



UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

Envolvimiento Familiar y desempeño escolar en estudiantes de Familias No Nucleares

Mónica Bohórquez Torres

Universidad Nacional de Colombia
Facultad de Ciencias Humanas
Instituto de Investigación en educación
Maestría en Educación
Bogotá, D. C., Colombia
2016

Envolvimiento Familiar y desempeño escolar en estudiantes de Familias No Nucleares

Mónica Bohórquez Torres

Trabajo de investigación presentado como requisito parcial para optar al título de:
Magister en Educación

Director:

Doctor José Guillermo Ortiz Jiménez

Codirector:

Doctor Jeffer Chaparro Mendivelso

Línea de Investigación:

Ciencias Sociales

Universidad Nacional de Colombia
Facultad de Ciencias Humanas
Instituto de Investigación en educación
Maestría en Educación
Bogotá, D. C., Colombia

2016

A mi madre, que vive en mí.

Agradecimientos

A los jóvenes del curso 804 y sus familias por permitir acercarme a sus historias de vida y a sus mundos. A todas las personas que hicieron posible de una u otra forma la materialización de este trabajo.

Resumen

Esta investigación identificó cómo el Envolvimiento Familiar influencia las características de las relaciones sociales y los desempeños académicos y convivenciales de los estudiantes que pertenecen a Familias No Nucleares (FNN) en el curso 804, jornada tarde, de la Institución Educativa General Santander del municipio de Soacha. Las bases teóricas principales corresponden a los conceptos de Familia Nuclear, de Claude Lévi Strauss; Familia No Nuclear, con base en Ximena Pachón y Ana Rico de Alonso; Envolvimiento Familiar, de Rubén Cervini; y Socialización Primaria y Secundaria, de Peter Berger y Thomas Luckmann. La investigación es de tipo cualitativo, con enfoque holístico y metodología de estudio de caso interpretativo. La población está compuesta por 41 estudiantes, 21 de ellos pertenecen a Familias No Nucleares. La triangulación de información de grupos focales, entrevistas y una encuesta produjo como hallazgos que el Envolvimiento Familiar en las FNN del curso 804 se caracteriza por la poca compañía que hacen los padres a sus hijos, debido a las responsabilidades laborales. Razón por la que los estudiantes son acompañados por la familia extendida, que no puede forjar con eficacia en ellos hábitos escolares a favor del rendimiento académico. La ruptura entre padres que origina la Familiar No Nuclear hace que los estudiantes tengan períodos en los cuales no encuentran apoyo económico y axiológico, afectándose sus desempeños escolares. Sin embargo, la principal afectación del Envolvimiento Familiar en los desempeños escolares se da académicamente y no convivencialmente, donde el resultado es muy cercano al de estudiantes de Familias Nucleares.

Palabras clave: relación educación/familia, involucrimiento familiar, logro educativo, familias no nucleares, familias nucleares.

Abstract

This research paper reports on the influence kin involvement has in the development of social relations, academic success and cohabitational skills of eighth graders (804), from Institución Educativa General Santander located in Soacha, belonging to Non-Nuclear Families (FNN acronyms in Spanish). Claude Lévi-Strauss's concept of nuclear family; Ximena Pachón and Ana Rico de Alonso's conceptualization of non-nuclear family; Rubén Cervini's kin involvement, as well as Peter Berger and Thomas Luckmann's concepts on primary and secondary socialization correspond to the main theoretical bases supporting the present study. This is a qualitative study, with a holistic approach and an interpretative case study methodology. 41 participants took part in this research project 21 of which belong to non-nuclear families. The triangulation of information gathered through focus groups, interviews, and a survey yielded the following results kin involvement in FNN is characterized by a constrained parental presence caused by work commitments. This gap is filled by the participants' extended family who fail in properly instilling academically beneficial study habits. The parental breach that originates non-nuclear families cause students to go through periods of dwindling economical and axiomatic support, which in turn affects their academic performance. However, the principal effects of kin involvement are mostly linked to academic performance; cohabitational and social skills are in a similar stage of development as those peers belonging to nuclear families.

Keywords: education/family relation, kin involvement, educational attainment, non-nuclear families, nuclear families.

Contenido«

Resumen y Abstract.....	V
Lista de Figuras.....	X
Introducción	1
1. Problema de investigación.....	4
1.1. Planteamiento del problema	4
1.2. Pregunta de investigación.....	5
1.3. Antecedentes.....	5
1.3.1. Familias monomarentales y monoparentales y su relación con los hijos e hijas según el nivel socioeconómico y el sexo.....	6
1.3.2. Relación familia-escuela: una mirada desde las prácticas pedagógicas rurales en Anserma, Caldas.....	8
1.3.3. Estructura familiar y rendimiento académico en países de América Latina: los datos del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo.....	11
1.4. Justificación	13
1.5. Objetivo general	17
1.6. Objetivos específicos.....	17
2. Marco teórico.....	18
2.1. Familia Nuclear.....	19
2.2. Familia No Nuclear	20
2.3. Envolvimiento Familiar.....	26
2.4. Socialización Primaria y Socialización Secundaria	30
2.5. Educación Compensatoria	33
2.6. Categorías y subcategorías de análisis	36
3. Diseño metodológico	37
3.1. Tipo de investigación.....	37
3.2. Población.....	39

3.3.	Marco metodológico: diseño por fases.....	41
4.	Hallazgos y resultados	43
4.1.	Relaciones familiares.....	47
4.1.1.	Relación con los padres.....	47
4.1.2.	Violencia intrafamiliar física y verbal.....	50
4.2.	Relaciones sociales en la escuela (Socialización Secundaria)	52
4.2.1.	Trato con los compañeros	52
4.2.2.	Trato con los docentes.....	54
4.2.3.	Trato con los directivos docentes.....	55
4.2.4.	Interés del colegio por los distintos tipos de familias.....	56
4.3.	Envolvimiento Familiar.....	57
4.3.1.	Apoyo económico de los padres para gastos escolares.....	57
4.3.2.	Correctivos en el hogar	61
4.3.3.	Asistencia a eventos del colegio	63
4.3.4.	Imaginario familiar sobre la importancia de la educación	65
4.3.5.	Interacción familiar diaria.....	66
4.3.6.	Supervisión de tareas y rendimiento escolar por los padres	69
4.3.7.	Interacción cultural entre padres e hijos	71
4.3.8.	Protección de los padres frente a problemáticas locales	74
4.4.	Desempeño académico	75
4.4.1.	Responsabilidad ante deberes académicos	75
4.4.2.	Autoevaluación del proceso académico	76
4.4.3.	Promedio académico y asignaturas reprobadas.....	77
4.5.	Desempeño convivencial.....	79
4.5.1.	Autoevaluación del promedio convivencial	79
4.5.2.	Promedio convivencial.....	82
5.	Conclusiones	84
6.	Recomendaciones.....	89
7.	Anexos.....	90
7.1.	Anexo A: Presupuesto	90
7.2.	Anexo B: Cronograma	91
7.3.	Anexo C: Encuesta a estudiantes	92
7.4.	Anexo D: Formato grupo focal y entrevista a estudiantes de Familias No Nucleares.....	111

7.5.	Anexo E: Formato grupo focal y entrevista a estudiantes de Familias Nucleares ...	113
7.6.	Anexo F: Formato grupo focal y entrevista a padres de Familias No Nucleares	115
7.7.	Anexo G: Formato grupo focal y entrevista a padres de familias nucleares	117
7.8.	Anexo H: Formato grupo focal y entrevista a docentes y directivos docentes	119
7.9.	Anexo I: Entrevista Semiestructurada.....	121
7.10.	Anexo J: Consentimiento informado para la Rectora.....	129
7.11.	Anexo K: Consentimiento informado para padres o acudientes.....	131
8.	Bibliografía.....	133

Lista de Figuras

Figura 1. Tipo de familia.....	44
Figura 2. Presencia de padres en Familias No Nucleares.	45
Figura 3. Número de integrantes por hogar.	46
Figura 4. Nivel de estudio de la madre.	46
Figura 5. Nivel de estudio del padre.	47
Figura 6. Relación estudiante familia.	49
Figura 7. Relación estudiantes-padres.	50
Figura 8. Violencia verbal entre padres.	50
Figura 9. Agresión física de padres a estudiantes.....	52
Figura 10. Agresión verbal de padres a estudiantes.	52
Figura 11. Estrato socioeconómico por familias.	58
Figura 12. Propiedad de la vivienda.	58
Figura 13. Dinero semanal para onces.	59
Figura 14. Dinero semanal para materiales escolares.....	60
Figura 15. Estudiante que trabaja para ayudar a la familia.....	60
Figura 16. Los padres han comprado todos los libros del año.....	61
Figura 17. Acciones ante mal comportamiento.	62
Figura 18. Asistencia a entrega de notas.	63
Figura 19. Asistencia a escuelas de padres.....	64
Figura 20. Asistencia a citaciones.....	64
Figura 21. Atención familiar.....	67
Figura 22. Tiempo que los padres permanecen a diario fuera del hogar entre las 5:00 a.m. y las 11:00 p.m.....	68
Figura 23. Horas diarias de interacción estudiantes-padres.	68
Figura 24. Acompañamiento en contra-jornada de padres a estudiantes.	69
Figura 25. Supervisión de hábitos de estudio.....	70

Figura 26. Visita al colegio por iniciativa propia	70
Figura 27. Frecuencia con que se habla de noticias en el hogar.....	71
Figura 28. Frecuencia con que se habla de libros en el hogar.....	72
Figura 29. Frecuencia con que se habla de películas en el hogar.....	72
Figura 30. Frecuencia con que se habla de televisión en el hogar.....	73
Figura 31. Frecuencia con que hace tareas.....	75
Figura 32. Frecuencia con que estudia para evaluaciones.....	76
Figura 33. Promedio académico en el primer período.....	78
Figura 34. Materias no aprobadas en el primer período.....	79
Figura 35. Autopercepción del comportamiento.....	81
Figura 36. Autopercepción del comportamiento.....	81
Figura 37. Promedio convivencial en el primer período.....	82

Introducción

En las últimas tres décadas del siglo XX, Colombia, y en general la cultura occidental, tuvo un cambio en la forma como se organizaba la familia. Primaba la composición nuclear, donde estaban los dos padres y los hijos de esa relación, los roles estaban claramente asignados: al hombre la correspondía el mundo del trabajo y la provisión económica; la mujer respondía por el cuidado del hogar y la formación axiológica de los hijos. Con la educación de la mujer y la expansión de los métodos de planificación familiar, la configuración familiar se fue modificando: la mujer empezó a trabajar en condiciones similares a las del hombre y el número de hijos se redujo vertiginosamente. El porcentaje de familias nucleares empezó a dar espacio a las familias monoparentales y extendidas, lo cual trajo consecuencias en el acompañamiento y la formación que desde el hogar se proporciona a los hijos.

La presente investigación se ubica dentro de este contexto. Fija su atención en cómo las Familias No Nucleares, es decir, aquellas que solo tienen la presencia de un progenitor, o no cuenta con ninguno de los dos, realizan el Envolvimiento Familiar al hijo, y cómo esto afecta su desempeño escolar.

El Envolvimiento Familiar es un concepto que se ha tomado del investigador argentino Rubén Cervini (2002), quien lo comprende como la interacción y el acompañamiento que los padres tienen con sus hijos en favor de la interiorización de un capital cultural que los habilite para tener desempeños altos en la escuela. Esta teoría establece intertextualidad con la conceptualización de la Reproducción Social y la teoría de los capitales de Pierre Bourdieu.

La investigación se llevó a cabo en la Institución Educativa General Santander (en adelante IEGS), ubicada en el municipio de Soacha. El cual, según el DANE (2005), es uno de los municipios más poblados de Colombia con 505.992 habitantes, por lo cual es municipio certificado en educación.

La IEGS es un establecimiento educativo de carácter oficial con más de 30 años de funcionamiento; cuenta con tres sedes más (Mi tierna edad, Camilo Torres y La Veredita, de carácter rural); la sede en donde se desarrollará la investigación se localiza en la comuna 2 del municipio de Soacha y corresponde a la sede de secundaria en la jornada tarde. Cuenta esta jornada con 1260 estudiantes.

Esta institución se seleccionó para llevar a cabo esta investigación debido a que la investigadora trabaja allí como docente de Ciencias Sociales. El curso 804 se escogió para realizar esta investigación porque la investigadora ha estado con este grupo desde el año 2014 hasta el 2016: todos los años como docente de Ciencias Sociales y, además, se ha desempeñado como directora de grupo en el 2015 y la primera mitad del 2016.

La problemática se seleccionó al observar que en las comisiones de evaluación de los años 2014 y 2015 los docentes identificaban en el grupo bastantes problemas de convivencia y bajo rendimiento académico. Dentro de los problemas de convivencia estaban la evasión de clase, el vocabulario soez, el trato agresivo hacia algunos compañeros y los robos. Respecto al desempeño académico, era el curso de la jornada con más materias perdidas por período académico.

En las reuniones de padres generalmente no iba el 50% de los acudientes. Asistían en la mayoría de los casos solamente mujeres. En diálogos con los estudiantes se hizo evidente que primaba la Familia No Nuclear (monoparental y extendida) sobre la Familia Nuclear. Algunas estudiantes manifestaban tener obligaciones específicas en sus casas como preparar el almuerzo, hacer los oficios domésticos y llevar a sus hermanos menores al colegio antes de ir a estudiar, puesto que sus mamás trabajan. Los problemas familiares eran el argumento que los estudiantes ofrecían para evadir clase, y atribuían la poca responsabilidad académica a la falta de apoyo familiar. Debido a estas problemáticas convivenciales y académicas ligadas a la familia, surgió la presente investigación.

El primer capítulo de este estudio es el “Problema de investigación”, en él se detallan las razones por las que se escogió la relación entre el Envolvimiento Familiar y el desempeño escolar como problema de investigación; se formula la pregunta de investigación; se reseñan

los antecedentes; se plantea la justificación del problema investigado; y se establecen el objetivo general y los específicos.

El segundo capítulo es el “Marco teórico”. En él se recurrió a Claude Lévi-Strauss (1976) para explicar el concepto de Familia Nuclear; a las profesoras Ximena Pachón (2007) y Ana Rico de Alonso (1999) para formular el concepto de Familia No Nuclear; a Rubén Cervini (2002) para exponer el Envolvimiento Familiar; a los sociólogos Peter Berger y Thomas Luckmann (2003) para atender los conceptos de Socialización Primaria y Socialización Secundaria; y a Bernstein (1972), por su concepto de Educación Compensatoria.

El tercer capítulo es el “Diseño metodológico”. Acá se define que la presente investigación es de tipo cualitativo, con enfoque holístico y metodología de estudio de caso interpretativo. Además, se delimita la población y se presenta el diseño metodológico por fases.

El cuarto capítulo es “Hallazgos y resultados”. Acá se caracteriza el Envolvimiento Familiar de la población y su relación con el desempeño escolar de los estudiantes. De esta forma se cumplen los objetivos específicos del estudio que responden a la pregunta de investigación.

El capítulo quinto corresponde a “Conclusiones”. Acá se sintetiza la respuesta a la pregunta de investigación y se exponen los principales hallazgos.

El capítulo sexto se titula “Recomendaciones”, reúne estrategias que se plantean a la Institución Educativa General Santander y a la Secretaría de Educación de Soacha para que enfoquen esfuerzos y recursos a favor de la comprensión y atención a las Familias No Nucleares, y a las problemáticas que generan y afectan el desempeño escolar de los niños y jóvenes que provienen de ese tipo de conformación familiar.

1. Problema de investigación

1.1. Planteamiento del problema

Hoy en día la familia no designa una única institución estándar, fija e invariable. Por el contrario, en las últimas décadas del siglo XX inició la adopción de diversas formas de ser que están constituidas sobre principios jurídicos y culturales diferentes. El fenómeno de la familia está incidiendo de diferente forma en los estilos de vida de las personas y también en las relaciones que se dan al interior de la escuela.

La presente investigación busca comprender cuál es la influencia que ejerce el acompañamiento familiar que los padres de familia hacen a los estudiantes del curso 804 de la jornada tarde de la Institución Educativa General Santander (IEGS). Específicamente se centra en las Familias No Nucleares, es decir, aquellas que tienen una conformación diferente a la Familia Nuclear, compuesta por padre, madre e hijos. Debido a que de los 41 estudiantes que componen el grupo estudiado, 27 estudiantes (65.8%) no vive con sus dos padres, se refleja un fenómeno contemporáneo que está creciendo: la conformación de familias distintas a las nucleares, con sus respectivas consecuencias en la guía y apoyo que los padres prestan frente al proceso educativo.

A partir del alto porcentaje de estudiantes del grupo 804 que provienen de Familias No Nucleares se estudia cómo el Envolvimiento Familiar, entendido como toda acción en la que los padres interactúan con el estudiante y la escuela a favor de su proceso de aprendizaje, facilita o entorpece el logro de resultados académicos y convivenciales de los estudiantes.

Para hacer concreta esta investigación, se prestó especial atención a los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes; a los desempeños académico y convivencial; al uso del tiempo extraescolar; a las relaciones sociales entre estudiantes y directivos docentes,

estudiantes-docentes, estudiantes de familiar nuclear y no nuclear; y a la relación entre Familia No Nuclear y escuela.

1.2. Pregunta de investigación

¿Cómo el Envolvimiento Familiar influencia las características de las relaciones sociales y los desempeños académicos y convivenciales de los estudiantes que pertenecen a Familias No Nucleares en el curso 804, jornada tarde, de la Institución Educativa General Santander?

1.3. Antecedentes

La búsqueda de antecedentes se hizo teniendo como referente la relación entre conformación familiar y logro escolar. Se encontraron y consultaron las investigaciones: primera, “Familias monomarentales y monoparentales y su relación con los hijos e hijas según el nivel socioeconómico y el sexo”, tesis doctoral de la investigadora colombiana Johanna Zapata; segunda, “Relación familia-escuela: una mirada desde las prácticas pedagógicas rurales en Anserma, Caldas”, de las profesoras colombianas Jazmín Suárez y Lina Urrego (2014); y tercera, “Estructura familiar y rendimiento académico en países de América Latina: los datos del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo”, de los profesores argentinos de la Universidad de Quilmes: Rubén Cervini, Nora Dari y Silvia Quiroz (2014).

Entre los puntos en común de estas investigaciones están que las dos primeras son de carácter cuantitativo y que todas evidencian la existencia de la influencia ejercida por el Envolvimiento Familiar en el resultado escolar de los estudiantes, haciendo énfasis en las Familias No Nucleares. Cabe destacar que es poca la investigación cualitativa que estudia la relación composición familiar-rendimiento escolar. Por el contrario, la mayoría de las investigaciones encontradas recurren a bases de datos de pruebas estandarizadas y a cuestionarios acerca de la familia. Este pequeño espectro en investigación cualitativa ampliaría su abordaje a través del presente trabajo de investigación.

1.3.1. Familias monomarentales y monoparentales y su relación con los hijos e hijas según el nivel socioeconómico y el sexo

Esta investigación de la doctora y profesora Johanna Zapata (2013), de la Universidad Pablo de Olavide, en Sevilla, España, se propuso analizar la relación que hay en las familias monomarentales y monoparentales en la ciudad de Medellín. Observa que la desigualdad socioeconómica es un factor desfavorable para la formación de los hijos; debido a la pobreza, las difíciles condiciones laborales para los menos educados y el marginal apoyo que presta el Estado.

La autora reconoce que los hogares que más se ven afectados por la desigualdad son los monoparentales. Por ello el estudio se propone un acercamiento a:

“La pertenencia a un nivel socioeconómico y su influencia en aspectos como el clima familiar, la percepción de calidad de vida, las dificultades que las familias experimentan y los efectos que pueden tener en el ajuste psicosocial de los hijos/as adolescentes; principalmente en la autoestima, la satisfacción vital, el proyecto de vida y el ajuste escolar, como aspectos fundamentales del desarrollo adolescente.” (Zapata, 2013, p. 169)

Para el caso de la presente investigación es de principal interés la influencia que la problemática familiar puede tener en el ajuste escolar del estudiante, aspecto tratado por Zapata.

La investigación de Zapata es de metodología cualitativa, recurriendo principalmente a la entrevista semiestructurada para indagar la percepción de padres e hijos. El total de familias entrevistadas fue 18, los criterios para escoger estas familias fueron: vivir en Medellín, tener hijos en la etapa de la adolescencia (entre los 12 y 18 años), pertenecer a un estrato socioeconómico y ser monomarentales o monoparentales.

Los hallazgos frente al ajuste escolar de los adolescentes se agruparon por categorías. Inicia la categoría Integración escolar. Ahí se observa que la mayoría de los estudiantes están satisfechos con sus colegios, sobre todo por las relaciones con compañeros que establecen allí. Las dificultades encontradas son: “inconformidad con la estructura institucional,

dificultades con compañeros y dificultades relacionadas con el contexto” (Zapata, 2013, p. 220). Se encuentra también que dos estudiantes de familias de estrato socioeconómico bajo tienen dificultades por su contexto. El primer caso se debe a la distancia que debe cruzar a pie entre la casa y el colegio, el segundo caso se debe a amenazas de pandillas locales al estudiante. El rendimiento académico de 7 de los 19 jóvenes no es adecuado a sus expectativas, los estudiantes suelen atribuir eso a pereza y falta de gusto por el estudio. Las expectativas académicas de estos estudiantes suelen vincularse con la educación superior debido a la movilidad social que encuentran allí, incluso tienen esta expectativa los estudiantes que se consideran perezosos y “vagos”. Los estudiantes que tienen bajas expectativas hacia la educación superior se caracterizan por:

“Vivencia de desescolarización, baja autoestima académica, repetición de cursos, deseo por dedicarse a un oficio y no a una profesión, consumo de drogas e inserción al trabajo. Estos hijos también presentan malestar por la separación de los padres y por su relación actual con el padre, además han tenido celos de la madre ante la idea de que esta consolide una nueva relación de pareja.” (Zapata, 2013, p. 223)

Otro hallazgo significativo de la investigación se encuentra en la sobrecarga de responsabilidades que asume el progenitor que queda a cargo de los hijos después de la separación, lo cual es bastante nocivo para el desarrollo del adolescente. Esto se evidencia en: “la falta de apoyo económico y acompañamiento hacia los hijos por parte del progenitor ausente” (Zapata, 2013, p. 241). La autora encuentra que este problema se debe a los complicados procesos legales que se dan en la separación, y es más aguda esta problemática en estratos socioeconómicos bajos (1 y 2).

Este antecedente sirve a la presente investigación para asumir categorías de análisis como contexto, expectativas escolares y desempeño académico. Sin embargo, la población del estudio fue muy pequeña y no comparó el caso de jóvenes de familias nucleares frente a el caso de los jóvenes de Familias No Nucleares, que para el caso de este estudio son las familias monoparentales (monomarentales o monoparentales), lo cual sí sucede en la presente investigación; dando así un panorama más amplio para interpretar datos desde una perspectiva cualitativa.

1.3.2. Relación familia-escuela: una mirada desde las prácticas pedagógicas rurales en Anserma, Caldas

Este artículo surge del análisis de la investigación “La relación familia-escuela: una comprensión al sentido que le dan los docentes desde sus prácticas pedagógicas en la Institución Educativa El Horro de Anserma, Caldas”, cuyo propósito fue comprender el sentido que los docentes le dan desde sus prácticas pedagógicas a la relación familia-escuela en el proceso de formación de los niños, niñas y jóvenes de dicha institución educativa. La metodología del estudio fue cualitativa con complementariedad etnográfica.

Las autoras, docentes de la Universidad de Caldas, Jazmín Suárez y Lina Urrego, se preguntan por el rol de la familia en la socialización de los hijos y encuentran que: “la familia es considerada el primer escenario donde el ser humano experimenta la acción educativa puesto que es allí donde se le entregan las herramientas para la interacción social; entonces, a la familia, se le otorga una función socializadora” (Suárez y Urrego, 2014, p. 99). Esta función socializadora es entendida como: “el proceso de interacción a través del cual un individuo adquiere las normas, valores, creencias, actitudes y características lingüísticas de su grupo, puesto que los miembros del grupo comparten elementos culturales básicos (más patentemente manifestados por los miembros adultos)” (Rodríguez, 2004, p. 84, citado por Suárez y Urrego, 2014, p. 100).

Al partir del presupuesto de que tanto la familia como la escuela son responsables de la formación de los estudiantes y que además deben trabajar juntas, las autoras estudian la manifestación de esa relación en escuelas rurales de Anserma, Caldas, donde las distancias y el trabajo constituyen una dificultad para dicha relación.

La investigación en la que se basa el artículo optó por el método etnográfico. Para lo cual implementó las siguientes fases: 1, “pre-configuración de la realidad”, en la cual pactaron visitas de clase y se aplicó un instrumento de caracterización de prácticas pedagógicas alrededor de la relación familia-escuela; 2, “configuración de la realidad”, se aplicaron entrevistas a estudiantes y padres, con el fin de profundizar los hallazgos de la primera fase; y 3, “reconfigurar la estructura”, se confrontó la realidad empírica con la teórica, desde dos

campos: el primero, relación familia-escuela, escenario donde se comparten compromisos, y el segundo, prácticas pedagógicas rurales y la relación familia-escuela.

Las investigadoras encuentran que es difícil y complicada la relación familia-escuela, puesto que:

“No solo le corresponden a la relación docente-clase, ni estudiante-colegio, ni al poco tiempo de actividades-comunidad, sino también a una serie de signos de un arraigado desinterés por parte de las familias frente a las ‘actividades escolares’, de ‘apoyo al docente’, a las ‘jornadas pedagógicas’, entre otras; a su vez, a todo lo anterior le sumamos la increíble ‘escasez de recursos materiales y físicos’ de la escuela-casa y el ‘apoyo a los directivos’. (Suárez y Urrego, 2014, p. 103)

Las deficiencias en el acompañamiento de la familia a las actividades escolares y el poco apoyo del Estado a las escuelas, se constituyen en obstáculos para generar un trabajo efectivo de apoyo entre la familia y la escuela. Sin embargo, en este escenario: “[...] son las mujeres las que representan el puente y el punto de encuentro entre ambas instituciones. Mujeres que, a pesar de tener otras obligaciones y responsabilidades con el cultivo de la tierra, permiten que se mantenga todavía una relación inestable, pero sin ruptura” (Suárez y Urrego, 2014, p. 103). Acá se observa que a pesar de que se da la democratización en el rol laboral de los padres, la función educativa continúa casi exclusivamente a cargo de la madre.

La Ley 1404 de 2010 (por la cual se crea el programa escuela para padres y madres en las instituciones de educación preescolar, básica y media del país) evidencia la necesidad de crear vínculos de cooperación entre la escuela y la familia. Sin embargo, las autoras observan que las familias suelen ver la escuela como una especie de guardería a la que delegan la Socialización Primaria (que es propia de la familia), mientras ellas consiguen el sustento familiar.

La legislación colombiana carece de una mirada integradora y globalizante en lo que a familia se refiere:

“En la ley general de educación, artículo 7, la familia es definida como ‘núcleo fundamental de la sociedad y primer responsable de la educación de los hijos, hasta la mayoría de edad o hasta cuando ocurra cualquier otra clase o forma de emancipación’; mientras que en la Constitución Política, artículo 42, se afirma que ‘la familia se constituye por vínculos naturales o jurídicos, por la decisión libre de un hombre y una mujer de contraer matrimonio o por la voluntad responsable de conformarla.’” (Suárez y Urrego, 2014, p. 103)

Sin embargo, en la práctica, en las familias rurales y urbanas, hay múltiples tipos de conformación familiar que la escuela debe afrontar, a pesar de que el Estado se enfoca en solamente la nuclear. Es así que la escuela debe reconocer las conformaciones emergentes de las familias que conforman su comunidad educativa, para poder articularse con ellas. No obstante, hay impedimentos prácticos para este propósito como: la falta de tiempo de los padres para acompañar el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos debido a labores productivas para el sostenimiento familiar; la ausencia de habilidades de lectura y escritura; la falta de conciencia acerca del rol de la familia y de la escuela en los procesos de formación de niños y jóvenes; inadecuadas estrategias desarrolladas por los profesores y directivos para atraer a las familias; y las situaciones urgentes que emergen del entorno social.

Las autoras advierten que los docentes y la escuela deben ser considerados como una fuerza dentro del proceso educativo y de socialización de los niños y jóvenes. Por tal motivo deben dar informes escolares a los padres de familia y orientar a estos últimos en la cooperación que pueden hacer en la escuela. Además, los docentes deben motivar el interés por acrecentar el nivel cultural familiar. De esta forma, “los maestros deben ver a la familia como un gran aliado en el proceso de enseñanza aprendizaje y viceversa” (Suárez y Urrego, 2014, p. 105).

En el caso de las familias urbanas, las investigadoras consideran que los trabajos que desempeñan los padres no son tan desgastantes como los de las familias rurales, lo que hace que estas últimas no tengan interés por asistir a la escuela para apoyar el proceso educativo de sus hijos: “La población rural, en su mayoría, dedica su tiempo y energía en trabajos pesados y expuestos al clima con jornadas tan largas que desmotivan a la comunidad frente a la realización de actividades diferentes a las propias del jornal”. Sin embargo, en la presente

investigación se hace evidente que las labores urbanas se desempeñan en jornadas extensas, sumando a esto la particularidad de que la mayor parte de la población soachuna trabaja en Bogotá, utilizando en cada trayecto del hogar al trabajo y del trabajo al hogar aproximadamente dos horas. Situación que se convierte en un obstáculo para el acompañamiento y seguimiento de los padres a sus hijos en el hogar y en la escuela.

Las autoras concluyen su trabajo reconociendo la necesidad de fortalecer las competencias de la escuela, en sus docentes y directivos, para trabajar mancomunadamente con las familias con miradas sistémicas, reflexivas y discursivas. Con ese trabajo se logrará que la labor docente:

“Se reconozca en el reto de asumir un carácter relacional, cultural, contextual y comunitario que tenga en cuenta las experiencias previas de familia, de la misma institución y de sus contextos externos que, a su vez, se conviertan en un esquema de referencia para futuras generaciones.” (Suárez y Urrego, 2014, p. 110)

Entre esas experiencias previas de las familias se encuentra la necesidad de reconocer las particularidades de sus configuraciones y las necesidades que de allí se desprenden. Por ejemplo, en el caso de las Familias No Nucleares de carácter monoparental donde las madres son el progenitor presente, es menor el tiempo de acompañamiento y la calidad del monitoreo que pueden tener ellas con sus hijos, por ello la escuela estratégicamente puede brindar a la madre herramientas que ayuden a solventar esa problemática.

1.3.3. Estructura familiar y rendimiento académico en países de América Latina: los datos del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo

Este estudio realizado por los profesores argentinos de la Universidad de Quilmes, Rubén Cervini, Nora Dari y Silvia Quiroz (2014), es de carácter cuantitativo. Examina el efecto de la estructura familiar sobre el rendimiento en matemáticas y lectura de alumnos de sexto grado de países de América Latina. La información proviene de las pruebas y los cuestionarios de la familia y del alumno aplicados a 90.000 niños y familias de 2450 escuelas en el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE). Para este análisis se definieron tres estructuras familiares: nuclear, monoparental y otras combinaciones. Se encontró que los

estudiantes que conviven con ambos padres obtienen mejores puntajes que los demás, incluso comparando estudiantes de los mismos niveles socioeconómicos y escolares.

Otro hallazgo consiste en que los resultados de matemáticas y lectura entre escuelas suele ser distinto, es decir, los resultados están fuertemente influidos por el colegio. El estudio encontró que obtienen menores resultados los estudiantes que no viven en familias nucleares, y aún es más bajo en los estudiantes que no conviven con ninguno de sus dos padres. Igualmente, se observó que cuantas más personas hay en el hogar, distintas a los padres y mayores de 18 años, se produce una tendencia a que los resultados académicos sean más bajos.

Cuando se observó la relación entre capital económico y cultural de los padres en relación con los resultados de los hijos, los investigadores encontraron que a mayor capital económico y cultural es mayor el resultado académico, sobre todo en lectura.

Otro hallazgo está en que en un colegio donde haya mayor cantidad de estudiantes de familias monoparentales u otro tipo de organización familiar donde no vivan con ningún padre, será más alta la tendencia a tener bajos resultados en lectura y matemáticas. Este hallazgo se corrobora en la presente investigación, donde se observa que el promedio académico de los estudiantes de Familias No Nucleares es menor que el de los estudiantes de familias nucleares: la diferencia es de cuatro décimas, e incluso en promedio los estudiantes de Familias No Nucleares reprueban dos materias más frente a sus compañeros de familias nucleares.

Los investigadores reconocen que las familias pueden tener un alto capital económico y cultural, lo cual puede predecir mejores resultados académicos. Sin embargo, para que los logros escolares sean favorables se requiere de una activación de esos capitales, es decir, de su ejecución a favor del estudiante:

“La transmisión familiar al niño requiere de prácticas, de acuerdo con estrategias definidas por los actores y orientadas a actualizar el valor potencial de los recursos disponibles. Los bienes económicos, culturales y sociales de los padres se transforman en capital cultural para el hijo cuando, mediante la acción y la interacción intrafamiliar, se

promueve el desarrollo de características personales (cognitivas, lingüísticas, comunicativas) y patrones de comportamientos acordes con las expectativas de la institución escolar.” (Cervini *et al.*, 2014, p. 589)

Esta idea es significativa para la presente investigación, puesto que la Institución Educativa General Santander, al evidenciar que un alto porcentaje de sus familias son monoparentales y que además el nivel educativo y académico de los padres es bajo, puede optar por potenciar el rol de estos padres a través de formación que los habilite para ser promotores de capital cultural en el hogar. Puesto que: “las desigualdades en la distribución de los aprendizajes escolares son, en parte, el resultado de la desigualdad en las capacidades familiares para activar o convertir sus recursos económicos, culturales y sociales en ventajas escolares para sus hijos” (Cervini *et al.*, 2014, p. 589).

Un resultado relevante encontrado en la relación nivel socioeconómico y estructura familiar es que, a pesar de que cuanto más alto sea el nivel socioeconómico es más probable un rendimiento escolar mejor, si el nivel socioeconómico es bajo en familias nucleares y no nucleares la ventaja de vivir con los dos padres tiende a diluirse en cuanto al logro escolar. Esto quiere decir que en escuelas donde la mayoría de los estudiantes son de estratos bajos, no habrá gran diferencia académica entre estudiantes de familias nucleares y no nucleares. Lo cual se evidencia en la presente investigación respecto al logro convivencial.

1.4. Justificación

En Colombia, el Estado especifica que los padres son los primeros responsables de los hijos. El decreto 1860 de 1994, en el artículo 3, precisa que la familia es la primera responsable del proceso educativo de niños y adolescentes.

Por su parte la ley 1098 de 2006, en el artículo 14, explica que la responsabilidad parental consiste en:

“La obligación inherente a la orientación, cuidado, acompañamiento y crianza de los niños, las niñas y los adolescentes durante su proceso de formación. Esto incluye la responsabilidad compartida y solidaria del padre y la madre de asegurarse que los niños, las niñas y los adolescentes puedan lograr el máximo nivel de satisfacción de sus

derechos. En ningún caso el ejercicio de la responsabilidad parental puede conllevar violencia física, psicológica o actos que impidan el ejercicio de sus derechos.”

Sin embargo, la investigadora del presente estudio encontró en su experiencia como docente y directora del curso 804, jornada tarde, de la IEGS, que el 65.8% (27 estudiantes) de este grupo tiene una Familia No Nuclear, es decir, una conformación familiar donde no está uno de los progenitores, o los dos. Esta situación repercute negativamente en el Envolvimiento Familiar que deben hacer los padres, el cual, como se acaba de observar, está anclado a la ley colombiana.

Además, antes de iniciar esta investigación, por medio del diálogo y la observación, la investigadora evidenció que en el grupo 804 los estudiantes de Familias No Nucleares tienen menor acompañamiento académico y menos supervisión de tareas por parte de los padres. Varios no cuentan con el apoyo económico del padre, la madre, o de los dos, lo que genera que no tengan recursos básicos para estudiar, como alimentación y útiles escolares.

Estos estudiantes de FNN presentan mayor inasistencia al colegio por las problemáticas familiares a las que están expuestas a diario. Son jóvenes muy inestables emocionalmente. Permanecen mucho tiempo solos fuera del colegio. Por tanto, son más proclives a tener problemas de convivencia porque no hay una figura de autoridad que los oriente. Fuera del colegio son fácilmente vulnerables a la violencia, al delito y presentan poca motivación por el estudio.

El interés por comprender cómo el Envolvimiento Familiar —entendido como el acompañamiento y seguimiento al desarrollo cultural del hijo— afecta el desempeño escolar (académico y convivencial) de los estudiantes del curso 804, que provienen de Familias No Nucleares, es el punto de inicio para hacer la presente investigación.

El origen familiar de los estudiantes influye en las interacciones que entablan con los demás miembros de la comunidad educativa (docentes, directivos docentes y estudiantes de familias nucleares), así como en su esfuerzo e interés por su proceso de aprendizaje y por su comportamiento convivencial en la escuela.

Esta relación entre conformación familiar y logros escolares no se ha investigado a nivel local. Al abordarse dicha relación en la presente investigación, se genera un análisis que evidencia la necesidad de vincular intencionadamente las formas de organizaciones familiares no nucleares en la escuela. Puesto que esta problemática es una de las tantas que atiende la agenda escolar institucional anual de la IEGS y demás colegios del municipio de Soacha y del Estado, cada institución debe encontrar maneras para tratarla. Lo anterior, en concordancia con el artículo 14 de Decreto 1860 de 1994, el cual establece que se debe atender al “análisis de la situación institucional que permita la identificación de problemas y sus orígenes”, lo cual insiste en la intrincada relación que debe existir entre el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el contexto, incluyendo a la familia.

Las organizaciones familiares se han venido modificando en los últimos años y la escuela lo reconoce en el diario vivir, pero no tiene las herramientas suficientes para abordar este fenómeno de forma eficiente.

Asimismo, desde el rol de docente-investigadora, resulta interesante profundizar en la relación que se establece entre la educación y las Familias No Nucleares, con el fin de brindar elementos de análisis que apunten a viabilizar la reflexión y a mejorar la práctica docente. Esto con el objetivo de aportar al reconocimiento de la diversidad familiar y brindar un punto de análisis que facilite el estudio de esta problemática en más instituciones educativas de Soacha.

El estudio de conformación familiar del Child Trends Institute y la Universidad de Piura (revista *Semana*, 2013), desarrollado en 47 naciones, evidencia que Colombia es el país donde la gente se casa menos, apenas la mitad de los hogares tiene ambos padres y el 40% de los niños vive con otras personas además de su familia. Esto evidencia cómo el concepto tradicional de la familia, como célula básica de la sociedad, debe ser repensado continuamente en nuestro país, para asimilar las nuevas configuraciones y su impacto social, en este caso, en la escuela.

Según el estudio mencionado, en cuanto a la estructura familiar, los grupos conformados por los padres y sus hijos, es decir, los hogares nucleares, le han cedido espacio a la familia

extensa, conformada por abuelos, tíos y otros familiares. El estudio muestra que en Colombia el 53% de los niños vive con sus padres, el 35% habita solo con uno y el 12% vive sin ellos.

Los datos alarman y sugieren que la familia tradicional está en crisis. En esta situación los principales afectados son los niños, si no se establecen estrategias para que sean funcionales las configuraciones emergentes familiares. Es preocupante la poca importancia que tiene hoy la figura del padre, pues se evidencia que la mayoría de los hogares monoparentales están encabezados por mujeres.

También preocupa el efecto que las nuevas estructuras familiares pueden tener en el desempeño académico de los niños. Según el estudio, los estudiantes con dos padres tienen mayor probabilidad de seguir en el colegio y de alcanzar mayores niveles de comprensión de lectura, si se compara con aquellos que solo viven con uno o con ninguno.

Sin embargo, la investigación también reconoce que para algunos expertos el matrimonio no garantiza un buen ambiente familiar, buenas relaciones afectivas, sana convivencia y una capacidad fuerte de resolver conflictos asertivamente.

Para la escuela es favorable que los grupos familiares no nucleares construyan hogares donde primen valores como el amor, la comprensión, la bondad, el respeto y la disciplina, y además que se oriente a la población sobre la importancia de la presencia de ambos padres en la crianza de los niños. Igualmente, la institución educativa requiere la presencia de los padres en el apoyo del proceso educativo de sus hijos, así no vivan juntos. Las relaciones de los hijos con el papá y la mamá son diferentes a los de la pareja. Si los padres o las madres abandonan o se distancian de su pareja no necesariamente se debe abandonar también a los hijos.

A través del análisis en la IEGS de la relación que se establece entre el involucramiento que las Familias No Nucleares hacen a sus hijos y el logro escolar, se espera hacer aportes académicos a la investigación socioeducativa. En síntesis, el siguiente proyecto de investigación es útil para:

- 1) Generar un documento de reflexión sobre la relación entre Envolvimiento Familiar de las familias nucleares, escuela y desempeño escolar en la IEGS.
- 2) Presentar y exponer el documento de reflexión ante la Secretaria de Educación del municipio de Soacha, para sustentar la necesidad apremiante de que la Institución Educativa General Santander cuente con un equipo de psicólogos y trabajadores sociales que puedan intervenir en las particularidades familiares de los estudiantes de Familias No Nucleares. En la actualidad el colegio cuenta desde hace un año con un solo orientador para tres sedes y más de 3600 estudiantes en dos jornadas. De lograrse este propósito, se esperaría que a futuro se implemente una escuela de padres diferenciada donde las Familias No Nucleares se vean reconocidas.
- 3) Aportar un insumo para la investigación socioeducativa sobre la relación entre involucramiento de las Familias No Nucleares a sus hijos y logro escolar.

1.5. Objetivo general

Caracterizar la relación entre Envolvimiento Familiar y el desempeño escolar en estudiantes de Familias No Nucleares del curso 804, jornada tarde, de la Institución Educativa General Santander.

1.6. Objetivos específicos

- 1) Caracterizar la relación entre el Envolvimiento Familiar de los estudiantes de Familias No Nucleares del curso 804, jornada tarde, de la IEGS y la percepción que de ella tiene la comunidad educativa.
- 2) Interpretar la percepción que la comunidad educativa tiene del Envolvimiento Familiar de los estudiantes de Familias No Nucleares del curso 804, jornada tarde, de la IEGS.
- 3) Caracterizar los procesos académicos y convivenciales de estudiantes miembros de Familias No Nucleares del grupo 804, de la IEGS, en relación con el Envolvimiento Familiar.
- 4) Presentar recomendaciones para fortalecer el Envolvimiento Familiar de los estudiantes de Familias No Nucleares en la IEGS, a favor de su desarrollo académico y convivencial.

2. Marco teórico

Para la construcción de este marco teórico se recurrió a las siguientes categorías: Familia Nuclear (FN), Familia No Nuclear, Envolvimiento Familiar, Socialización Primaria y Secundaria y Educación Compensatoria.

El concepto Familia Nuclear se aborda desde el planteamiento que hace el antropólogo Claude Lévi-Strauss (1976), en su libro *Polémica sobre el origen y la universalidad de la familia*, en el cual caracteriza este tipo de familia y explica además las razones de sus particularidades.

La Familia No Nuclear es un concepto que abarca la síntesis de la familia extendida con un solo progenitor y el de familia monoparental, los cuales son expuestos por las profesoras Ximena Pachón (2007), en el ensayo *La familia en Colombia a lo largo del siglo XX*, y Ana Rico de Alonso (1999), en su ensayo *Formas, cambios y tendencias en la organización familiar en Colombia*. Las dos docentes exponen la evolución de la familia en Colombia a lo largo del siglo XX y concluyen enfatizando la tendencia a la disolución de la Familia Nuclear a finales del siglo pasado y comienzos del XXI, con las consecuentes problemáticas para la manutención y educación de los hijos.

El concepto Envolvimiento Familiar (EF) se tomó del profesor Rubén Cervini (2002), quien en la investigación "Participación familiar y logro académico" expone que el EF tiene varios indicadores que se sintetizan en la estimulación, el acompañamiento y el seguimiento que los padres hacen al proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos. El EF es tan fuerte que puede influir más que el estrato socioeconómico de la familia en el logro académico. Esto último siempre y cuando el capital cultural de la familia se active estratégicamente.

Los sociólogos Peter Berger y Thomas Luckmann (2003), en su libro *La construcción social de la realidad*, desglosan su teoría de la Socialización Primaria, correspondiente a la familia, y Secundaria, responsable de otras instituciones sociales como la escuela. A partir de esta teoría se puede comprender cómo la formación en el hogar es tan importante para que exista un proceso de adaptación armónico o conflictivo del estudiante con la escuela, más aún cuando las familias presentan rupturas como sucede en las Familias No Nucleares.

Por último, para comprender cómo la percepción que los docentes pueden tener acerca del acompañamiento o involucramiento de los padres a sus hijos puede estar justificada o injustificada, se recurrió al concepto de Educación Compensatoria que Bernstein expuso en 1972 en el ensayo *La educación no puede suplir las fallas de la sociedad*.

2.1. Familia Nuclear

El antropólogo Claude Lévi-Strauss (1976), en su libro *Polémica sobre el origen y la universalidad de la familia*, hace una revisión de las diferentes organizaciones familiares de las sociedades primitivas y encuentra que a pesar de que han existido en diferentes partes del mundo familias polígamas donde se puede admitir la poligamia (un hombre con varias mujeres-amantes) o la poliandria (una mujer con varios hombres-amantes), prevalece la organización familiar monógama o nuclear. Por ello se propone “explicar el hecho de que, si bien no existe ley natural alguna que exija la universalidad de la familia, hay que explicar el hecho de que se encuentre en casi todas partes” (1976, p. 16).

Para explicar la universalidad de la Familia Nuclear, Lévi-Strauss caracteriza a este tipo de familia con las siguientes particularidades:

“1) Tiene su origen en el matrimonio. 2) Está formada por el marido, la esposa y los hijos nacidos del matrimonio, aunque es concebible que otros parientes encuentren su lugar cerca del grupo nuclear. 3) Los miembros de la familia están unidos por a) lazos legales, b) derechos y obligaciones económicas, religiosas y de otro tipo y c) una red precisa de derechos y prohibiciones sexuales, más una cantidad variable y diversificada de sentimientos psicológicos tales como amor, afecto, respeto, temor, etc.” (1976, p. 17)

En el contexto colombiano, este tipo de Familia Nuclear se da por el matrimonio católico, el matrimonio en iglesias cristianas, por el matrimonio civil y la unión libre. Además, conserva las características que identifica Lévi-Strauss en la Familia Nuclear.

El autor también llama a las familias nucleares con la denominación familia conyugal, reconoce que este tipo de familia se debe a la búsqueda de un equilibrio en la estabilidad de la unión familiar, para que esta no desaparezca.

También se reconoce que lo que históricamente ha convertido al matrimonio en una necesidad social ha sido “la división sexual del trabajo” (1976, p. 30); lo cual depende de la organización social. En el caso tradicional de la familia monógama en Colombia, la división del trabajo se daba por el rol del hombre como proveedor y el de la madre como cuidadora del hogar y educadora moral de los hijos.

Sin embargo, Lévi-Strauss da el giro para analizar la razón de que exista una división del trabajo por sexos y concluye que “no es más que un dispositivo para instituir un estado recíproco de dependencia entre los sexos” (1976, p. 33). De lo anterior se puede deducir que cuando un miembro de la pareja encuentra quién cumpla el trabajo de su pareja por fuera del matrimonio, puede separarse y producir así una o más Familias No Nucleares. También se deduce que una persona que se ve en la necesidad de asumir las responsabilidades que su pareja ha dejado de cumplir, requiere un esfuerzo mayor y puede descuidar tareas como el cuidado de los hijos y la formación moral de ellos.

2.2. Familia No Nuclear

Para revisar los conceptos de Familia Nuclear y, específicamente, el de Familia No Nuclear (FNN) en Colombia, se recurre a la profesora Ximena Pachón (2007), adscrita al Departamento de Antropología de la Universidad Nacional de Colombia. Pachón en el ensayo “*La familia en Colombia a lo largo del siglo XX*” hace énfasis en la dificultad que tiene el estudio del tema de la familia, puesto que en diferentes investigaciones se la denomina con otros términos como “hogar” o “unidad doméstica”. También recalca la imposibilidad de hacer una sola caracterización familiar para generalizar categóricamente todas las familias del país, puesto que todas presentan distintas experiencias afectivas y conflictos.

Pachón encuentra que: “los complejos y profundos procesos vividos por la sociedad colombiana a lo largo del siglo XX impactaron y transformaron las estructuras y las dinámicas familiares que se venían tejiendo lentamente desde la época prehispánica, colonial y republicana” (Pachón, 2007, p. 146). Estos procesos son los avances médicos en el control de epidemias y enfermedades, el mejoramiento de las aguas y de las leches, lo cual disminuyó la mortalidad infantil; luego vinieron los avances en la planificación familiar, lo que disminuyó el número de hijos por hogar; la dinámica particular que impusieron los conflictos armados y las violencias en Colombia; la migración a las ciudades, entre otras variables. Con estos factores de influencia: “[...] la institución familiar se vio transformada no solo en su estructura y en su funcionamiento, sino en los más recónditos rincones de su cotidianidad grupal y personal” (Pachón, 2007, p. 147).

Al buscar caracterizaciones de las familias colombianas en la primera mitad del siglo XX, Pachón observa que la mayoría de las familias eran patriarcales (nucleares) y se asumían con el término “familia” solamente cuando existían hijos. La autora reconoce que:

“En la familia primaba la autoridad indiscutible del padre y del esposo cuyas funciones se encontraban bien definidas, su espacio era el extradoméstico, el mundo de la política, de los negocios y del trabajo, pero era dentro de la familia donde desplegaba y ejercía su indiscutible autoridad.” (Pachón, 2007, p. 147)

La esfera doméstica de la familia correspondía a la responsabilidad de la madre, donde ella desplegaba sus valores cristianos y mantenía el hogar con austeridad, sencillez, orden y aseo. “Su principal responsabilidad era hacer de su hijo un ‘buen cristiano’ y hacer de su hogar ‘un templo doméstico’ donde se debía fomentar el culto a la iglesia y a la religión” (Pachón, 2007, p. 148). En la madre recaía la educación moral del hijo.

Luego, a mediados del siglo XX, el modelo patriarcal de familia se fue transformando debido a la reducción de la familia, la salida de la mujer del espacio doméstico y las separaciones entre esposos. El imaginario de familia patriarcal y nuclear continuaba, por ello, a las primeras familias que se separaban se las aislaba: “[...] fueron excomulgadas por la curia, sus hijos fueron expulsados de los colegios y escuelas y no se les consideraba una buena compañía para los hijos de las familias completas” (Pachón, 2007, p. 149).

Para finales del siglo XX, fue más común en Colombia el desdibujamiento de la familia patriarcal nuclear. Lo cual:

“Afectó las uniones familiares y produjo un cambio en las relaciones entre los cónyuges, entre los hermanos y entre hijos y padres. Los niveles de escolaridad logrados por la mujer, su inserción en el mercado laboral, la conciencia de sus derechos y sus potencialidades, así como la homologación de la edad de los cónyuges, condujo a establecer relaciones más igualitarias de mayor cooperación dentro de la familia, dejando atrás la sumisión impuesta a la mujer por la religión y la cultura imperantes. La estructura de autoridad vertical emanada por el hombre y del adulto, se desdibujó al finalizar el siglo XX en amplios sectores de la población.” (Pachón, 2007, p. 155)

Los cambios en las relaciones entre los cónyuges se reverteron en cambios en las relaciones entre padres e hijos, y entre hermanos. Se empezó a generar un espíritu más democrático en las familias, en el que los hijos pedían explicaciones ante situaciones que consideraban injustas y además podían decidir sobre situaciones que afectaran el ámbito familiar.

El trabajo femenino fuera del hogar generó delegación de la responsabilidad familiar de formar moralmente a los hijos, y de acompañarlos en su formación escolar. Pachón encuentra que:

“Los hijos se convirtieron cada vez más temprano en seres institucionales al margen de la familia, quien delegó en terceros, profesionales capacitados, su cuidado y desarrollo. Los menores pasaban mucho más tiempo con otras personas como reemplazo de sus padres trabajadores, quienes tenían cada vez menos tiempo para dedicarse a sus hijos. El tiempo de cuidado del niño comenzó a repartirse entre padres, maestros y terapeutas, en las clases altas, y entre padres, hermanos, vecinos y centros comunitarios en los barrios pobres de la ciudad.” (2007, p. 154)

Esta problemática de delegación de tiempos en los que se está con el hijo, e incluso la existencia de tiempos en los que los niños y jóvenes permanecen solos, es patente en la población que se estudia en el presente trabajo de investigación. Los hijos de Familias No

Nucleares suelen permanecer solos, o con hermanos, o con cuidadores como abuelos o tíos, mientras que el padre o la madre con quien conviven permanece fuera del hogar trabajando.

Con la extensión del *madresolterismo*, fenómeno familiar que data desde la conquista de América en esta región geográfica —debido a los cambios tradicionales del rol de la mujer, el debilitamiento del tutelaje familiar, la facilidad para tener diferentes parejas sexuales y la desinformación sobre métodos de planificación, a pesar de las múltiples campañas para planificar— renació la familia extensa (Familias No Nucleares), en contraposición del debilitamiento de la Familia Nuclear. En estos casos, generalmente las mujeres, “acudieron no solo a las familias de sus padres, sino a redes más amplias de parentesco, en busca de soporte moral y de apoyo en la crianza y cuidado de sus hijos, mientras conseguían el pan para la supervivencia” (Pachón, 2007, p. 156). La familia extendida se da en el caso de las Familias No Nucleares del grupo estudiado en la presente investigación, lo identifican claramente los directivos docentes, quienes critican la competencia que tienen, en este caso, los abuelos para influir en la formación axiológica de los nietos.

Con el avance de la ética laica en el país, a finales del siglo XX desapareció la figura jurídica de los “hijos naturales”, afectándose así la herencia familiar, distribuida en todos los hijos, sean o no del matrimonio.

Por último, la autora concluye que los cambios en la familia patriarcal y completa (nuclear) en la familia colombiana se han acelerado en la última mitad del siglo XX. Se deben en parte a los cambios de los roles de los adultos en la sociedad occidental, particularmente en América Latina, a los conflictos internos del país, así como al desvanecimiento del protagonismo cristiano en nuestra sociedad, el cual no ha sido reemplazado por un conjunto axiológico laico.

Por su parte, la investigadora y profesora Ana Rico de Alonso (1999), de la Universidad Javeriana y la Universidad Nacional de Colombia, establece como punto de partida, en su ensayo “*Formas, cambios y tendencias en la organización familiar en Colombia*”, la evidencia de que la conyugalidad en Colombia, entendida como la unión vitalicia de una pareja heterosexual para proteger la sexualidad y garantizar la legitimidad de la familia, cambió radicalmente en el último cuarto del siglo XX.

Este fenómeno ocurrió por el rol que adquirió la mujer en el mundo laboral y porque la gratificación sexual ya no requiere la convivencia ni la legitimidad familiar. Por tanto, la autora hace una caracterización de la familia colombiana de fin de siglo, señalando los cambios experimentados en su organización y composición, con especial énfasis en los tipos de familia y las características de los jefes.

Para caracterizar la composición familiar de fin de siglo, la autora recurrió a la información de Encuesta de Hogares, etapa 19 de 1978, y al Censo Nacional de Población de 1993. Identificó que predomina la Familia Nuclear; aquella compuesta por pareja heterosexual. Sin embargo, entre los años 1978 y 1993 disminuye la Familia Nuclear y se incrementan las familias extendidas, en las que un progenitor se integra al núcleo familiar de los padres o a otros parientes. También crece la proporción de hogares con un solo progenitor. Esta última conformación familiar tiene desventajas: “La necesidad de asumir el cuidado de los hijos para un progenitor solo, conlleva empobrecimiento y requiere del apoyo de las economías de escala y de las redes que provee la familia extendida” (Rico, 1999, p. 113). Esta última situación, en la que hay un solo progenitor encargado que convive y responde por los hijos, ya sea solo o conviviendo dentro de una familia extendida, es el caso más recurrente que se da en los hogares del grupo estudiado en esta investigación que no viven en una Familia Nuclear, con las consecuencias inherentes a la falta de apoyo de la pareja.

A pesar de que un único progenitor pueda responder económicamente por su hijo y pueda delegar en la familia extendida o en la escuela la responsabilidad afectiva, esto se convierte en una falencia. La autora reconoce que: “[...] el afecto, la construcción de identidad, son indelegables por las características de la relación, por la construcción de vida en la intimidad y la privacidad, además del peso que la consanguinidad tiene en la definición de vínculos y responsabilidades” (p. 113). Recurriendo a las encuestas, la autora encuentra que en hogares pobres el 30% de los niños no cuentan con la presencia del padre en la familia.

Finalmente, Rico, advierte que la progresiva disminución de los hogares nucleares se debe a: 1), la democratización del poder en la pareja; 2), el aumento de la unión libre, la separación y el *madresolterismo*; 3), un aumento de la muerte de los hombres a causa de la violencia; 4), fracturas en la división tradicional del trabajo en el hogar; el hombre no se asume como jefe exclusivo del hogar, la mujer no se asume como responsable primordial de proveer cuidados

y servicios domésticos; 5), disminución de la fecundidad; 6), menor valoración de la función reproductiva de la pareja; 7), el aumento de la mujer trabajadora fuera del hogar; y 8), la pobreza.

En la clase media y alta es mayor el porcentaje de familias completas o nucleares; mientras que en la clase baja se triplica la proporción de hogares con un solo progenitor, monoparentales.

La autora encuentra que aumentó el número de padres con baja escolaridad, lo cual evidencia una falencia del Estado para garantizar el servicio educativo, por ello advierte que: “solamente cuando se garantice una calidad de vida generalizada para las familias colombianas, podremos estar hablando de una sociedad viable, con desarrollo sostenible, y posibilidad de sobrevivir calificadamente en el futuro, sea éste un siglo o un milenio” (p. 116).

Rico distinguió la Familia Nuclear, en su versión básica con la pareja heterosexual, y en su versión completa, con padres e hijos; también distinguió la familia extendida y la familia monoparental (con un solo progenitor). Para el caso de la presente investigación se sintetizan en la familia extendida y la familia monoparental dentro de la tipificación Familia No Nuclear (FNN), con el propósito de prestar énfasis al estudio de los hijos de estas organizaciones familiares en las que no se encuentran los dos padres, en relación con su desempeño académico, dadas las deficiencias afectivas y económicas que se pueden presentar de manera más aguda en un hogar donde es menor el acompañamiento y la garantía de las necesidades básicas por parte del padre o madre que convive con los hijos y se encarga de su supervivencia.

2.3. Envolvimiento Familiar

Rubén Cervini (2002) es profesor de la Universidad de Quilmes, Argentina. En la investigación "Participación familiar y logro académico del alumno", parte de la evidencia estadística acerca de la forma en la que aquellos que disfrutan de mejores condiciones sociales y económicas obtienen mejores resultados académicos. Por ello se propone la siguiente pregunta de investigación: ¿por qué los menos favorecidos social y económicamente son los que con mayor probabilidad tendrán un menor aprovechamiento de la experiencia escolar?

Para responder a esta pregunta, Cervini conceptualiza el término Envolvimiento Familiar (en adelante, EF) como la participación e implicación que tienen los padres en las actividades escolares de sus hijos en relación con los logros académicos que obtienen en la escuela.

La información de Cervini es cuantitativa y se basa en datos provenientes de la evaluación de la calidad educativa de 1997, realizada por el Ministerio de Cultura y Educación de Argentina. Los alicientes que tuvo en cuenta el autor para profundizar en el estudio del Envolvimiento Familiar han sido: "la doble necesidad de entender cómo opera la determinación socioeconómica sobre el logro académico, por una parte, y de avanzar en el conocimiento de aquello que no es explicado por los indicadores tradicionales de nivel socioeconómico, por el otro" (Cervini, 2002, p. 95).

Cervini revisa los antecedentes investigativos del EF y encuentra que:

"El involucrimiento de los padres en las actividades relacionadas con la educación de sus hijos, tanto al interior del hogar como a nivel de la propia escuela, no solo contribuye a explicar las desigualdades en los logros educativos que no son explicadas por el estatus socioeconómico familiar y el contexto socioeconómico escolar, sino que puede estar asociado también a problemas de comportamiento del niño." (2002, p. 96)

El Envolvimiento Familiar tiene diferentes dimensiones o variables, algunas son: altas expectativas y aspiraciones familiares; comunicación padre-alumno y las discusiones acerca de actividades de aprendizaje; lecciones privadas para promover los talentos, pasatiempos, la

lectura por placer, la música, el arte o la danza; monitoreo del desempeño académico del hijo; la asistencia a reuniones en la escuela, etc. Sin embargo, las investigaciones constatan que a pesar de que el Envolvimiento Familiar tiene influencia en los resultados obtenidos por los hijos, “no alivia el efecto del nivel socioeconómico familiar sobre ellas, es decir, el EF no tendría efectos redistributivos” (2002, p. 97).

El autor evidencia en las investigaciones de EF que suele ser más efectivo en la clase media, e incluso hay diferencias según la raza de la familia, esto depende del nivel cultural del grupo familiar. Por ejemplo, el diálogo entre padres e hijos sobre la escuela suele ser en familias blancas de clase media alrededor de lo que sucedió en el día y se aprendió, mientras que en hogares de familias negras de clase baja se habla sobre las tareas y el comportamiento que se mantuvo en el colegio. Las investigaciones también han observado las diferentes afectaciones escolares que da el EF según el género sexual del hijo, sin embargo, no se observan investigaciones centradas en el EF según la composición de las familias. Para la presente investigación el centro está en las Familias No Nucleares.

Cervini relaciona el concepto de EF con la “teoría de la reproducción” de Pierre Bourdieu, puesto que al ser el EF un concepto relacionado con el acompañamiento de los padres y el rendimiento escolar, involucra el capital cultural y el capital social que son propios de la teoría de Bourdieu. Esta teoría reconoce que el capital cultural está compuesto, en parte, de las experiencias estéticas (música, teatro, lectura, etc.) a las que está expuesto el hijo en su familia y las cuales se puede encontrar también en la escuela; lo cual generaría la obtención de resultados académicos altos, cuanto más desarrolladas estén en el estudiante.

Cervini continúa desarrollando la teoría de la reproducción y encuentra que el capital es multidimensional. Está el capital económico, el capital cultural, el capital social (regido por la pertenencia a un grupo que permite relaciones de los sujetos en él) y el capital simbólico (es la objetivación de los capitales cuando son reconocidos, como los títulos académicos).

Para el caso del Envolvimiento Familiar es importante cómo el capital cultural se activa dentro de una familia, puesto que puede existir, pero no activarse. Cervini recalca que “debe prestarse atención no solo al *stock* de recursos que cada agente tiene, sino también a su habilidad y capacidad para activarlo y tornarlo capital efectivo” (2002, p. 103); hay diferencia

entre las prácticas (comportamientos e interacciones) y los recursos económicos y culturales que están pasivos en el hogar.

El lugar central de la socialización de los niños y jóvenes es la familia. La manera como la familia interactúa alrededor de los distintos capitales es un factor a favor o en contra a la hora de alcanzar resultados en la escuela. Cervini explica que:

“Los recursos económicos y culturales de los padres se transforman en capital cultural para el hijo cuando, mediante la acción y la interacción intrafamiliar (capital social), facilitan que el niño se desarrolle con características personales y patronales de comportamientos adecuados a los estándares dominantes en las instituciones escolares.” (2002, p. 107)

En el caso de la presente investigación, los hogares no nucleares tienen menos oportunidades para interactuar alrededor del capital cultural dentro de la familia, puesto que el padre o la madre que convive con el hijo debe laborar la mayor parte del día para asegurar la sostenibilidad económica familiar. Lo cual puede repercutir en una desfavorable posesión del hijo de un capital cultural que sea acorde con las exigencias escolares. En palabras de Cervini, se trata de: “la capacidad familiar de promover modelos de acción e interacción capaces de favorecer el desarrollo de las habilidades cognitivas, de los códigos lingüísticos, de las formas de comunicación y de los comportamientos esperados y valorados por la institución escolar” (2002, pp. 107-108).

Cervini reconoce que la activación de las prácticas de capital cultural, que se conviertan en ventajas escolares, se puede hacer desde dos campos: 1), la relación de la escuela y la familia, en la que las directivas tratan con los padres; 2), la relación intrafamiliar donde los padres interactúan a través de capital cultural con sus hijos. En el caso del grupo estudiado en la presente investigación, son igualmente relevantes los dos campos de activación de prácticas de capital cultural, puesto que la escuela puede potenciar esa interacción en el hogar en casos donde esa práctica no se esté dando de una forma eficaz en relación con el desempeño escolar.

El *hábitus* es otro componente de la teoría de la reproducción de Pierre Bourdieu que Cervini incorpora a la idea de Envolvimiento Familiar. El *hábitus* es:

“Un sistema de esquema de pensamiento, percepción, evaluación y acción, más o menos inconscientes, que ha sido incorporado por el individuo, como la gramática generativa de todas sus prácticas, acciones y operaciones, sean simbólicas o materiales, generales o singulares. Por lo tanto, el *hábitus* refiere a la forma que adquiere la relación del individuo con la cultura y el lenguaje.” (2002, p. 109)

El *hábitus* conforma una actitud y disposición hacia comportamientos que son valorados y recompensados en la escuela. Se puede suponer que, en el caso de las Familias No Nucleares, estos *hábitus* pueden no estar fuertemente desarrollados, según las expectativas de la escuela, lo cual se corrobora en la percepción que los directivos docentes tienen de los estudiantes provenientes de este tipo de conformación familiar.

Cervini aclara que cuando se hace un análisis micro del EF, por ejemplo, en un grupo, se pueden observar detalles del EF y se podría encontrar que no en todos los casos tiene un impacto. Sin embargo, cuando el EF es estudiado en investigaciones macro con una muestra grande es recurrente observar que el EF tiene un valor importante en el desempeño académico de los estudiantes, sobre todo cuando hay una activación del capital cultural por medio de prácticas en el hogar.

Cervini aplica un test matemático a estudiantes argentinos, del cual extrae dos bases de datos: la primera, de 32.289 estudiantes en 1319 escuelas; la segunda, a 20.898 estudiantes en 902 secciones. Al analizar el test matemático en estudiantes de grado séptimo, además de las respuestas a preguntas sobre EF a los estudiantes y los docentes, corroboró que: “el EF es uno de los mecanismos a través de los cuales los recursos económicos y culturales de la familia ejercen un efecto indirecto sobre el logro escolar” (2002, p. 117). Al revisar cuál de los dos factores del EF (económico y cultural) tiene mayor peso en la influencia en el logro escolar, encontró que es principalmente el factor cultural.

En síntesis, el EF está compuesto de la estimulación, el acompañamiento y la supervisión al proceso de enseñanza-aprendizaje que los padres hacen sobre sus hijos. En su ejercicio sale a

flote la activación del capital cultural familiar. El EF tiene gran influencia en el logro escolar de los estudiantes; incluyendo los resultados académicos y las pautas de convivencia. Por tanto, su promoción desde la escuela, para que cada vez sea más efectivo, es una estrategia pertinente para apoyar tanto a los estudiantes de familias nucleares, como, sobre todo, a los estudiantes que provienen de hogares no nucleares.

2.4. Socialización Primaria y Socialización Secundaria

Los sociólogos Peter Berger y Thomas Luckmann (2003), en su libro *La construcción social de la realidad*, entienden que el sujeto se hace dentro de la sociedad a través de tres momentos, a saber: externalización, objetivación e internalización. Dichos momentos conforman la dialéctica social.

El sujeto nace con predisposición a ser parte de una sociedad. Para ello realiza la internalización que consiste en: “la aprehensión o interpretación inmediata de un acontecimiento objetivo en cuanto expresa significado, o sea, en cuanto es una manifestación de los procesos subjetivos de otro que, en consecuencia, se vuelven subjetivamente significativos para mí” (pp. 162-163). La internalización permite comprender a los otros y aprehender la significación social del mundo. Cuando esto sucede, se convive con el otro en la participación dentro del mundo.

Cuando el individuo llega a aprehender el mundo y a participar en él, se le considera miembro de la sociedad. Ha logrado eso a través del proceso de socialización, la cual se entiende como: “[...] inducción amplia y coherente de un individuo en el mundo objetivo de una sociedad o en un sector de él” (p. 164).

La Socialización Primaria es la que sucede en la niñez, por ella el individuo se convierte en miembro de la sociedad. Los autores asumen que esta socialización es la más importante para el individuo, y la estructura básica de la segunda socialización debe parecerse a la de la primera.

La Socialización Secundaria es cualquier proceso posterior a la Socialización Primaria. Esta segunda socialización: “[...] induce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad” (p. 164). Las personas encargadas de socializar al individuo lo hacen

desde su lugar en la estructura social, e incluso mientras socializan al individuo pueden modificar la sociedad.

En el caso de la presente investigación, es claro que esta segunda socialización está a cargo de la escuela, como institución que educa de manera mancomunada con la familia, llegando incluso, en casos donde hay poco tiempo compartido entre el estudiante y su familia, a ser la mayor fuente de formación en comportamientos de los niños y jóvenes.

Puesto que la Socialización Primaria depende fundamentalmente de la familia, sucede que:

“El niño de clase baja no solo absorbe el mundo social en una perspectiva de clase baja, sino que lo absorbe con la coloración idiosincrásica que le han dado sus padres [...]. La misma perspectiva de clase baja puede producir un estado de ánimo satisfecho, resignado, amargamente resentido o ardientemente rebelde. Consiguientemente, el niño de clase baja no solo llegará a habitar en un mundo sumamente distinto del de un niño de clase alta, sino que tal vez lo haga de una manera totalmente distinta que su mismo vecino de clase baja.” (p. 165)

La Socialización Primaria está vinculada a una gran carga emocional que facilita la internalización de la realidad que ven los padres o cuidadores. Al identificarse con los otros, el niño desarrolla la capacidad de identificarse a sí mismo, de adquirir una identidad subjetiva coherente. Es así que cuando un niño ve normas que se generalizan en las personas que lo rodean, las adopta en lo que se denomina “el otro generalizado”, es decir, el niño logra internalizar una pauta social que encuentra en diferentes personas. La internalización de la sociedad (el otro generalizado) se da a la par de la internalización de lenguaje, este último es el instrumento más importante de socialización e internalización.

En la Socialización Primaria el mundo que los padres le dan al niño es el único que hay a la mano, el único posible, por ello el niño se identifica con él. Sin embargo, esto no sucede en el caso de la Socialización Secundaria, donde el sujeto puede observar que hay más posibilidades sociales que las que él puede tener más cerca. La Socialización Primaria termina cuando el concepto del otro generalizado (y todo lo que esto comporta) “se ha establecido en la conciencia del individuo. A esta altura ya es miembro efectivo de la sociedad

y está en posesión subjetiva de un yo y de un mundo” (p. 172). La socialización nunca termina, continúa en la Socialización Secundaria y procura mantener el otro generalizado de la Socialización Primaria.

La Socialización Secundaria se da debido a la circulación del conocimiento en cualquier sociedad donde haya división del trabajo: “La Socialización Secundaria es la internalización de ‘submundos’ institucionales o basados sobre instituciones. Su alcance y su carácter se determinan, pues, por la complejidad de la división del trabajo y la distribución social concomitante del conocimiento” (p. 172). La Socialización Secundaria en relación al trabajo es la adquisición del conocimiento específico de roles. Es decir, es aquella que capacita para asumir roles en el mundo del trabajo; los cuales tienen un lenguaje, un comportamiento normativo y afectivo, y conocimientos específicos.

El problema que siempre presupone la Socialización Secundaria es la realidad que se ha internalizado en la Socialización Primaria y que se resiste a cambiar. Este es “un problema de coherencia entre las internalizaciones originales y las nuevas, problema que puede resultar más o menos arduo de resolver en los diferentes casos” (p. 175). Por ejemplo, un estudiante que no está acostumbrado a que le exijan seguir normas de conducta, o que suele ver violencia en el hogar, y al que se le exige patrones normativos diferentes en la escuela.

Los padres en la Socialización Primaria conforman los significantes, es decir, las personas que representan el conocimiento social, y hacia ellos se siente identificación y afecto. En el caso de los maestros, como agentes institucionales de Socialización Secundaria, no es necesario tenerles afecto, se puede tener simpatía, pero por antonomasia los docentes son intercambiables pues representan un conocimiento institucional. Los conocimientos en la Socialización Secundaria son más efectivos si logran enseñarse de forma familiar a los estudiantes, es decir, utilizando técnicas que les hagan sentir el conocimiento vivo, cercano a la experiencia de la Socialización Primaria.

En el caso de la presente investigación, se hace interesante analizar cuál es la relación entre la Socialización Primaria y la Secundaria de los estudiantes que provienen de FNN, dado que estas familias cuentan con menos tiempo para reforzar las pautas que vienen de la Socialización Primaria y además tienen una carga emocional extra que proviene de la

disolución de la Familia Nuclear. Lo cual genera nuevas formas de asumir “el otro generalizado”, ocasionando posiblemente conflicto con el tipo de configuración personal que la escuela espera de los estudiantes, que generalmente se corresponde con la que se forma en las familias nucleares.

2.5. Educación Compensatoria

Bernstein (1972), en el ensayo *La educación no puede suplir las fallas de la sociedad*, explica el fenómeno de las escuelas compensatorias que se dio en Estados Unidos e Inglaterra en las décadas de los cincuenta y sesenta del siglo XX. Esas escuelas se organizaron para atender estudiantes de clase baja y de minorías raciales discriminadas. Sin embargo, el autor observa que la compensación, que desde la política pública educativa se quería hacer, ni siquiera observaba que el mismo sistema educativo estaba colocando condiciones de desigualdad al invertir menos en las escuelas para clases bajas, donde se presentaba sobre cupo estudiantil y sobre carga laboral para los docentes. Lo mismo que se presenta actualmente en los colegios públicos de Colombia; por ejemplo, en Soacha aún no existe refrigerio para todos los estudiantes, mucho menos dotación de materiales escolares para los educandos y los salones de clase albergan entre 40 y 45 estudiantes.

La educación compensatoria aleja la atención de la organización de la escuela, para pasar a observar en el estudiante y su familia las deficiencias que deben ser compensadas. “La educación compensatoria implica que algo falta en la familia y por consiguiente en el niño. En consecuencia, los niños no pueden sacar provecho de las escuelas” (Bernstein, 1972, p. 3).

La escuela entiende, desde la educación compensatoria, que los estudiantes y sus familias deberían ser distintos, similares a la clase media. Bernstein interpreta que:

“Si los padres siquiera estuvieran interesados en la golosina que ofrecemos, si solamente fueran como los padres de clase media, entonces podríamos cumplir con nuestro trabajo. Al contemplar el problema en esta forma, implícitamente se justifica el acuñar los términos ‘privación cultural’, ‘privación verbal’ y así sucesivamente. Y es entonces cuando estas etiquetas hacen su propio y triste trabajo.” (1972, p. 3)

En el caso de la IEGS, estas etiquetas sí aparecen en la percepción que tienen los docentes y directivos docentes de las características que generalizan a los estudiantes que pertenecen a una Familia No Nuclear. Desde las deficiencias que tienen estos estudiantes los docentes y directivos docentes los comprenden y generan expectativas hacia ellos, las cuales académica y convivencialmente suelen ser menores frente a las que expresan para estudiantes provenientes de familias nucleares.

Al entender la institución educativa al estudiante y su familia como deficientes culturales, no aprovecha su contexto para resignificarlo y mejorarlo, simplemente lo naturaliza como insuficiente. En palabras de Bernstein: “Toda la experiencia vital, lo que enseña al niño, lo que le da sentido y propósito a su vida fuera de la escuela, deja de ser válida y no se le asigna ningún significado ni oportunidad para el mejoramiento dentro de la escuela” (1972, p. 3).

Los padres de familia de Familias No Nucleares también son vistos como deficientes culturales y además como incapaces para ejercer roles de orientación académica y convivencial en el hogar; de la misma manera que sucede con la idea que los padres se hacen de la escuela. Según Bernstein:

“Se espera que el niño y sus padres abandonen su identidad social, su forma de vida y sus representaciones simbólicas en la puerta de la escuela, pues, por definición, su cultura es deficiente y los padres son limitados tanto en el orden moral como en el de las habilidades que transmiten.” (1972, p. 4)

Bernstein comprende que las madres de clase trabajadora, en la mayoría de los casos, cuando socializan pautas morales y de comportamiento a sus hijos, suelen hacerlo refiriéndose solamente a un hecho particular, sin contextualizar las razones por las que se debe actuar de determinada manera y las consecuencias que suceden de no hacerlo. Sin embargo, la mayoría de las madres de clase media sí hacen una contextualización más universal de las situaciones, lo que permite un aprendizaje moral y convivencial. Esta diferencia se hace para entender las particularidades de cada tipo de familia y cómo la escuela puede influir en estas al comprenderlas. En síntesis:

“Las realizaciones lingüísticas de órdenes universalistas de significado son muy diferentes de las realizaciones de órdenes particularistas y también lo son las formas de relación social (por ejemplo, entre madre e hijo) que las generan. Podemos decir entonces, que lo que se ofrece para el aprendizaje, la forma en que se ofrece y los patrones de relación social, son también muy diferentes.” (Bernstein, p. 7)

Bernstein observa que la escuela maneja más significados universales para poder enseñar ciencia y artes a los estudiantes. Por tanto, un estudiante que provenga de una familia que tenga una construcción de significados más universal, es decir, que se explique en un contexto amplio, tendrá mayor facilidad para comprender el lenguaje de la escuela, frente a los estudiantes que en la familia no cuentan con la exposición a un lenguaje con tendencia a lo universal.

El contexto en el que se desarrolla el estudiante fuera de la escuela es crucial para su adaptación y disposición a la enseñanza que se le da en el colegio, puesto que las relaciones de poder “creadas fuera de la escuela penetran la organización, distribución y evaluación del conocimiento a través del contexto social. La definición de ‘educabilidad’ es en sí misma, en cualquier época, una consecuencia atenuada de estas relaciones de poder” (1972, p. 11). Por tanto, la escuela debe comprender las características específicas del contexto familiar y local en el que el estudiante vive, para ofrecer una educación que retome sus imaginarios y sus valores en un proceso de enseñanza-aprendizaje que establezca vínculos entre la cultura del estudiante y la cultura universal que enseña la escuela.

2.6. Categorías y subcategorías de análisis

Tabla 1: Categorías y subcategorías de análisis.

Categorías de análisis				
1. Relaciones familiares	2. Relaciones sociales en la escuela (Socialización Secundaria)	3. Envolvimiento Familiar (Socialización Primaria)	4. Desempeño académico	5. Desempeño convivencial
Relación con los padres	Trato con los compañeros (del estudiante hacia los compañeros y de los compañeros hacia el estudiante)	Apoyo económico de los padres para gastos escolares (libros, alimentación, etc.)	Responsabilidad ante deberes académicos	Autoevaluación del proceso convivencial
Violencia intrafamiliar - física	Trato con los docentes (del estudiante hacia los docentes y de los docentes hacia los estudiantes)	Correctivos en el hogar	Autoevaluación del proceso académico	Promedio convivencial
Violencia intrafamiliar - verbal	Trato con los directivos docentes (del estudiante hacia los directivos docentes y de los directivos docentes hacia los estudiantes)	Asistencia a eventos del colegio (entrega de notas, escuelas de padres y citaciones)	Promedio académico	
	Interés del colegio por los distintos tipos de familias (identificación de los tipos de familias, escuelas de padres diferenciadas)	Imaginario familiar sobre la importancia de la educación	Asignaturas reprobadas	
		Interacción familiar diaria		
		Supervisión por parte de los padres de tareas		
		Interacción cultural entre padres e hijos		
		Protección de los padres frente a problemáticas locales		

3. Diseño metodológico

3.1. Tipo de investigación

Esta investigación es cualitativa. Se caracteriza por el interés en captar la realidad social a través de los ojos de las personas que son objeto de estudio, y con ello percibirla a partir del sujeto en su accionar dentro del contexto. La investigación cualitativa es una perspectiva humanista para entender la realidad (Bonilla y Rodríguez, 1997).

Este tipo de investigación, como la plantea Hernández Sampieri (2010), se concibe como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo visible, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos. Por tanto, esta investigación es cualitativa y en concordancia es interpretativa porque busca dar cuenta de cómo el Envolvimiento Familiar afecta los resultados escolares de los estudiantes de Familias No Nucleares. Además, tiene un exigente sentido de credibilidad y no exclusividad de técnicas estadísticas, lo cual es propio de la investigación cualitativa.

Denzin y Lincoln (1994; citado por Vasilachis, Ameigeiras y Chernobilsky, 2006) advierten que la investigación cualitativa es: “[...] multimetódica, implica un enfoque interpretativo, naturalista hacia su objeto de estudio” (p. 20). Esto significa que viabiliza el estudio de la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, procurando extraer sentido o interpretar fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas vinculadas a la realidad estudiada.

El enfoque de la investigación es holístico, puesto que a través de la información que dan los sujetos de la investigación (estudiantes, padres de familia, docentes y directivos docentes) procura reconstruir la realidad del Envolvimiento Familiar que afecta las relaciones sociales,

académicas y convivenciales que desarrollan los estudiantes de Familias No Nucleares en el grupo 804, jornada tarde, de la IEGS (Hernández Sampieri, 2010).

El estudio de caso es la estrategia de investigación social cualitativa utilizada ampliamente en este trabajo para centrar la mirada en el caso particular de los estudiantes de Familias No Nucleares del grupo 804. La investigadora colombiana María Eumelia Galeano reconoce que el objetivo del estudio de caso es “comprender el significado de una experiencia, e implica el examen intenso y profundo de diversos aspectos de un mismo fenómeno” (2004, p. 66); para el presente caso, el fenómeno específico es la afectación que el Envolvimiento Familiar tiene en las relaciones sociales y el desempeño académico y convivencial de los estudiantes de Familias No Nucleares en la población de estudio, el cual es observado en el primer semestre del año 2016.

Una de las características del estudio de casos es la necesidad de obtener información desde múltiples perspectivas. En este estudio de casos se pretende identificar cómo la condición de ser parte de una Familia No Nuclear afecta los procesos académicos y convivenciales, así como la socialización de estos estudiantes en el colegio. De ahí la intención fundamental de conocer a través de entrevistas, grupos focales y una encuesta las opiniones de los agentes que intervienen en los procesos. Además, el estudio de caso triangula la información que surge de los actores del caso con información teórica para ofrecer una interpretación y establecer si la teoría se aplica o no en el caso específico, lo cual ocurre en el presente estudio.

El estudio de caso tiene un carácter heurístico que permite comprender el objeto de estudio. “Puede ampliar su experiencia, descubrir nuevos significados o confirmar lo que ya se sabe. Igualmente, es posible que emerjan relaciones y variables antes desconocidas que lleven al investigador a replantear el fenómeno estudiado” (Galeano, p. 69). En esta investigación se pueden confirmar teorías acerca de la implicación de la familia en el rendimiento y el comportamiento estudiantil, por tanto, en esta investigación el estudio de caso es interpretativo.

Además, esta investigación ofrece una mirada específica al fenómeno de las Familias No Nucleares en la IEGS, lo cual puede constituirse en un primer paso para que se haga un

trabajo institucional específicamente planteado en mejorar la influencia de las familias en los estudiantes, desde la comprensión de la diversidad de la conformación familiar que se da en la comunidad educativa. Esto a partir de la investigación en el curso 804, jornada tarde, el cual fue accesible a la investigadora, y, además, se sumó a esto la confianza que se ha establecido por más de dos años entre la investigadora y el grupo estudiado, lo cual permitió obtener información fácilmente.

En síntesis, esta investigación es de tipo cualitativo, con enfoque holístico y metodología de estudio de caso interpretativo.

3.2. Población

La población de esta investigación está conformada por los 41 estudiantes que integran el grupo 804 de la jornada tarde de la IEGS. Se seleccionó esta población porque es de fácil acceso para la investigadora, puesto que ella ha sido la directora de grupo de este curso durante los años 2015 y 2016, y además ha sido su docente de Ciencias Sociales desde el año 2014, cuando el grupo cursaba grado sexto. Lo cual permitió hacer grupos focales con los estudiantes y entrevistas a padres de familia, docentes y directivos docentes.

Se realizaron dos grupos focales con estudiantes. Un grupo focal se hizo con cinco estudiantes de Familias No Nucleares, que conforman el 35.7% de este grupo dentro del curso (el total es 14 estudiantes), y el otro grupo focal con cinco estudiantes de familias nucleares, que conforman el 18.5% del total de este grupo dentro del curso (el total es 27 estudiantes). El criterio de este muestreo fue por juicio.

El muestreo por juicio es definido por el investigador peruano Julio Navarrete (2000) como:

“Un procedimiento que consiste en la selección de las unidades a partir sólo de criterios conceptuales, [...] es decir, las variables que delimitan la composición estructural de la muestra son definidas de manera teórica por del investigador. Este procedimiento consiste en una aproximación conceptual al universo de estudio, mediante una delimitación clara de las características más importantes que delimitan sus niveles estructurales.” (p. 169)

En este caso, el criterio de selección de las categorías o variables con las que se seleccionaron los representantes de la población es que fuesen estudiantes de pertenencia a familias nucleares y no nucleares, y que dentro de cada uno de los grupos familiares, a los que pertenecen los estudiantes, ellos fuesen heterogéneos entre sí. Por eso, en el caso de los grupos focales se seleccionaron aleatoriamente los estudiantes cuando se discriminaron por conformación familiar.

Se realizaron entrevistas semiestructuradas a tres docentes por muestreo por juicio, el criterio consistió en que fuesen profesores del grupo 804. Ellos conforman el 27% de la población de docentes del grupo (el total es once profesores). Igualmente, se hicieron entrevistas semiestructuradas a tres directivos docentes (coordinador académico, coordinador de convivencia y rectora) y al orientador, quienes representan el 100% del total de directivos docentes de la jornada tarde de la IEGS. Y se entrevistaron a tres padres de Familia Nuclear y a cuatro de Familia No Nuclear, por muestreo por juicio y conveniencia; por juicio, al ser representantes de dichas composiciones familiares, y por conveniencia puesto que permitieron ser entrevistados y uno de ellos, además, es un representante muy significativo de los padres de familia al hacer parte del consejo directivo de la institución.

Finalmente, se hizo una encuesta por censo a los 41 estudiantes, en la cual se formularon preguntas cerradas y abiertas, en las que se indagó el Envolvimiento Familiar, las relaciones familiares y sociales, y la autopercepción del rendimiento académico y convivencial.

3.3. Marco metodológico: diseño por fases

Tabla 2: Diseño por fases.

Fase 1: caracterizar la relación entre el Envolvimiento Familiar de los estudiantes de Familias No Nucleares del curso 804, jornada tarde, de la IEGS y la percepción que de él tiene la comunidad educativa.			
Tareas	Producto esperado	Técnica	Fuentes
1. Indagar y presentar las relaciones sociales de la comunidad educativa respecto de los estudiantes procedentes de Familias No Nucleares.	Identificación de las relaciones sociales de la comunidad educativa respecto a los estudiantes de Familias No Nucleares.	Encuesta Entrevistas semiestructuradas Grupos focales	Estudiantes de familias nucleares Estudiantes de Familias No Nucleares Docentes Directivos docentes
Fase 2: caracterizar los procesos académicos y convivenciales de estudiantes miembros de Familias No Nucleares del grupo 804, jornada tarde, de la IEGS, en relación con el Envolvimiento Familiar.			
Tareas	Producto esperado	Técnica	Fuentes
2. Recuperar información acerca de las interacciones sociales y los procesos académicos de estudiantes de Familias No Nucleares.	Caracterización de las interacciones sociales y los procesos académicos de estudiantes de Familias No Nucleares.	Encuesta Entrevistas semiestructuradas Grupos focales	Estudiantes de familias nucleares Estudiantes de Familias No Nucleares Docentes Directivos docentes

Tabla 2: (Continuación)

3. Fase: presentar recomendaciones para fortalecer el Envolvimiento Familiar de los estudiantes de Familias No Nucleares en la IEGS, a favor de su desarrollo académico y convivencial.

Tareas	Producto esperado	Técnica	Fuentes
3. Triangular información acerca de los estudiantes de Familias No Nucleares y familias nucleares respecto a socialización y rendimiento académico y convivencial.	Recomendaciones para fortalecer el desarrollo social y académico de los estudiantes de Familias No Nucleares de la IEGS	Triangulación de información recuperada en encuesta, entrevistas semiestructuradas y grupos focales, con fuentes teóricas.	Estudiantes de familias nucleares Estudiantes de Familias No Nucleares Docentes Directivos docentes Marco teórico

4. Hallazgos y resultados

La población del presente estudio de caso está compuesta por 41 estudiantes que conforman el curso 804 de la jornada de la tarde de la IEGS, 25 son mujeres y 16 hombres. Se escogió este grupo específicamente porque la investigadora lo ha acompañado y ha interactuado con él desde el año 2014, hasta el primer semestre del año 2016. Puesto que ha sido su profesora de Ciencias Sociales, y, además, directora de grupo en el año 2015 y el primer semestre del 2016.

El promedio de edad de la población es 14 años. Los estudiantes comprenden edades desde los 13 hasta los 18 años. En promedio el grupo estudiado ha cursado 2.4 años en la IEGS, lo que demuestra que es un grupo joven en la institución, puesto que esta tiene primera infancia y primaria en sedes diferentes a la General Santander. De estos estudiantes 20 (48.8%) están cursando su primer año en la institución; 10 estudiantes (20.4%), el segundo, y 11 (30.8%) están cursando el tercer año.

El 65.8% (27 estudiantes) de la población no vive con sus dos padres, es decir, que tienen una Familia No Nuclear; mientras que el restante 34.2% (14 estudiantes) sí viven con sus dos padres, es decir que tienen Familia Nuclear (Figura 1). Se recuerda que para el presente estudio la Familia Nuclear es homologable con la Familia Nuclear según Claude Lévi-Strauss (1976), puesto que él la caracteriza a partir de las siguientes particularidades:

“1) Tiene su origen en el matrimonio. 2) Está formada por el marido, la esposa y los hijos nacidos del matrimonio, aunque es concebible que otros parientes encuentren su lugar cerca del grupo nuclear. 3) Los miembros de la familia están unidos por a) lazos legales, b) derechos y obligaciones económicas, religiosas y de otro tipo y c) una red precisa de derechos y prohibiciones sexuales, más una cantidad variable y diversificada de sentimientos psicológicos tales como amor, afecto, respeto, temor, etc.” (1976, p. 17)

La diferencia entre la Familia Nuclear de Lévi-Strauss y la de esta investigación es que esta última no necesariamente tiene origen en el matrimonio, puede ser producto de la unión libre de una pareja que conviven únicamente con sus hijos en común.

Las Familias No Nucleares (FNN) han sido caracterizadas en esta investigación como aquellas en las que el hijo no convive con uno de los dos progenitores, e incluso con ninguno. Este tipo de conformación familiar abarca la familia monoparental y la familia extendida (Pachón, 2007).

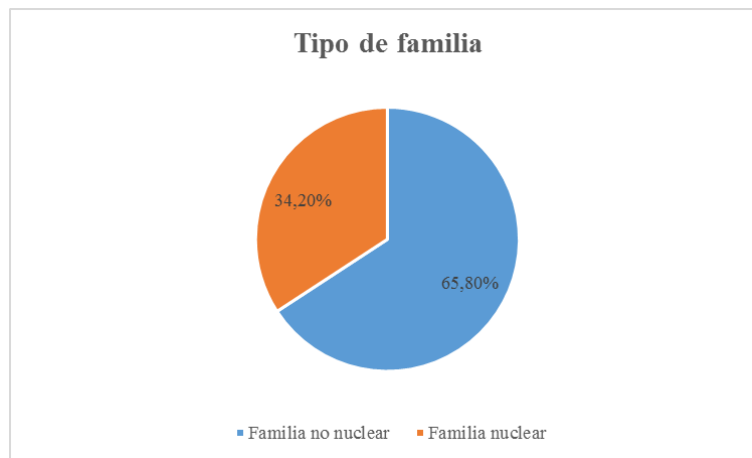


Figura 1: Tipo de familia.

En las Familias No Nucleares el 7.4% (2) no tiene presencia del padre y la madre; en el 77.7% (21) está la mamá; y en el 14.9% (4) está el padre (Figura 2). En el grupo focal a estudiantes de FNN, de los 5 estudiantes entrevistados, 4 viven con la mamá, quien no vive con la mamá dice que ella fue asesinada por ser guerrillera, aunque no está seguro. Los demás reconocen que sus padres los abandonaron y que incluso hubo una separación porque: "Mi papá estaba en malos pasos, entonces mi mamá le dijo que no quería vivir más con él". Como se observa, predomina la figura materna en las FNN, y si se hace la relación con el grupo total de estudiantes, este porcentaje de madres supera el 50%. Esto demuestra que la madre es el agente familiar sobre el que está recayendo en la mayoría de los casos del grupo 804 la responsabilidad de sostener económicamente y además formar axiológicamente a sus hijos. Puesto que la separación generalmente ocasiona "la falta de apoyo económico y acompañamiento hacia los hijos por parte del progenitor ausente" (Zapata, 2013, p. 241). Lo que también reconoce un estudiante cuando dice: "Me afectó mucho la separación de mis

padres porque siempre me ha hecho falta el apoyo de mi padre. Nunca he podido contar con él económicamente. También me afectó porque a mi mamá le tocó muy duro para sacarme adelante”.

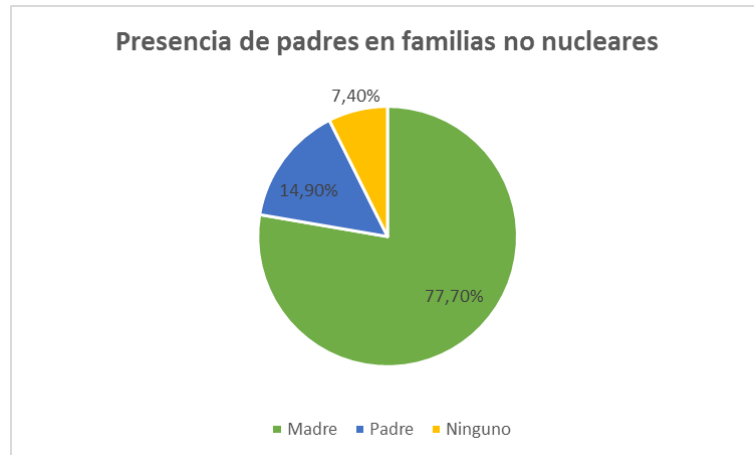


Figura 2: Presencia de padres en Familias No Nucleares.

En los hogares de familias nucleares, en promedio viven 5 personas, distribuidos así: 2 personas, el 7,1% (1 estudiante); 3 personas, el 7,1% (1 estudiante); 4 personas, el 14,20% (2 estudiantes); 5 personas, el 28,6% (4 estudiantes); 6 personas, el 28,6% (4 estudiantes); y 7 personas, el 14,20% (2 estudiantes). Los hogares de Familias No Nucleares están compuestos en promedio por 4.2 personas: distribuidos así: 2 personas, el 7.4% (2 estudiantes); 3 personas, el 40.7% (11 estudiantes); 4 personas, el 11.1% (3 estudiantes); 5 personas, el 22.2% (6 estudiantes); 6 y 8 personas, el 7.4%, respectivamente (2 estudiantes en cada caso); y 9 personas, el 3.7% (1 estudiante) (Figura 3). Al ser mayor el promedio de personas que viven en los hogares nucleares, se presenta mayor oportunidad para que exista una red de apoyo al estudiante que le brinde Envolvimiento Familiar (EF), a través de la Socialización Primaria del hogar. Es decir, por medio del seguimiento escolar y la interacción acerca de lo que sucede y aprende el estudiante en la escuela.

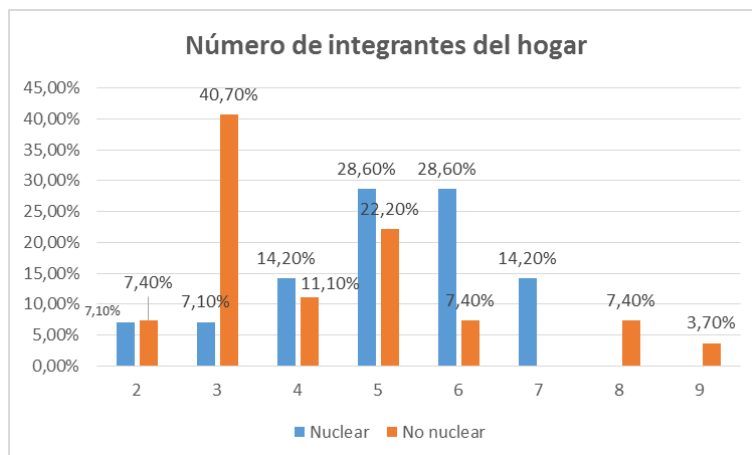


Figura 3: Número de integrantes por hogar.

Respecto al nivel de estudios de las madres, los estudiantes de Familias Nucleares encuentran en el 21.4% (3) de los casos que la madre tiene estudios hasta educación primaria; el 35.7% (5), básica secundaria; el 14.5% (2), secundaria; 21.40% (3), técnica o tecnológica; y el 7.1% (1), universitaria. En el caso de las Familias No Nucleares se encontró la siguiente distribución: 22.2% (6), primaria; 14.8% (4), básica secundaria; 14.8% (4), secundaria; 29.6% (8), técnica o tecnológica; y 18.5% (5), universitaria (Figura 4). Se observa entonces que las madres de familias nucleares han estudiado en mayor proporción hasta básica secundaria, y las madres de FNN tienen mayor educación técnica y tecnológica. Situación que presupone que aproximadamente siete madres de FNN tienen un capital cultural más cualificado que les permite tener trabajos mejor remunerados y solventar las necesidades básicas de sus hijos, aunque deban delegar el cuidado y acompañamiento a otros familiares o solamente al colegio.

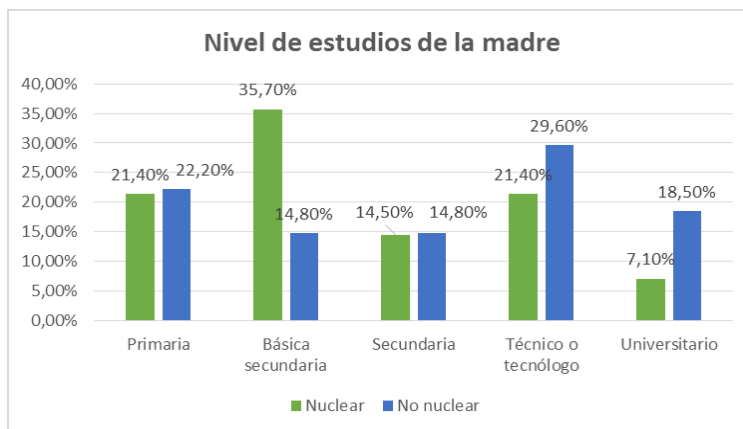


Figura 4: Nivel de estudio de la madre.

En cuanto al nivel de estudios de los papás, Bernstein, los estudiantes de Familias Nucleares, encuentran en el 28.5% (4) de los casos que el padre tiene estudios hasta educación primaria; el 21.4% (3), básica secundaria; el 21.4% (3), secundaria; 21.40% (3), técnica o tecnológica; y el 7.1% (1), universitaria. En el caso de las Familias No Nucleares se encontró la siguiente distribución: 14.8% (4), no reporta porque no tiene padre; 22.2% (6), primaria; 11.1% (3), básica secundaria; 33.3% (9), secundaria; 7.4% (1), técnica o tecnológica; y 11.1% (3), universitaria (Figura 5). En este caso se observa que los padres de familias nucleares (FN), suelen tener más educación en primaria y básica secundaria y técnica, frente a los de FNN; y los de FNN tienen más educación secundaria completa y universitaria.

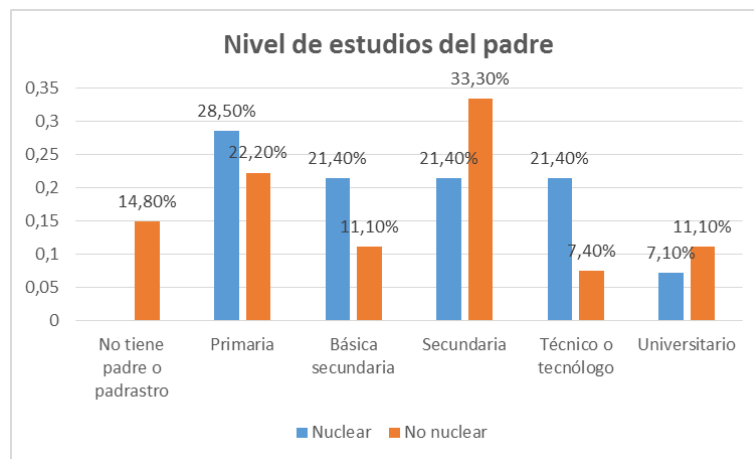


Figura 5: Nivel de estudio del padre.

4.1. Relaciones familiares

4.1.1. Relación con los padres

Dentro de las FN, los estudiantes percibieron que su relación con sus familias es: regular, el 28.5% (4); buena, 42.9% (6); y muy buena, 28.5% (4); lo cual se confirmó en el grupo focal, donde los 5 estudiantes entrevistados reconocieron tener una buena relación con los padres. En el caso de las FNN, los estudiantes valoraron de la siguiente manera la relación con sus familias: mala, el 7.4% (2); regular, 26% (7); buena y muy buena, el 33.3% (9) respectivamente (Figura 6).

En el grupo focal se hizo evidente que en las Familias No Nucleares los estudiantes desarrollan lazos afectivos más fuertes con el padre o la madre con quien viven, mientras que la relación con el resto de la familia, como padrastros y hermanos, es tensionante; por ejemplo, un estudiante manifestó: “Con mi papá me la llevo bien, con mi madrastra casi no la vamos, solo con mi papá... con mis hermanos tampoco la vamos”; una estudiante advierte que vive con su mamá, con su padrastro y con su hermana, hija de esta nueva unión, y cuando se le pregunta por la relación familiar solamente hace referencia a la buena comunicación con la madre, pero omite hablar de su padre y su media-hermana. Por su parte una madre de Familia No Nuclear reconoció que: “Yo pienso que afecta la ausencia del papá, yo asumo el rol de papá y mamá aunque me toca y aunque ellos tienen buena relación con el papá”.

Un directivo docente encuentra que las Familias No Nucleares son las que presentan más problemas en sus relaciones internas, para mejorar recomienda:

“Aparte de talleres se debe fomentar la educación y la cultura en esos padres de Familias No Nucleares porque esos padres no nucleares, la gran mayoría, vienen de varias regiones del país con un arraigo de cultura diferentes a los del contexto de Soacha. Facilitar la escuela de padres para que ellos vayan corrigiendo y formar unos niños para un buen futuro”.

La investigadora Ana Rico da luces sobre este fenómeno en el que la nueva composición familiar homóloga a la nuclear, puesto que sigue presentando la figura materna y la paterna, aunque uno de estos padres no es el biológico. La autora reconoce que: “el afecto, la construcción de identidad, son indelegables por las características de la relación, por la construcción de vida en la intimidad y la privacidad, además del peso que la consanguinidad tiene en la definición de vínculos y responsabilidades” (p. 113). Dada la fuerza de la Socialización Primaria que se presenta con los padres biológicos, es recurrente que en FNN los hijos no se identifiquen plenamente con sus padrastros, madrastras y que tampoco tengan buenas relaciones con sus hermanastros. Lo cual se manifestó en la encuesta y el grupo focal.

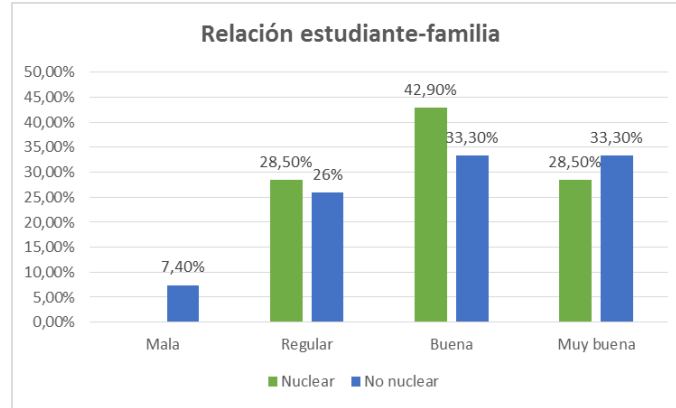


Figura 6: Relación estudiante familia.

La siguiente es la relación entre los estudiantes y cada uno de sus padres. En el caso de la Familia Nuclear, el 50% (7) de los estudiantes, reconoce que tienen mejor relación con la mamá; el 21.4% (3), con el papá; y el 28.6% (4), con los dos. En el grupo focal, los 5 estudiantes de familias nucleares reconocieron tener buena relación con los padres, y un leve conflicto con los hermanos. En las Familias No Nucleares, el 11.1% (3) no tiene relación con ninguno de sus padres; el 63% (17), tiene mejor relación con la mamá; el 7.40%, con el papá; y el 18.50%, tiene buena relación, por igual, con los dos padres (Figura 7).

Un directivo docente reconoce que las familias nucleares inculcan más hábitos a sus hijos, frente a las Familias No Nucleares. Este directivo advierte que los estudiantes de familias nucleares:

“Son organizados, son ordenados. Son chicos que regularmente tienen unas pautas, unas normas formadas en casa y transmitidas aquí en el colegio, y eso, por ende, les da mejores resultados académicos. Los jóvenes de Familias No Nucleares en su sola presentación personal nos están manifestando que hay un descuido en la casa”.

Sin embargo, esta observación pone de relieve la percepción que se tiene de la FNN como una familia deficitaria (Bernstein, 1972), la cual no ofrece al estudiante el acompañamiento escolar y la formación axiológica que la escuela requiere. Sin embargo, el promedio académico y convivencial sí fue más alto en el primer período del año 2016 en el caso de los estudiantes de las familias nucleares. Lo que explica que si hay deficiencias en las FNN, estas

deben ser tratadas por el colegio, mas no pueden ser simplemente naturalizadas, puesto que de esa manera el problema puede persistir y ahondarse con los años.

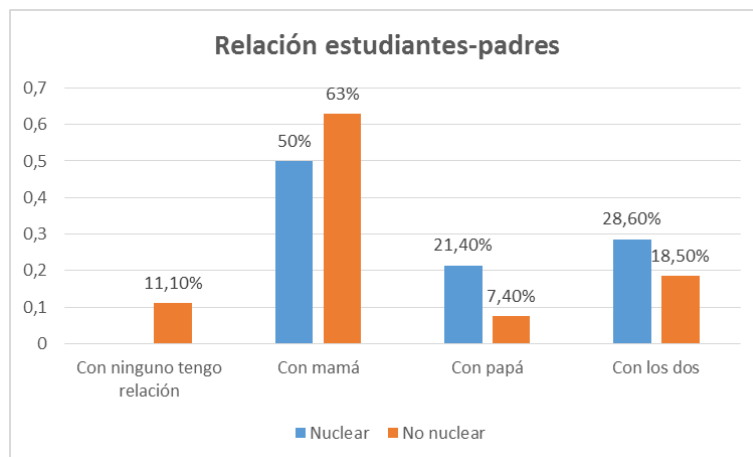


Figura 7: Relación estudiantes-padres.

4.1.2. Violencia intrafamiliar física y verbal

Tanto en las familias nucleares como en las no nucleares, todos los estudiantes reconocen que no hay agresión física entre los padres. Sí reconocen la presencia de agresión verbal entre ellos. En las Familias Nucleares el 28.6% (4) de la población, reconoce la agresión verbal; en las Familias No Nucleares, el 22.2% (6), también reconoce este tipo de agresión (Figura 8).

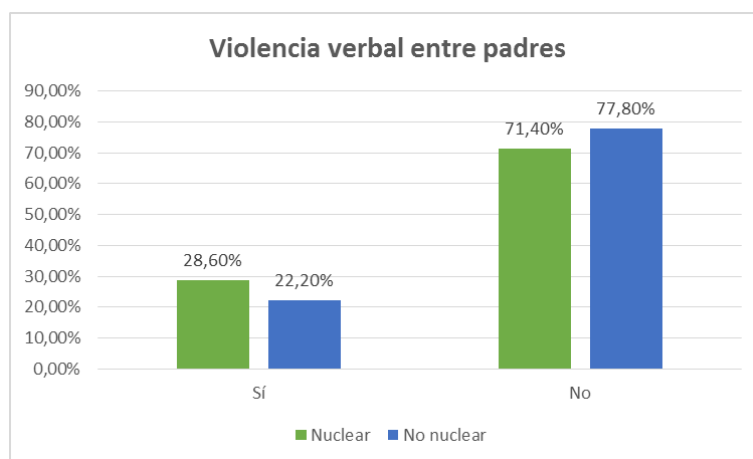


Figura 8: Violencia verbal entre padres.

De la población de estudiantes de Familias Nucleares, el 14.3% (2), recibe agresión por parte de los padres; mientras en las Familias No Nucleares lo hace el 14.9% (4) de los estudiantes. En cuanto a la agresión verbal, el 7.1% (1) de la población de las Familias Nucleares la recibe; y en el caso de las Familias No Nucleares, el 14.8% (4) recibe este tipo de agresión (Figuras 9 y 10). En los grupos focales a estudiantes se encontró que en las familias nucleares y no nucleares esporádicamente hay agresión hacia los estudiantes, como correctivo por faltas al código de conducta familiar. Por ejemplo, una estudiante de Familia No Nuclear expuso que: “Hace como dos meses me pegó mi mamá por un comentario que hizo una niña, dizque que yo salía con un profesor”; y una estudiante de Familia Nuclear explicó que le habían pegado “[...] hace como dos semanas porque dejamos entrar a unos niños a la casa”. Por su parte, uno de los acudientes entrevistados, el cual pertenece a una Familia Nuclear, reconoció que usa la agresión física como castigo para corregir a sus hijos:

“En la casa tenemos unos no negociables [...]. Cuando alguna ley se infringe, los castigo con un madero, normalmente es un tablazo [...]. Soy católico y me baso en la Biblia que dice: ‘a su hijo corríjalo con madero para que crezca derecho como un árbol’ [...]. Pero esto lo hacemos para que no vuelva a ocurrir.”

En los grupos focales de estudiantes se encontró que en las Familias No Nucleares es recurrente el grito hacia el estudiante. Una madre de Familia Nuclear advierte que: “los hijos de uno llegan y me dicen ‘fulanita estaba llorando porque el padrastro le dijo X o Y palabra fea’, y sí hay muchas diferencias... Es muy difícil porque muchas veces por vergüenza los chicos no cuentan”. En el caso de las familias nucleares se utiliza más el diálogo, aunque puede acompañarse de agresión física.

Esta propensión al diálogo demuestra que las familias del curso estudiado en esta investigación se han alejado del modelo nuclear tradicional colombiano predominante en el siglo XX, donde las relaciones entre padres e hijos eran muy verticales, autoritarias. Tal como reconocen Pachón (2007) y Rico (1999), las nuevas familias suelen ser más democráticas, y la distribución de los roles tiende a ser distinta, más equitativa. Como se observa en esta investigación, en las familias nucleares las madres suelen trabajar igual que los hombres; y en las FNN la mayoría de las madres asumen la responsabilidad de trabajar. Los cambios familiares trascienden las relaciones familiares y las relaciones con el mundo del trabajo.

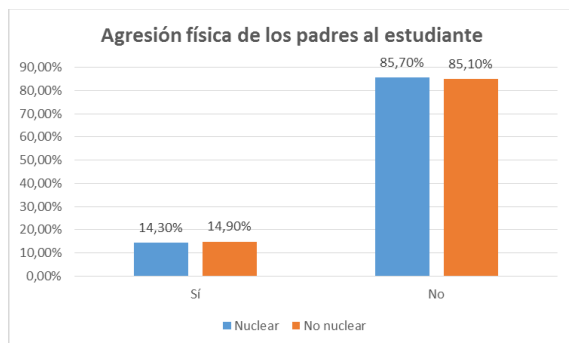


Figura 9: Agresión física de padres a estudiantes.

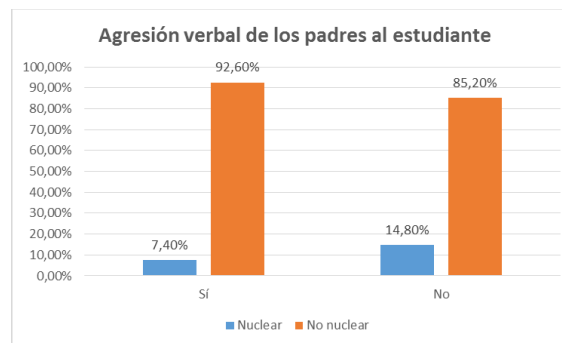


Figura 10: Agresión verbal de padres a estudiantes.

4.2. Relaciones sociales en la escuela (Socialización Secundaria)

4.2.1. Trato con los compañeros

En la encuesta ningún estudiante de Familia No Nuclear manifestó haber sido tratado distinto por sus compañeros, debido a su conformación familiar. En concordancia, ningún estudiante de Familia Nuclear reconoció tratar de forma distinta a sus compañeros de Familia No Nuclear.

Sin embargo, en el grupo focal de estudiantes de Familias No Nucleares, ellos advirtieron que venir de este tipo de familias constituye características o variables que pueden afectarlos dependiendo del estudiante. Una joven advierte que: “Algunos están afectados por su familia y no pueden cumplir. Algunos se sienten mal o tristes. Algunos se burlan de los que no tienen Familia Nuclear”; otro reconoce que: “Hay unos que tienen más problemas que uno y por eso mismo no pueden tener buen desempeño, si tienen muchos problemas en la casa”. Sin embargo, los estudiantes de familias nucleares también pueden presentar problemas para relacionarse con otros. Un estudiante reconoce que: “Hay unos que el papá y la mamá lo tienen, pero a veces son como peores. Ellos a veces se las dan porque no son igual a uno, son creídos”.

En el grupo focal de estudiantes de familias nucleares, 3 de los 5 no ven diferencia en las relaciones sociales de los compañeros de Familias No Nucleares; mientras que 2 observan que la falta de acompañamiento de los padres sí puede influir en sus comportamientos, como lo advierten los siguientes estudiantes: “A algunos les hacen falta los padres para que los

apoyen”, “A algunos niños les afecta el estudio. Algunos son un poco desjuiciados porque no tienen la atención de los padres”.

Los estudiantes de FNN reconocen que la separación de sus padres es un momento de desestabilización emocional que los afecta inmediatamente y deja secuelas. Un estudiante informó que: “Me afectó la separación de mis padres porque cuando estaba en séptimo me volví muy rebelde y perdí el año”. Otra estudiante explica cómo la falta de apoyo económico del padre le sigue perjudicando académicamente:

“Yo tengo resentimiento con mi papá porque es tan malo que no me dio ni su apellido y no me manda ni para los cuadernos. Ahora estoy con él, pero es como si yo estuviera con mi mamá porque ella me manda para todo, son pocos los días que yo le pido a mi papá para alguna tarea, siempre dice que no tiene. A veces me toca copiarme algunas tareas.”

Los docentes encuentran que hay características predominantes en el carácter de los estudiantes que vienen de Familias Nucleares y de Familias No Nucleares. Quienes vienen de Familias No Nucleares suelen ser más agresivos o pueden ir al extremo de ser muy sumisos, mientras que los que vienen de Familias Nucleares parece que tienen un mayor bienestar emocional. Para ilustrar esta idea se citan las siguientes palabras de un coordinador:

“Es difícil caracterizarlos, pero el estudiante de Familia Nuclear es un poco más afectivo y más seguro de sí, los otros [provenientes de Familias No Nucleares] son menos seguros, un poco más despostas. Y, a veces, menos solidarios. Aunque hay chicos de Familias No Nucleares que no tienen ninguna problemática, se autodeterminan de forma madura. Es difícil encontrar diferencias porque hoy las problemáticas afectan universalmente.”

El padre entrevistado también hace referencia a la particular problemática que tiene el estudiante de Familia No Nuclear, al afrontar conflictos por la separación de los padres y no tener un acompañamiento familiar tan intenso como lo puede tener alguien que cuente con sus dos padres. Esto dijo el padre de familia:

“El niño que viene de un hogar no nuclear tiene más problemas y ellos terminan desquitándose con sus compañeros. Nosotros no es que seamos perfectos. Pero donde

falta un padre o una madre hay mayores problemáticas. Si no hay familia que apoye, es muy difícil que el niño sobresalga. La familia es la principal escuela.”

A pesar de que en las FNN la relación afectiva que se tiene con el padre o la madre que convive con el estudiante es importante para seguir afianzando comportamientos transmitidos en la Socialización Primaria, la falta de tiempo para compartir con estos padres, además de las relaciones democráticas en las que no hay un argumento cargado de análisis para fijar respeto por normas, sino en el que predomina el regaño sin argumentación, produce que haya un desajuste entre el estudiante que espera la escuela y el que llega a ella.

Este conflicto radica en: “un problema de coherencia entre las internalizaciones originales y las nuevas, problema que puede resultar más o menos arduo de resolver en los diferentes casos” (Berger y Luckmann, 2003, p. 175). Acá hay una oportunidad de mejora familiar que la escuela puede promover para que los estudiantes de FNN se adapten mejor al contexto escolar.

4.2.2. Trato con los docentes

En la encuesta, los estudiantes de Familia No Nuclear reconocen que no han recibido discriminación por parte de los docentes por su condición familiar; una estudiante reconoce que le han dado muchos consejos. En los grupos focales de estudiantes de familias nucleares y no nucleares todos coincidieron en que el trato de los docentes a los estudiantes de Familias No Nucleares es igual al de los estudiantes de Familias Nucleares. Sin embargo, un docente entrevistado reconoce que ese trato igualitario se debe, en parte, al desconocimiento sobre cómo están conformadas las familias de los estudiantes: “Habría que tener un conocimiento pleno de los estudiantes que tienen familia nuclear y no nuclear. Con esa estadística se puede realizar algún tipo de proyecto para trabajar esas diferencias”. No obstante, el mismo docente encuentra que en general: “[...] los padres de familia no están dispuestos a acercarse a la institución, y más aquí en Soacha que los papás tienen que salir a trabajar a las cuatro de la mañana y regresan en la noche”.

Acá se observa que la institución educativa no ha reflexionado acerca de la implicación escolar que tiene que los estudiantes provengan de una familia nuclear o una no nuclear, incluso conociendo particularidades del contexto laboral de las familias que dificultan la

interacción entre padres e hijos. Esto se debe a la naturalización que se hace de las problemáticas, y a la inercia de la cotidianidad donde los directivos y docentes dejan de asumir “[...] a la familia como un gran aliado en el proceso de enseñanza aprendizaje y viceversa” (Suárez y Urrego, 2014, p. 105).

4.2.3. Trato con los directivos docentes

En la encuesta, ante la pregunta a estudiantes de Familias No Nucleares acerca de si han recibido un trato diferenciado por parte de los directivos docentes, reconocen en la mayoría de los casos que no ha sido así; solo un estudiante escribió: “algunas personas que no saben o no han pasado por eso critican”; otro dijo que “los directivos docentes casi no saben nada de él”; y uno último advirtió, frente a otra institución educativa que “cuando me iban a matricular en quinto en el parroquial, se dieron cuenta de que era hijo de padres separados y no me dejaron matricular”.

En los grupos focales los estudiantes, de manera coherente con la encuesta, reconocieron que no hay ningún trato diferenciado de los directivos docentes hacia los estudiantes de Familias No Nucleares. Por su parte, un coordinador identificó que el trato con las Familias Nucleares es mucho más sencillo en comparación con el de las Familias No Nucleares:

“No es lo mismo tratar con una familia nuclear que con una no nuclear. Con la Familia Nuclear se tiene la ventaja de que son muy respetuosos de las normas. Entonces el diálogo es mucho más directo y mucho más certero. Mientras que con las Familias No Nucleares no solamente hay que hacer el diálogo sino la reflexión de la cantidad de faltas que se cometen, dándoles vínculos con Secretaría de Educación u otros estamentos.”

Para solventar estas dificultades de tratamiento de la institución con las Familias No Nucleares, un directivo encuentra que lo más acertado es educar a los acudientes, a través de escuelas de padres, y advierte que se están programando formaciones por el momento solamente para estudiantes:

“Las no nucleares tienen más dificultades de orden convivencial, aunque no siempre, porque hay no nucleares donde la mamá o el papá funcionan muy bien. Toca educar a los padres, para que sean mejores padres y enfrenten las problemáticas con los hijos [...].”

Ahorita vamos a iniciar unas convivencias para los estudiantes con expertos, sean de Familias No Nucleares o Nucleares.”

Esta iniciativa para enfocarse en la educación a padres, iniciando con la de los estudiantes, es acertada de llegarse a concretar. Sin embargo, actualmente no se ha materializado, puesto que a pesar de que informalmente los miembros de la institución educativa intuyen la problemática de los estudiantes de FNN, no cuentan con los recursos humanos y materiales necesarios para hacer la formación a padres, y así las dificultades de este segmento de la población siguen naturalizándose en el transcurso de los años académicos.

Es así que en el contexto de la IEGS se encuentra la misma necesidad de articulación entre escuela y familia que se presentó en la investigación “Relación familia-escuela: una mirada desde las prácticas pedagógicas rurales en Anserma, Caldas” de las profesoras Jazmín Suárez y Lina Urrego, quienes concluyeron que con un trabajo escolar focalizado en las familias se puede lograr que la escuela:

“Se reconozca en el reto de asumir un carácter relacional, cultural, contextual y comunitario que tenga en cuenta las experiencias previas de familia, de la misma institución y de sus contextos externos que, a su vez, se conviertan en un esquema de referencia para futuras generaciones”. (Suárez y Urrego, 2014, p. 110)

4.2.4. Interés del colegio por los distintos tipos de familias

El 51.1% (14 estudiantes) reconocen que el colegio nunca se ha interesado por saber acerca de sus familias; mientras el 48.9% (13 estudiantes), reconoce que sí. En los grupos focales todos los estudiantes advirtieron que el colegio no se ha interesado por conocer su conformación familiar ni por hacer un trabajo con familias desde sus particularidades. Los docentes encuentran que de manera institucionalizada no se ha recogido información sobre la conformación familiar. Al respecto un profesor dice que la recolección de esa información no se hace porque “[...] no es política del colegio desarrollar ese tipo de labor. Hace falta extender la educación más allá de las aulas, no hay un proyecto interesado por integrar al padre de familia con el profesor, se debe partir de un proyecto institucional”.

Los directivos reconocen que de manera aislada han tenido que trabajar problemas derivados de las formaciones familiares, pero que no hay un apoyo que provenga de la Secretaría de Educación y demás instancias gubernamentales. Acerca de ello otro directivo docente informa que el colegio va a iniciar la actualización de la lectura del contexto en el PEI durante el segundo semestre del año 2016. Sin embargo, también encuentra que la Secretaría de Educación no brinda un apoyo fuerte para las iniciativas que involucren a las familias:

“Sí [nos hemos interesado por la conformación de las familias], pero con algunas falencias. No hemos actualizado el contexto, vamos a actualizar el Proyecto Educativo Institucional (PEI) en el segundo semestre. Tenemos apoyo a las familias a través de los programas de orientación escolar y de los talleres de escuela de padres. Estamos intentando con Redpapas, es una organización grande, pero entonces toca pagar para la afiliación y yo le pedí apoyo a la Secretaría de Educación, a ver si nos pagaba, pero dejaron 10 colegios oficiales [con ese apoyo] y a la [Institución Educativa General] Santander nos dejó por fuera.”

4.3. Envolvimiento Familiar

4.3.1. Apoyo económico de los padres para gastos escolares

Respecto al estrato socioeconómico al que corresponden las viviendas que habitan las Familias Nucleares, el 28.6% (4) está en estrato 1; el 7.1% (1), en el estrato 2; y el 64.3% (16) en el 3. En el caso de las Familias No Nucleares, el 11.1% (3) habita en el estrato 1; el 29.6 (8) en el 2; y el 59.3% (16) en el 3 (Figura 11).

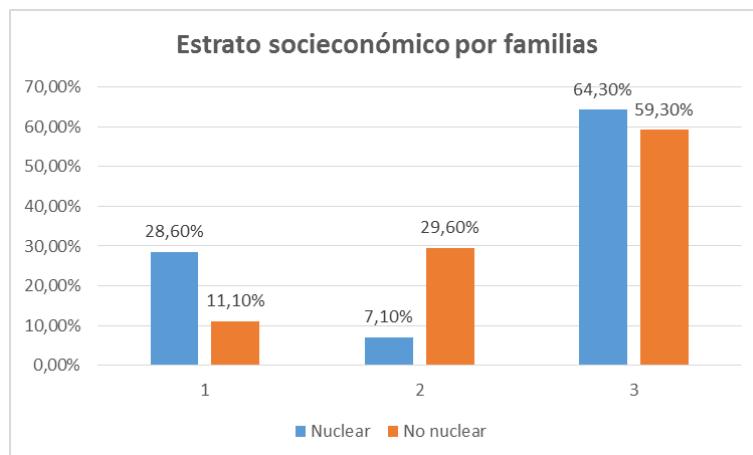


Figura 11: Estrato socioeconómico por familias.

Las Familias Nucleares habitan en casas cuya posesión se caracterizó de la siguiente manera: en arriendo vive el 2.4% (3); propia pagando cuotas, 21.4% (3); propia ya pagada, 35.7% (5); y familiar, 7.1% (1). En el caso de las Familias No Nucleares se observó la siguiente distribución en la tenencia de la casa: arrendada, 40.7%(11); propia pagando cuotas, 33.3% (9); propia pagada, 18.6% (5); y familiar, 7.4% (2) (Figura 12).

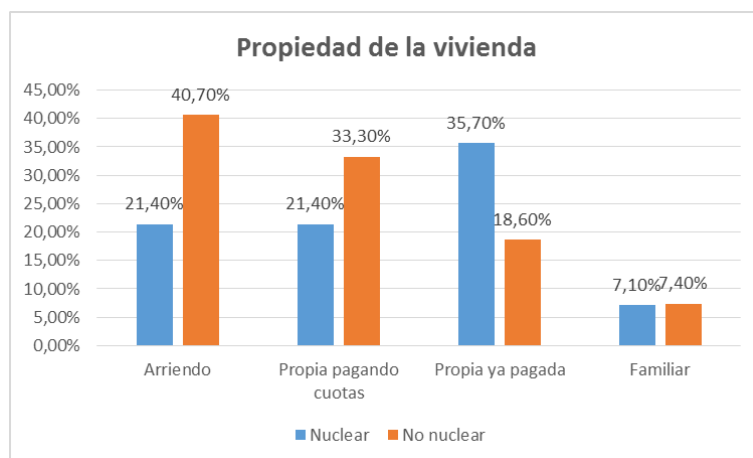


Figura 12: Propiedad de la vivienda.

El dinero que reciben semanalmente los estudiantes para onces escolares se identificó de la siguiente manera: en las Familias Nucleares el 7.1% (1) no recibe nunca dinero; el 42.9% (6), recibe menos de \$2.000 semanalmente; el 35.7% (5) recibe entre \$2.000 y \$5.000; el 7.1% (1) recibe entre \$5.000 y \$10.000; y el 7,1% (1) recibe entre \$10.000 y \$15.000. En el caso de las Familias No Nucleares se observa la siguiente distribución en este gasto: el 7.4% (2) no

recibe nunca dinero ni le envían onces; el 7.4% (2) no recibe dinero y le envían onces; el 22.2% (6) recibe menos de \$2.000; el 29.6% (8), recibe entre \$2.000 y \$5.000; el 11.1% (3) recibe entre \$5.000 y \$10.000; el 11.1% (3), recibe entre \$10.000 y \$15.000; el 7.4% (2) entre \$15.000 y \$20.000; y el 3.7% (1), más de \$20.000 (Figura 13).

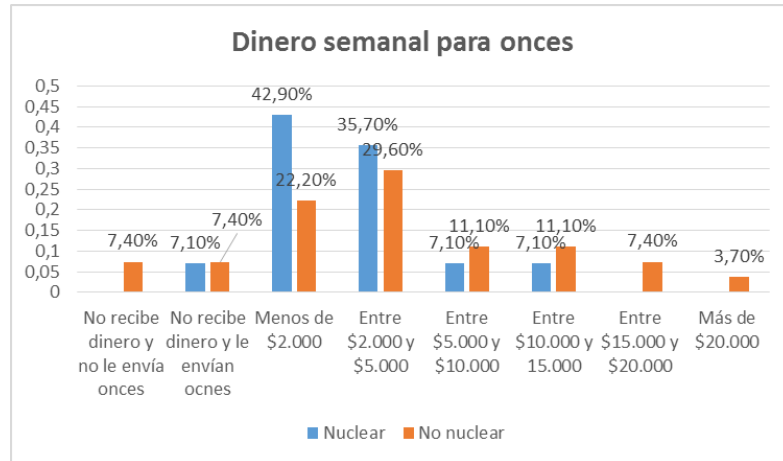


Figura 13: Dinero semanal para onces.

En cuanto a los gastos que los estudiantes reciben semanalmente para material escolar, se encontró que en las Familias Nucleares el 7.1% (1) no recibe dinero; el 21.4% (3) menos de \$2.000; el 42.9% (6) entre \$2.000 y \$5.000; el 14.2% (2), entre \$5.000 y \$10.000; y el 14.2% entre \$10.000 y \$15.000. En el caso de las Familias No Nucleares se observó la siguiente distribución en el dinero semanal para materiales escolares: el 33.3% (9) recibe menos de \$2.000; el 37% (10), entre \$2.000 y \$5.000; el 18% (5), entre \$5.000 y \$10.000; el 7.4% (2), entre \$10.000 y \$15.000; y el 3.7% (1), más de \$20.000 (Figura 14). En los grupos focales de estudiantes de familias nucleares y no nucleares se confirmó que las dificultades para suplir siempre a los estudiantes de material educativo y dinero para alimentos se encuentran en las dos conformaciones familiares.

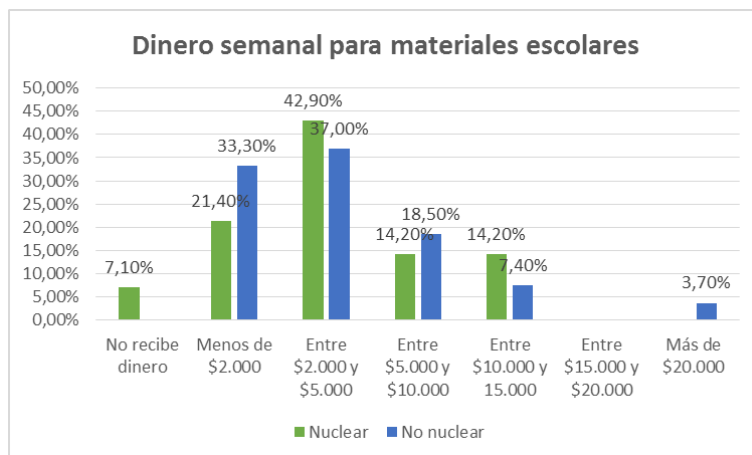


Figura 14: Dinero semanal para materiales escolares.

En las Familias Nucleares se identificó que el 7.1% (1) de los estudiantes trabaja para ayudar a su familia, el restante porcentaje de la población no trabaja. Y en las Familias No Nucleares se halló que el 7.4% (2) trabaja para ayudar a su familia, mientras el resto de los estudiantes (82.6%) no trabaja (Figura 15).

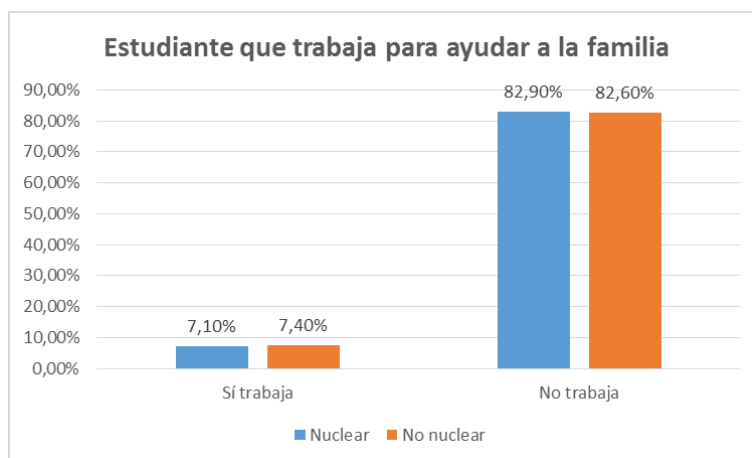


Figura 15: Estudiante que trabaja para ayudar a la familia.

El 93% (13) de los estudiantes de Familias Nucleares reconoce que sus padres sí les compran todos los libros del año. En el caso de la población de Familias No Nucleares este porcentaje es del 85.1% (23) (Figura 16).

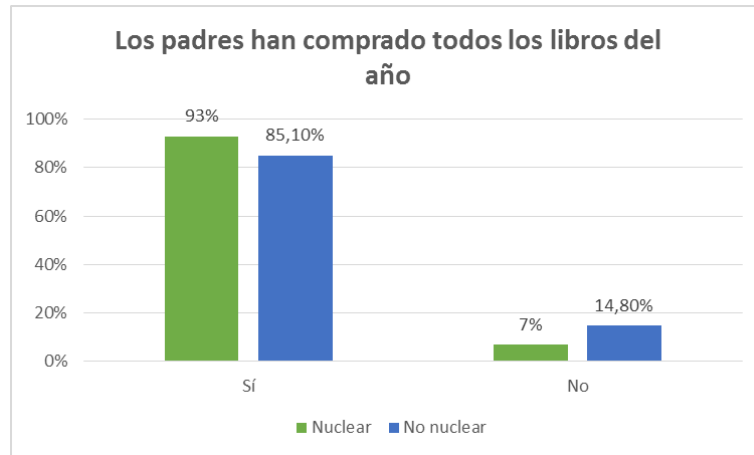


Figura 16. Los padres han comprado todos los libros del año.

A través de este análisis de estadística descriptiva se evidencia que las dos conformaciones familiares gozan de una situación económica bastante similar, lo que nivela a los estudiantes en el campo socioeconómico. Se favorece así una ventaja: la capacidad que tenga la familia de invertir el dinero en gastos escolares que favorezcan al estudiante y en otros gastos culturales que también lo sigan formando axiológicamente. Los investigadores argentinos Rubén Cervini, Nora Dari y Silvia Quiroz (2014) encontraron, a través de los datos del estudio internacional SERCE, que en instituciones educativas donde prevalece el estrato socioeconómico bajo, la ventaja en el promedio académico no es muy significativa entre estudiantes de FN y FNN, puesto que los padres dejan de activar su capital económico y cultural a favor del estudiante; lo cual se requiere hacer en las familias del presente caso.

4.3.2. Correctivos en el hogar

Cuando los estudiantes se comportan mal en las Familias Nucleares los padres de la población optan por: quitarle juegos, el 7.4% (1); golpear al estudiante, 7.4% (1); gritarlo, 7.4% (1); lo regañan, 50% (7); no lo dejan salir, 21.4%. En las Familias No Nucleares, cuando existe mal comportamiento por parte de los estudiantes el 3.7% (1) de los padres deja de hablarle al estudiante; el 7.4% (2), le habla; el 3.7% (1), le quita juegos; el 3.7% (1), lo amenaza; 3.7% (1), le grita; el 44.4% (12), lo regaña; el 3.7% (1), no le dice nada; el 26% (7), no lo deja salir; y el 7.4% (2), habla con él (Figura 17). En el grupo focal de estudiantes de Familias No Nucleares el castigo que más se mencionó fue quitar el celular, la *tablet* y el computador; mientras que en el grupo focal de estudiantes de Familias No Nucleares fue más recurrente la agresión física y el diálogo.

Los docentes y directivos docentes concuerdan en que en las Familias No Nucleares hay más permisividad de los padres hacia sus hijos, debido al poco tiempo que comparten por las obligaciones laborales de los padres y el tiempo que gastan en transportarse a sus trabajos por vivir en Soacha y trabajar en Bogotá. Un directivo encuentra que: “se nota que tienen más dificultad [para corregir a los hijos] en las Familias No Nucleares. De pronto el abuelo o la abuela no puede dedicarse a un adolescente por la diferencia generacional”. En las entrevistas a padres quienes pertenecen a familias nucleares advierten que recurren sobre todo al diálogo, y en casos excepcionales al castigo físico. Los padres de Familias No Nucleares muestran mayor propensión a regañar a sus hijos antes que al diálogo, una madre dice: “Más que todo yo me doy cuenta, la regaño, pero pegarle no”.

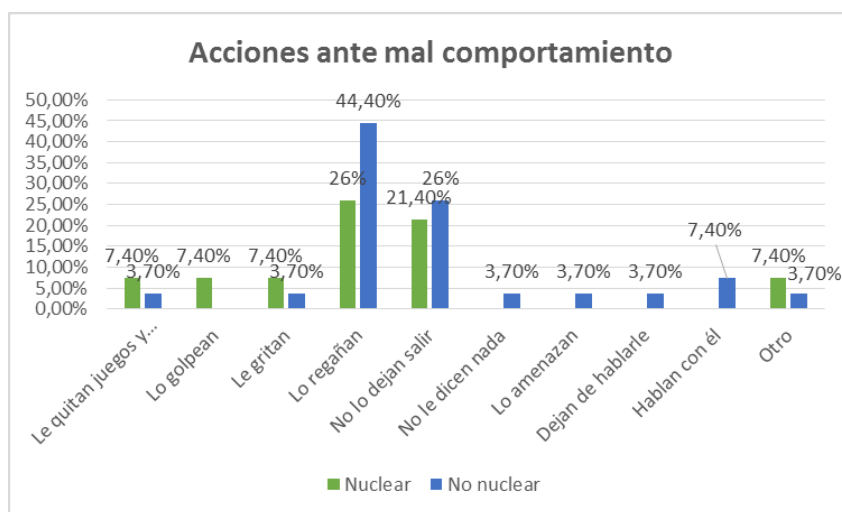


Figura 17: Acciones ante mal comportamiento.

Nuevamente se observa que las relaciones familiares son más horizontales en las familias del estudio de caso. Sin embargo, las falencias en la asertividad de la comunicación pueden hacer diferencia entre las familias, sean nucleares o no. Puesto que:

“Las realizaciones lingüísticas de órdenes universalistas de significado son muy diferentes de las realizaciones de órdenes particularistas y también lo son las formas de relación social (por ejemplo, entre madre e hijo) que las generan. Podemos decir entonces, que lo que se ofrece para aprendizaje, la forma en que se ofrece y los patrones de relación social, son también muy diferentes.” (Bernstein, 1972, p. 7)

Bernstein observa que la escuela maneja más significados universales para poder enseñar ciencia y artes a los estudiantes. Por tanto, un estudiante que provenga de una familia que tenga una construcción de significados más universal, es decir que se explique en un contexto amplio, tendrá mayor facilidad para comprender el lenguaje de la escuela, frente a los estudiantes que en la familia no cuentan con la exposición a un lenguaje con tendencia a lo universal. La formación en comunicación asertiva se constituye en una categoría importante a trabajar desde la IEGS con los padres.

4.3.3. Asistencia a eventos del colegio

El 14.3% (2) de los estudiantes de Familias Nucleares reconoce que sus acudientes asisten 3 de 4 veces al año a la entrega de notas, mientras que los del 85.7%, asisten siempre. En las Familias No Nucleares, el 7.4% (2), nunca; el 7.4% (2) asiste 1 vez; el 3.7 (1), 3 veces; y el 81.5%, siempre (Figura 18).

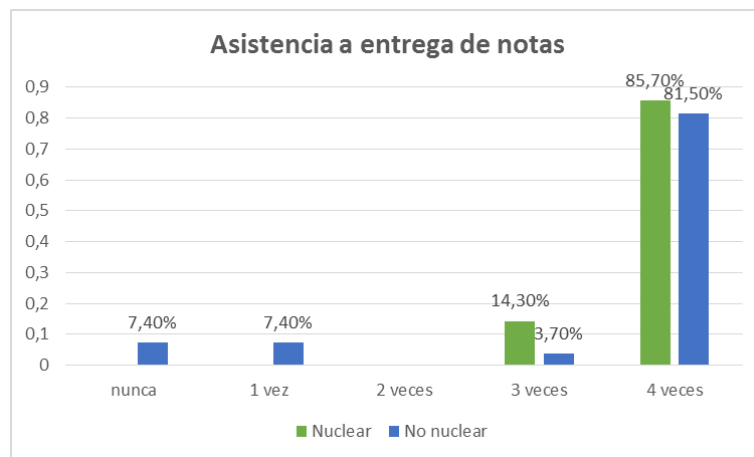


Figura 18: Asistencia a entrega de notas.

El 7.1% (1) de la población de estudiantes de Familias Nucleares reconoce que su familia nunca va a escuelas de padres; el 28.5% (4), pocas veces; el 14.3% (2), casi siempre; y el 50% (7), siempre. En el caso de las Familias No Nucleares, se identificó que a las entregas el 11.1% (3) de los padres nunca asisten; el 33.3%, pocas veces; el 25.9% (7), casi siempre; y el 29.6% (8), siempre (Figura 19).

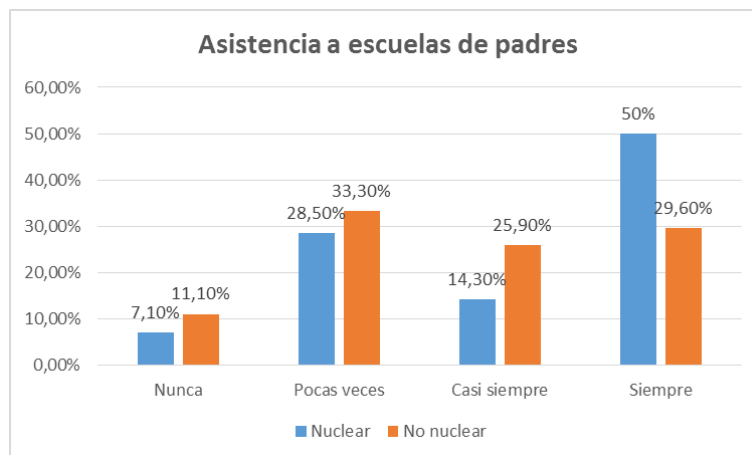


Figura 19: Asistencia a escuelas de padres.

El 50% (7) de los estudiantes de Familias Nucleares reconoce que sus padres nunca han sido citados para recibir informes personalizados de sus hijos; el 14.3% (2) que sus padres asisten poco a estas citaciones cuando se hacen; el 7.1% (1), casi siempre; y el 28.5%, siempre. En el caso de las Familias No Nucleares, el 29.6% (8) de la población dice que sus padres nunca han sido citados; el 3.7%, nunca asiste a estas citaciones; el 14.8% (4), pocas veces; el 18.5% (5), casi siempre; y el 33.3% (9), siempre (Figura 20).

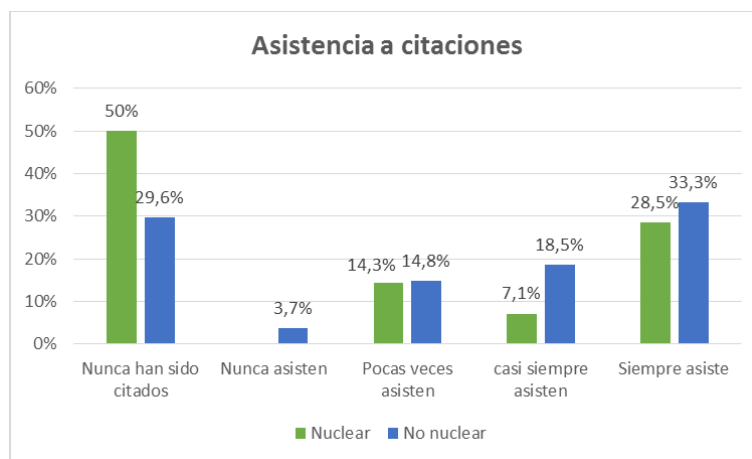


Figura 20: Asistencia a citaciones.

En los grupos focales los estudiantes de Familias No Nucleares y Familias Nucleares reconocen que sus padres generalmente asisten a las citaciones, a las escuelas de padres y a las entregas de notas. Cuando no lo hacen ocurre por obligaciones laborales. De igual forma, los docentes también reconocen que por motivos laborales a varios padres se les dificulta

asistir a las reuniones del colegio y que también hay desinterés por parte de varios acudientes, especialmente en las Familias No Nucleares. Un directivo manifiesta esta situación de la siguiente manera:

“En muchos de los casos he tenido que llamar directamente a los papitos (de FNN), porque pareciera que no existieran. En las familias nucleares la dificultad es que la mayoría de los papitos trabajan, pero están siempre manifestando el interés de saber cómo van sus hijos. Los chicos de Familias No Nucleares están solitos entre comillas. Difícilmente se encuentra un canal de comunicación con ellos.”

Fue frecuente en las entrevistas a los docentes y directivos docentes el reconocimiento del fenómeno de estudiantes educados por sus abuelos o tíos, lo que para estos agentes educativos es algo muy reciente. Los padres de familia entrevistados encuentran que los padres de hijos que presentan mayor problemática convivencial y académica son precisamente los que menos asisten a las reuniones del colegio, lo que reafirma la falta de acompañamiento de los padres a estos estudiantes. Este fenómeno de baja participación en eventos escolares lo encuentran también Suárez y Urrego (2014): “Son las mujeres las que representan el puente y el punto de encuentro entre ambas instituciones” (p. 103). Las madres generalmente son las personas que asisten a las reuniones y citaciones, así estén trabajando, pero infortunadamente, las obligaciones laborales no siempre les permiten asistir.

4.3.4. Imaginario familiar sobre la importancia de la educación

El 93% (13) de los estudiantes que tienen Familia Nuclear reconoce que sus padres dicen que el estudio sirve “para salir adelante y ser alguien en la vida”; el 7% (1) identifica que sus padres ven en la educación una posibilidad “para llegar a ser una buena persona, para bien”. En las Familias No Nucleares, el 77.7% de los estudiantes (21) reconoce que sus padres ven en el estudio la oportunidad “para ser alguien en la vida y tener un buen futuro”; el 18.5% (5) es más específico y reconoce la oportunidad de seguir estudios terciarios, como cuando identifican que estudiar sirve “para sacar adelante una carrera”; y el 7.1 (1) indica que el estudio sirve “para ser mejores personas y ser alguien en la vida, ser alguien grande”. La totalidad de los estudiantes en grupos focales reconocieron que en sus familias se les dice

que el estudio es “muy importante”, sin embargo, no argumentan por qué es importante la educación, solo lo afirman.

En las entrevistas a padres de familias nucleares y no nucleares se confirmaron los mismos imaginarios, fue recurrente la concepción de que el estudio sirve para salir adelante y ser mejores personas. Sin embargo, este discurso suele ser muy general y simple, falta argumentación para que el imaginario esté acompañado además de un compromiso alimentado con estrategias educativas desde el hogar, lo cual se puede fortalecer con trabajo institucional.

Se identifica acá que el lenguaje es bastante general, más no universal. Porque no toma la importancia social del estudio y la desglosa para evidenciar que tiene funciones a lo largo de la vida. La teoría de Pierre Bourdieu, la cual cruza la teoría del Envolvimiento Familiar, hace hincapié en cómo el capital cultural (recursos artísticos y científicos que aprehenden las personas) se objetiva a través de títulos académicos, lo cual permite entrar en grupos pequeños, gremios, que facilitan trabajar y tener mayor capital económico. Ese tipo de discurso funcional de la educación no se encuentra en las familias entrevistadas, y requiere forjarse para que los estudiantes estén más comprometidos con su desempeño escolar. Puesto que: “la inversión educativa mejor escondida y socialmente más eficaz, a saber, es la transmisión de capital cultural en el seno de la familia” (Bourdieu, 2001, p. 138).

4.3.5. Interacción familiar diaria

El adulto que está más atento de los estudiantes, en el caso de las Familias Nucleares, es la mamá (64.2%, 9 estudiantes), el padre está más pendiente en el 35.8% de los casos (5 estudiantes). En las Familias No Nucleares el adulto que está más pendiente de los estudiantes también es la mamá (70.3%, 19 estudiantes), seguido del papá y la abuela (11.1%, 3 estudiantes, en cada caso), y hermanos (7.4%, 2 estudiantes) (Figura 21).

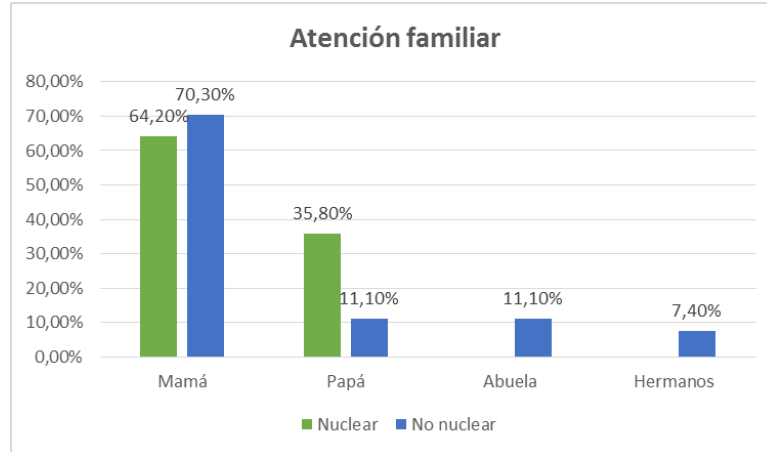


Figura 21: Atención familiar.

En las Familias Nucleares el 78.57% (11) de las madres trabaja fuera del hogar; mientras el 21.4% (3) se dedica exclusivamente a ser ama de casa. En las Familias No Nucleares el 81% (17) de las madres trabaja fuera del hogar; y el 19% (4) trabaja en el hogar. Esta condición laboral que hace que las madres no permanezcan en el hogar, lo cual propicia características particulares en los estudiantes de Familias No Nucleares. Un directivo docente manifiesta que: “Cuando se aborda un chico, uno empieza a indagar con quien vive y cuando es no nuclear la familia él empieza a demostrar ciertas características. O son de inseguridad o son de demasiada confianza en la cual dicen yo vivo con mi abuelita y mi abuelita me permite todo”. En el caso de los estudiantes de Familias Nucleares, el directivo los caracteriza de la siguiente manera: “sabemos que son chicos que tienen valores muy arraigados, saben para donde van, tienen un proyecto de vida ya establecido”.

Para saber la capacidad que tienen los padres para hacer acompañamiento diario a los hijos, entre otras preguntas, se indagó por el tiempo que permanecen a diario fuera del hogar entre las 5:00 a.m. y las 11:00 p.m. En la población de las Familias Nucleares se encontró que el 21.4% (6), permanece menos de 6 horas; 28.5% (4), entre 6 y 8 horas; 28.5% (4), entre 8 y 9 horas; 21.4% (3), de 11 a 12 horas. En el caso de las Familias No Nucleares, se encontró la siguiente distribución: 22.2% (6), menos de 6 horas; 29.6% (8), de 6 a 8 horas; 18.5% (5), de 8 a 9 horas; 22.2% (6), de 11 a 12 horas; y 7.4% (1), más de 12 horas (Figura 22).

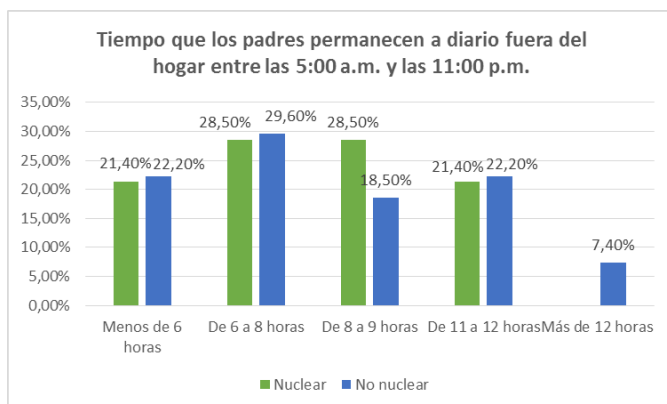


Figura 22: Tiempo que los padres permanecen a diario fuera del hogar entre las 5:00 a.m. y las 11:00 p.m.

Los estudiantes de Familias Nucleares identificaron en el 14.3% (2) de los casos que comparten con sus padres menos de 1 hora diaria; 35.7% (5), entre 1 y 2 horas; 35.7% (5), entre 2 y 4 horas; y 14.3% (2), más de 4 horas. En el caso de las Familias No Nucleares se encontró la siguiente distribución: 25.9% (7), nunca comparte tiempo con sus padres; 7.4% (2), menos de 1 hora diaria; 25.9% (7), entre 1 y 2 horas; 18.5% (5), entre 2 y 4 horas; y 22.2% (6), más de 4 horas (Figura 23).

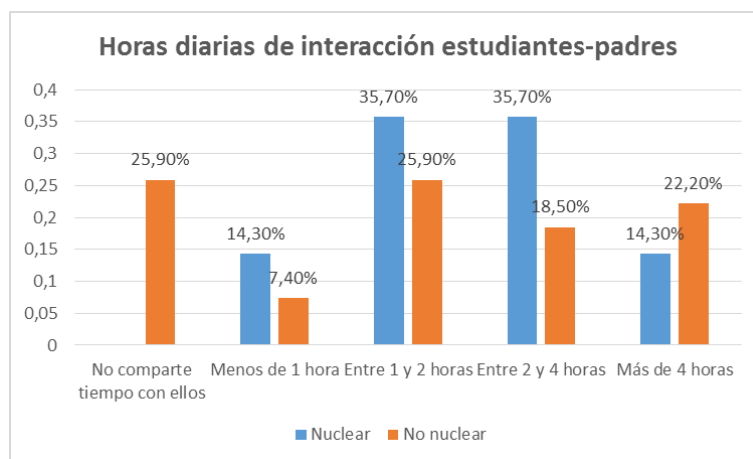


Figura 23: Horas diarias de interacción estudiantes-padres.

El 64.2% (9) de los estudiantes de Familias Nucleares advierte que sí tienen acompañamiento diario de sus padres en contra jornada; en las Familias No Nucleares este acompañamiento es significativamente más bajo, se ubica en el 36% (10) de los casos (Figura 24).

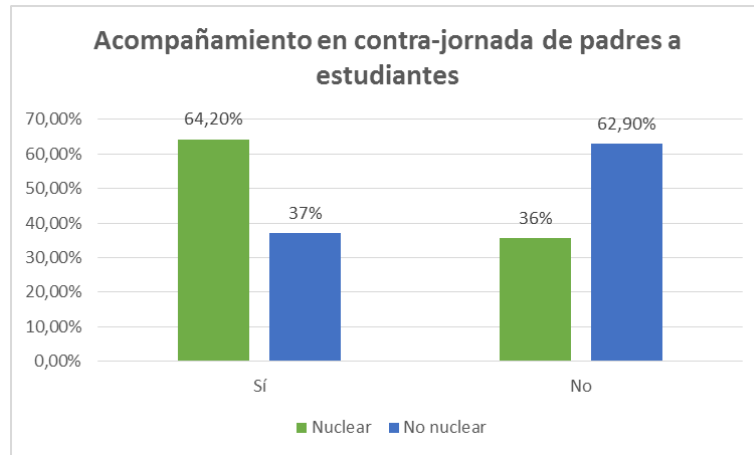


Figura 24: Acompañamiento en contra-jornada de padres a estudiantes.

En el grupo focal de estudiantes de Familias No Nucleares se reconoció que el acompañamiento y la interacción diaria por parte de los acudientes a los estudiantes son bajos. Mientras que en el grupo focal de estudiantes de Familias Nucleares los jóvenes reconocieron que por lo general tienen acompañamiento e interacción diaria con sus padres, puesto que ellos se pueden alternar.

Este acompañamiento en las FN es una ventaja que hay sobre las FNN, puesto que permite reforzar la Socialización Primaria. Mientras que: “la necesidad de asumir el cuidado de los hijos para un progenitor solo, conlleva empobrecimiento y requiere del apoyo de las economías de escala y de las redes que provee la familia extendida” (Rico, 1999, p. 113). Por tanto, los padres de FN se ven abocados a dar su tiempo al trabajo, mientras que sus hijos pasan a ser formados principalmente por el grupo familiar extendido, la escuela y los amigos del barrio.

4.3.6. Supervisión de tareas y rendimiento escolar por los padres

De la población de Familias Nucleares, el 28.4% (4) reconoció que es poco frecuente que sus padres supervisen sus hábitos de estudios (tareas, estudio para evaluaciones); 35.7% (5), que es muy frecuente; y el 35.7%, siempre. Los estudiantes de Familias No Nucleares arrojaron la siguiente distribución: 7.4% (2), nunca; 22.2% (6), poco frecuente; 29.6% (8), muy frecuente; y 40.7% (11), siempre (Figura 25). En el grupo focal de estudiante de FNN solo 2 de 5 estudiantes reconocieron que sus padres les hacen revisión de cuadernos y

tareas; mientras que en el grupo focal de estudiantes de FN, este seguimiento lo manifestaron 4 de los 5 estudiantes entrevistados.

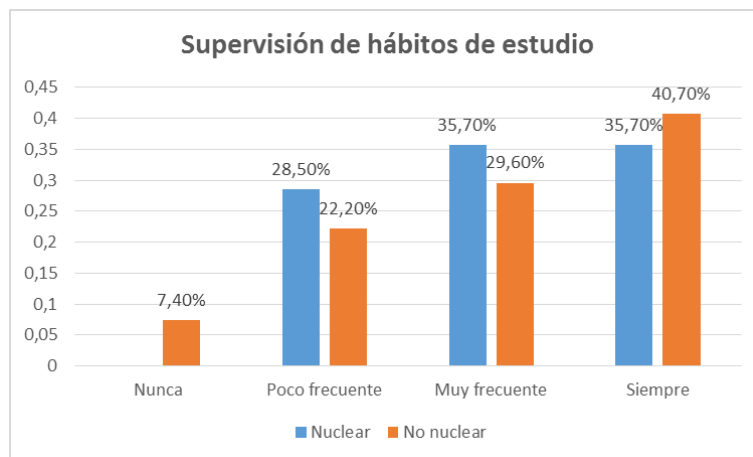


Figura 25: Supervisión de hábitos de estudio.

Cuando se indagó por la frecuencia de las visitas al colegio por parte de los padres para averiguar cómo están los procesos académico y convivencial de sus hijos, el 21.4% (3) de la población de estudiantes de Familias Nucleares observó que sus padres nunca hacen esas visitas; el 35.7% (5), pocas veces; y el 42.9% (6), varias veces. Los estudiantes de Familias No Nucleares reconocieron en el 33% de los casos que sus padres nunca hacen esas visitas; el 25.9%, (7) pocas veces; el 33.3% (9), varias veces; y el 7.4% (2), muchas veces (Figura 21).

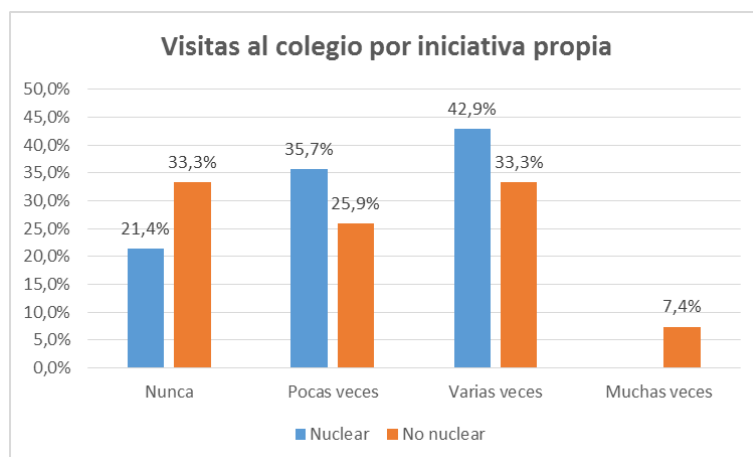


Figura 26: Visita al colegio por iniciativa propia.

Se sigue observando que los hogares de FN y FNN se comportan de manera muy similar en el Envolvimiento Familiar que hacen dentro del hogar, por ejemplo, con la revisión de tareas. Sin embargo, cuando el EF se extiende a utilizar tiempo en visitas a la escuela, la tendencia a hacerlo es más alta en los hogares de FN, puesto que al existir dos acudientes en el hogar pueden distribuirse esta labor, mientras que en las FNN la sola presencia de un progenitor dificulta bastante este acompañamiento, debilitando así el EF de las FNN.

4.3.7. Interacción cultural entre padres e hijos

Para reconocer si la socialización que se hace entre padres e hijos gira en torno a manifestaciones culturales, se indagó por la frecuencia de la interacción entre ellos alrededor de temas como: noticias, libros, películas y programas de televisión.

En las Familias Nucleares se encontró que el 21.4% (3) no habla de noticias; el 42.9% (6), lo hace a diario; y el 35.7% (5), una vez por semana. En las Familias No Nucleares la distribución es la siguiente: 29.6% (8), nunca; 22.2% (6), a diario; 22.2% (6), una vez a la semana; y 25.9% (7), una vez al mes (Figura 27).

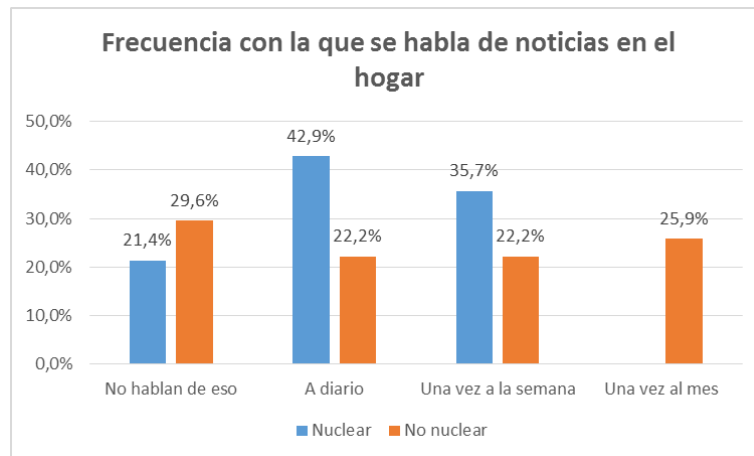


Figura 27: Frecuencia con la que se habla de noticias en el hogar.

En el caso de la interacción alrededor de los libros, la población de estudiantes de Familia Nucleares indicó que su frecuencia es la siguiente: 28.5% (5), nunca; 14.3%, a diario; 42.9% (6), una vez a la semana; y 14.3% (2), una vez al mes (Figura 28). La distribución en las Familias No Nucleares es la siguiente: el 62.9% (17), no habla de eso; el 14.8% (4), habla a diario; el 18.5% (5), una vez a la semana; y el 3.7% (1), una vez al mes.

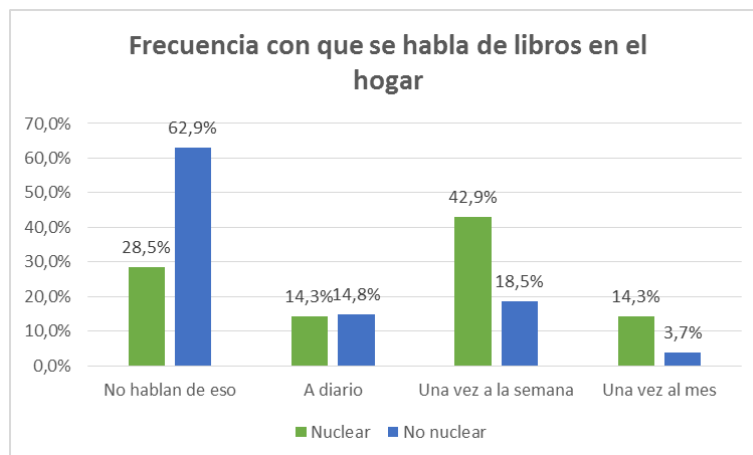


Figura 28: Frecuencia con que se habla de libros en el hogar.

En cuanto a la socialización alrededor de películas, la distribución de las Familias Nucleares es: 21.4% (3), nunca; 28.5% (4), a diario; 35.5% (5), una vez por semana; y 14.3% (2), una vez al mes. La frecuencia identificada en la población de Familias No Nucleares es: 29.6% (8), nunca; 37% (10), a diario; 18.5% (5), una vez a la semana; y 14.8% (4), una vez al mes (Figura 29).

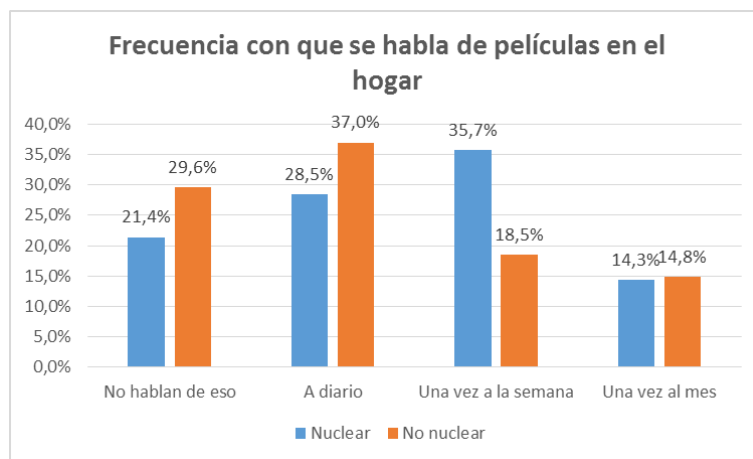


Figura 29: Frecuencia con que se habla de películas en el hogar.

Respecto a la interacción alrededor de programas de televisión, en el caso de las Familias Nucleares se halló la siguiente frecuencia: 7.1% (1), nunca; 64.2% (9), a diario; 21.4% (3), una vez a la semana; y 7.1% (1), una vez al mes. En la población de Familias No Nucleares, se encontró la siguiente distribución. 44.4% (12), no hablan de eso; 40.7% (11), a diario; y 14.8% (4), una vez a la semana (Figura 30).

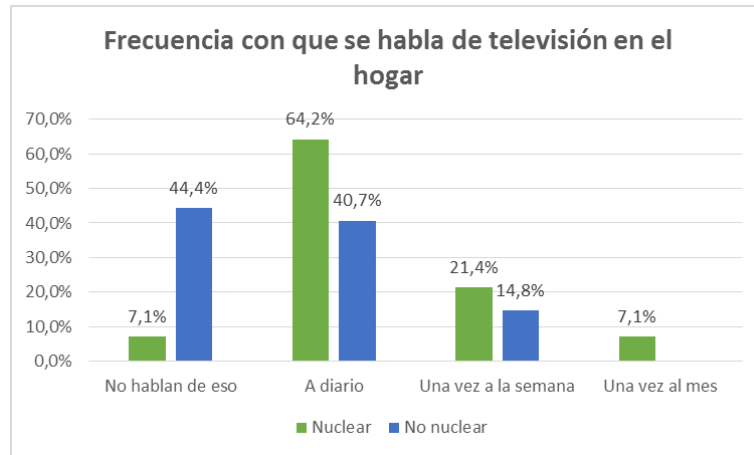


Figura 30: Frecuencia con que se habla de televisión en el hogar.

En el grupo focal de estudiantes de FNN todo el grupo manifestó que es muy poca la interacción que hay con sus padres en cualquier actividad cultural, incluso para ver televisión. Los estudiantes entrevistados en el grupo focal de FN, reconocieron en todos los casos que casi a diario interactúan con sus padres al ver televisión y que ocasionalmente van al parque juntos. En coherencia con lo anterior, en las entrevistas a padres se identificó que en todos los casos la interacción cultural que hacen en el hogar se da alrededor de la televisión y las películas.

Por tanto, los programas de televisión y las películas son el escenario cultural y artístico sobre el que más interactúan padres e hijos en ambas conformaciones familiares, con mayor frecuencia en las FN. La activación del capital cultural de las familias, a través de la lectura crítica de la televisión y el cine, es una oportunidad para que la IEGS forme a los padres en mejores pautas de EF en el hogar. Cervini analiza la relación entre la activación del capital cultural y el EF, cuando dice:

“La transmisión familiar al niño requiere de prácticas, de acuerdo con estrategias definidas por los actores y orientadas a actualizar el valor potencial de los recursos disponibles. Los bienes económicos, culturales y sociales de los padres se transforman en capital cultural para el hijo cuando, mediante la acción y la interacción intrafamiliar, se promueve el desarrollo de características personales (cognitivas, lingüísticas, comunicativas) y patrones de comportamientos acordes con las expectativas de la institución escolar.” (Cervini *et al.*, 2014, p. 589)

4.3.8. Protección de los padres frente a problemáticas locales

Los docentes encuentran que un estudiante que provenga de una Familia No Nuclear, al tener menor acompañamiento por parte de los padres, se expone más a problemáticas locales, como consumo de drogas y pandillaje. Al respecto una docente plantea:

“Es más vulnerable un chico que no tenga por ejemplo la presencia de su papá, la presencia de la autoridad de la figura masculina, ese vacío, tal vez, lo va a solventar con las amistades que tenga en la calle. Sí debe haber unas normas, unos acuerdos y una figura de autoridad bien establecida [en el hogar], donde no se deje tanto tiempo al hijo solo. Que haya acuerdos, pero que se cumplan. Debe haber un acompañamiento de psicología dentro de estas familias.”

En los grupos focales de estudiantes de FNN y FN, solamente en un caso un estudiante de FNN reconoció que tenía permiso para salir a la calle; los demás estudiantes (9), advirtieron que sus padres no los dejan salir de la casa o del conjunto cerrado porque en los barrios es constante el consumo de drogas por parte de jóvenes; hay amplia presencia de jóvenes llamados “ñeros” que representan inseguridad en el sector, además ha habido casos de homicidios en los barrios. Incluso un padre de familia reconoce que por seguridad ni siquiera deja salir a sus hijos del apartamento: “Protegemos demasiado a los hijos. Vivimos en un conjunto cerrado pero hay muchos problemas, violencia... El Danubio es bastante pesado, entonces tienen que quedarse encerraditos en el apartamento”. Igualmente, otra madre de Familia No Nuclear dice: “A mi hijo casi nunca lo dejo salir, me da miedo... la problemática del vicio, la droga, robar”. Es claro que la problemática social de los barrios de Soacha es un riesgo para los jóvenes, por ello las familias del grupo han optado por mantenerlos encerrados y algunos les ofrecen actividades como juegos y películas para que pasen el tiempo en los hogares.

El contexto en el que se desarrolla el estudiante fuera de la escuela es crucial para su adaptación y disposición a la enseñanza que se le da en el colegio, puesto que las relaciones de poder “creadas fuera de la escuela penetran la organización, distribución y evaluación del conocimiento a través del contexto social. La definición de ‘educabilidad’ es en sí misma, en cualquier época, una consecuencia atenuada de estas relaciones de poder” (Bernstein, 1972, p. 11). Por tanto, la escuela debe comprender las características específicas del contexto

familiar y local en el que el estudiante vive, para ofrecer una educación que retome sus imaginarios y sus valores en un proceso de enseñanza-aprendizaje que establezca vínculos entre la cultura del estudiante y la cultura universal que enseña la escuela. De igual modo, puede asesorar a las familias para que tengan herramientas de diálogo y análisis para que interpreten el contexto con sus hijos y busquen superar sus problemáticas a través de la Socialización Secundaria que tienen en el colegio.

4.4. Desempeño académico

4.4.1. Responsabilidad ante deberes académicos

Para indagar por la autopercepción que tienen los estudiantes de su esfuerzo académico se preguntó por la frecuencia con que hacen tareas y con que estudian para evaluaciones. Se encontró que en el caso de los estudiantes de hogares nucleares el 7.1% (1) nunca hace tareas; el 71.4% (10), pocas veces; y el 21.4% (3), casi siempre. En la población de las Familias No Nucleares la distribución es: el 7.4% (2), nunca; el 44.4% (12), pocas veces; y 48.1% (13), siempre (Figura 31). En los grupos focales, los estudiantes de FNN y FN valoraron de igual manera su desempeño académico, en cada caso 3 estudiantes dijeron que es bueno y 2 que es regular.

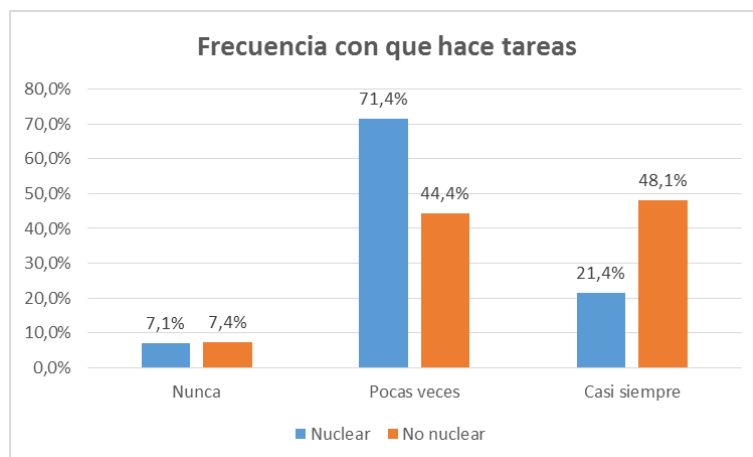


Figura 31: Frecuencia con que hace tareas.

La frecuencia identificada en la población de Familias Nucleares en cuanto al estudio para evaluaciones fue: 7.1% (1), nunca; 21.4% (3), pocas veces; 57.1% (8), casi siempre; y 14.3%

(2), siempre. En el caso de la población de Familias No Nucleares, la distribución es: 3.7% (1), nunca; 29.6% (8), pocas veces; 48.1% (13), casi siempre; y 18.5% (5), siempre (Figura 32).

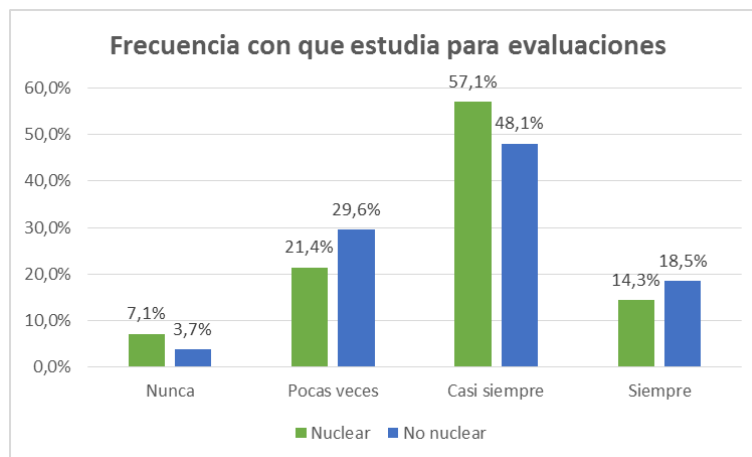


Figura 32: Frecuencia con que estudia para evaluaciones.

Se observa que los estudiantes de FN y FNN perciben su responsabilidad de manera muy similar, como si el EF no estuviese afectando esta categoría de análisis.

4.4.2. Autoevaluación del proceso académico

El 50% (7) de los estudiantes de familias nucleares piensa que sus compañeros que viven en una Familia Nuclear tienen más dificultades académicas, debido a la falta de apoyo familiar. Esto es lo que dicen: “sí [afecta académicamente vivir en una Familia No Nuclear] porque no tiene quien le dé un consejo”. Otro estudiante considera que la dificultad académica no debe ser permanente: “Al comienzo sí porque al principio es duro [la separación de los padres], pero ya con el paso del tiempo ya es normal”. Al respecto una estudiante de FN manifiesta como la soledad es una situación que la hace sentirse aislada dentro del hogar: “Me la paso sola en la casa. No tengo hermanos entonces pues me siento muy sola a veces”.

Por su parte, el 33.3% de los estudiantes que viven en Familia No Nuclear considera que esa condición sí los afecta académicamente, debido a la falta de apoyo y consejo en el hogar o a la afectación anímica que pueda conllevar una reciente separación de los padres. Al respecto dicen estos estudiantes: “Algunos son afectados por que no pueden expresarse muy bien y son muy callados o se mantienen en una actitud muy triste”, y “pues depende si [la separación] fue cuando era pequeño o más o menos grande, si les causa un trauma”.

4.4.3. Promedio académico y asignaturas reprobadas

El promedio académico en el primer período de los estudiantes que provienen de Familias Nucleares fue 3.3, el de los estudiantes de Familias No Nucleares fue 2.9 (Figura 33). Los estudiantes de Familias Nucleares no aprobaron en el primer período en promedio 2 materias, mientras que en el caso de los estudiantes de Familias No Nucleares el promedio fue de 4 materias (Figura 34). En la población tomada en los grupos focales se ratificó que el promedio académico es más alto en los estudiantes de FN (3.6, 5 estudiantes), frente al de estudiantes de FNN (3.4, 5 estudiantes).

Los profesores y directivos docentes encuentran que no tienen datos estadísticos para afirmar de forma categórica que los estudiantes de Familias No Nucleares logran desempeños académicos menores respecto a los estudiantes de FN, pero lo suponen y reconocen que el trato académico seguramente no variaría si se tuviera la estadística, puesto que es complejo para un docente manejar dos programas académicos dentro de un mismo grupo al mismo tiempo. Un docente sintetiza esta información:

“Me parece difícil afirmar qué tipo de niños tienen mejor desempeño académico porque por lo menos del curso que estoy manejando este año no tengo ningún dato estadístico de sus familias. Pienso que pueden rendir más los estudiantes que tienen una familia mejor conformada. De todas maneras, el desarrollo académico debe ser el mismo porque o si no habría que discriminar: una estrategia para este, otra estrategia para este.”

Por su parte un directivo docente reafirma el hecho de tener:

“El acompañamiento de los padres. Este hace que los estudiantes tengan mejor rendimiento académico; [estos educandos] se caracterizan por la responsabilidad, el cumplimiento, el manejo de los recursos que les dan los padres y hay compromiso para el éxito de los estudiantes.”

Otro directivo docente encuentra que el agente familiar que acompaña a los estudiantes es crucial en su desarrollo académico, puesto que puede afianzar el interés por el estudio, o, por el contrario, puede ser indiferente o no tener la autoridad suficiente para que el estudiante se esmere a nivel escolar:

“Es bien relativo la afectación en el rendimiento académico por provenir de hogares no nucleares. Hay estudiantes de Familias No Nucleares que salen adelante y que a veces viven solo con el papá y salen adelante. Pero hay otros que no. Me atrevería a decir que los chicos que no salen a veces adelante son los que conviven con las abuelas que son prototipos que no son más adecuados en la crianza.”

Los docentes y los docentes directivos intuyen la diferencia académica entre estudiantes de FN y FNN, la cual está a favor de quienes provienen de FN. La anterior estadística descriptiva reafirma la validez de esa percepción. Sin embargo, ante este resultado del estudio de caso, se crea un antecedente institucional para que se preste mayor atención a esta diferencia en el promedio académico, y se busquen estrategias para solventar esta problemática institucional.

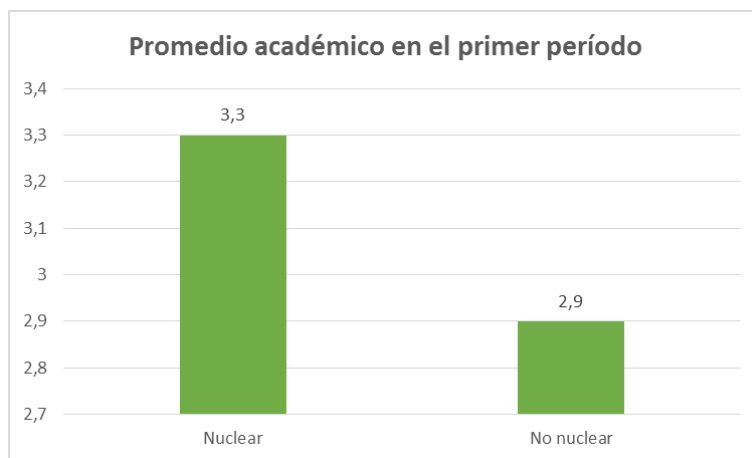


Figura 33: Promedio académico en el primer período.

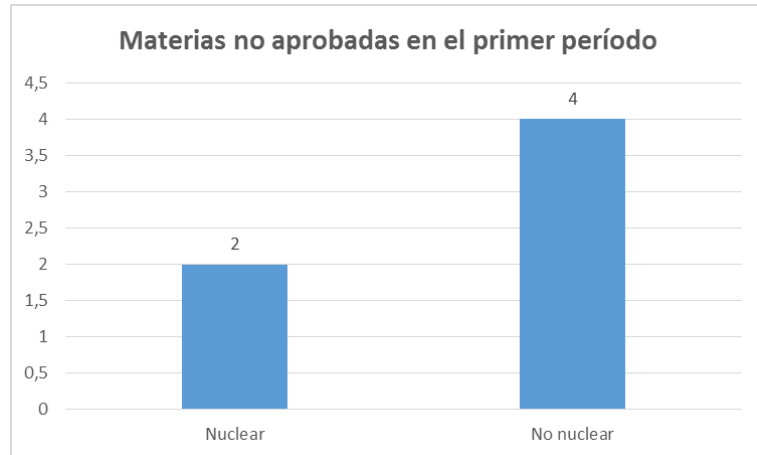


Figura 34: Materias no aprobadas en el primer período.

4.5. Desempeño convivencial

4.5.1. Autoevaluación del promedio convivencial

Respecto a la incidencia que tiene el hecho de vivir en una Familia No Nuclear en la convivencia escolar, el 50% (7) de los estudiantes que viven en Familias Nucleares piensa que sí hay afectación, debido a la falta de autoridad y cariño en el hogar. Un estudiante advierte que frente a la problemática del hogar: “A veces de la tristeza se desquitan con uno”. El 33% de los estudiantes que viven en Familias No Nucleares considera que su condición afecta la convivencia. Sin embargo, también reconocen estos estudiantes que esos problemas convivenciales dependen del tiempo que lleve la separación de los padres y de la personalidad del adolescente: “Al comienzo sí [afecta la ausencia de uno de los padres], después no”.

Para identificar cómo evalúan su propio comportamiento convivencial los estudiantes, se indagó por la autopercepción del comportamiento y por el tipo de problemas convivenciales que han tenido en los últimos dos años. Frente a la autopercepción del comportamiento, se halló en la población de Familias Nucleares que: el 7.1% (1) considera que su comportamiento es peor que el de los demás; el 42.9% (6), igual que el de los demás; el 28.5% (4), un poco mejor que el de los demás; y el 21.4% (3), mucho mejor que el de los demás. En el caso de los estudiantes de Familias No Nucleares, se encontró que el 11.1% (3) observa que su comportamiento es peor que el de los demás; el 25.9% (7), igual que el de los

demás; el 51.8% (14), un poco mejor que el de los demás; y el 11.1% (3), mucho mejor que el de los demás (Figura 35).

En los grupos focales los estudiantes de las familias nucleares y no nucleares siempre reconocieron que su comportamiento y desempeño convivencial han sido buenos. Sin embargo, los docentes y directivos docentes observan una tendencia a tener mayores problemas convivenciales en los estudiantes de las FNN, ya sea porque afectivamente no son tan estructurados axiológica y afectivamente como sus compañeros de familias nucleares, o porque al no tener la presión de responder a los padres se muestran irresponsables e irrespetuosos. La siguiente es una percepción de un docente:

“En el niño de Familia Nuclear su afecto es como organizado, se le ve madurez en su afecto. En cambio en el niño de Familias No Nucleares se observa la apatía [...], eso no significa que los niños de Familias No Nucleares no tengan afecto.”

El siguiente directivo docente presenta una caracterización en la que trata de definir rasgos característicos de la personalidad de los estudiantes de las FN y FNN, que, aunque generalizados, dan cuenta de cuál es el perfil que se desarrolla en el imaginario de los directivos de la institución acerca de los estudiantes de FN y FNN:

“Los chicos de Familias Nucleares son tímidos, callados, pero al mismo tiempo en su mayoría son respetuosos. Los de Familias No Nucleares son agresivos pero espontáneos, son aquellos que pueden decirte las cosas sin ninguna dificultad, aunque a veces no utilicen los términos más indicados. Son chicos descomplicados, pero esa descomplicación los hace convertirse en despreocupados académicamente y eso incide en la nota. Los chicos de Familias No Nucleares tienden a ser líderes.”

Otros directivos docentes identifican que en los hogares de Familias No Nucleares cobran relevancia agentes como tíos, primos o abuelos, los cuales tienen concepciones diferentes a las de padres de familias nucleares de las pautas convivenciales de crianza. “Las Familias No Nucleares no generan estabilidad emocional y eso afecta la convivencia porque para una tía o para una abuelita lo que está bien para ella para una Familia Nuclear no está bien, eso marca mucha diferencia en el comportamiento del estudiante”.

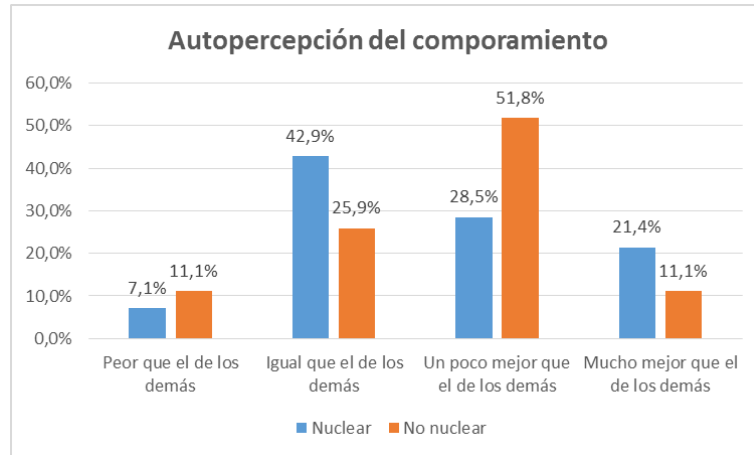


Figura 35: Autopercepción del comportamiento.

En cuanto al tipo de problemas convivenciales en los últimos dos años, la distribución en la población de Familias Nucleares es la siguiente: 50% (7), no ha tenido; y 50% (7) ha tenido problemas leves. En el caso de los estudiantes de Familias No Nucleares, se encontró que el 48.1% (13) reconoce no haber tenido problemas convivenciales; el 44.4% (12), haber tenido problemas leves; el 3.7% (1), problemas graves; y el 3.7% (1), muy graves (Figura 36).

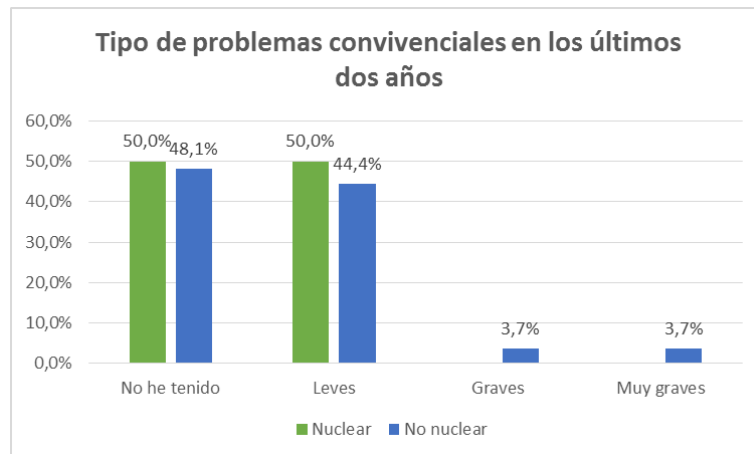


Figura 36: Autopercepción del comportamiento.

La población del caso estudiado manifestó que los estudiantes de FNN suelen percibir que tienen mejor comportamiento respecto a sus compañeros. Sin embargo, los docentes y directivos docentes perciben que los estudiantes de FNN pueden encontrarse en comportamientos extremos: o retraídos, o extrovertidos, cercanos a la desfachatez. Se destaca que en las nuevas conformaciones familiares los estudiantes tienen un rol más

participativo, que los habilita para tener una convivencia muy sociable. Sin embargo, los estudiantes de FNN pasan más tiempo solos o en compañía de cuidadores que no reemplazan el rol socializador primario que tienen los padres biológicos, y, en consecuencia, sí se pueden presentar en estos estudiantes tales casos extremos de comportamiento.

4.5.2. Promedio convivencial

El promedio convivencial del grupo de estudiantes que hace parte de Familias Nucleares y del grupo de Familias No Nucleares es prácticamente igual, el grupo de Familias Nucleares logró un promedio convivencial de 3.8 y el grupo de estudiantes de Familias No Nucleares de 3.7 (Figura 37).

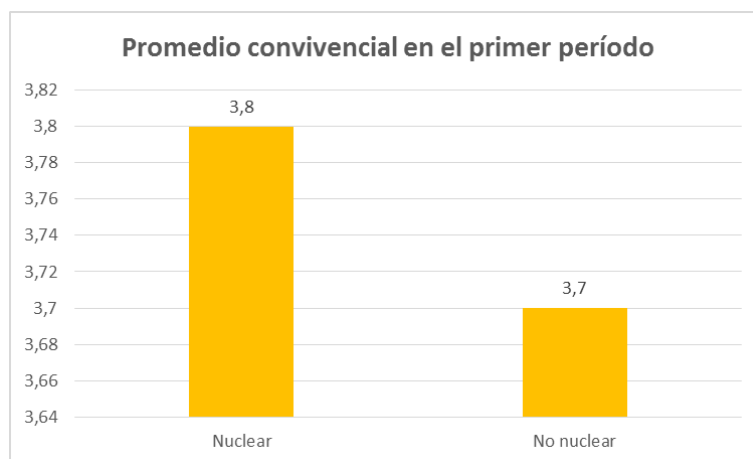


Figura 37: Promedio convivencial en el primer período.

El investigador y profesor argentino Rubén Cervini entiende que:

“El involucramiento de los padres en las actividades relacionadas con la educación de sus hijos, tanto al interior del hogar como a nivel de la propia escuela, no solo contribuye a explicar las desigualdades en los logros educativos que no son explicadas por el estatus socioeconómico familiar y el contexto socioeconómico escolar, sino que puede estar asociado también a problemas de comportamiento del niño.” (2002, p. 96)

Sin embargo, en el presente estudio de caso, se evidencia por el desempeño convivencial de la población estudiada, que el Envolvimiento Familiar tiene en el grupo 804 afectación académica, pero no mayormente convivencial, debido a que la distancia en el promedio

convivencial entre los estudiantes de FN y FNN es de una décima, mientras que la diferencia en el promedio académico es de cuatro décimas y de dos asignaturas reprobadas. Esto quiere decir que la dificultad para ejercer un EF en el hogar por parte de FNN posibilita que los estudiantes sean autónomos en sus responsabilidades académicas, presentando deficiencias escolares en el colegio, sesgadas por el acompañamiento y seguimiento que puede hacer el padre o la madre que vive con él.

5. Conclusiones

La pregunta guía de esta investigación fue: ¿cómo el Envolvimiento Familiar influencia las características de las relaciones sociales y los desempeños académicos y convivenciales de los estudiantes que pertenecen a Familias No Nucleares en el curso 804, jornada tarde, de la Institución Educativa General Santander?

Para responderla se plantearon objetivos específicos, categorías de análisis y se analizó la población a través de un estudio de caso interpretativo. Se encontró que el 65.8% (27) de los estudiantes del curso 804, jornada tarde, de la IEGS, viven en Familias No Nucleares, es decir, sin uno de los dos padres o sin ambos. El progenitor que más continúa conviviendo con los hijos es la madre, lo que se observó en el 77.7% (21) de los casos. La mayoría de las separaciones de los padres se dieron por infidelidad y violencia hacia la mujer por parte del hombre.

El primer objetivo específico fue caracterizar la relación entre el Envolvimiento Familiar de los estudiantes de Familias No Nucleares del curso 804, jornada tarde, de la IEGS y la percepción que de él tiene la comunidad educativa.

Los docentes y directivos docentes perciben continuamente a las FNN como familias deficitarias (Bernstein, 1972), las cuales no ofrecen al estudiante el acompañamiento escolar y la formación axiológica que la escuela requiere. Esta categorización naturaliza los problemas en el EF que tienen estas familias y por tanto los hace invisibles para un tratamiento intencionado desde el colegio.

Hay propensión tanto en FN como FNN a arreglar los conflictos en el hogar a través del diálogo. Lo que demuestra que las familias del curso estudiado en esta investigación se han

alejado del modelo nuclear tradicional colombiano predominante en el siglo XX, donde las relaciones entre padres e hijos eran muy autoritarias.

En las Familias Nucleares las madres suelen trabajar igual que los hombres; y en las FNN la mayoría de las madres asumen la responsabilidad de trabajar. Los cambios familiares trascienden las relaciones familiares y las relaciones con el mundo del trabajo.

En las Familias No Nucleares la responsabilidad económica suele recaer sobre la madre. Los padres dejan de cumplir con este deber y cuando lo hacen acostumbran dejar de lado la faceta afectiva con los hijos, para concentrarse solamente en la cuota de alimentos correspondiente.

A pesar de que en las FNN la relación afectiva que se establece con el padre o la madre que convive con el estudiante es importante para seguir afianzando comportamientos transmitidos en la Socialización Primaria, la falta de tiempo para compartir con estos padres, además de las relaciones democráticas en las que no hay se presentan argumentos cargados de análisis para fijar respeto por normas, sino en el que predomina el regaño sin argumentación, produce que haya un desajuste entre el estudiante que espera la escuela y el que llega a ella.

Los estudiantes de Familia No Nuclear no son discriminados por los docentes y directivos docentes por su condición familiar. Sin embargo, ese trato igualitario se debe, en parte, al desconocimiento institucional acerca de cómo están conformadas las familias de los estudiantes y cuáles son los problemas en el EF que la conformación familiar genera.

Las FN y FNN gozan de una situación económica similar, lo que nivela a los estudiantes en el campo socioeconómico. En consecuencia, la ventaja entre estas familias radica en la capacidad que se tenga para invertir el dinero en gastos escolares que favorezcan al estudiante y en otros gastos culturales que también lo sigan formando axiológicamente.

Las madres, tanto en FN y FNN son el principal vínculo entre la escuela y la familia, puesto que generalmente son quienes asisten a las entregas de notas y a las citaciones. Los estudiantes con mayor problemática convivencial; son los que menos presencia de los padres

tienen dentro de la institución. Situación que establece una clara relación entre el EF y el comportamiento del estudiante en la institución.

El imaginario transmitido de padres de familias nucleares y no nucleares a sus hijos fue recurrente en la concepción de que el estudio sirve para salir adelante y ser mejores personas. Sin embargo, este discurso suele ser muy general y simple, falta argumentación para que el imaginario interiorizado por el estudiante esté acompañado además de un compromiso alimentado con estrategias educativas desde el hogar.

El segundo objetivo específico fue caracterizar los procesos académicos y convivenciales de estudiantes miembros de Familias No Nucleares del grupo 804, jornada mañana, de la IEGS, en relación con el Envolvimiento Familiar.

Se encontró que en las Familias No Nucleares los estudiantes desarrollan lazos afectivos más fuertes con el padre o la madre con quien viven, mientras que la relación con el resto de la familia, como padrastros y hermanos, es tensa, generando incomodidad dentro del propio hogar. Lo cual limita la Socialización Primaria que se da en el hogar, como acción que permite compartir y poner en acción capital cultural y social en la escuela.

Los programas de televisión y las películas son el escenario cultural y artístico sobre el que más interactúan padres e hijos en ambas conformaciones familiares, con mayor frecuencia en las FN.

Los estudiantes de FN y FNN perciben de manera similar su rendimiento académico y su responsabilidad frente a tareas y evaluaciones. El promedio académico en el primer período el año 2016 de los estudiantes que provienen de Familias Nucleares fue 3.3, el de los estudiantes de Familias No Nucleares fue 2.9. Los estudiantes de Familias Nucleares no aprobaron en el primer período en promedio 2 materias, mientras que en el caso de los estudiantes de Familias No Nucleares el promedio fue de 4 materias.

Los profesores y directivos docentes no tienen datos estadísticos para afirmar de forma categórica que los estudiantes de Familias No Nucleares logran desempeños académicos menores respecto a los estudiantes de FN, pero lo suponen y reconocen que el trato

académico para estudiantes de FNN seguramente no variaría si se tuviera la estadística, puesto que es complejo para un docente manejar dos programas académicos dentro de un mismo grupo al mismo tiempo.

Los estudiantes, docentes, padres y directivos docentes perciben que los estudiantes de FNN suelen ser más hoscos y espontáneos en el nivel convivencial, frente a los de FN. Se reconoce esta particularidad por la mayor autonomía que tienen a diario, al faltar acompañamiento del padre que vive con ellos a causa del trabajo. El acompañamiento del estudiante queda a cargo de la familia extendida que no tiene la autoridad ni la relación afectiva necesaria para inculcar pautas de comportamiento ni hábitos escolares.

El Envolvimiento Familiar tiene en el grupo 804 afectaciones principalmente académicas, pero no convivenciales. Debido a que la distancia en el promedio convivencial entre los estudiantes de FN y FNN es de una décima, mientras que la diferencia en el promedio académico es de cuatro décimas y de dos asignaturas reprobadas. La dificultad para ejercer un EF en el hogar por parte de FNN posibilita que los estudiantes sean autónomos en sus responsabilidades académicas, presentando deficiencias escolares en el colegio, sesgadas por el acompañamiento y seguimiento que puede hacer el padre o la madre que vive con él.

Después de observar los hallazgos encontrados frente a los objetivos del estudio, se puede responder la pregunta de investigación de manera sintética: el Envolvimiento Familiar en las FNN del curso 804 se caracteriza por la poca compañía que pueden hacer los padres a sus hijos, debido a las responsabilidades laborales, lo cual deja al estudiante bajo el acompañamiento de la familia extendida, que no puede forjar con eficacia hábitos escolares a favor del rendimiento académico. Por otro lado, la ruptura familiar que se presenta hace que estos estudiantes tengan períodos en los cuales no encuentran un apoyo económico y axiológico, lo que repercute en sus desempeños escolares. Sin embargo, en el caso estudiado, la principal afectación del EF en los desempeños escolares se da académicamente y no convivencialmente, donde el resultado es muy cercano al de estudiantes de FN. Por último, estas dificultades que genera el EF son percibidas de manera intuitiva por la institución educativa, pero se naturalizan implícitamente, generando como resultado su libre desarrollo, sin ninguna estrategia de mejora.

La presente investigación permitió a la investigadora concentrar los conocimientos y habilidades forjadas en la maestría en el presente estudio de caso. Fue un ejercicio en el que se visibilizó la importancia de ser analítica al pensar fenómenos sociales como el Envolvimiento Familiar en Familias No Nucleares; lo cual se suele naturalizar como una situación con particularidades normales, pero las cuales ni siquiera son pensadas desde las instituciones académicas, por tanto, se acepta implícitamente las consecuencias que traigan, sin una acción de mejora.

A partir de esta investigación se pueden hacer estudios cualitativos que abarquen una población mayor, acerca de la relación entre el Envolvimiento Familiar y el desempeño escolar. Incluso, se pueden abrir líneas de trabajo acerca de las Familias No Nucleares y la escuela, haciendo un seguimiento por años a estudiantes que estén viviendo la ruptura de la familia nuclear a la que pertenecen.

6. Recomendaciones

Las siguientes recomendaciones se dirigen a la Institución Educativa General Santander y a la Secretaría de Educación de Soacha; para que la problemática particular de las Familias No Nucleares sea tomada en cuenta en la escuela, y, en consecuencia, se ejecuten acciones que ayuden a superarla:

1. Hacer un análisis estadístico de las distintas conformaciones familiares de toda la institución.
2. Caracterizar las problemáticas habituales que tiene el EF de las Familias No Nucleares en el desempeño escolar de los estudiantes.
3. Formular y ejecutar escuelas de padres enfocadas a establecer estrategias que ayuden a mitigar el efecto negativo que tiene en los estudiantes la falta de acompañamiento de los padres, la separación de ellos y el tiempo solos.
4. Capacitar a los padres en estrategias que les permitan usar de manera más eficiente la televisión y las películas como un medio para fortalecer el pensamiento crítico.
5. Formar a los acudientes en comunicación asertiva, para que la manera en la que ofrecen a sus hijos pautas de comportamiento y valores sea argumentada y habilite a los estudiantes para comprender fácilmente el lenguaje que se utiliza en el campo académico.
6. La Secretaria de Educación de Soacha debe asignar un equipo de orientación amplio a la IEGS para atender las diferentes problemáticas familiares que traen los estudiantes. Puesto que un solo orientador puede atender pocos casos frente a todos los que se presentan en la institución, teniendo en cuenta que esta tiene más de 3600 estudiantes en tres sedes.

7. Anexos

7.1. Anexo A: Presupuesto

Concepto del gasto	Costo total por un año
Transporte	\$300.000
Papelería (documentos, archivos, artículos, etc.)	\$200.000
Insumos (memoria USB, grabadora de audio, cámara fotográfica)	\$800.000
Asistente de investigación (digitación de entrevistas, escritos narrativos, historias de vida y diarios de campo)	\$800.000
TOTAL	\$2.100.000

7.2. Anexo B: Cronograma

Agosto 2015 a septiembre 2016	Ago. 2015	Sept.	Oct.	Nov.	Dic.	Ene. 2016	Feb.	Mar.	Abr.	Mayo	Jun.	Jul.	Ago. 2016	Sept. 2016
ACTIVIDADES														
Revisión inicial de bibliografía sobre el tema a investigar.	X													
Profundización en los antecedentes y el marco teórico.		X	X	X	X									
Trabajo de campo				X	X	X		X	X	X	X	X		
Registro y sistematización de la información recopilada						X	X	X	X	X	X	X		
Escritura de la tesis											X	X	X	X

7.3. Anexo C: Encuesta a estudiantes

Familias en la Institución Educativa General Santander

Estimado estudiante. La encuesta que responderá a continuación es totalmente confidencial. Es decir que nunca se revelará su nombre. La información particular que usted aporte solo será conocida por la investigadora y no será compartida con otras personas. Los resultados que genere la encuesta serán generales, a nombre de todo el curso, y servirán para generar estrategias para que el colegio mejore las relaciones que establece con las familias, y así cada día sea más alta la calidad de la educación de la institución.

Gracias.

***Obligatorio**

Datos personales

1. Nombres y apellidos *

2. Fecha de nacimiento *

Ejemplo: 15 de diciembre de 2012

3. Edad *

Marca solo un círculo.

10

11

12

13

- 14
- 15
- 16
- 17
- 18

4. ¿Contando el presente año, cuántos años lleva estudiando en la Institución Educativa General Santander? (Se incluyen los años cursados en otras sedes (Camilo Torres, La Veredita, Mi tierna edad) *

Marca solo un círculo.

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10
- 11
- 12

5. ¿Vive con sus dos padres (papá y mamá)? *

Marca solo un círculo.

- Sí *Después de la última pregunta de esta sección, pasa a la pregunta 18*
- No *Después de la última pregunta de esta sección, pasa a la pregunta 14*

6. ¿Vive con su mamá pero no con su papá? *

Marca solo un círculo.

Sí

No

7. ¿Vive con su papá pero no con su mamá? *

Marca solo un círculo.

Sí

No

8. ¿Vive sin ninguno de sus dos padres (papá y mamá)? *

Marca solo un círculo.

Sí

No

9. ¿Quién es el adulto o la persona que está más pendiente de usted en el hogar? *

Marca solo un círculo.

Papá

Mamá

Hermanos

Ninguno

Otro: _____

10. ¿Con cuáles personas vive? (padres, tíos, abuelos, sobrinos, primos, hermanos, padrastro, madrastra, etc.) *

11. ¿Cuántos años tiene su mamá o madrastra? (En caso de que no tenga, escriba “no tengo”) *

12. ¿Cuántos años tiene su papá o padrastro? (En caso de que no tenga, escriba “no tengo”.) *

13. ¿Contándose usted, cuántas personas viven en su hogar? *

Marca solo un círculo.

2

3

4

5

6

7

8

9

10

11

12

13

14

15

Trato particular A

14. ¿Por el hecho de no vivir con sus dos padres, ha sido tratado diferente por parte de sus compañeros? Explique su respuesta *

15. ¿Por el hecho de no vivir con sus dos padres, ha sido tratado diferente por parte de sus docentes? Explique su respuesta *

16. ¿Por el hecho de no vivir con sus dos padres, ha sido tratado diferente por parte de los directivos -docentes? Explique su respuesta *

17. ¿El colegio ha estado interesado antes en saber cómo es su familia y en capacitarla para que usted sea cada vez mejor persona y estudiante? *

Marca solo un círculo.

Sí

No

Otro: _____

Pasa a la pregunta 22.

Trato particular 1

18. ¿Usted ha tratado de forma diferente a los compañeros que no viven con sus dos padres?

Explique su respuesta *

19. ¿Sus compañeros tratan de forma diferente a los compañeros que no viven con sus dos padres? Explique su respuesta *

20. ¿Sus profesores tratan de forma diferente a los compañeros que no viven con sus dos padres? Explique su respuesta *

21. ¿Los directivos -docentes tratan de forma diferente a los compañeros que no viven con sus dos padres? Explique su respuesta *

Pasa a la pregunta 22.

Caracterización socioeconómica

22. ¿En su hogar, quiénes trabajan por un ingreso económico? *

23. ¿Su mamá se dedica exclusivamente a ser ama de casa? *

Marca solo un círculo.

- Sí
- No
- No vivo con mi mamá

24. Relacione a qué se dedica cada persona que reciben un ingreso en su hogar (Ejemplo: mi papá trabaja como panadero) *

25. ¿Cuál es el estrato socioeconómico de la casa en la que vive? *

Selecciona todos los que correspondan.

- 1
- 2
- 3
- 4

26. La casa en la que usted vive es *

Marca solo un círculo.

- Arrendada
- Familiar (De su familia pero no exclusiva de sus padres)
- Propia pagando cuotas en este momento
- Propia ya pagada

27. ¿Cuánto dinero recibe usted semanalmente para las onces del colegio? *

Marca solo un círculo.

- No recibo dinero, ni me envían onces
- No recibo dinero, me envían onces
- Menos de \$ 2.000
- Entre \$2.000 y \$ 5.000
- Entre \$5.000 y \$ 10.000
- Entre \$10.000 y \$ 15.000
- Entre \$15.000 y \$ 20.000
- Más de \$ 20.000

28. ¿Cuánto dinero recibe usted semanalmente para gastos del colegio (Internet, impresiones, fotocopias, materiales)? *

Marca solo un círculo.

- No recibo dinero para gastos escolares
- Menos de \$ 2.000
- Entre \$2.000 y \$ 5.000
- Entre \$5.000 y \$ 10.000
- Entre \$10.000 y \$ 15.000
- Entre \$15.000 y \$ 20.000
- Más de \$ 20.000

29. ¿Usted trabaja en contra jornada para conseguir dinero y ayudar a su familia? *

Marca solo un círculo.

- Sí
- No

Relaciones familiares

30. ¿Cómo es su relación con su familia? *

Marca solo un círculo.

- Muy Buena
- Buena
- Regular
- Mala
- Pésima
- No existe relación

31. ¿Con quién tiene mejor relación? *

Marca solo un círculo.

- Con mi mamá
- Con mi papá
- Con los dos (mamá y papá)
- Con ninguno tengo relación

32. ¿Su mamá está viva?

Marca solo un círculo.

- Sí
- No

33. ¿Su papá está vivo? *

Marca solo un círculo.

Sí

No

34. ¿Conoce a su mamá? *

Marca solo un círculo.

Sí

No

35. ¿Conoce a su papá? *

Marca solo un círculo.

Sí

No

36. ¿En su familia hay maltrato físico entre los padres? *

Marca solo un círculo.

Sí

No

37. ¿En su familia hay maltrato verbal (insultos) entre sus padres? *

Marca solo un círculo.

Sí

No

38. ¿Usted recibe agresión física en su hogar por parte de sus padres? *

Marca solo un círculo.

- Sí
- No

39. ¿Usted recibe agresión verbal (insultos) en su hogar por parte de sus padres? *

Marca solo un círculo.

- Sí
- No

Formación en el hogar

40. Cuando se porta mal en el hogar, generalmente sus padres *

Marca solo un círculo.

- Lo amenazan
- Lo regañan
- Lo gritan
- Lo golpean
- Lo encierran
- Le quitan juegos y juguetes
- Dejan de hablarle
- No lo dejan salir
- No le dicen nada
- Otro: _____

Familia y escuela

41. Generalmente de las cuatro entregas de boletines de notas del año, sus papás asisten a: *

Marca solo un círculo.

- Ninguna entrega
- 1 entrega
- 2 entregas
- 3 entregas
- 4 entregas

42. Generalmente de las escuelas de padres que se hacen al año sus papás asisten: *

Marca solo un círculo.

- Nunca
- Pocas veces
- Casi Siempre
- Siempre

43. Cuándo sus padres han sido citados para hablar de su comportamiento o de su desempeño académico (diferente a entregas de boletines): *

Marca solo un círculo.

- Nunca han sido citados
- Nunca asisten
- Pocas veces asisten
- Casi siempre asisten
- Siempre

44. ¿Sus padres en cualquier momento del año vienen por iniciativa propia al colegio para preguntar cómo ha sido su rendimiento académico y convivencial? *

Marca solo un círculo.

- Nunca
- Pocas veces
- Varias veces
- Muchas veces

45. Explique las razones por las que sus padres escogieron la Institución Educativa General Santander para usted y no otra institución: *

46. ¿Según sus padres para qué sirve estudiar?

Acompañamiento, formación y capital cultural

47. ¿Cuál es el último nivel educativo alcanzado por su madre o madrastra? *

Marca solo un círculo.

- No tengo madre o madrastra
- Primaria
- Básica secundaria (novenio grado)
- Básica media (once)
- Técnico o tecnólogo
- Universitario

48. ¿Cuál es el último nivel educativo alcanzado por su padre o padrastro? *

Marca solo un círculo.

- No tengo padre o padrastro
- Primaria
- Básica secundaria (novenno grado)
- Básica media (once)
- Técnico o tecnólogo
- Universitario

49. ¿Cuántas horas permanecen por fuera de la casa sus padres o acudientes entre las 5 a.m. y las 11 p.m., debido a sus obligaciones laborales? *

Marca solo un círculo.

- Más de 6 horas
- De 6 a 8 horas
- De 9 a 10 horas
- De 11 a 12 horas
- Más de 12 horas

50. ¿Cuántas horas al día interactúa con sus padres en actividades como comer, estudiar, ver televisión, jugar, hablar? *

Marca solo un círculo.

- No comparte tiempo con ellos
- Menos de 1 hora
- Entre 1 y 2 horas
- Entre 2 y 4 horas
- Más de cuatro horas

51. ¿En contra jornada tiene acompañamiento diario de sus padres? *

Marca solo un círculo.

Sí

No

52. ¿Qué tan frecuente es que sus padres estén pendientes de que realice tareas y estudie en el hogar? *

Marca solo un círculo.

Nunca

Poco frecuente

Muy frecuente

Siempre

53. ¿Sus padres le inculcan frecuentemente que el estudio es un medio para tener mejores oportunidades laborales y mejor calidad de vida? *

Marca solo un círculo.

Sí

No

54. ¿Sus padres le han comprado todos los libros que ha pedido el colegio este año? *

Marca solo un círculo.

Sí

No

55. ¿Después de una entrega de notas cómo reaccionan sus padres a las noticias del informe académico cuando ya están en el hogar? *

56. ¿Con qué frecuencia habla sobre noticias con sus padres? *

Marca solo un círculo.

- A diario
- Una vez a la semana
- Una vez al mes
- No hablamos de eso

57. ¿Con qué frecuencia habla sobre libros con sus padres? *

Marca solo un círculo.

- A diario
- Una vez a la semana
- Una vez al mes
- No hablamos de eso

58. ¿Con qué frecuencia habla sobre películas con sus padres? *

Marca solo un círculo.

- A diario
- Una vez a la semana
- Una vez al mes
- No hablamos de eso

59. ¿Con qué frecuencia habla sobre programas de televisión con sus padres? *

Marca solo un círculo.

- A diario
- Una vez a la semana
- Una vez al mes
- No hablamos de eso

Proceso académico

60. ¿Cuál grado escolar ha repetido? *

Marca solo un círculo.

- No he repetido
- Pre kínder
- Kínder
- Transición
- Primero
- Segundo
- Tercero
- Cuarto
- Quinto
- Sexto
- Séptimo
- Otro: _____

61. ¿Con qué frecuencia responde usted con sus tareas y deberes académicos? *

Marca solo un círculo.

- Nunca
- Pocas veces
- Casi siempre
- Siempre

62. ¿Con qué frecuencia estudia usted para las evaluaciones que le hacen en el colegio? *

Marca solo un círculo.

- Nunca
- Pocas veces
- Casi siempre
- Siempre

Proceso convivencial

63. ¿Considera que los compañeros que tienen familias donde hace falta el padre o la madre tienen más dificultades que los demás en sus procesos académicos? Explique su respuesta*

64. ¿Considera que los compañeros que tienen familias donde hace falta el padre o la madre tienen más dificultades que los demás en sus procesos convivenciales? Explique su respuesta*

65. ¿Cómo considera que es su comportamiento al compararlo con sus compañeros? *

Marca solo un círculo.

- Mucho mejor que el de los demás
- Un poco mejor que el de los demás
- Igual que el de los demás
- Peor que el de los demás

66. ¿Qué tipo de problemas convivenciales ha tenido en el colegio en los últimos dos años (sexto y séptimo)? *

Marca solo un círculo.

- No he tenido
- Leves
- Graves
- Muy graves

7.4. Anexo D: Formato grupo focal y entrevista a estudiantes de Familias No Nucleares

GRUPO FOCAL DE ESTUDIANTES DE FAMILIAS NO NUCLEARES

Población: estudiantes de Familias No Nucleares

Productos esperados:

- a. Información sobre las relaciones sociales (percepciones e interacciones) de la comunidad educativa (docentes, directivos docentes, estudiantes de familias nucleares y padres de familia), respecto de los estudiantes procedentes de organizaciones familiares no nucleares.
- b. Caracterizar las interacciones sociales y los procesos académicos de estudiantes miembros de Familias No Nucleares en la IEGS.

Introducción

El entrevistador hace una presentación breve del motivo del grupo-focal, explica en qué consisten las Familias No Nucleares y nucleares, habla de la confidencialidad de la información y su valor de uso. También da instrucciones metodológicas para el uso de la palabra.

Perfil

Nombre:

Edad:

Conformación familiar:

¿Quién es el adulto en el hogar que más está pendiente de usted?

Quiénes aportan monetariamente al hogar

Ingresos mensuales aproximados del hogar (en número de salarios mínimos legales vigentes):

Años cursados por el estudiante en el colegio:

Curso:

Preguntas:

1. ¿El colegio a través de escuelas de padres, reuniones de entrega de boletines, citaciones, u otros medios, se ha interesado por conocer cómo está conformada su familia?
2. ¿El colegio tiene un programa o una estrategia que busque apoyar de forma particular a los hijos de familias no-nucleares?
3. ¿Cuáles considera usted que son las características que diferencian a los estudiantes que vienen de Familias No Nucleares, frente a estudiantes de familias nucleares?
4. A nivel familiar ¿cuáles son las características que diferencian a un hijo de una Familia No Nuclear de uno de una Familia Nuclear?
5. ¿Su familia de qué forma está atenta a su educación? (con qué periodicidad)
6. ¿Cómo es su relación con su padre (papá o mamá) y hermanos?
7. ¿Es fácil para su familia asumir los gastos diarios que usted tiene para estudiar (materiales, onces)?
8. ¿Cuáles son las problemáticas sociales a las que usted está expuesto en su barrio, considera que en este momento de alguna forma lo afectan?
9. ¿Cómo ha visto usted que es actualmente el desempeño académico suyo y el de otros compañeros que provienen de Familia No Nucleares? ¿Es diferente este desempeño frente al de compañeros de familias nucleares?
10. ¿Cómo ha visto usted que es actualmente la convivencia suya y la de otros compañeros que provienen de Familias No Nucleares? ¿Es diferente este comportamiento frente al de compañeros de familias nucleares?
11. ¿Desde la familia y la escuela, cómo podría mejorarse el desarrollo académico y convivencial de los hijos de Familias No Nucleares?

7.5. Anexo E: Formato grupo focal y entrevista a estudiantes de Familias Nucleares

GRUPO FOCAL DE ESTUDIANTES DE FAMILIAS NUCLEARES

Población: estudiantes de familias nucleares

Productos esperados:

- a. Información sobre las relaciones sociales (percepciones e interacciones) de la comunidad educativa (docentes, directivos docentes, estudiantes de familias nucleares y padres de familia), respecto de los estudiantes procedentes de organizaciones familiares no nucleares.
- b. Caracterizar las interacciones sociales y los procesos académicos de estudiantes miembros de Familias Nucleares en la IEGS.

Introducción

El entrevistador hace una presentación breve del motivo del grupo-focal, explica en qué consisten las Familias No Nucleares y Nucleares, habla de la confidencialidad de la información y su valor de uso. También da instrucciones metodológicas para el uso de la palabra.

Perfil

Nombre:

Edad:

Conformación familiar:

¿Quién es el adulto en el hogar que más está pendiente de usted?:

Quiénes aportan monetariamente al hogar:

Ingresos mensuales aproximados del hogar (en número de salarios mínimos legales vigentes):

Años cursados por el estudiante en el colegio:

Curso:

Preguntas:

1. ¿El colegio a través de escuelas de padres, reuniones de entrega de boletines, citaciones, u otros medios, se ha interesado por conocer cómo está conformada su familia?
2. ¿El colegio tiene un programa o una estrategia que busque apoyar de forma particular a los hijos de familias no-nucleares?
3. ¿Cuáles considera usted que son las características que diferencian a los estudiantes que vienen de Familias No Nucleares, frente a estudiantes de familias nucleares?
4. A nivel familiar ¿cuáles son las características que diferencian a un hijo de una Familia No Nuclear de uno de una Familia Nuclear?
5. ¿Su familia de qué forma está atenta a su educación? (con qué periodicidad)
6. ¿Cómo es su relación con sus padres y hermanos?
7. ¿Es fácil para su familia asumir los gastos diarios que usted tiene para estudiar (materiales, onces)?
8. ¿Cómo ha visto usted que es actualmente el desempeño académico de compañeros que provienen de Familias No Nucleares? ¿Es diferente este desempeño frente al de compañeros de familias nucleares?
9. ¿Cómo ha visto usted que es actualmente la convivencia de otros compañeros que provienen de Familias No Nucleares? ¿Es diferente este comportamiento frente al de compañeros de familias nucleares?
10. ¿Cuáles son las problemáticas sociales a las que usted está expuesto en su barrio, considera que en este momento de alguna forma lo afectan?
11. ¿Desde la familia y la escuela, cómo podría mejorarse el desarrollo académico y convivencial de los hijos de Familias No Nucleares?

7.6. Anexo F: Formato grupo focal y entrevista a padres de Familias No Nucleares

GRUPO FOCAL DE ACUDIENTES DE FAMILIAS NO NUCLEARES

Población: acudientes de Familias No Nucleares

Productos esperados:

- a. Información sobre las relaciones sociales (percepciones e interacciones) de la comunidad educativa (docentes, directivos docentes, estudiantes de familias nucleares y padres de familia), respecto de los estudiantes procedentes de organizaciones familiares no nucleares.
- b. Caracterizar las interacciones sociales y los procesos académicos de estudiantes miembros de Familias No Nucleares en la IEGS.

Introducción

El entrevistador hace una presentación breve del motivo del grupo-focal, de la confidencialidad de la información y su valor de uso. También da instrucciones metodológicas para el uso de la palabra.

Perfil

Nombre:

Edad:

Profesión u ocupación:

Nivel educativo:

Trabajo:

Conformación familiar:

Quiénes aportan monetariamente al hogar

Ingresos mensuales aproximados del hogar (en número de salarios mínimos legales vigentes):

Nombre del estudiante del cual es acudiente:

Años cursados por el estudiante en el colegio:

Curso:

Preguntas:

1. ¿El colegio a través de escuelas de padres, reuniones de entrega de boletines, citaciones, u otros medios, se ha interesado por conocer cómo está conformada su familia?
2. ¿El colegio tiene un programa o una estrategia que busque apoyar de forma particular a los hijos de familias no-nucleares?
3. ¿Cuáles considera usted que son las características que diferencian a los estudiantes que vienen de Familias No Nucleares, frente a estudiantes de familias nucleares?
4. A nivel familiar ¿cuáles son las características que diferencian a un hijo de una Familia No Nuclear de uno de una Familia Nuclear?
5. ¿Cómo familia, hay un acompañamiento a la educación de sus hijos? (en qué consiste, con qué periodicidad)
6. ¿Cuáles ventajas o desventajas ha tenido usted para relacionarse y acompañar a sus hijos por el hecho de tener una Familia No Nuclear?
7. ¿En un mes, cuáles son los gastos que genera la educación de su hijo, aproximadamente cuánto dinero suman esos gastos? ¿Es fácil para su familia asumir esos gastos?
8. ¿Cuáles son las problemáticas sociales a las que está expuesto su hijo en el barrio, considera que en este momento de alguna forma lo afectan?
9. ¿Cómo ha visto usted que es actualmente el desempeño académico y la convivencia de su hijo en el colegio?
10. ¿Desde la familia y la escuela, cómo podría mejorarse el desarrollo académico y convivencial de los hijos de Familia No Nucleares?

7.7. Anexo G: Formato grupo focal y entrevista a padres de familias nucleares

GRUPO FOCAL DE ACUDIENTES DE FAMILIAS NUCLEARES

Población: acudientes de familias nucleares

Productos esperados:

- a. Información sobre las relaciones sociales (percepciones e interacciones) de la comunidad educativa (docentes, directivos docentes, estudiantes de familias nucleares y padres de familia), respecto de los estudiantes procedentes de organizaciones familiares no nucleares.
- b. Caracterizar las interacciones sociales y los procesos académicos de estudiantes miembros de Familias No Nucleares en la IEGS.

Introducción

El entrevistador hace una presentación breve del motivo del grupo-focal, de la confidencialidad de la información y su valor de uso. También da instrucciones metodológicas para el uso de la palabra.

Perfil

Nombre:

Edad:

Profesión u ocupación:

Nivel educativo:

Trabajo:

Conformación familiar:

Quiénes aportan monetariamente al hogar

Ingresos mensuales aproximados del hogar (en número de salarios mínimos legales vigentes):

Nombre del estudiante del cual es acudiente:

Años cursados por el estudiante en el colegio:

Curso:

Preguntas:

1. ¿El colegio a través de escuelas de padres, reuniones de entrega de boletines, citaciones, u otros medios, se ha interesado por conocer cómo está conformada su familia?
2. ¿El colegio tiene un programa o una estrategia que busque apoyar de forma particular a los hijos de familias no-nucleares?
3. ¿Cuáles considera usted que son las características que diferencian a los estudiantes que vienen de Familias No Nucleares, frente a estudiantes de familias nucleares?
4. A nivel familiar ¿cuáles son las características que diferencian a un hijo de una Familia No Nuclear de uno de una Familia Nuclear?
5. ¿Cómo familia, hay un acompañamiento a la educación de sus hijos? (en qué consiste, con qué periodicidad)
6. ¿Cuáles ventajas o desventajas ha tenido usted para relacionarse y acompañar a sus hijos por el hecho de tener una Familia Nuclear?
7. ¿En un mes, cuáles son los gastos que genera la educación de su hijo, aproximadamente cuánto dinero suman esos gastos? ¿Es fácil para su familia asumir esos gastos?
8. ¿Cuáles son las problemáticas sociales a las que está expuesto su hijo en el barrio, considera que en este momento de alguna forma lo afectan?
9. ¿Cómo ha visto usted que es actualmente el desempeño académico y la convivencia de su hijo en el colegio?
10. ¿Desde la familia y la escuela, cómo podría mejorarse el desarrollo académico y convivencial de los hijos de Familias No Nucleares?

7.8. Anexo H: Formato grupo focal y entrevista a docentes y directivos docentes

GRUPO FOCAL DE DOCENTES Y DIRECTIVOS DOCENTES

Población: docentes y directivos docentes

Productos esperados:

- a. Información sobre las relaciones sociales (percepciones e interacciones) de la comunidad educativa (docentes, directivos docentes, estudiantes de familias nucleares y padres de familia), respecto de los estudiantes procedentes de organizaciones familiares no nucleares.
- b. Caracterizar las interacciones sociales y los procesos académicos de estudiantes miembros de Familias No Nucleares en la IEGS.

Introducción

El entrevistador hace una presentación breve del motivo del grupo-focal, de la confidencialidad de la información y su valor de uso. También da instrucciones metodológicas para el uso de la palabra.

Perfil

Nombre:

Profesión:

Asignatura que orienta:

Cursos que orienta:

Años de trabajo en la IEGS:

Preguntas:

1. ¿El colegio a través de escuelas de padres, reuniones de entrega de boletines, citaciones, u otros medios, se ha interesado por conocer cómo están conformadas las familias de los estudiantes?
2. ¿El colegio tiene un programa o una estrategia que busque apoyar de forma particular a los hijos de familias no-nucleares?
3. ¿Cuáles considera usted que son las características (personales, académicas, convivenciales, familiares) que diferencian a los estudiantes que vienen de Familias No Nucleares, frente a estudiantes de familias nucleares?
4. ¿Hay una diferencia en el acompañamiento a la educación que hacen las Familias No Nucleares de las nucleares? (en qué consiste)
5. ¿Cuáles ventajas o desventajas ha tenido usted para comunicarse con Familias No Nucleares?
6. ¿Las problemáticas sociales a las que están expuestos los estudiantes en sus barrios afectan de diferente modo a los estudiantes hijos de Familias No Nucleares frente a los de familias nucleares?
7. ¿Cómo caracteriza usted el desempeño académico de los hijos de Familias No Nucleares, en comparación con los hijos de familias nucleares?
8. ¿Cómo caracteriza usted la convivencia de los hijos de Familias No Nucleares, en comparación con los hijos de familias nucleares?
9. ¿Desde la familia y la escuela, cómo podría mejorarse el desarrollo académico y convivencial de los hijos de Familia No Nucleares?

7.9. Anexo I: Entrevista Semiestructurada

Pregunta	Respuesta
<p>1. ¿Cómo se separaron sus padres?</p>	<p>“Mis padres se separaron porque mi papá tomaba mucho, tenía muchas mujeres, entonces mi mamá se aburrió y decidió dejarlo” (Estudiante 1 FNN)</p> <p>“Mi mamá y mi papá se separaron cuando mi papá se enteró que mi mamá estaba embarazada, pues mi papá era un hombre que le doblaba la edad a mi mamá y ahí quedo mi mamá con esta responsabilidad, no importo que mi abuela hablará con él” (Estudiante 2 FNN)</p> <p>“Mis padres se separaron por motivo de que mi padre era muy mujeriego y mi madre andaba más pendiente de las hermanas y los papás... Por motivo de descuido de parte de los dos en los hijos se aburrieron el uno del otro y se separan” (Estudiante 3 FNN)</p> <p>“Mis padres se separaron porque mi papá le dijo a mi mamá que ya no la quería y pues mi mamá decidió separarse de él, mi mamá hizo los tramites del divorcio y ellos se separaron legalmente” (Estudiante 4 FNN)</p> <p>“Mis padres se separaron ya que mi papá trabajaba en conciertos o eventos de sonido, con este trabajo viajaba mucho. Casi no se encontraba en casa por su trabajo. Bueno, después nos dijo que se iba a cuidar una bodega pero él estaba ya con otra persona conviviendo, ya se había casado días antes de contarnos y ya había hablado con mi madre” (Estudiante 5 FNN)</p> <p>“Pues todo empezó porque mi papá estaba en malos pasos, él echaba vicio, era un drogadicto y yo era muy pequeño, él no respondía por nada, yo y mi mamá aguantábamos mucha hambre mientras él se iba a donde su hermana a comer y como a la hermana de él le caía mal mi mamá, se quedaba con ella mientras él iba y comía y no nos llevaba ni un poquito de comida, entonces mi mamá aguantaba mucha hambre y así duro mucho tiempo... ella dijo que no quería</p>

seguir con él porque ella se entero que él echaba drogas y no quiso estar más con él porque no trabajaba, la hacía aguantar mucha hambre y no respondía para nada, entonces ella prefirió separarse de él” **(Estudiante 6 FNN)**

“Mi mamá se separo de mi papá porque él era narcotraficante y mi mamá le pidió que se saliera de eso por ella y por la hija que iban a tener, pero él no quiso y la verdad mi mamá también le ayudaba a pasar la droga a la guerrilla por medio de barcos; pero mi mamá se canso de eso y se fue a vivir a Buga... Mi papá le seguía insistiendo a mi mamá pero ella no quiso, al mes mi mamá me mando de vacaciones a Tumaco Nariño y mi papá me recogió en el aeropuerto...salí con él a viajar, nos pararon en una calle y a mí me llevaron a una esquina y a mi papá le empezaron a disparar, le dieron 37 tiros.”

(Estudiante 7 FNN)

“Mis papás se separaron porque mi papá dejo embarazada a otra señora entonces mi mamá lo acepto y siguió con él... al ir pasando el tiempo peleaban mucho hasta el punto en que mi papá le pego a mi mamá y se separaron...” **(Estudiante 8 FNN)**

“Sinceramente no lo recuerdo, cuando ellos se separaron yo estaba muy pequeña” **(Estudiante 9 FNN)**

“Cuando yo era pequeña ellos se separaron porque mi papá tenía otra persona, a mi mamá le dio muy duro al igual que a mi... Fue por esto que ellos no siguieron juntos y al poco tiempo mi papá la dejo embarazada, mi madre se entero y nos fuimos de Bogotá” **(Estudiante 10 FNN)**

“Porque mi mamá llegaba tarde de la universidad y mi papá pensaba que estaba con otra persona y es por eso que tenían peleas por la noche, a veces fuerte y a veces pasito” **(Estudiante 11 FNN)**

“Mi mamá se separa de mi papá porque ella estaba cansada con él, ya no se sentía bien con él y tampoco ayudaba en nada” **(Estudiante 12 FNN)**

	<p>“La historia comenzó porque en mi casa vivían mi mamá, mi abuela, mis tíos y las mujeres de ellos, mi papá tenía una relación a escondidas con una de las mujeres de mis tíos hace tiempo y mi tío ni mi mamá sabían nada. Una vez mi papá salió de la casa supuestamente a trabajar y la mujer de mi tío salió detrás y mi mamá ya sospechaba algo... mi mamá se les fue detrás y los vio a los dos en una esquina abrazados, mi mamá no les dijo nada, sino le informo a mi tío y cuando ellos llegaron a la casa, mi tío se peleó con mi papá y la mujer de él... ellos dos se fueron de la casa de mi mamá, yo tenía 1 año de vida. La mujer de mi tío y mi papá se fueron a vivir los dos y mi papá no respondía por mí” (Estudiante 13 FNN)</p> <p>“Ellos se separaron cuando yo tenía 3 o 5 años, me parece la razón fue que mi papá me pegaba a mí y a mi mamá, así que mi mamá estaba asustada y un día que mi papá le pego en el ojo, mi mamá decidió ya separarse y vivo con mi mamá” (Estudiante 14 FNN)</p>
<p>2. ¿En el momento que se separaron sus padres, le afectó de alguna manera?</p>	<p>“De alguna forma si me afectó el motivo de que me dejó sola sin saber que yo sentía, sin decirme nada, solo se fue” (Estudiante 1 FNN)</p> <p>“Si, un poco me afectó porque mi mamá tuvo que salir adelante sola conmigo, trabajando en lo que le tocará... mi mamá me tuvo a los 15 años y a los 18 mi abuela la sacó de su casa y mi abuela como era un poco cansona, mi tío el menor también se fue a vivir con nosotras y mi mamá sola con mi tío y conmigo, sin plata y con apenas 18 años sin un estudio para un trabajo, si me afectó sabiendo que mi papá es pensionado” (Estudiante 2 FNN)</p> <p>“Si me afectó mucho porque yo quería una familia... pero eso creo era una simple fantasía de un cuento de hadas... me entristeció y entré en una depresión muy dura” (Estudiante 3 FNN)</p> <p>“Me afectó mucho porque siempre me ha hecho falta el apoyo de mi padre, nunca he podido contar con él económicamente, también me afectó porque a mi mamá le tocó muy duro para sacarme adelante” (Estudiante 4 FNN)</p>

“Si me afecto emocional y económicamente ya que mi papá se iba... hubo un tiempo en que mi papá y mi madre pelearon bastante, no se ponían de acuerdo... antes mi mamá no trabajaba pero desde el momento que mi papá se fue, mi mamá se puso a trabajar... desde ese momento se la rebusco...”

(Estudiante 5 FNN)

“Si me afecto porque cuando estaba en séptimo me volví muy rebelde y ese año perdí el año” **(Estudiante 8 FNN)**

“Si me afecto demasiado porque yo era muy apegada a él cuando él se fue y nos dejo, yo dure mucho tiempo sufriendo y aún porque me duele demasiado que él ya no esté con nosotras, quisiera que él estuviera aquí, que viniera a veces al colegio por mí, que compartiera conmigo” **(Estudiante 10 FNN)**

“No, realmente no me afecto porque yo no llevaba una buena relación con él, peleaba casi todo el tiempo con él y le cogí un poco de rabia por eso” **(Estudiante 10 FNN)**

“Sí, yo empecé a llorar para que no se fuera mi papá, yo le rogaba a mi mamá para que no se fuera mi papá, al final se fue y yo me quede triste, eso fue hace 8 años” **(Estudiante 11 FNN)**

“Pues me empezó a afectar cuando yo era más grande que ya empezaba a entender las cosas y me afecto también emocionalmente como económicamente” **(Estudiante 13 FNN)**

“No me afecto la separación porque yo nunca tuve una buena relación con mi papá, jamás ha respondido por mi y estoy muy bien sin mi papá, me siento mejor porque él ya no está cerca” **(Estudiante 14 FNN)**

<p>3. ¿Qué piensa ahora de esta separación? ¿Todavía le afecta de alguna manera?</p>	<p>“Pues a mi ahora si me afecta porque la madrastra que tengo es muy fastidiosa, además si yo estuviera con mi mamá y mi papá todo sería más distinto” (Estudiante 15 FNN)</p> <p>“Sí todavía me afecta pues ya responde por mi pero lo llamo y siempre esta paseando con sus “amigas” y no ayuda a mi mamá” (Estudiante 2 FNN)</p> <p>“Yo pienso que es un asco completo porque mi papá y mi mamá no me ponen atención... mi papá ya me declaro como si no fuera su hija y me madre me trata como lo peor que le hubiera pasado en esta vida... pienso sinceramente que es una porquería haber tenido unos padres así” (Estudiante 3 FNN)</p> <p>“Si aún me afecta demasiado porque no tengo el apoyo de mi papá, me la paso sola e la casa, no tengo hermanos entonces pues me siento muy sola a veces” (Estudiante 4 FNN)</p> <p>“Si porque me hubiera gustado tener a mi papá y a mi mamá a mi lado y formar una familia con ellos pero por culpa de los malos pasos de mi papá no pude tener esa familia soñada. También me afecto mucho a nivel económico” (Estudiante 7 FNN)</p> <p>“Pienso que fue lo mejor que pudieron haber hecho ellos porque mi papá ya no le pegaba a mi mamá... Si, todavía me afecta porque hay veces en la que ellos se hablan y empiezan a pelear por cualquier cosa, entonces me pone muy triste saber que ellos siguen peleando después de tantos años que ya han pasado” (Estudiante 8 FNN)</p> <p>“Ahora me da muy duro ver que mi mamá le toca muy duro para darme todas las comodidades que tengo y saber que mi papá no me regala ni una llamada pero si responde por un hijo que no es de él, es difícil... Hay veces me pongo a pensar porque hay gente así, porqué mi papá me dejo sola con mi mamá... Me hago muchas preguntas, pero gracias a Dios llego un señor a</p>
---	--

	<p>la vida de mi mamá y el tomo el papel de papá desde mis 2 años o eso es lo que mi mamá me ha contado” (Estudiante 9 FNN)</p> <p>“Pienso que mi papá nunca debió hacer eso, que nunca debió irse y si me afecta demasiado eso porque lo extraño mucho, de verdad quisiera que estuviera conmigo, con mi mamá y mi hermana” (Estudiante 10 FNN)</p> <p>“No, no me afecta ya que mi mamá estaba física y emocionalmente agotada con él, al igual que yo” (Estudiante 10 FNN)</p> <p>“Sí me afecta todavía porque mi papá ya tiene otra familia y no me ha vuelto a visitar, solo me manda la cuota y ya” (Estudiante 13 FNN)</p> <p>“Pues pienso que la separación fue lo mejor que haya podido hacer mi mamá porque nos estaba haciendo mucho daño y no me afecta la separación, sigo muy bien con mi mamá, o sea estoy mejor sin él” (Estudiante 14 FNN)</p>
<p>4. ¿Tiene algún tipo de resentimiento con sus padres? ¿Por qué?</p>	<p>“Yo tengo resentimiento con mi papá porque es tan malo que no me dio ni su apellido y no me manda ni para los cuadernos. Ahora estoy con él pero es como si yo estuviera con mi mamá porque ella me manda para todo, son pocos los días que yo le pido a mi papá para alguna tarea, siempre dice que no tiene... a veces me toca copiarme algunas tareas” (Estudiante 15 FNN)</p> <p>“Sí, con mi mamá, ella se fue cuando yo tenía 3 años de haber nacido cuando se fue y me dejo con mi papá y después volvió a los 11 años, me fui con ella y un día la escuche hablando con mi tía que yo había sido producto de un condón roto” (Estudiante 16 FNN)</p> <p>“Me duele que mis padres se hayan separado sin haber pensado en nosotras, sin saber qué pensábamos, sin darnos una respuesta...” (Estudiante 1 FNN)</p> <p>“Sí, hacia mi papá porque ya siendo un viejo con una profesión y una pensión, dejo sola a mi mamá con solo 15 años” (Estudiante 2 FNN)</p>

“Si... si lo tengo contra los dos porque nunca hasta el momento le he importado a ninguno de los dos. Mi padre me mira como un culo y no me respeta y mi madre si está conmigo pero al igual no vale de nada porque muy poco se preocupa por mí, primero ella, segundo las hermanas, tercero los papás y yo quién sabe en qué punto estaré... así que tanto como a mi padre y madre les tengo rencor y odio a la vez” **(Estudiante 3 FNN)**

“Pues me afecta un poco ya que me hace falta compartir más momentos con papá y mamá desde mis 11 años y debido a eso no tengo tanta confianza con mi padre” **(Estudiante 5 FNN)**

“No tengo ningún resentimiento porque él no nos ha hecho ninguna falta, él ni siquiera sabe con quién estamos, él no sabe nada de nosotros y nunca nos ha hecho y no nos hará ninguna falta” **(Estudiante 6 FNN)**

“Sí porque cuando se dejaron yo me fui a vivir con mi mamá, pero ella se volvió muy grosera y me trataba mal por mi padrastro... Igual el resentimiento es algo que he ido pensando y analizando y perdonando a los dos por no haber pensado bien las cosas, al igual amo y adoro a mis padres así ninguno de los dos esté a mi lado... Mi mamá porque se fue a Chile y mi papá porque está en el cielo” **(Estudiante 7 FNN)**

“No, yo no le tengo resentimiento a ninguno de mis papás porque creo que fue lo mejor que pudieron haber hecho” **(Estudiante 8 FNN)**

“Desde hace unos 2 años me puse a pensar y no tengo ningún resentimiento hacia el señor que me dio la vida” **(Estudiante 9 FNN)**

“Siento resentimiento con mi padre por lo mismo, por haberse ido del lado de nosotras, él se fue y a veces le colabora a mi mamá con plata, pero eso no es suficiente, lo que yo quisiera es que él compartiera mucho más con nosotras para sentir un poco su apoyo” **(Estudiante 10 FNN)**

“Sí, diría que tengo un poco de resentimiento con mi papá, pero solo un poco, yo no llevaba una buena relación con él y me hacía sentir mal conmigo misma y le pegaba a mi mamá cuando yo era pequeña y a mí me dolía el hecho de no poder hacer nada por ella. Además era alguien un poco egoísta, él era alcohólico y hubo algunas veces que también le pegaba a mi hermano”

(Estudiante 10 FNN)

“Él no me hace falta porque él nunca responde por mí, no me da plata, ni cariño, etc.” **(Estudiante 11 FNN)**

“Si tengo un resentimiento con mi papá porque se aparto mucho de mí, como si yo no le importará ya, solo le importa la otra mujer y el hijo” **(Estudiante**

13 FNN)

“Si tengo resentimiento con mi papá porque él jamás respondió por mí, él siempre decía que yo jamás iba a ser el hijo y siempre me ha dicho lo mismo: que yo no soy el hijo y que fui un error para él” **(Estudiante 14 FNN)**

7.10. Anexo J: Consentimiento informado para la Rectora

CONSENTIMIENTO INFORMADO

En toda investigación con seres humanos cada participante debe recibir suficiente ilustración acerca de los objetivos, métodos de trabajo, posibles efectos de la intervención o riesgos previsibles, posibles conflictos de intereses, identidad y origen de la Investigación, formas de financiación y afiliación a instituciones del investigador; la persona(s) a intervenir(se) deberán ser informadas del derecho a participar o no de la investigación y de retirar su consentimiento en cualquier momento. Se debe dejar constancia que se actuará espontáneamente y sin ningún tipo de presión. Después de asegurarse que el individuo ha obtenido suficiente ilustración se le debe entregar un Consentimiento Informado para que con su firma avale lo anterior. Si no es posible por escrito deberá ser documentado y atestado formalmente.

Si existiera incapacidad o inhabilidad física o ser menor de edad el investigador deberá recibir el consentimiento del representante legal, de acuerdo con la vigencia de la Ley. (Ver Anexo)

Sobre La Investigación En Humanos.

“POR SOBRE TODO NO HACER DAÑO”

Este y muchos otros principios se basan en documentos de valía histórica, jurídica y de sólidas bases éticas avalados por la comunidad científica internacional y las autoridades que las representan.

DECLARACIÓN

Yo, Clara Ruby Peña Novoa, por medio del presente, confirmo que estoy de acuerdo en participar en el Estudio: “**Envolvimiento Familiar y desempeño escolar en estudiantes de Familias No Nucleares**”. He sido informada por la docente investigadora de los objetivos del estudio, el cual pretende caracterizar la relación entre Envolvimiento Familiar y el desempeño escolar en estudiantes de Familias No Nucleares del curso 804, jornada de la tarde, de la Institución Educativa General Santander.

La duración estimada del estudio fue de tres años de trabajo en campo, entiendo que la docente investigadora puedo detener el estudio o mi participación en cualquier momento sin mi consentimiento. Asimismo, tengo derecho a retirarme del estudio en cualquier momento.

Por el presente autorizo a la docente investigadora de este estudio a publicar la información obtenida como resultado de mi participación en revistas u otros medios legales, y de permitirle revisar mis datos personales, guardando la debida CONFIDENCIALIDAD de mi nombre y apellidos.

Entiendo que todos los documentos que revelen mi identidad serán confidenciales, salvo que sean proporcionados tal como se menciona líneas arriba o requeridos por Ley.

Investigadora: Mónica Bohórquez Torres Tel: 3103335848
Firma del Investigador,



Licenciada: Clara Ruby Peña Novoa
Rectora Institución Educativa General Santander
Firma del beneficiario,



Fecha: 07/10/2016
Soacha, Cundinamarca.

7.11. Anexo K: Consentimiento informado para padres o acudientes

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PADRES O ACUDIENES



Institución Educativa General Santander

Código DANE: 125754000331

Municipio: Soacha

Docente investigadora: Mónica Bohórquez Torres

Cédula de ciudadanía: 1032359762 de

Bogotá

Proyecto de investigación: Envolvimiento familiar y desempeño escolar en estudiantes de familias no nucleares

Yo _____
, y yo _____,
mayor(es) de edad, [] madre, [] padre, [] acudiente o [] representante(s) legal del estudiante

de _____ años de edad, he(hemos) sido informado(s) acerca de la naturaleza de este proyecto de investigación que desarrolla la docente Mónica Bohórquez, cuya información obtenida busca generar conocimientos que permitan mejorar la calidad de las experiencias de enseñanza y aprendizaje en la educación básica y media. Para lo cual, se requiere que mi hijo(a) responda una encuesta digital y participe en una entrevista audio-grabada. Luego de haber sido informado(s) sobre las condiciones de la participación de mi (nuestro) hijo(a) en la encuesta digital y la entrevista audio-grabada, resuelto todas las inquietudes y comprendido en su totalidad la información sobre este proyecto de investigación, entiendo (entendemos) que:

- La participación de mi(nuestro) hijo(a) en este proyecto no presenta ningún riesgo para su integridad, ni recibiremos remuneración alguna por ello.
- Esta investigación preservará la confidencialidad de su identidad y usará la información suministrada sólo con fines investigativos.
- Se trata de una actividad complementaria y no tendrá repercusiones o consecuencias en sus actividades escolares, evaluaciones o calificaciones en el curso.
- Las respuestas de mi(nuestro) hijo(a) consignadas en la encuesta y en la entrevista audio-grabada, serán transcritas posteriormente.
- Solo la docente investigadora tendrá acceso a esta información y cualquier reporte que se genere presentará los datos de manera agregada. En ningún caso se identificarán personas individuales.
- No es posible prometer beneficios inmediatos. Sin embargo, los resultados de esta investigación podrían, eventualmente, ayudar a mejorar la experiencia de aprendizaje y enseñanza de los involucrados.
- No habrá ninguna sanción para mi(nuestro) hijo(a) en caso de que no se autorice su participación.

Atendiendo a la normatividad vigente sobre consentimientos informados, y de forma consciente y voluntaria ____ (escribir sí o no) doy (damos) el consentimiento para la participación de mi(nuestro) hijo(a) en la encuesta digital y la entrevista audio-grabada realizadas por parte de la docente en las instalaciones de la Institución Educativa General Santander.

Firma de la madre y número de cédula de ciudadanía:

Firma del padre y número de cédula de ciudadanía:

Firma acudiente o representante legal y número de cédula de ciudadanía: _____

8. Bibliografía

Berger, P., y Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Bernstein, Basil. (1972). "La educación no puede suplir las fallas de la sociedad".

Recuperado de:

http://www.humanas.unal.edu.co/iedu/files/9313/5731/1463/La_educacion_no_fallas_sociedad_Bernstein.pdf

Bonilla, E, y Rodríguez, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación social en ciencias sociales*. Bogotá: Norma.

Bourdieu, P. (2001). *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao: Editorial Desclée de Brower.

Cervini, R.; Dari, N. y Quiroz, S. (2014). Estructura familiar y rendimiento académico en países de América Latina: los datos del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(61), pp. 569-597.

Congreso de Colombia. (8 de noviembre de 2006). Código de la Infancia y la Adolescencia. [Ley 1098 de 2006]. DO: 46.446.

DANE. (2005). *Censo general 2005*. Recuperado de:

http://www.dane.gov.co/files/censos/presentaciones/jefes_hogar.pdf

Galeano, M. (2004). *Estrategias de investigación social cualitativa: el giro de la mirada*. Medellín: La carreta.

Hernández Sampieri, R. (2010). *Metodología de la investigación*. México, D.C.: Mcgraw-Hill/Interamericana Editores, S.A.

Lévi-Strauss, C. (1976). *Polémica sobre el origen y la universalidad de la familia*. Barcelona Anagrama.

Ministerio de Educación Nacional. (3 de agosto de 1994). Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. [Decreto 1860 de 1994]. DO: 41.473.

Navarrete, J. (2000). El muestreo en la investigación cualitativa. *Investigaciones sociales*, (5)5, 165-189.

Pachón, X. (2007). "La familia en Colombia a lo largo del siglo XX". En Y. Puyana y M. Ramírez. (Ed.), *Familias, cambios y estrategias* (pp. 145-159). Bogotá: Secretaría de Integración Social y Centro de Estudios Sociales de la Universidad Nacional de Colombia.

Revista Semana (2013), "La familia colombiana está en crisis", recuperado de: <http://www.semana.com/vida-moderna/articulo/la-familia-colombia-esta-crisis/351347-3>

Rico de Alonso, A. (1999). Formas, cambios y tendencias en la organización familiar en Colombia. *Nómadas*, (11), pp. 110-117.

Suárez, J., y Urrego, L. (2014). Relación familia-escuela: una mirada desde las prácticas pedagógicas rurales en Anserma, Caldas. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, (6), pp. 97-113.

Vasco, C. E. (2003). El debate recurrente sobre la investigación cuantitativa y la cualitativa. *Nómadas*, (18), pp. 28-34.

Vasilachis, I.; Ameigeiras, A. y Chernobilsky, L. (2006). *Estrategias de investigación Cualitativa*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Zapata, J. (2013). *Familias monomarentales y monoparentales y su relación con los hijos e hijas según el nivel socioeconómico y el sexo*. Sevilla: Universidad Pablo de Olavide.

Zuluaga, B. (2005). Padres y madres frente a los retos de la modernidad. *Revista Trabajo Social*, (1), pp. 149-168.