EDUCATIVA	
CÓDIGO DEL O LOS DOCENTES (Código asignado según la institución)	
COMPONENTE DE COMPRENSIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	
ACTIVIDADES DESARROLLADAS: (Se hace una descripción del tipo de experiencia en relación con la interacción, participación, observación, análisis de datos o entrevista realizada al participante)	

<p>APROXIMACIÓN CATEGÓRICA.</p> <p>(Se describe brevemente a qué categoría e indicador responde la información recolectada en la actividad desarrollada, teniendo en cuenta el instrumento de análisis, <i>Tabla 6. Indicadores por categoría. Fuente: elaboración propia</i>, de la sección diario de campo)</p> <p>TENIENDO EN CUENTA TEÓRICO PARA ESTABLECER RELACIÓN.</p>	
<p>COMPONENTE DE REFLEXIÓN DEL DOCENTE INVESTIGADOR.</p>	
<p>EVALUACIÓN GENERAL.</p> <p>(Se realiza una descripción de las fortalezas destacadas y oportunidades de mejoramiento, hace una reflexión profunda del encuentro y se hacen conclusiones a la luz del alcance de los objetivos investigativos)</p>	

Anexo 5

ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA

Objetivo General: Analizar las relaciones que se establecen entre las concepciones de los docentes sobre los cambios de las estructuras familiares y las prácticas de enseñanza que se ejercen en las instituciones educativas Alberto Díaz Muñoz, Darío de Bedout y Salesiano Pedro Justo Berrio.

Objetivo específico: Caracterizar las concepciones que tienen los docentes de las instituciones educativas Alberto Díaz Muñoz, Darío de Bedout y Salesiano Pedro Justo Berrio sobre el cambio de las estructuras familiares.

FECHA		
CODIGO DEL PARTICIPANTE		
INSTITUCIÓN EDUCATIVA		
DOCENTE INVESTIGADOR:		
CATEGORÍA	PLANTEAMIENT O.	RESPUESTAS
Estructuras familiares Devenir histórico	-Tiene nociones de su propia historia familiar.	

	<p>-Caracteriza la historia de las familias de sus estudiantes.</p> <p>-Identifica el impacto de las historias familiares y determina su intención docente en las relaciones académicas y sociales con sus estudiantes.</p> <p>-Encuentra relación entre historia y familia para resignificar su quehacer docente.</p> <p>-Conoce los cambios culturales más marcados en los últimos tiempos con relación a las familias de su institución educativa.</p> <p>-Comprende que las incidencias históricas de las familias son determinantes</p>	
--	--	--

Tipologías	para establecer sus relaciones.	
Roles	<p>-Ha realizado encuestas, diagnósticos u otros elementos para identificar los tipos de familia que poseen sus estudiantes.</p> <p>-Tiene en cuenta las condiciones de estructuración de las familias de sus estudiantes para designar deberes y acompañamientos académicos desde el hogar.</p> <p>-Compara tipos de familia para diseñar sus estrategias de mejora desde su práctica pedagógica.</p>	

	<p>-Indagación de los roles de las familias de sus estudiantes.</p> <p>-Identificación de los roles que tienen los estudiantes en sus familias.</p> <p>-Reconocimiento de los roles familiares en función de la relación con el docente.</p>	
<p>Concepciones docentes</p> <p>Ventajas y desventajas</p> <p>Etiquetas</p>	<p>Su percepción de la familia en la escuela es coherente a su contexto.</p> <p>Se refiere a las familias de manera despectiva o inclusiva.</p>	
<p>Práctica de enseñanza</p>		

<p>Saber pedagógico</p> <p>Prácticas discursivas.</p>	<p>Se evidencia un lenguaje coherente a la temática, al grado y a la población atendida.</p> <p>Se evidencia una relación entre el discurso académico inclusivo y las prácticas que realiza.</p> <p>Los temas trabajados son contextualizados y permiten la participación de toda la población atendida.</p> <p>Verificación de la planeación con relación a las familias atendidas.</p>	
<p>REFLEXIÓN DEL DOCENTE PARTICIPANTE</p>		



<p>APROXIMACIÓN CATEGÓRICA.</p> <p>(Se describe brevemente a qué categoría e indicador responde la información recolectada en la actividad desarrollada, teniendo en cuenta el instrumento de análisis, <i>Tabla 6. Indicadores por categoría. Fuente: elaboración propia, de la sección diario de campo</i>)</p> <p>TENIENDO EN CUENTA TEÓRICO PARA ESTABLECER RELACIÓN.</p>	
<p>COMPONENTE DE REFLEXIÓN DEL DOCENTE INVESTIGADOR.</p>	
<p>EVALUACIÓN GENERAL.</p> <p>(Se realiza una descripción de las fortalezas destacadas y oportunidades de mejoramiento, hace una reflexión profunda del encuentro y se hacen conclusiones a la luz del alcance de los objetivos investigativos)</p>	

Anexo 6

Fecha: _____

Docente investigador: _____

Institución Educativa: _____

Código del docente participante: _____

Objetivo General: Analizar las relaciones que se establecen entre las concepciones de LOS docentes sobre los cambios de las estructuras familiares y las prácticas de enseñanza que se ejercen en las instituciones educativas Alberto Díaz Muñoz, Darío de Bedout y Salesiano Pedro Justo Berrio

Recurso o herramienta pedagógica	Fuente			¿De qué manera el docente contempla estructuras familiares: historia, tipología y roles familiares?	¿Cuál es la apreciación del docente con relación a la familia: etiquetas, ventajas y desventajas?	¿De qué manera el docente integra desde su saber pedagógico y prácticas de enseñanza a las familias de sus estudiantes?	Observaciones
	o	ra	e				
	me	ci	ón				
	(Re						
)						

Concepciones docentes sobre el cambio de las estructuras familiares y la relación con sus prácticas de enseñanza.

Comisiones y evaluaciones.							
Escuela de padres y madres.							
Reuniones con acudientes, grupales o diferenciales.							
Planeadores de clase.							
Diarios de campo.							
Diagnósticos de grupo, caracterización de las familias.							
Proyectos que vinculan la familia.							

<p>APROXIMACIÓN CATEGÓRICA.</p> <p>(Se describe brevemente a qué categoría e indicador responde la información recolectada en la actividad desarrollada, teniendo en cuenta el</p>	
---	--

instrumento de análisis, *Tabla 6. Indicadores por categoría. Fuente: elaboración propia, de la sección diario de campo)*

TENIENDO EN CUENTA
TEÓRICO PARA ESTABLECER
RELACIÓN.

COMPONENTE DE REFLEXIÓN DEL INVESTIGADOR.

EVALUACIÓN GENERAL.

(Se realiza una descripción de las fortalezas destacadas y oportunidades de mejoramiento, hace una reflexión profunda del encuentro y se hacen conclusiones a la luz del alcance de los objetivos investigativos)

Anexo 7.

Indicadores por Categoría. Fuente: elaboración propia.



CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	DOCENTE	D.C	E. S	O. P
ESTRUCTURAS FAMILIARES	Devenir histórico				
	Tipologías				
	Roles				
CONCEPCIONES DOCENTES	Ventajas y desventajas				
	Etiquetas.				
PRÁCTICA DE ENSEÑANZA	Saber pedagógico				
	Práctica de enseñanza				

Anexo 8

Análisis de Triangulación de datos. Fuente: elaboración propia.

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1803		MATRIZ RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN - PRÁCTICA PEDAGÓGICA				UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1803	
CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	I.E. ALBERTO DÍAZ MUÑOZ	I.E. DARIÓ DE BEDOUT	I.E. SALESIANO PEDRO JUSTO BERRÍO	SÍNTESIS SUBCATEGORÍA	CONCLUSIÓN GENERAL	
ESTRUCTURAS FAMILIARES	1.1 Devenir Histórico.						
	1.1 Tipologías.						
	1.3. Roles.						
Prácticas de enseñanza	3.1 Saber pedagógico.						
	3.2 ¿Qué enseñamos? ¿A quién enseñamos? ¿Cómo enseñamos?						
Objetivo General: Analizar las relaciones que se establecen entre las concepciones de los docentes sobre los cambios de las estructuras familiares y las prácticas de enseñanza que se ejercen en las instituciones educativas Alberto Diaz Muñoz, Dario de Bedout y Salesiano Pedro Justo Berrío.				Específico 1: Caracterizar las concepciones que tienen los docentes de las instituciones educativas Alberto Diaz Muñoz, Dario de Bedout y Salesiano Pedro Justo Berrío sobre el cambio de las estructuras familiares.		Específico 2: Identificar los diferentes tipos de prácticas de enseñanza que ejercen los docentes de las instituciones educativas Alberto Diaz Muñoz, Dario de Bedout y Salesiano Pedro Justo Berrío con relación a las familias de sus estudiantes.	