

Acompañamiento de las personas significativas y su relación con el desempeño escolar¹



Cómo citar el artículo

Bolívar-Garcés Selene; Londoño-Vásquez David Alberto (2024). *Desempeño escolar en segundo grado en una institución pública a partir del acompañamiento de las personas significativas*. Revista Encuentros, vol. 22.01 de enero-junio. Universidad Autónoma del Caribe.

Doi: 10.15665/encuen.v22i01- Enero-Junio-.3284

Selene Bolívar-Garcés,² - Institución Educativa Alejandro Vélez Barrientos (Colombia)
sbolivarga@correo.iue.edu.co
<https://orcid.org/0009-0009-3177-9890>
David Alberto Londoño-Vásquez,³ - Institución Universitaria de Envigado (Colombia)
dalondono@correo.iue.edu.co
<https://orcid.org/0000-0003-1110-7930>

Recibido: 17 de mayo de 2023 / Aceptado: 9 de octubre de 2023

Resumen

Este artículo presenta los resultados obtenidos en una investigación de maestría, cuyo objetivo general fue analizar la relación entre las prácticas del acompañamiento de las personas significativas para los estudiantes del grado segundo de la Institución Educativa Alejandro Vélez Barrientos del municipio de Envigado con su desempeño escolar. Para ello, se propuso una metodología cualitativa, hermenéutica-comprensiva. Los participantes fueron 6 estudiantes del grado segundo de dicha institución, hombre y mujer por cada desempeño académico (Bajo, Básico y Alto) y 6 personas significativas, una por cada estudiante. En la recolección de la unidad de análisis se emplearon entrevistas semi-estructuradas y observaciones registradas en un diario de campo a los estudiantes seleccionados, un grupo focal con sus personas significativas y un cuestionario a 20 padres de familia de estudiantes del segundo grado. Dentro de los principales hallazgos se encuentra que la familia y la escuela continúan siendo pilares para la formación de niños y niñas y su articulación se ve reflejada en ellos. Además, el acompañamiento de personas significativas incide en el desempeño escolar de los estudiantes, así como, la constancia con que se den las prácticas y el bienestar emocional como base para los demás aprendizajes.

Palabras clave: Acompañamiento escolar, constancia, familia, persona significativa

¹ Este artículo presenta los resultados de la investigación “Acompañamiento de las personas significativas en el entorno familiar y su relación con el desempeño escolar en los estudiantes del grado segundo de la Institución Educativa Alejandro Vélez Barrientos (IEAVB)”, culminada en noviembre de 2022, la cual fue requisito para la obtención del título de Magíster en Ciencias Sociales de la Institución Universitaria de Envigado (Colombia).

² Magíster en Ciencias Sociales de Institución Universitaria de Envigado.

³ Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del CINDE y la Universidad de Manizales.

School performance in second grade in a public institution related to significant people's support

Abstract

This paper presents the results obtained in a master's degree research, whose general objective was to analyze the relationship between the practices of accompanying significant persons for second grade students of the Institución Educativa Alejandro Vélez Barrientos in Envigado city with their school performance. For this, a qualitative, hermeneutic-comprehensive methodology was proposed. The participants were 6 second grade students of such institution, men, and women for each academic performance (Low, Basic, and High) and 6 significant persons, one for each student. In the collection of the analysis unit, semi-structured interviews and observations recorded in a field diary were used with the selected students, a focus group with their significant persons and a questionnaire with 20 parents of second grade students. Among the main findings is that the family and the school keep on being pillars for children's formation and their articulation is reflected on them. In addition, the accompaniment of significant people affects the students' school performance, as well as their constancy in practices and emotional well-being as a basis for other learning processes.

Keywords: School accompaniment, perseverance, family, significant person.

Desempenho escolar no segundo ano de uma instituição pública a partir do acompanhamento de pessoas significativas

Resumo

Este artigo apresenta os resultados obtidos em uma pesquisa de mestrado, cujo objetivo geral foi analisar a relação entre as práticas de acompanhamento de pessoas significativas para alunos da segunda série do la Institución Educativa Alejandro Vélez Barrientos no município de Envigado com seu desempenho escolar. Para isso, foi proposta uma metodologia qualitativa hermenêutica-compreensiva. Os participantes foram 6 alunos da segunda série da referida instituição, homens e mulheres para cada desempenho acadêmico (Baixo, Básico e Superior) e 6 pessoas significativas, uma para cada aluno. Na coleta da unidade de análise foram utilizadas entrevistas semiestruturadas e observações registradas em diário de campo com os alunos selecionados, um grupo focal com seus entes queridos e um questionário com 20 pais de alunos do segundo ano. Entre as principais conclusões está a de que a família e a escola continuam a ser pilares para a formação das crianças e nelas se reflete a sua articulação. Além disso, o acompanhamento de pessoas significativas afeta o desempenho escolar dos alunos, bem como a constância com que as práticas e o bem-estar emocional se dão como base para outras aprendizagens.

Palavras-chave: Acompanhamento escolar, perseverança, família, pessoa significativa.

1. Introducción

En el contexto escolar confluyen dos instituciones sociales que se complementan en el proceso de formación de los niños y las niñas: la familia y la escuela (Moreno et al., 2015), que aún con los cambios que socialmente se han presentado, tienen dentro de sus funciones procurar por la educación (Berns, 2015). No obstante, es frecuente que se deleguen mutuamente la responsabilidad con dicho proceso (Atehortúa, et al., 2016). Es así, como en los entornos educativos, de manera constante, surge el acompañamiento de personas significativas como una de las causas del nivel de desempeño escolar de los estudiantes (Arciniegas, et al., 2018), en especial, en los primeros grados de la educación básica. Lo expresan también Sánchez et al. (2016) quienes identifican que “la participación de los apoderados en la educación escolar de sus hijos, como las expectativas que tienen acerca del nivel de educación que estos alcanzarán, se relacionan positivamente con el rendimiento académico de los niños” (p.363).

Al respecto, la familia adquiere nuevos significados, formas de relación, en las que, de acuerdo con su manera de construcción e intereses, se generan propuestas y estilos de vida que permiten una convivencia y desarrollo de sus integrantes:

Aunque la familia constituye una institución universal, su desarrollo no se da por sí solo, sino que guarda una estrecha relación con la organización de la sociedad a la que representa como unidad funcional básica. Esto las hace ser distintas, en una misma sociedad, para diferentes momentos históricos. (Benítez, 2017, p. 61).

En relación con ello, un estudio comparativo entre diferentes factores sociales en los países de Chile, Cuba y Finlandia, reconociendo el éxito que ha tenido la educación allí, identifican que la implicación en la familia en los procesos escolares es una condición que puede incidir en la calidad de la misma, pues en estos países, además de que la educación es una prioridad en la que el Estado garantiza acceso, continuidad, integridad y calidad, el compromiso de la familia se hace efectivo (Pavez, et al., 2019).

Es importante tener presente que, en las diferentes formas de configuración de las familias, no siempre son los padres quienes están presentes en la crianza de sus hijos, por ello se consideran la presencia de personas significativas:

Se refiere a personas, que pueden ser amigos, maestros, familiares, generalmente adultos (aunque no necesariamente), que pueden influir en el desarrollo personal cuando los padres o maestros no tienen la posibilidad, disponibilidad o capacidad que a su vez promueven la construcción de factores de protección interna, es decir, aquellos que tienen que ver con el carácter y la personalidad (Herrera, 2020, p. 27)

Por otro lado, los niños y las niñas con bajo rendimiento académico presentan, en varias ocasiones, dificultades en las relaciones familiares. Especialmente, cuando no cuentan con un acompañamiento por parte de sus padres o personas significativas. Este acompañamiento se entiende como un proceso singular con características particulares.

El apoyo, asesoría y colaboración en la elaboración de tareas por parte de los padres de familia en casa, al igual que la asistencia a las diferentes actividades programadas por el colegio, ya que así los padres se convierten en participantes activos de la educación de sus hijos. (Quinto y Mora, 2018, p. 21).

En otras palabras, el acompañamiento se convierte en una acción en la que se genera un vínculo, pues se consolida una relación directa y activa con quien se acompaña, dado que se crea un proceso dinámico compuesto por varias acciones que permiten alcanzar diferentes objetivos o cumplir ciertas funciones (Flórez et al., 2017).

Cuando este acompañamiento se da con propósitos escolares, se considera un medio intencionado en el que se procura consolidar las condiciones necesarias para avanzar en dicho proceso, materializándose en apoyo en las tareas, asesorías, espacios y materiales que faciliten el acceso a los aprendizajes, así como la participación en diferentes actividades relacionadas con la escuela (Quinto y Mora, 2018). Este acompañamiento puede darse en tres formas: participativo, en el que se tiene presente el punto de vista de los niños y las niñas; reflexivo, el cual permite analizar de forma constante condiciones tanto de niños y niñas como padres o personas significativas; e impositivo, el que se da de forma más autoritaria (Herrera, et al., 2019). Conviene subrayar que, si bien estas personas significativas, no necesariamente son familiares, si cumplen un rol parental y realizan actividades afectivas, de apoyo, asistencia y socialización requeridas en la educación de los niños y las niñas (Mejías et al., 2019).

Ahora, es común valorar el éxito o fracaso de un niño o una niña en la escuela en términos de rendimiento académico (Celio, et al., 2021), el cual está determinado no solo por la capacidad cognitiva sino también por factores actitudinales y habilidades que posibilitan sus prácticas en el entorno académico (Buzdar et al., 2017). No obstante, desde una perspectiva más cercana al desarrollo humano y, por ende, de interés para este artículo, surge el concepto de desempeño escolar (Fallabella y De la Vega, 2016). Puesto que, no solo se centra en los aprendizajes que los y las estudiantes puedan adquirir, sino que también tiene en cuenta la capacidad de ponerlos en práctica en diferentes situaciones de la vida (Serrano, et al., 2022), tanto en el entorno escolar como fuera de él (Caro y Núñez, 2018).

Es pertinente considerar que, la Institución Educativa Alejandro Vélez Barrientos (IEAVB), en Envigado (Colombia), es una institución de carácter oficial, con 555 estudiantes en primaria y 691 en secundaria, en ambas jornadas, en 2021. Cabe señalar, que esta IE se ha caracterizado por obtener resultados positivos en las pruebas censales, especialmente, en las pruebas SABER Once, para este mismo año, los resultados (274 puntos) superan el promedio nacional (246 puntos).

Además, se identifica un interés en los estudiantes de la IEAVB y, de igual forma, en sus familias y en la misma Institución, por alcanzar los logros propuestos en los diferentes niveles educativos (Ramírez y Fernández, 2023) y propender por la permanencia en su proceso de formación (Gómez, et al., 2019); no obstante, las herramientas de aprendizaje dentro de la Institución, al ser pública, se ven limitadas por las políticas nacionales tales como cobertura y gratuidad (Pierrela y Pidello, 2022).

Se puede observar cómo las instituciones educativas propician, desde su misión, por atender las demandas del mundo social y académico que posibiliten la participación competente de sus estudiantes en diversos medios, teniendo en cuenta la formación integral (Isáziga, et al., 2019), por ello, analizan estrategias que permitan alcanzar este fin, dado que no solo dependen de sus acciones, sino que está mediado por componentes del desarrollo personal, social y escolar (Restrepo, 2022).

Por tanto, teniendo presente que familia y escuela continúan cumpliendo con roles en el proceso de formación de los niños y las niñas, que la escuela demanda de un acompañamiento constante por parte de la familia y que las condiciones sociales, económicas y culturales en los entornos familiares propenden por la aparición de personas significativas que han asumido responsabilidades de cuidado, crianza y, en algunos casos, acompañamiento escolar. Se propuso como objetivo de investigación analizar la relación entre las prácticas del acompañamiento de las personas significativas para los estudiantes del grado segundo de la IEAVB del municipio de Envigado con su desempeño escolar; respondiendo a la pregunta ¿Qué relación tienen las prácticas de acompañamiento de las personas significativas en el entorno familiar de los estudiantes del grado segundo de la IEAVB con su desempeño académico?

2. Método

En pro de acercarse a una posible respuesta a la pregunta anteriormente planteada, se propuso una investigación cualitativa (Denzin y Lincoln, 2012) enmarcada en la perspectiva hermenéutica-comprensiva (Herrera, 2009). Esto permitió que la investigación develara las prácticas de acompañamiento familiar en los procesos académicos de los estudiantes del grado segundo de la institución seleccionada; posteriormente, describiera el desempeño escolar de los participantes y, finalmente, relacionara las prácticas de acompañamiento develadas, con los desempeños escolares descritos. Además, el acercamiento al fenómeno desde la perspectiva cualitativa facilitó ahondar en los elementos contextuales e interaccionales (Gadamer, 1977) que circundan la escuela y la familia como instituciones sociales (Hardman, et al., 2016) en pro de propender por momentos comprensivos que se sustentan en evidencias recolectadas en diversos momentos con los participantes (Londoño y Castañeda, 2010).

Los participantes fueron estudiantes de segundo grado de la IEAVB de Envigado (Colombia) y sus personas significativas. Inicialmente, se hizo una invitación abierta en el aula de clase a participar (Galeano, 2020), explicándole a los estudiantes y a sus padres o acudientes la información concerniente a la investigación (Riquelme y Londoño, 2020). Al finalizar dicha reunión, se consolidó una lista de 26 interesados. Posteriormente, de forma intencional, se seleccionaron 6 de los 26 estudiantes, teniendo presente las tres escalas de desempeño escolar (alto, básico y bajo), como se indica en la Tabla No. 1:

Tabla No. 1
Información de estudiantes participantes

Nivel de desempeño	Sexo	Edad	Tipo de acudiente
Alto	Hombre	7 años	Madre
	Mujer	7 años	Madre
Básico	Hombre	7 años	Madre
	Mujer	7 años	Madre
Bajo	Hombre	7 años	Madre
	Mujer	8 años	Madre

Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, las técnicas e instrumentos empleados en la recolección de información fueron la entrevista semiestructurada a estudiantes participantes, el grupo focal con las personas significativas de dichos estudiantes, la observación no participante del proceso académico y un cuestionario diligenciado por las personas significativas previamente interesadas en participar en la investigación.

En cuanto a la entrevista semiestructurada, esta fue diseñada con base en los elementos teóricos identificados en el levantamiento del estado del arte con relación a las categorías: acompañamiento escolar, personas significativas en la escuela y desempeño escolar (Arias, 2017). Esta entrevista se realizó a los 6 estudiantes participantes, bajo las condiciones éticas previamente establecidas con sus padres o acudientes (Riquelme y Londoño, 2020).

Una vez transcritas y sistematizadas las entrevistas, se diseñó el grupo focal, el cual se llevó a cabo con las 6 personas identificadas como significativas por los estudiantes participantes (Carey y Asbury, 2016). Este se centró en las prácticas de acompañamiento escolar detectadas en la entrevista, dando la posibilidad de incluir las voces de estas personas significativas (Denzin y Lincoln, 2012).

Con respecto al cuestionario, se diseñó con base en los resultados de las 6 entrevistas a los estudiantes seleccionados y el grupo focal de los padres de familia con el fin de recolectar información sobre posibles prácticas de acompañamiento de los demás padres de familia del grupo (Meneses, 2016). Este constó de 15 preguntas con múltiples opciones de respuesta y de selección (Krosnick, 2018). Además, con espacio para la complementariedad de la respuesta en el caso de ser necesario la adición de información (Martín y Molina, 2017). Las preguntas apuntaron a las prácticas de acompañamiento que se habían develado y la posibilidad de identificar otras, así mismo de la percepción del desempeño escolar.

Es necesario mencionar que los instrumentos correspondientes a estas tres técnicas fueron validados por expertos (Lara, et al., 2018). En este proceso participaron tres investigadores con formación doctoral y publicaciones en el tema (Rodríguez, et al., 2021).

Finalmente, la observación no participante se materializó en dos escenarios. El primero se dio en 5 momentos académico-administrativos durante el semestre académico 2022-1, los cuales fueron la entrega del informe de las evaluaciones de período, una conmemoración institucional, un acto académico, un acto cultural y una reunión con padres e hijos en la institución. El segundo, se llevó a cabo durante 10 semanas en el aula frente a las prácticas cotidianas en el contexto escolar de los estudiantes participantes (Vasilachis, 2006). Esta información se recopiló en un diario de campo, instrumento que se diseñó a partir de las categorías teóricas trabajadas y la experiencia de la docente-investigadora (Curbelo y Yusta, 2022), lo cual se tradujo en la inclusión de estos ítems: asistencia a la institución educativa y puntualidad, apoyo a otros compañeros, comprensión y producción textual, cumplimiento con tareas y materiales, comunicación y participación, motricidad, pensamiento lógico- matemático, solución de problemas y relación estudiante – persona significativa.

Tabla No. 2
Relación entre las técnicas e instrumentos empleados y los participantes para la consolidación de la unidad de análisis

Técnicas	Instrumentos	Participantes
Entrevista semiestructurada	Guion validado por expertos	6 estudiantes
Grupo focal	Guion validado por expertos	6 personas significativas de los estudiantes
Encuesta	Cuestionario validado por expertos	20 personas significativas de los estudiantes
Observación no participante	Diario de campo	6 estudiantes

Fuente: Elaboración propia.

Por tanto, la unidad de análisis consolidada respondió a las transcripciones de las 6 entrevistas y del grupo focal, los resultados de los 20 cuestionarios y la información consignada en los diarios de campo (Galeano, 2020). Además, se mantiene el anonimato en la información suministrada por los participantes según lo acordado por las partes en el consentimiento informado (Riquelme y Londoño, 2020), a través de una codificación (Williams y Moser, 2019), la cual responde a la letra inicial de la técnica y el número de participante (E para entrevista, G para grupo focal y O para observación no participante).

El análisis fue sistemático y progresivo. Puesto que, los resultados obtenidos con el análisis de la información recolectada con las entrevistas permitieron el diseño del grupo focal y, a su vez, el de estos, el diseño del cuestionario. Este análisis se realizó a través de una matriz de triple entrada, facilitando la identificación y construcción de tres categorías teóricas y dos emergentes. Vale la pena mencionar que, en relación con el cuestionario, se hizo un acercamiento analítico a partir de la estadística descriptiva.

3. Hallazgos

El análisis de la unidad recolecta, a partir de la matriz de triple entrada, permitió evidenciar la presencia de categorías teóricas y la emergencia de otras como se indicó en el apartado anterior, las cuales sirven de marco interpretativo de los hallazgos y pueden apreciarse en la siguiente tabla:

Tabla No. 3
Categorías teóricas y emergentes

Categorías teóricas	Categorías emergentes
Familia y personas significativas para los niños y las niñas de la IE Alejandro Vélez Barrientos	Constancia como valor que se construye a través del acompañamiento familiar
Prácticas de acompañamiento para el desarrollo integral de los niños y las niñas	Bienestar emocional como variable incidente en el desempeño escolar
Percepción del desempeño escolar desde una visión integral	

Fuente: Elaboración propia.

Estas categorías se desglosan a continuación:

3.1. Familia y personas significativas para los niños y las niñas de la IE Alejandro Vélez Barrientos (IEAVB)⁴

Con relación a la conformación de las familias, se evidencia en el grupo focal, que el 66% de los participantes vive en una familia extensa conformada por alguno o ambos padres y otros familiares, lo que implica que haya diferentes cuidadores para los más pequeños (Benítez, 2017). Así mismo, se encuentra que el 17% responde a una familia monoparental, otro 17% a nuclear y un 34% de familias que han sido reconstituidas, en las que los niños y las niñas han cambiado de personas con las que conviven y, en esa medida, los roles y prácticas de cuidado han transitado entre diferentes personas (Herrera, et al., 2019).

Es así como, en las entrevistas, se percibe que el 33% de las madres permanecen en el hogar, siendo las acompañantes constantes en los procesos de cuidado, desarrollo y escolares de sus hijos (Mejías, et al., 2019). En el 17% de los casos ambos padres trabajan, pero cuentan con una persona de apoyo en el cuidado de los hijos (Pávez, et al., 2019). El 50% de los casos ambos padres trabajan fuera del hogar y el cuidado de los niños y las niñas se alterna entre diferentes miembros de la familia, de acuerdo con las posibilidades de cada uno (Berns, 2015). También, en algunos casos, dentro de las familias se presentan divergencias entre las formas de acompañar a los estudiantes entre los padres y manifiestan que estas afectan los hábitos y aprendizajes de los niños y las niñas (Arciniegas, et al., 2018).

En el cuestionario, se refleja que con relación a las personas que hacen acompañamiento al proceso escolar de los estudiantes, los adultos reconocen que, en su mayoría, son las madres quienes lo realizan, el 95% de los casos son ellas quienes intervienen en dicho acompañamiento (Flórez, et al., 2017). Ahora, los padres vienen teniendo un rol más participativo en algunas prácticas de cuidado y acompañamiento, el 40% de los padres hacen seguimiento y, en un porcentaje más bajo, lo realizan otras personas significativas (Botero y Jiménez, 2019).

⁴ Los porcentajes proporcionados emanan de los datos construidos a partir del cuestionario y de su análisis estadístico- descriptivo.

De igual forma, un 65% de las familias tiene una persona que, de manera constante, realiza el acompañamiento escolar, evidenciando funciones, de una u otra forma, acordada entre sus miembros (Hardman, et al., 2016). En el 30 % de los casos esta tarea la asumen personas significativas y en el 5% reportan el apoyo de externos. Por un lado, se nota la necesidad de ampliar las posibilidades de acuerdo con las dinámicas de cada familia (Quinto y Mora, 2018) y, por el otro, la identificación de las personas significativas y su participación en esas responsabilidades escolares (Sánchez, et al., 2016), evidenciando la importancia en la organización y constancia en los hábitos familiares en el avance de los procesos de los niños y las niñas (Gómez et al., 2019).

Cabe señalar que, para los estudiantes, se van configurando como personas significativas las que tienen relación con su cuidado y bienestar (López, et al., 2022). En efecto, son las personas de la familia con las que pasan mayor tiempo, con las que afianzan relaciones y cobran una especial significancia en su cotidianidad (Herrera, 2020).

“Mi mamá, es que ella está más tiempo con nosotros, me explica más sobre la vida” (E4).

“... porque siento que ellos me quieren mucho y me cuidan de todo” (E5).

“Mi abuelo es muy importante porque me ama y está siempre conmigo” (O6,3).

Por otro lado, empiezan a cobrar fuerza otras razones en el discurso de los niños y las niñas del porqué identifican a su persona significativa; en primera instancia, mencionan las personas que proveen algunos elementos materiales como alimentación, juguetes y otros regalos (Celio, et al., 2021).

“Mi mamá porque ella siempre me da comida, me compra juguetes” (E2).

De igual manera, surgen aspectos como la admiración, la enseñanza y el tiempo que dedican a compartir actividades con ellos como razones para considerar como personas significativas (Botero y Jiménez, 2019).

3.2. Prácticas de acompañamiento para el desarrollo integral de los niños y las niñas

Para iniciar, desde la perspectiva de los estudiantes, se percibe en sus discursos, que valoran el apoyo parental que reciben (Caro y Núñez, 2018).

“Pues es que yo a veces no hago las tareas bien, las repito y ahora si las hago bien entonces ella me ayuda a comprender” (E4).

Así mismo, las personas significativas reconocen la responsabilidad que tienen con los procesos escolares, lo mencionan en dos líneas: por un lado, el apoyo académico y, por el otro, hacen un énfasis especial en el apoyo en aspectos formativos personales, como fomentar valores que les permitan desenvolverse de manera adecuada en el entorno escolar y avanzar en sus aprendizajes (Restrepo, 2022). Es así, como el 50% de las personas significativas la mencionan como una tarea que está entre sus compromisos como padres (Herrera, et al., 2019).

“Yo soy partidaria de que el acompañamiento tanto académico como personal de los niños es muy importante, que nosotros como papás para ellos, ¿cierto? eso va de la mano, entonces en mi opinión el acompañamiento que yo como mamá le hago a él en cuanto a lo educativo, y en lo personal... los valores, el respeto por los demás, por la institución, por ser un niño integro, el compromiso con el uniforme, con los útiles, el compromiso que como papás tenemos con ellos...” (G6).

Es en este sentido, que los adultos consideran que los estudiantes del grado segundo requieren acompañamiento en mayor o menor medida para realizar las tareas y reforzar aprendizajes en casa (Martín y Molina, 2017). Precisamente, el 80% manifiesta que este es el objetivo al apoyarlos. Así mismo, el 60% de los padres de familia considera que el acompañamiento familiar en las actividades de la escuela se realiza de manera constante, el 40 % restante considera que se realiza cuando se requiere (Sánchez, et al., 2016).

En este aspecto se observan diferentes formas de acompañamiento. Para el 50% se hace de forma constante; por otro lado, hay un 17 % donde se le da indicaciones para que hagan ciertas actividades que les permitan mejorar; de igual forma, hay otro 17% que se concreta a partir del cumplimiento con una tarea y no necesariamente como un apoyo sistemático al estudiante; finalmente, un 16% cuyo acompañamiento se realiza más desde las actividades en tiempo libre que requieren de atención o revisión de un adulto y, no precisamente, vinculadas con los aprendizajes escolares (Atehortúa, et al., 2016).

En el grupo focal, se constata que las personas significativas de los estudiantes con desempeño alto (EDA) se concentran en exponerles y proponerles estrategias que les permitan seguir avanzando de manera positiva en la escolaridad (Leyton, 2020).

“Pues ellos son niños, perciben las tareas de una forma diferente a como las quiere hacer uno, ¿cierto?... pero si ellos lo empiezan démosle un poquito de libertad para que también ellos se identifiquen y tengan como un voto como de individualidad y eso genera seguridad en ellos, eso es parte del acompañamiento, no todo tiene que ser tan exactamente perfecto... hay cositas que sí, uno dice “ahí hubo un error, hagámoslo así que así queda mejor” pero siempre es como desde el foco de como perciben ellos esas actividades y por qué así, ¿cierto?” (G1)

También se percibe en las entrevistas que, si bien los adultos indagan sobre las actividades relacionadas con la institución, el tratamiento de esta información varía. Así, en el 33% la revisión se hace centrada en las falencias y en el 17% el centro de atención es la valoración numérica que se da a las mismas (Restrepo, 2022); en ese sentido, los apoyos se enfocan desde diversas aristas, dado que, en el 50% se da un apoyo directo, centrado en el aprendizaje (Ramírez y Fernández, 2023), donde se realizan ejemplos y ejercicios que faciliten su comprensión. Por otro lado, en los demás, se concentran, principalmente, en la corrección de errores (Quinto y Mora, 2018).

Cabe señalar que el 17% de los padres manifiestan que dicho acompañamiento en la formación de sus hijos representa un esfuerzo (Mejías, et al., 2019), pues lo consideran como “volver a empezar a estudiar”, por lo que, de acuerdo con las dinámicas familiares de cada uno, construyen entre el ensayo y el error, la forma que mejor se les dé en tiempo y resultados para este acompañamiento (Lara, et al., 2018).

En cuanto a alternativas de acompañamiento por parte de las personas significativas, el 34% necesitó de tutorías para reforzar la lectura y la escritura (Borges y Angeli, 2016); otro 34% requirieron de clases adicionales que les permitiera ampliar lo estudiado en la institución y desarrollar las habilidades solicitadas (Fallabela y De la Vega, 2016). No obstante, esto requiere de acceso a personas capacitadas para brindar dicho apoyo y de recursos económicos para subvenirlos. Condiciones que no siempre se dan en las familias, especialmente, en aquellas con sus niños y niñas en instituciones educativas públicas (Leyton, 2020). Es pertinente señalar que, el resto de las personas significativas reconocen no solo el valor de los aprendizajes que se han dado en la institución, sino también que en su discurso mencionan procesos de estimulación desde temprana edad lo que se denota también como una práctica en el acompañamiento (Arciniegas, et al., 2018).

Otra forma de acompañamiento familiar a los niños y las niñas en la escuela es la asistencia de los padres a las actividades realizadas en la Institución. Estas reuniones están ligadas con informes académicos, invitaciones a escuela de padres o, esporádicamente, consultas sobre aspectos académico-administrativos de la Institución (Serrano, et al., 2022). Al respecto, algunas personas significativas se desentienden de estas actividades y no las consideran como parte de sus compromisos de acompañamiento en la formación de los niños y las niñas (Pierella y Pidello, 2022). Esta situación también es evidenciada en las respuestas en el cuestionario, donde la participación solo se liga en las actividades que son requisitos y su ausencia tendría consecuencias (Herrera, et al., 2019).

3.3. Percepción del desempeño escolar desde una visión integral

Con el fin de observar el desempeño de los participantes, se seleccionaron actividades en las jornadas escolares como entrega del informe de las evaluaciones de período, una conmemoración institucional, un acto académico, un acto cultural y una reunión con padres e hijos en la institución donde se presentaron funciones variadas que posibilitaron dar una mirada de cada uno de los aspectos y, de este modo, percibir de manera integral su desempeño (Buzdar et al., 2017). En estas tareas se observaron aspectos como comunicación, participación, interacción, solución de problemas, motricidad, pensamiento lógico – matemático, comprensión y producción textual, entendidas como las áreas de conocimiento que propenden por la formación escolar (Gómez, et al., 2019).

En este orden de ideas, uno de los aspectos que lo evidencian es la comunicación en la que se reflejan aprendizajes y capacidades de preguntar o resolver inquietudes (Pierella y Pidello, 2022), y, en este caso, la expresión y recepción de ideas en las actividades que corresponden al nivel en que se han clasificado, es así, como en los EDA, mostraron de manera constante habilidades que les permiten realizar sus tareas de forma efectiva, expresando y comprendiendo lo requerido de acuerdo a cada vivencia (Giraldo y Londoño, 2017).

En relación con la participación en las clases, esta varía dependiendo si es en grupos o subgrupos. De esta manera, los EDA son constantes y activos en las actividades propuestas (Sánchez, et al., 2016); mientras que, la participación de los estudiantes de desempeño básico (EDM) es más escasa a nivel grupal; en algunas circunstancias, se apoyan en sus compañeros y, aunque en subgrupos sí logran hacer aportes más puntuales (Martin y Guthrie, 2018); por otro lado, en los estudiantes de desempeño bajo (EDB) sus funciones se limitan a que otros los dirijan o a cumplir con una tarea específica (Hardman, et al., 2016). En cuanto a la interacción con sus pares, se observan diferencias, los EDA evidencian mayor espontaneidad y facilidad para entablar relaciones y realizar diversas actividades (Flórez, et al., 2017). Estas capacidades van disminuyendo en los EDM y EDB.

Otra habilidad que evidencian los estudiantes en las diferentes funciones dentro del ámbito escolar es la solución de problemas cotidianos y académicos (Caro y Núñez, 2018); de este modo, se percibe que los estudiantes de acuerdo a su desempeño presentan diferentes niveles de independencia para hacerlo (Serrano, et al., 2022); en primer lugar, están los estudiantes que muestran mayor autodeterminación y cuando lo requieren buscan estrategias para resolver las situaciones que se presentan; en segundo lugar, quienes requieren de apoyo o aprobación para hacerlo y, por último, los que se presentan más dependientes para solucionar, esperando casi siempre que otro lo haga primero (López, et al., 2022).

Respecto a las habilidades motrices en los participantes, se observa que el desarrollo motriz fino y grueso no son iguales (Celio, et al., 2021). La mayoría presenta mayor apropiación de los movimientos gruesos que en aquellos correspondientes con la precisión, la estética y la confianza para ejecutar acciones con motricidad fina (Borges y Angeli, 2016); de igual forma, se puede evidenciar mayor apropiación en los EDA.

En lo referente a las habilidades lógico-matemáticas, se evidencia el manejo del sistema de numeración decimal, el uso de las operaciones básicas en la solución de problemas y la aplicación de conocimientos en otras áreas (Atehortúa, et al., 2016). Los EDA asimilan el aprendizaje de conceptos, los ponen en práctica en los ejercicios de clase propuestos, se autoevalúan sobre la manera cómo lo hacen y realizan correcciones cuando lo consideran necesario. Los EDM realizan las actividades en mayor tiempo del propuesto, piden explicación adicional, reconocen sus falencias y celebran el logro de la tarea con satisfacción. En EDB requieren, frecuentemente, apoyo entre sus compañeros para llevar a término la tarea.

En cuanto al desarrollo de habilidades de comprensión y producción textual, en los EDA, la lectura y comprensión de textos sencillos que permiten desenvolverse con propiedad en las actividades del grado; así mismo, la producción de textos deja ver su propósito (Caro y Núñez, 2018). En los EDM se avanza en la decodificación de textos, no se logra la fluidez requerida para su comprensión, en la escritura no hay seguridad en la realización de las tareas, piden aprobación en los pasos para la misma, aun no es claro el mensaje o texto que desea expresar (Buzdar, et al., 2017). Por su parte en los EDB, se limitan para realizar las actividades propuestas constatando que aún no se desarrollan las habilidades recurrentes en el uso del lenguaje escrito de una manera funcional (Botero y Jiménez, 2019), es decir, que permita comprender y producir los textos con una idea e intención clara.

3.4. La constancia como valor que se construye a través del acompañamiento familiar

Dentro de este estudio, se observó que la constancia se presenta como uno de los valores que se construye al interior de las familias y va trascendiendo a otros espacios en los que sus miembros se van desenvolviendo (Rodríguez y Redondo, 2021), este se representa no solo en las maneras de actuar de los padres o personas significativas, sino también, en esa enseñanza que de forma directa o indirecta transmiten a los niños y las niñas (Herrera y Ochoa, 2023).

“Tenemos una dinámica, tiene un tablero y tenemos dos columnas, desde una columna se le dice todo el horario, incluyendo en el horario el kit de bioseguridad, la cartuchera, las tijeras, o sea, todo lo escribí, todo ahí, como quien dice, para que empaque la maleta y no se le quede nada, hasta el buzo le dije: -ahí le puse el buzo también para que lo lleve, bueno?- y en la otra columna tenemos un plan del día, entonces el plan del día que hay? eh... con dibujitos y todo, entonces lo primero es, me levanto y qué hago entonces? él ya sabe que se levantó, que debía hacer luego, entonces que sigue, me baño, desayuno y él siempre cogía un libro para leer... bueno, entonces como un plan del día porque él estaba llegando un momento en el que él era como, bueno, y entonces qué hago?... darles como esas pautas para que vayan cogiendo los hábitos para que llegue el momento en que no tengan que estar mirando a la loca, sino que ya sé que me levanto, ya sé que tengo que hacer...” (G3).

Es así como, en las narraciones de estudiantes y personas significativas, surge dentro de las diferentes prácticas de acompañamiento, la constancia cómo una de las condiciones que ha posibilitado que dichas prácticas realmente se consoliden y logren la percepción de efectos en el desempeño escolar, en algunas oportunidades, más que la práctica en sí es insistir en ella lo que denota la incidencia (Sánchez, et al., 2016)

“Entonces ese es el acompañamiento que hago con él a diario, ese es el compromiso, media horita con él todos los días para practicar cualquiera de las dos cosas, sea matemáticas, escritura o lectura” (G6).

3.5. El bienestar emocional, variable incidente en el desempeño escolar

Otro de los aspectos que surge de forma recurrente desde las narrativas que hacen las personas significativas de los estudiantes del grado segundo de la IEAVB, es el bienestar emocional, cómo una de sus prioridades en el acompañamiento a los niños y las niñas, contribuyendo a que puedan responder a las actividades escolares (Restrepo, 2022).

En este sentido, se ha evidenciado que esa construcción de valores y estrategias de afrontar diversas situaciones a nivel familiar, fortalecen los lazos en este entorno y genera herramientas para poner en práctica en otros espacios a nivel social, uno de ellos, se fortalece la capacidad de dar respuestas a las demandas escolares (Rodríguez, 2022).

Algunos padres destacan que la construcción de la autoestima los fortalece como parte del bienestar emocional, se evidencia en el desempeño académico de algunos estudiantes, estos sentimientos positivos que se generan inicialmente en el hogar le permiten actuar con independencia en el espacio escolar (Rebolledo, et al., 2021); es así como algunas personas significativas se hayan centrado en este aspecto dentro de sus prácticas de acompañamiento a los procesos de los niños y las niñas (Ramírez y Fernández, 2023).

“Yo siempre le digo-, usted de una niña muy inteligente, usted es una niña que puede hacer lo que usted se propone” ... como esa fuerza y ese ánimo para que ella vea que las cosas no siempre salen perfectas pero que se va impulsando” (G3).

Finalmente, se puede afirmar cómo a través de estas cinco categorías, se evidencia no solo la incidencia del acompañamiento de las personas significativas en el desempeño escolar de los participantes, sino también el impacto de valores como la constancia y el bienestar emocional como factor psicosocial soportan el rol de la familia y la escuela como instituciones formativas que deben estar en congruencia y complementariedad.

4. Discusión

En primera instancia, la diversidad en el tipo de familias identificadas hace que las personas significativas sean, cada vez más, una opción de apoyo en el acompañamiento escolar. Las dinámicas de pareja y las condiciones sociales y culturales propenden por relaciones monoparentales, biparentales, reconstituidas y extensas (Benítez, 2017). Por tanto, si bien los padres siguen siendo protagonistas en la vida de los niños y las niñas, la presencia de familiares de segundo y tercer grado en el entorno familiar hacen que se adopten prácticas de cuidado y acompañamiento frente a los niños y niñas (Rodríguez, 2022), fortaleciendo los vínculos que se construyen a partir del contacto y apoyo constante que perciben (Celio, et al., 2021).

Ahora, esta interacción y construcción de relaciones facilitan que los niños y niñas estén expuestos a diversos elementos sociales que podrían estar relacionados con el desempeño escolar (Pierella y Pidello, 2022). Especialmente, porque, en la medida en que, una persona significativa cuenta con unas condiciones socio-culturales definidas, un capital simbólico constituido y una voluntad de acompañamiento, los niños y niñas pueden verse beneficiadas o no (Mejías, et al., 2019), consolidando prácticas que van desde el manejo del tiempo, la solución de dificultades, la capacidad comunicativa hasta la interiorización de conceptos, el fortalecimiento de habilidades metacognitivas y la formación integral (Herrera, 2020).

Vale la pena resaltar que los padres, familiares u otros allegados se convierten en personas significativas a partir del tiempo y cuidado que invierten con los niños y niñas (Hardman, et al., 2016). No es neces-

riamente algo que responda a lazos de sangre, sino a aspectos de satisfacción de necesidades o deseos, inicialmente, pero también de interacción y apoyo en los procesos de formación, incluyendo condiciones relacionadas tanto con los tiempos de ocio como de aquéllos destinados para el estudio (Flórez, et al., 2017). Por tanto, las prácticas de acompañamiento de las personas significativas son una condición que insta por la construcción de valoraciones frente al entorno, la familia, la escuela y los planes de vida (Buzdar, et al., 2017). De allí que, el hecho de adoptar una postura propositiva frente a la educación permita a los niños y niñas tener un marco comprensivo que ahonde en las apuestas que tienen frente a dichos escenarios, superando lo meramente académico y ahincándose en una apuesta por el desempeño escolar dentro de un marco de formación integral, donde el soporte se da entre la escuela, la familia y la sociedad (Berns, 2015).

Claro está que la edad de estos niños y niñas y el grado de escolaridad en el que se encuentran demandan de un mayor acompañamiento por parte de las personas significativas que lo que se podría esperar en grados superiores (Restrepo, 2022). No obstante, es aquí donde la apuesta por dicho acompañamiento crea condiciones que pueden favorecer o no ese desempeño escolar, donde valores como la autoregulación, la integridad, la perseverancia y la responsabilidad pueden co-construirse, a partir de la enseñanza y del ejemplo de los actores involucrados en las instituciones de formación y en los entornos familiares (Serrano, et al., 2022).

El desempeño escolar, como se ha indicado anteriormente, no puede entenderse únicamente en términos de rendimiento académico (Borges y Angeli, 2016); puesto que, invita a asumir un proceso educativo integral, de formación crítica que propenda por la consolidación de ciudadanos (Pérez, et al., 2022). Por consiguiente, es necesario concentrarse en habilidades instauradas dentro de la comunicación para la convivencia (Leyton, 2020), la participación en toma de decisiones (Rodríguez, 2022), el pensamiento lógico – matemático para la solución de problemas (Gómez, et al., 2019) y el fortalecimiento de los niveles de comprensión y producción textual (Guerrero, 2020).

Y el desarrollo de estas habilidades pueden depender de las perspectivas de las personas significativas. Puesto que, aquéllos correspondientes a los EDB, se focalizan más en los obstáculos que tienen para acompañar el proceso escolar (Buzdar, et al., 2017) y responsabilizan a otra persona de que no se realice de forma efectiva (Pérez, et al., 2022). En cambio, las personas significativas de EDA asumen como práctica no solo indagarles por su parte emocional (Borges y Angeli, 2016), sino también definen horarios y rutinas para apoyar las actividades escolares, incluyendo las demás actividades extracurriculares que tienen los niños y las niñas (Sánchez, et al., 2016), manifestando su interés en estar atentos a las necesidades de sus niños y niñas.

Finalmente, es significativo resaltar que la constancia y el bienestar emocional emergen como constructos que se median a partir de la participación de las personas significativas dentro del acompañamiento escolar (Caro y Núñez, 2018). Esta constancia funciona como eje transversal de los procesos académicos y de formación integral, permitiendo que se alcancen objetivos a partir de la superación de adversidades, construcción de confianza, consolidación de procesos escolares y, por ende, alcanzar un bienestar emocional que sirve de soporte para fortalecer el desempeño escolar (Falabella y De la Vega, 2016).

5. Conclusiones

Analizar las prácticas de acompañamiento de las personas significativas en los procesos escolares de los niños y las niñas, particularmente, en las primeras etapas de su escolarización sigue cobrando importancia, ya que se logran establecer relaciones entre los aportes que hacen las instituciones familia y escuela en los procesos de formación. Así, se logra evidenciar quienes y de qué forma asumen este rol y cuáles son

sus percepciones a cerca del acompañamiento que realizan, además se advierte que, más que la práctica que se realiza desde la familia, la constancia en ellas es la que genera un efecto más contundente en el desempeño académico.

De esta forma, se confirma la idea de familia como componente que genera influencia en el desarrollo de los niños y las niñas y los valores que orientan hacen parte de su aporte al crecimiento. Así mismo, desde diferentes miradas, se asume el acompañamiento en los procesos escolares como una de las funciones de los padres de familia; puesto que, hay un reconocimiento desde estudiantes y personas significativas acerca de este rol que complementa las percepciones de otros miembros de la comunidad educativa como docentes y directivos.

De igual manera, se percibe el desempeño escolar desde diferentes aristas en actores de la formación, estudiantes, docentes, personas significativas, es así, como cada uno construye su concepto del mismo y hace relaciones a partir de las experiencias que tienen; no obstante, se da una revisión integral donde se observan varios aspectos que brindan información del desempeño en cada uno de los estudiantes, y se advierte que entre ellos hay correspondencia, es decir, no hay diferencia significativa entre estos aspectos en un mismo estudiante.

Si bien no es posible generalizar, dado a las características de esta investigación, sí se pudo vislumbrar que, al menos para este contexto y con estos participantes, para lograr un desempeño alto en los estudiantes, el apoyo que se hace no es sólo académico, los aspectos emocionales juegan un papel importante en el bienestar que procuran las personas significativas para los niños y niñas y este se da en una relación recíproca. El bienestar emocional incide en un buen desempeño escolar y el buen desempeño escolar revela actitudes positivas a nivel personal, familiar y escolar.

Es así, como se presenta en este artículo, una perspectiva de lo que surge en las prácticas de acompañamiento escolar de las personas significativas en este contexto, como se evidencia su incidencia en el desempeño de los estudiantes. De igual forma, se logra percibir que la relación directa entre familia y escuela favorece el desempeño escolar de los estudiantes por lo que se sigue constatando que la labor que ambas cumplen es complementaria y, de ahí, la relevancia de sus puntos de encuentro que favorezcan la formación.

Referencias

- Arciniegas, M., Puentes, A., Trujillo, E., Gamba F., Gutiérrez, C., y Beltrán, A. (2018). Estilos parentales, función familiar y rendimiento académico: un estudio de caso de seis familias de un colegio público en Bogotá, Colombia. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 9(2), 4–36. <https://doi.org/10.18175/vys9.2.2018.02>
- Arias, F. (2017). *El Proyecto de Investigación, Introducción a la metodología Científica*. Editorial Episteme.
- Atehortúa, M., Giraldo, M., y Gallego, A. (2016). Acompañamiento escolar: punto de conexión para el rendimiento académico en niñas de primer grado. *JSR Funlam Journal of Students' Research*, 1, 53. <https://doi.org/10.21501/25007858.2140>
- Benítez, M. (2017). La familia: Desde lo tradicional a lo discutible. *Revista Novedades en Población*, 13(26), 58-68. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1817-40782017000200005

- Berns, R. (2015). *Child, family, school, community: Socialization and support*. Cengage Learning.
- Borges, L., & Angeli, A. (2016). Sintomatología depresiva y desempeño escolar: un estudio con niños brasileños. *Ciencias Psicológicas*, 10(2), 189-197. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-42212016000200008&script=sci_arttext
- Botero, A. y Jiménez, A. (2019). Relaciones familiares de la población con rendimiento escolar bajo. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 38(4), 484-486. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55964256018>
- Buzdar, M., Mohsin, M., Akbar, R., & Mohammad, N. (2017). Students' Academic Performance and its Relationship with their Intrinsic and Extrinsic Motivation. *Journal of Educational Research* (1027-9776), 20(1). http://jer.iub.edu.pk/journals/JER-Vol-20.No-1/5_Students_Acadeic_Performance.pdf
- Carey, M., & Asbury, J. (2016). *Focus group research*. Routledge.
- Caro, F., y Núñez, C. (2018). El desempeño académico y su influencia en índices de eficiencia y calidad educativa en el Municipio de Santa Fe de Antioquia, Colombia. *Revista Espacios*, 39(15), 15. <https://www.revistaespacios.com/a18v39n15/a18v39n15p15.pdf>
- Celio, R., Gomes, N., Victor, S. y Pantaleão, E. (2021). Educação em tempo integral na educação infantil: pressupostos, indicativos legais, ações governamentais e institucionais. *Revista Colombiana de Educación*, (83). <https://doi.org/10.17227/rce.num83-11000>
- Curbelo, E., & Yusta, R. (2022). La observación y el diario de campo en el Trabajo Social: innovaciones desde la intervención social. *Margen: revista de trabajo social y ciencias sociales*, (105), 4. <https://www.margen.org/suscri/margen105/Curbelo-105.pdf>
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2012). *El campo de la investigación cualitativa: Manual de investigación cualitativa Vol. I*. Editorial Gedisa.
- Falabella, A., & De la Vega, L. (2016). Políticas de responsabilización por desempeño escolar: Un debate a partir de la literatura internacional y el caso chileno. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(2), 395-413. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052016000200023&script=sci_arttext
- Flórez, G., Villalobos, J., y Londoño, D. (2017). El acompañamiento familiar en el proceso de formación escolar para la realidad colombiana: de la responsabilidad a la necesidad. *Psicoespacios*, 11(18), 1- 25. <https://doi.org/10.25057/21452776.888>
- Gadamer, H. (1977). *Verdad y Método*. Salamanca: Salamanca Editores.
- Galeano, M. (2020). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Universidad Eafit.
- Giraldo, F. L., & Londoño, D. A. (2017). Descripción y referencia: el lenguaje como posibilidad de veracidad. Un asunto de límites de sistemas-mundo y actos de habla. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (29), 163-178. <https://repositorio.uptc.edu.co/handle/001/1759>

- Gómez, L., Muñoz, L., & Londoño, D. (2019). Prácticas evaluativas en la escuela. Una ruta pedagógica hacia la construcción de aprendizajes significativos. *Aletheia. Revista de Desarrollo Humano, Educativo y Social Contemporáneo*, 11(1), 37-68. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2145-03662019000100037
- Guerrero, S. (2020). Lenguaje y representaciones sociales: pensar, actuar y formarse. *Encuentros*, 18(01). <https://doi.org/10.15665/encuent.v18i01.2193>
- Hardman, M., Egan, M., & Drew, C. (2016). *Human exceptionality: School, community, and family. Cengage learning.*
- Herrera, B. (2020). El papel de personas significativas en el desarrollo de la resiliencia. *Cuadernos Fronterizos*, (48). <http://erevistas.uacj.mx/ojs/index.php/cuadfront/article/view/3681>
- Herrera, J. (2009). *La comprensión de lo social: horizonte hermenéutico de las ciencias sociales.* Cinde.
- Herrera, J., & Ochoa, E. (2023). Una mirada del racionalismo al constructivismo en la generación de conocimiento en la escuela. *Encuentros*, 21(01-Enero-junio), 126-141. <https://doi.org/10.15665/encuen.v21i01-Enero-junio.2849>
- Herrera, O., Bedoya, L. y Alviar, M. (2019). Crianza contemporánea: formas de acompañamiento, significados y comprensiones desde las realidades familiares. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (57),40-59. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1942/194260035004>
- Isáziga, C., Vásquez, F., y Gabalán, J. (2019). El saber y calidad de vida: Apuntes sobre el papel de las pruebas censales. Programa Editorial Universidad Autónoma de Occidente.
- Krosnick, J. (2018). *Questionnaire design.* The Palgrave handbook of survey research, 439-455. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-54395-6_53
- Lara, L., Saracostti, M., Navarro, J., De-Toro, X., Miranda-Zapata, E., Trigger, J., & Fuster, J. (2018). Compromiso escolar: Desarrollo y validación de un instrumento. *Revista Mexicana de Psicología*, 35(1), 52-62. <http://compromiso-prod.s3.amazonaws.com/recursos/KCJ4FQAEPTNmPXy6LKgiS7d8x6evGkPb3PkImHcN.pdf>
- Leyton, I. (2020). Convivencia escolar en Latinoamérica: una revisión de literatura latinoamericana (2007-2017). *Revista Colombiana de Educación*, (80). <https://doi.org/10.17227/rce.num80-8219>
- Londoño, D., y Castañeda, L. (2010). La comprensión como método en las ciencias sociales. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 1(31), 227-252. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistauCn/article/view/43>
- López, V., Llamas, F., Sospedra, M. y Martínez, I. (2022). Relación entre creatividad y rendimiento académico en España y Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, (86), 31-52. <https://doi.org/10.17227/rce.num86-12171>
- Martin, A., & Guthrie, J. (2018). *Human capital loss in an academic performance measurement sys-*

- tem. *Journal of Intellectual Capital*. https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/JIC-06-2017-0085/full/html?casa_token=i-DVsTBKxbwAAAAA:akQWBR_fcQATN53JUOr-89vwRtGwGaXcXbPBqCF67t6LpgcMJAKi25cqiRoSylWqO_BBBeVFLyfkUhwtnD4o3Rsq4_aJK3lgN08oaEK6yCMtloLfTbEt4
- Martín, A., & Molina, E. (2017). Valor del conocimiento pedagógico para la docencia en Educación Secundaria: diseño y validación de un cuestionario. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(2), 195-220. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052017000200011&script=sci_arttext
- Mejías, E., Santana, A. y Saracostti, M. (2019). Involucramiento parental-materno. Trayectorias vitales maternas y procesos de participación escolar en la transición a la Educación Media. En Saracostti, M., Santana, A. y Lara, L. (Eds.) *La Relación entre Familias y Escuela en Chile* (pp. 142- 182). RIL Editores.
- Meneses, J. (2016). *El cuestionario*. Universitat Oberta de Catalunya.
- Moreno, V., Londoño, D., & Rendón, J. (2015). Matrimonio, familia y unitarismo: condicionantes socio-políticos de la doctrina católica en la construcción de la identidad política y jurídica de la familia en Colombia. *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 15(29), 73-92. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1657-89532015000200006&script=sci_arttext
- Pavez, I., Alfaro, C. y Ochoa, L. (2019). Igualdad de género, educación y trabajo: aproximación hacia la situación de Chile, Cuba y Finlandia. *Journal de Ciencias Sociales*, 0(12). 22- 44 <https://doi.org/10.18682/jcs.v0i12.888>
- Pérez, M., Jiménez, N. J., & De la Hoz-Vallejo, M. (2022). El capital cultural incorporado y su relación con el rendimiento académico de los estudiantes del programa de sociología de la universidad del Atlántico. *Encuentros*, 20(01), 54-67. <https://doi.org/10.15665/encuen.v20i01.1600>
- Pierella, M. y Pidello, M. (2022). La escuela secundaria y el porvenir. Jóvenes de sectores populares en un momento de transición. *Revista Colombiana de Educación*, (86), 75–94. <https://doi.org/10.17227/rce.num86-12243>
- Quinto, M. y Mora, C. (2018). Acompañamiento familiar: una estrategia para fortalecer el rendimiento académico de los estudiantes de los grados 4 y 5 de las instituciones educativas benjamín herrera y sierra morena en Bogotá. *Angewandte Chemie International Edition*, 6(11), 951–952., 000.
- Ramírez, L. y Fernández, J. (2023). Vínculo familia-escuela: análisis de las necesidades sociales desde la perspectiva de padres de familia en Aguascalientes, México. *Revista Colombiana de Educación*, (87), 81–110. <https://doi.org/10.17227/rce.num87-12903>
- Rebolledo, M., Tirado, M., Mahecha, D., & Villalobos, J. (2021). Incidencia del autoconcepto en el rendimiento académico de los estudiantes de educación secundaria. *Encuentros*, 19(01). <https://doi.org/10.15665/encuen.v19i01.2407>
- Restrepo, N. (2022). Educación infantil en Colombia: análisis sobre la articulación entre los niveles educativos. *Revista Colombiana de Educación*, (84). <https://doi.org/10.17227/rce.num84-11317>

- Riquelme, A., & Londoño, D. (2020). Investigación educativa con niños y niñas: Desafíos éticos y metodológicos. *Voces infantiles*, 234.
- Rodríguez, A., & Redondo, M. (2021). El Malestar psicológico, resiliencia y rendimiento académico en estudiantes caracterizados como desplazados. *Encuentros*, 19(02). <https://doi.org/10.15665/encuen.v19i02.2691>
- Rodríguez, C. (2022). Concepciones frente a los niños y las niñas como sujetos de participación en programas y políticas públicas de América Latina. *Encuentros*, 20(02-Julio-Dic.), 57-69. <https://doi.org/10.15665/encuen.v20i02-Julio-dic.2265>
- Rodríguez, M., Poblano, E., Alvarado, L., González, A., & Rodríguez, M. (2021). Validación por juicio de expertos de un instrumento de evaluación para evidencias de aprendizaje conceptual. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(22). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-74672021000100180
- Sánchez O., Reyes, F., y Villarroel, V. (2016). Participación y expectativas de los padres sobre la educación de sus hijos en una escuela pública. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(3), 347–367. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052016000400019>
- Serrano, N., Aragón, E., & Mérida, R. (2022). Percepción de las familias sobre el desempeño escolar durante el confinamiento por COVID-19. *Comunicar*, 30(70), 59-68. <https://www.revistacomunicar.com/ojs/index.php/comunicar/article/view/C70-2022-05>
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Editorial Gedisa.
- Williams, M., & Moser, T. (2019). The art of coding and thematic exploration in qualitative research. *International Management Review*, 15(1), 45-55. <http://www.imrjournal.org/uploads/1/4/2/8/14286482/imr-v15n1art4.pdf>