

**EDUCACIÓN Y FAMILIA: UN ESTUDIO DE CASO SOBRE LA RELACIÓN ENTRE LAS DINÁMICAS
FAMILIARES Y LAS PRÁCTICAS DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE QUINTO GRADO DEL COLEGIO
LOS SAUCES, CALI, COLOMBIA**

Karol Yorlany Zea Gruezo

Trabajo presentado como requisito para optar al título de Licenciada en Ciencias Sociales

Directora

Mg. Gloria Marcela Criollo Sánchez

UNIVERSIDAD DEL VALLE

FACULTAD DE HUMANIDADES

PROGRAMA LICENCIATURA EN CIENCIAS SOCIALES

SANTIAGO DE CALI

2026

Agradecimientos

A Dios, quien ha sido mi motor, mi guía y mi principal inspiración a lo largo de todo este proceso.

A mi monito, Emanuel, porque todo es por ti y para ti; tu presencia le da sentido a mi vida.

A mi abuela, Esnelia, aunque ya no esté aquí físicamente, su recuerdo me sostuvo durante toda la carrera y me dio la fortaleza necesaria para culminar esta etapa. Su amor y su ejemplo permanecen vivos en mí.

A mi hermano, Felipe, cuyo recuerdo y amor siguen acompañándome y motivándome a seguir adelante, incluso en los momentos más difíciles.

A mi mamá, Martha, por su apoyo incondicional, su entrega y su fortaleza constante, que han sido fundamentales para alcanzar este logro.

Finalmente, a mis estudiantes, mi primer grupo, PROMO 2025, quienes me enseñaron, me transformaron y le dieron sentido a mi vocación docente. A ustedes, que marcaron profundamente mi camino como “profe”, los amo siempre.

Resumen

Este estudio busca explorar cómo las dinámicas familiares se relacionan con las prácticas de aprendizaje de los estudiantes de quinto grado del Colegio Los Sauces (Cali, Colombia). Se adoptó una metodología cualitativa con un diseño de estudio de caso de corte etnográfico, que combinó observación participante, entrevistas semiestructuradas y revisión documental. La muestra estuvo conformada por cinco estudiantes y sus familias, seleccionados de manera intencional por representar la diversidad de trayectorias presentes en el grupo. El marco analítico integra perspectivas de la sociología de la educación, el enfoque sociocultural del aprendizaje, los estudios sobre cultura e infancia y la historia de la escolarización moderna, a fin de situar la relación escuela–familia en el presente. Sin pretender establecer causalidades ni generalizar resultados, la investigación pretende visibilizar a la familia como agente educativo no formal, generando así orientaciones para fortalecer la relación escuela–familia y promover prácticas pedagógicas inclusivas y contextualizadas.

Palabras clave

Educación, Estudiante, Familia, Cultura, Contexto Cultural, Aprendizaje, Proceso de Aprendizaje

Tabla de contenido

Portada	i
Agradecimientos	ii
Resumen	iii
Tabla de contenido	1
Introducción	3
CAPÍTULO I	10
INFANCIA, CULTURA Y ESCUELA: LOS VÍNCULOS ENTRE FAMILIA Y APRENDIZAJE	10
CAPÍTULO II	17
VOCES QUE APRENDEN: NARRATIVAS FAMILIARES Y ESCOLARES EN EL COLEGIO LOS SAUCES	17
a. Participación guiada	23
b. Uso de herramientas culturales	24
c. Diálogo cultural mediado	24
d. Aprendizaje por observación y participación (ZDP)	24
e. Apropiación de prácticas escolares	24
f. Orientación al aprendizaje significativo	24
Caracterización sociocultural y educativa	25
Caso 1	31
Caso 2	34
Caso 3	36
Caso 4	39
Caso 5	42
Reflexiones sobre los casos presentados	45
CAPÍTULO III	50
ENTRE TENSIONES Y APRENDIZAJES: ANÁLISIS INTERPRETATIVO DE LAS DINÁMICAS FAMILIARES Y LAS PRÁCTICAS DE APRENDIZAJE	50
Categorías analíticas para comprender la relación entre las dinámicas familiares y los prácticas de aprendizaje	51
• Participación guiada y acompañamiento familiar	51
• Uso de herramientas culturales en el hogar y la escuela	53
• Diálogo cultural mediado y construcción de significados	56
• Aprendizaje por observación, participación y Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)	59
• Apropiación de prácticas escolares	61

• Orientación al aprendizaje significativo	63
Tensiones, continuidades y rupturas entre lo familiar y lo escolar	66
Conclusiones	69
Anexos	72
Referencias	73

Introducción

En el ámbito de la educación moderna, cada vez es más claro que los procesos de aprendizaje no se establecen únicamente en el centro educativo, sino que están fuertemente influenciados por las dinámicas familiares, culturales y sociales donde el estudiante se desarrolla. Diversos estudios han propuesto que la familia es el primer lugar de socialización del niño y que, desde ese lugar, se establecen los fundamentos emocionales, cognitivos y racionales que posteriormente influyen de una forma directa en su rendimiento y actitud frente al conocimiento (UNESCO, 2021). La relación entre cultura, crianza y aprendizaje ha sido tema de numerosas investigaciones durante los siglos XX y XXI, haciendo énfasis en cómo las dinámicas de vida, las prácticas familiares y los valores culturales heredados influyen en la relación del niño con la escuela, los saberes y la autoridad pedagógica (Rogoff, 2003; Tenorio & Sampson, 2008).

Autores como Margaret Mead (1930) y más recientemente María Cristina Tenorio (2008) han indicado que no hay un solo modo de entender la infancia, ni una única manera legítima de adquirir saberes. Las culturas establecen qué clase de habilidades son apreciadas, cómo deben ser cultivadas y qué se anticipa de los niños y las niñas en su proceso de aprendizaje. Por lo tanto, el niño no nace como “sujeto educable” en términos abstractos, sino que se ve influenciado por las prácticas culturales de su entorno, por lo que la escuela no puede distanciarse de las realidades socioculturales que configuran a sus estudiantes.

En contextos latinoamericanos, la escolarización ha operado históricamente como un dispositivo de normalización de subjetividades, imponiendo formas de ser, actuar y de aprender que muchas veces entran en tensión con las realidades familiares de origen (Brailovsky, 2018). Esta brecha entre lo que la escuela espera de los estudiantes y lo que el entorno familiar posibilita o valora, puede generar dificultades de adaptación, rezago escolar, baja autoestima académica e incluso, deserción. Como lo argumenta Bourdieu (1997), la escuela tiende a reproducir el capital cultural dominante,

beneficiando a quienes provienen de familias cuya lógica coincide con la institucional, y penalizando a quienes habitan otras formas de vida.

Este fenómeno no es único en Colombia, ni en América Latina, sino que ha sido registrado a escala mundial. En el informe publicado en 2018 por la Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), se señala cómo las desigualdades de origen reflejan trayectorias escolares divergentes. No obstante, la forma en que estas dinámicas se manifiestan a nivel local, particularmente en comunidades educativas de estratos socioeconómicos bajos, sigue siendo una preocupación central para actores escolares. En la ciudad de Cali, Colombia, específicamente en el Colegio Los Sauces ubicado en la comuna 10, esta realidad se refleja en las experiencias cotidianas de los estudiantes de quinto grado, quienes provienen de entornos familiares diversos, con estilos de crianza que a menudo no logran alinearse con las exigencias académicas.

En este sentido, comprender cómo se entretajan las dinámicas familiares con los procesos de aprendizaje no es solamente relevante para la reflexión pedagógica sino también para el diseño y la implementación de estrategias escolares situadas; más sensibles al contexto.

En atención a la relevancia de este tema en el contexto educativo actual, la presente investigación se orienta por la siguiente pregunta: ¿cómo se relacionan las dinámicas familiares con las prácticas de aprendizaje de los estudiantes de quinto grado del Colegio Los Sauces en Cali? Más allá de identificar influencias familiares directas sobre los niños, el estudio busca indagar en las conexiones, tensiones y posibilidades que emergen en la interacción entre la familia y la escuela como escenarios que configuran las experiencias de aprendizaje.

De este planteamiento se deriva el objetivo general de este estudio: explorar cómo las dinámicas familiares se relacionan con las prácticas de aprendizaje, reconociendo tanto sus posibilidades como sus limitaciones. Este propósito no sólo se reduce a describir las realidades de los estudiantes, sino

que pretende propiciar un espacio de análisis crítico que destaque el papel de las familias como agentes educativos activos.

En esa dirección, la investigación procura superar una visión reduccionista que concibe a las familias únicamente como aliados externos de la escuela, para reconocerlas como actores fundamentales en los procesos formativos. Asimismo, pretende comprender cómo el aprendizaje de los niños se construye a partir de la interacción constante entre la familia, la escuela y los entornos socioculturales, al tiempo que se identifican las dinámicas familiares que caracterizan a los estudiantes de quinto grado del Colegio Los Sauces y moldean su cotidianidad.

Finalmente, el estudio se orienta a indagar de manera específica cómo se expresan dichas dinámicas familiares y cómo se entrelazan con las prácticas de aprendizaje. En este sentido, el interés que anima la investigación no es únicamente académico, sino también pedagógico en tanto busca generar insumos que contribuyan a la reflexión de propuestas educativas más contextualizadas y centradas en las necesidades reales de los niños.

Con el fin de sustentar teóricamente los objetivos planteados, esta investigación se inscribe en los paradigmas socio-crítico (Bourdieu, 1997; Freire, 2002) y sociocultural (Vygotsky, 1979; Bruner, 1997). Desde la perspectiva sociocrítica, se parte de la premisa de que las prácticas educativas no son neutrales, sino que están atravesadas por relaciones de poder, desigualdades y tensiones sociales las cuales influyen y configuran los procesos de aprendizaje. Como señala Freire (2002), toda práctica educativa puede reproducir o transformar condiciones sociales de quienes participan en ella. Bajo este enfoque, comprender las dinámicas familiares implica reconocer que las experiencias de los niños y las niñas no se limita únicamente por lo que acontece dentro del aula, sino que se encuentran estrechamente vinculados con las estructuras y prácticas culturales en sus hogares.

Por su parte, el paradigma sociocultural plantea que el aprendizaje y el desarrollo humano se construyen en la interacción con otros y en el marco de los contextos culturales en los que los

sujetos se encuentran inmersos. Vygotsky (1979) destacó que el aprendizaje se sitúa en las mediaciones sociales y culturales, siendo la familia el primer escenario de interacción y socialización, donde se generan y apropian herramientas simbólicas que posteriormente son recreadas en la escuela. En esta misma línea, Bruner (1997) subrayó la relevancia de la mediación y el andamiaje que los adultos ofrecen a los niños en la vida cotidiana, configurando al hogar y a la familia como espacios pedagógicos decisivos.

Desde estas visiones podemos comprender que las familias no son agentes aislados de los procesos de aprendizaje y tampoco se reducen a simples acompañantes de la escolaridad, por el contrario, se enmarcan como agentes activos en la construcción y el desarrollo de las prácticas de aprendizaje.

Considerando lo anterior, la hipótesis que orienta esta investigación sostiene que las dinámicas familiares, concebidas como nichos culturales, inciden de manera decisiva en las prácticas de aprendizaje de los estudiantes. Para efectos de este estudio, se entiende la dinámica familiar desde el enfoque sistémico propuesto por Minuchin, quien la define como *“el conjunto de necesidades, obligaciones, responsabilidades, relaciones y etapas o momentos que se dan en la familia. Es a través de la dinámica familiar como se construye y se desarrolla la familia: afectos, lazos, vínculos, sentimientos, emociones, caracteres y personalidades”*. (Minuchin, 1977, citado en Yarredondo, 2014).

En este mismo sentido, la dinámica familiar comprende *“todas aquellas situaciones empíricas manifestadas dentro de un núcleo de personas denominado familia; según el enfoque sistémico, incluye los aspectos suscitados en el interior de la familia, en donde todos y cada uno de los miembros está ligado a los demás por lazos de parentesco, relaciones de afecto, comunicación, límites, jerarquías o roles, toma de decisiones, resolución de conflictos y las funciones asignadas a sus miembros”* (Minuchin, 1977, citado en Yarredondo, 2014).

Desde esta perspectiva, dichas dinámicas pueden en algunos casos potenciar las prácticas de aprendizaje, cuando existen apoyo constante, referentes simbólicos y experiencias previas que enriquecen y fortalecen el aprendizaje escolar; o, en otros, limitarlas, cuando las condiciones sociales, económicas, comunicativas y emocionales tienden a debilitar los vínculos con la escuela. Bajo esta premisa, se propone un análisis situado que reconozca a las prácticas familiares no como aspectos accesorios, sino como dimensiones constitutivas de los procesos educativos.

La metodología de este estudio se enmarca en un enfoque cualitativo, el cual permite la comprensión profunda de los fenómenos sociales a partir de los significados, experiencias y prácticas de los sujetos en sus contextos naturales. Desde esta perspectiva, la investigación cualitativa busca interpretar la realidad social más que medirla, atendiendo a la complejidad y particularidad de los procesos educativos y familiares (González, 2007).

El estudio se desarrolla a través de un estudio de caso de corte etnográfico, entendido como una estrategia metodológica que posibilita el análisis detallado y contextualizado de un caso particular, considerado significativo en sí mismo. De acuerdo con Stake (1995), el estudio de caso se orienta a comprender la singularidad y complejidad de un fenómeno en su contexto real, mientras que su impronta etnográfica permite aproximarse a las prácticas, relaciones y significados que emergen en la vida cotidiana de los actores sociales. En esta misma línea, Coller (2005) señala que el estudio de caso resulta especialmente pertinente para explorar procesos sociales situados, favoreciendo una mirada interpretativa y contextual.

El caso se concibe como único e interpretativo, puesto que se centra en un grupo específico de estudiantes de quinto grado del Colegio Los Sauces, en la ciudad de Cali, quienes constituyen la unidad de análisis. Esta elección metodológica responde a la necesidad de comprender cómo se entrelazan las dinámicas familiares con las prácticas de aprendizaje, no desde estadísticas ni generalizaciones, sino desde las experiencias vividas y situadas de los estudiantes y sus familias.

La selección de los participantes fue de carácter intencional; tomando en cuenta criterios como: la disponibilidad, la disposición de participar y la diversidad de situaciones familiares. Esta heterogeneidad permitió ampliar la mirada y reconocer distintas realidades: hogares monoparentales, familias extendidas y núcleos en los que el cuidado principal lo asumen abuelos u otros parientes cercanos.

Las técnicas de recolección de información incluyeron la observación participante, registrada en un diario de campo para captar las interacciones y ambientes cotidianos, del mismo modo, entrevistas semiestructuradas, dirigida tanto a estudiantes como a sus familias, con el propósito de recuperar sus voces, experiencias y perspectivas en torno al aprendizaje.

El procedimiento de investigación se estructuró en tres fases: La primera correspondió al acercamiento y construcción de confianza con la comunidad educativa, la segunda fase consistió en la aplicación de las técnicas de observación y entrevistas, finalmente, en la tercera fase se llevó a cabo la sistematización y análisis de la información en categorías analíticas que dan cuenta de las conexiones entre la familia y escuela.

Para garantizar el rigor metodológico, se adoptaron criterios propios de la investigación cualitativa, como la credibilidad (mediante la triangulación de fuentes y técnicas), la transferibilidad (ofreciendo descripciones densas del contexto), y la confirmabilidad (manteniendo un registro transparente del proceso investigativo).

Finalmente, la investigación contempla principios éticos fundamentales: la obtención de consentimiento informado por parte de los participantes y sus familias, la confidencialidad en el manejo de la información, y el respeto a la dignidad y autonomía de todos los involucrados. Estos aspectos aseguran que el estudio se realice con responsabilidad académica y sensibilidad frente al contexto escolar y familiar.

El presente proyecto de investigación está estructurado en tres capítulos, además de una introducción general, las referencias bibliográficas y los anexos.

En el primer capítulo, titulado “Infancia, cultura y escuela: los vínculos entre familia y aprendizaje”, se presenta un recorrido por los principales referentes conceptuales y académicos sobre los cuales se fundamenta esta investigación. Se abordan las nociones de infancia, cultura, familia y aprendizaje desde una mirada interdisciplinar, incluyendo aportes teóricos de la antropología, la sociología, la pedagogía y la psicología cultural. Asimismo, se incluye una revisión bibliográfica de investigaciones previas que han abordado la relación entre familia y escuela, destacando los aportes de autores como Bourdieu, Vygotsky, Rogoff, Brailovsky, Tenorio y Rockwell.

En el segundo capítulo, titulado “Voces que aprenden: narrativas familiares y escolares en el Colegio Los Sauces”, expone el estudio de caso que constituye el eje central del trabajo. Por medio de entrevistas, observaciones y relatos, se muestran las experiencias de los estudiantes y sus familias. Más allá de la recolección de datos, este capítulo tiene como propósito escuchar y visibilizar las voces de los actores. El análisis profundizará en la exposición de sus vivencias, percepciones y narrativas sobre la conexión existente entre su entorno familiar y sus procesos de aprendizaje.

En el tercer y último capítulo, titulado “Entre tensiones y aprendizajes”, se presentan los hallazgos obtenidos durante el trabajo de campo, los cuales se organizaron a partir de categorías emergentes. Se vinculan las narraciones de los estudiantes, se interpretan sus experiencias en relación con sus contextos familiares y escolares, y se triangulan los datos con los referentes teóricos del estudio. Además, recoge las reflexiones derivadas de la investigación, donde se destacan los aportes de este estudio para la comprensión de la relación entre escuela y familia en contextos escolares diversos. Del mismo modo, se plantean implicaciones para la práctica pedagógica, algunas sugerencias para futuras investigaciones y propuestas orientadas al fortalecimiento del vínculo familia - escuela desde una mirada situada, sensible y transformadora.

CAPÍTULO I

INFANCIA, CULTURA Y ESCUELA: LOS VÍNCULOS ENTRE FAMILIA Y APRENDIZAJE

En los últimos años, las investigaciones acerca de la infancia, la educación y la familia han aumentado el interés en comprender de qué manera las condiciones culturales, sociales y familiares tienden a influir en los procesos de aprendizaje de los niños y niñas en contextos determinados. Esta línea de investigación ha puesto en cuestionamiento la perspectiva tradicional donde se concibe al estudiante aislado de su entorno familiar, y ha planteado que, las prácticas de aprendizaje están fuertemente ligadas a las dinámicas familiares, las prácticas de crianza y los modos de vida particulares de cada grupo social (Rogoff, 2003; Tenorio, 2008).

En América Latina, este cambio ha tenido una implicación en una perspectiva un poco más compleja acerca de la noción de escolarización, reconociendo que la familia no es únicamente responsable de proporcionar recursos materiales o supervisar, sino que, también se convierte en un nicho cultural donde los niños construyen percepciones y nociones sobre el conocimiento, la autoridad, la disciplina y la participación dentro del aula (Tenorio, 2011). Autores como Braslavsky (2004) y Tenti Fanfani (2007) han advertido que el éxito escolar no puede desligarse de las condiciones simbólicas que rodean a los estudiantes, lo que requiere que las instituciones educativas reconsideren y reestructuren sus métodos de enseñanza desde una perspectiva más situada y sensible a las disparidades socioculturales.

En el caso particular colombiano, investigaciones recientes como las de González (2021) han logrado documentar cómo la desigualdad social y las dinámicas familiares influyen de una manera directa en los procesos de escolarización en primaria. Esto coincide con los planteamientos de Tenorio (2008, 2011), quien sostiene que la infancia es un campo el cual es atravesado por disputas culturales en las que la familia se muestra como un actor central, para así comprender las trayectorias escolares de los niños y niñas. Desde estas perspectivas, la interacción entre escuela y familia persiste como un

vínculo endeble. Esta fragilidad se debe a menudo a la desconfianza mutua, a la burocratización de la relación y a la escasa comprensión de los roles que cada institución (formal e informal) desempeña en la formación integral del menor.

De igual manera, Rockwell (2009) señala que, para lograr entender esos procesos educativos con una visión un poco más amplia, es necesario pensar a la escuela como un espacio culturalmente producido, es decir, un espacio en el que convergen saberes, prácticas y experiencias originarios de los hogares de los estudiantes. Así, los aprendizajes escolares no pueden ser estudiados de una manera aislada, por el contrario, deben verse como parte de una red de relaciones que vincula a la familia, la comunidad y el aula.

En este sentido, Tenorio y Sampson (2008), resaltan que la comprensión de los vínculos entre familia y aprendizaje necesitan un enfoque situado, que reconozca las formas puntuales en que los contextos culturales y sociales configuran la experiencia escolar. Este enfoque además de visibilizar el papel de la familia como agente educativo no formal, también invita a repensar las prácticas pedagógicas para que sean más inclusivas, pertinentes y coherentes con las realidades de los estudiantes.

Para lograr comprender la relación entre las dinámicas familiares y los procesos de aprendizaje se hace necesario el fundamento de un marco teórico interdisciplinario, para así, poder vincular los enfoques pedagógicos, sociológicos, antropológicos y psicológicos. Estos marcos conceptuales además de nutrir el análisis, también nos proporcionan herramientas que nos permiten interpretar los procesos educativos desde una visión situada, crítica y culturalmente informada.

En primer lugar, desde la psicología cultural, Lev Vygotsky (1979) formula que el desarrollo humano se ve mediado por la interacción social y los instrumentos culturales. Su noción de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) propone que el aprendizaje se da cuando el niño tiene una interacción con otros, especialmente con adultos significativos, ya que le brindan apoyo y también mediación

simbólica. Este enfoque nos brinda la posibilidad de vincular de una manera directa el rol de la familia como un espacio de mediación cultural en el que los niños y las niñas construyen conocimientos y habilidades que luego llevan y proyectan en el entorno escolar.

Para el complemento de esta propuesta, Barbara Rogoff (2003) introduce la noción de participación guiada, que extiende la visión vygotskiana al hacer énfasis en que el aprendizaje está vinculado en las actividades diarias de la comunidad. En este sentido, la familia no se reduce únicamente a un entorno afectivo, sino que, debe considerarse el primer escenario pedagógico donde los niños y las niñas construyen aprendizajes a partir de la observación, la colaboración y la participación en las prácticas culturales de su hogar. Así, las prácticas de aprendizaje no pueden aislarse de las experiencias familiares que configuran las formas de pensar y actuar de los estudiantes.

En continuación, David Ausubel (1983) añade la teoría del aprendizaje significativo, proponiendo que el conocimiento nuevo es más fácil y sencillo de asimilar cuando se conecta con experiencias cotidianas previas. Esta propuesta fortalece la concepción de que las prácticas familiares - al proporcionar experiencias de vida y conocimientos anticipados - generan un impacto en las formas en que los estudiantes construyen nuevos conocimientos.

Jerome Bruner (1997) refuerza lo anterior al proponer la educación como un proceso netamente cultural y narrativo. Su noción de andamiaje subraya la importancia de la mediación entre los adultos y los niños en entornos naturales de aprendizaje, como en el hogar. Esto refuerza la importancia del análisis de cómo las interacciones familiares cumplen funciones específicas a la hora de estructurar el proceso escolar.

En la teoría de la ecología del desarrollo, Urie Bronfenbrenner (1987) añade una visión sistemática al indicar que el desarrollo infantil está configurado y se determina por diversos factores interrelacionados: el hogar, la escuela, la comunidad y la sociedad. Así la familia, ubicada dentro de un microsistema, tiende a influir directamente en los aprendizajes y del mismo modo, es

interceptada por los demás niveles del sistema ecológico, para ejemplo de esto, las políticas educativas o las condiciones socioeconómicas y socioculturales.

Desde una mirada constructivista, Cesar Coll (1990) ahonda en la interacción entre enseñanza y aprendizaje, mencionando que este proceso no se puede concebir sin tener en cuenta el contexto cultural y social en el que se desarrolla. Coll plantea que el papel de los docentes debe darse vinculando los conocimientos escolares y los saberes familiares que los estudiantes llevan al aula.

Ahora, desde una visión puesta en la sociología de la educación, Pierre Bourdieu (1997) contribuye con el análisis profundo y crítico del modo en que la escuela reproduce las denominadas “desigualdades sociales”, esto es por medio de nociones como: el capital cultural, el *habitus* y los campos sociales. Según Bourdieu, los estudiantes originarios de modelos familiares que cuentan con un capital cultural con una mayor proximidad a los valores de la escuela tienden a presentar un rango de probabilidad más alto de éxito en contextos académicos. A partir de esto, se facilita realizar un breve análisis de cómo las dinámicas familiares -como los modos de comunicación, los recursos simbólicos y los hábitos de socialización- pueden contribuir positiva o negativamente las prácticas de aprendizaje en un entorno escolar. Por otro lado, Paulo Freire (2002), aborda esta línea de investigación desde la pedagogía crítica donde subraya que la educación solo puede ser transformadora si reconoce los contextos culturales de los estudiantes. Su propuesta pedagógica sobre el diálogo educativo hace una invitación a la reflexión, es decir, a que la escuela no debe desconocer los saberes de la familia, sino que, por el contrario, deben ser incluidos en la práctica pedagógica.

Ahora bien, desde la visión antropológica, Margaret Mead (1930) nos muestra que la infancia no es una categoría universal, en cambio, está configurada por las normas culturales y sociales que se dan en cada contexto particular. Este planteamiento permite cuestionar la idea de un modelo educativo único y estandarizado, y enfatiza en la necesidad de reconocer y valorar la diversidad de los patrones de crianza y las prácticas de aprendizaje.

En el ámbito de la reflexión pedagógica moderna, Daniel Brailovsky (2018), resalta que la pedagogía debe recuperar su sentido creativo y crítico. Para Brailovsky, poder comprender la relación entre escuela y familia exige repensar las prácticas educativas, teniendo en cuenta que el aprendizaje es una experiencia situada en las dinámicas de vida de los estudiantes.

Por otro lado, Stephen Kemmis y Wilfred Carr (1986), desde la teoría crítica de la enseñanza y la investigación - acción, promueven una noción de la escuela como un escenario de transformación social, en el cual los docentes investigan sus propias prácticas y las relacionan con los contextos socioculturales de los estudiantes.

Centrándonos en el contexto de América Latina, María Cristina Tenorio (2008, 2011) contribuye con una visión importante al entender la infancia como una construcción cultural, donde participan las relaciones de poder y disputas sociales. Su concepto de saber genealógico posibilita identificar cómo las prácticas familiares, los discursos comunitarios y las políticas escolares se van tejiendo para dar una estructura a las experiencias escolares de los estudiantes. Por ende, estudiar y conocer las dinámicas familiares tiene implicaciones al punto de reconocer y aceptar que existen diversas maneras de “ser niño” y que estos modos no siempre van a encajar con la visión estandarizada o las expectativas académicas de las instituciones.

Otro aporte valioso es el de Elsie Rockwell (2009) con lo que respecta a la etnografía escolar, argumentando que la escuela se debe entender como un espacio culturalmente producido donde convergen saberes (originarios de los hogares, de las comunidades y cómo no, de las experiencias personales y anticipadas de los estudiantes). Su línea investigativa nos muestra además que, para lograr entender los aprendizajes, no es suficiente observar las prácticas pedagógicas formales, esto trasciende al análisis y la configuración de esas experiencias familiares y comunitarias que son inmersas y puestas en práctica dentro del aula, de este modo se configuran las formas de participación y la construcción de sentido de los estudiantes.

Tenorio (2008, 2011) y Rockwell (2009) comparten la percepción de que la infancia debe ser comprendida como un escenario que es atravesado por controversias culturales, donde la familia es un agente indispensable para la formación. Ambas autoras resaltan la necesidad de una visión etnográfica, para así comprender las realidades escolares desde adentro, poniendo en consideración los saberes familiares como elemento constitutivo de los procesos de aprendizaje.

Finalmente, investigaciones parcialmente recientes como de la González (2021), refuerzan la idea que las dinámicas familiares únicamente no impactan el rendimiento académico, también tienen influencia en los modos de cómo los estudiantes tienden a relacionarse con el conocimiento, con el cuerpo docente, con el cuerpo directivo y con sus pares. Esto, respalda la relevancia de un estudio de caso, tal como este, el cual se centra en explorar y de ser posible, comprender estas relaciones desde las voces, vivencias y narraciones de los estudiantes, apoyado en un enfoque sociocultural.

En resumen, estos autores y sus teorías respaldan la idea de que la familia debe comprenderse como un espacio formativo y cultural que inciden en la configuración de los procesos escolares. Entender esto es indispensable para generar propuestas educativas situadas, es decir, que se adapten a las necesidades particulares y los contextos específicos de los estudiantes; siendo capaces de identificar y cómo no, dialogar con las realidades culturales tanto de los estudiantes como de sus familias.

Ahora bien, pese a que esta línea investigativa ha sido nutrida por varios autores y marcos conceptuales, en la actualidad aún siguen vigentes vacíos significativos que justifican la pertinencia de investigaciones como la presente. Persiste la brecha investigativa en torno a la relación entre dinámicas familiares y procesos de aprendizajes en contexto latinoamericanos, particularmente, en Colombia. Gran parte de los estudios ya existentes han priorizado describir las desigualdades sociales o el rol de la familia, privilegiando visiones estandarizadas, sin hacer el análisis en las particularidades locales que tienden a configurar las experiencias escolares de los niños y niñas en contextos específicos y, del mismo modo, en la manera en que esas experiencias se conectan con las

vivencias cotidianas, influyendo en las prácticas pedagógicas en escenarios escolares (Rockwell, 2009; Tenorio, 2011).

Por otro lado, si bien las investigaciones etnográficas han visibilizado la escuela como un espacio culturalmente producido, hay pocos trabajos en el contexto colombiano que logren documentar, a través de esa mirada etnográfica profunda, cómo los saberes familiares se conectan con las prácticas escolares. Este vacío suele ser más evidente en comunidades educativas de estratos socioeconómicos bajos, puesto que la escuela y la familia en la mayoría de los casos no logran establecer un diálogo armónico y con frecuencia esto genera altas tensiones en relación con la disciplina, la autoridad y la participación (Bourdieu, 1997; Bernstein, 2000).

En este sentido, aunque autores como Bronfenbrenner (1987) mencionan la necesidad de observar el desarrollo infantil desde una visión ecológica y sistemática, gran parte de las investigaciones han sido limitadas por un enfoque descriptivo, carente de profundización sobre cómo interactúan los distintos sistemas; familia, escuela y comunidad, en contextos particulares. En consecuencia, aún falta avanzar hacia investigaciones que logren visibilizar cómo esas interacciones generan efectos puntuales en las trayectorias escolares de los niños y niñas, especialmente en la educación primaria, la cual es un momento clave y crucial para la socialización y adquisición de aprendizajes básicos los cuales acompañarán a los estudiantes durante toda su vida.

CAPÍTULO II

VOCES QUE APRENDEN: NARRATIVAS FAMILIARES Y ESCOLARES EN EL COLEGIO LOS SAUCES

El ejercicio que se presenta a continuación nace en el Colegio Los Sauces, una institución ubicada en el barrio El Guabal, en la comuna 10 de Santiago de Cali. Allí, en medio de un sector urbano atravesado por dinámicas comunitarias diversas -marcado por la tradición comercial, las migraciones recientes y un tejido barrial que aún conserva prácticas solidarias- se desarrolló el proceso que dio origen a este estudio. Desde septiembre de 1989, el colegio funciona como iniciativa de la señora Flor Vidal, quien, junto con docentes y directivos, trabajó por ofrecer un ambiente escolar que priorice la formación humana y la cercanía con las familias. Ese espíritu comunitario, que caracteriza la vida cotidiana del colegio, fue el punto de partida para comprender la relación entre las historias familiares de los estudiantes y su manera de aprender.

El propósito de este estudio no es solo describir la dinámica escolar, sino comprender cómo las experiencias familiares y las condiciones socioculturales inciden en los caminos de aprendizaje de cinco estudiantes de básica primaria. Como lo plantea Vygotsky (1979), el desarrollo ocurre siempre en interacción con los otros; y en este caso, esos “otros” son tanto la escuela como los hogares donde los niños crecen, aman, temen, preguntan y se afirman. De igual manera, Bruner (1997) sostiene que las personas interpretan su experiencia a través de relatos; por eso, este ejercicio adopta una mirada narrativa que permite escuchar, sin prisa, las voces de los niños y de sus familias, situando cada historia en su propio contexto.

Este estudio surge, además, de una necesidad pedagógica concreta: reconocer que los procesos de aprendizaje no pueden separarse de las realidades familiares. En la práctica cotidiana del colegio, emergieron tensiones, silencios y diálogos que interpelaron el quehacer docente y pusieron en evidencia la importancia de mirar más allá del cuaderno y del aula. ¿Cómo acompañar a los niños cuando viven experiencias emocionales complejas en casa? ¿Qué ocurre cuando la familia se

convierte en un soporte afectivo, pero también en un espacio de inestabilidad? ¿De qué manera esas vivencias moldean la motivación, la participación, la disciplina o el deseo de aprender?

A partir de estas preguntas, se construyó un proceso de observación, escucha y análisis en el que participaron estudiantes, familias y directivos. El trabajo incluyó entrevistas semiestructuradas, diarios de campo, interacción cotidiana en el aula y revisión de la propuesta pedagógica institucional. Todo ello permitió comprender que el aprendizaje, lejos de ser un proceso aislado, está atravesado por contextos sociales, emociones y prácticas culturales que se transforman en experiencias educativas dentro de la escuela.

El objetivo general del estudio fue realizar una caracterización y un diagnóstico sociocultural y educativo de los estudiantes, integrando las voces de sus familias y la mirada institucional. Cada caso fue construido siguiendo criterios éticos de participación y resguardo de la identidad, y se presenta no como un juicio sobre las realidades familiares, sino como una invitación a entender la manera en que las trayectorias escolares se entrelazan con las historias de vida.

En este sentido, este capítulo recoge y analiza las narrativas de cinco estudiantes que, desde lugares distintos, revelan cómo las dinámicas familiares influyen -de manera directa o sutil- en su manera de aprender, relacionarse y habitar la escuela. El enfoque sociocrítico permite cuestionar las desigualdades y tensiones que emergen en ese proceso (Bourdieu, 1997; Freire, 2002), mientras que la perspectiva sociocultural ofrece herramientas para interpretar cómo las mediaciones familiares y escolares configuran las oportunidades de desarrollo.

Este es, entonces, un ejercicio que busca comprender, desde la escucha y la lectura sensible, el diálogo permanente entre familia y escuela. Un diálogo a veces armónico, otras veces tensionado, pero siempre presente en la vida de los niños y en la tarea educativa que compartimos.

Como se mencionó anteriormente, este estudio de caso fue desarrollado en el Colegio Los Sauces. Este escenario, más que un simple espacio físico, constituye un entramado social y cultural donde

convergen diversas historias familiares, prácticas comunitarias y dinámicas educativas que permiten comprender -desde adentro- la relación entre los hogares y los procesos de aprendizaje de los estudiantes. La delimitación del campo no fue un ejercicio inmediato: implicó caminar el barrio, conversar con las familias, observar la vida cotidiana del colegio y reconocer, desde una mirada etnográfica, las particularidades que hacen de este un contexto educativo singular.

Este acercamiento se realizó bajo orientación profesional y en coherencia con los lineamientos académicos y éticos establecidos por la Universidad del Valle para el desarrollo del Trabajo de Grado en la modalidad de monografía, según lo dispuesto por la Facultad de Humanidades y el Programa de Licenciatura en Ciencias Sociales. En este marco, el Trabajo de Grado se concibe como un ejercicio de formación investigativa que exige rigor académico, responsabilidad ética y respeto por los sujetos y contextos involucrados, garantizando prácticas responsables en la producción de conocimiento (Universidad del Valle, s. f.).

El proceso incluyó una revisión bibliográfica y un ejercicio etnográfico desarrollado en el Colegio Los Sauces. De igual manera, se establecieron acuerdos previos con la institución educativa, se dialogó con los directivos y se garantizó la participación voluntaria de las familias, en concordancia con los principios de responsabilidad académica, compromiso institucional y respeto por los actores educativos que orientan el Trabajo de Grado en esta modalidad (Universidad del Valle, s. f.).

Fue a partir de este recorrido formativo, reflexivo y situado que se dio paso a las actividades de caracterización sociocultural y educativa que sustentan este capítulo.

El Guabal es un barrio urbano de la comuna 10, caracterizado por su diversidad cultural y por una densidad poblacional alta. A simple vista, sus calles muestran la presencia de familias provenientes de múltiples regiones del país -especialmente del Pacífico y el Caribe colombiano- así como población migrante venezolana, quienes en los últimos años han configurado un tejido comunitario

donde se entrecruzan acentos, prácticas religiosas, oficios, costumbres y formas particulares de crianza.

Aunque el colegio recibe estudiantes de estratos 1, 2 y 3 principalmente, la convivencia cotidiana refleja un mosaico sociocultural amplio que se hace visible tanto en la forma de hablar de los niños, como en sus modos de relacionarse, comprender normas, construir vínculos de amistad y situar la escuela en su horizonte familiar.

El sector cuenta con recursos cercanos como centros de salud, comercio local, parques del barrio, templos religiosos de diversas denominaciones cristianas, salón comunal y rutas de acceso al sistema de transporte MIO. Aunque no existen bibliotecas públicas dentro del barrio, las familias recurren a espacios comunitarios o a dispositivos tecnológicos presentes en los hogares para apoyar procesos escolares. Este acceso desigual a recursos es un elemento que, como se verá más adelante, influye en las oportunidades educativas y en la forma en que cada familia acompaña el aprendizaje desde su realidad material y emocional.

El Colegio Los Sauces fue constituido el 6 de agosto de 1989, a partir de una reunión “entre la señora Flor de María Vidal, profesional en educación y acudientes (padres y madres de familia) donde se intercambiaron opiniones acerca de la necesidad de educar a sus hijos e hijas en un lugar cercano a la comunidad y con la orientación de una persona reconocida por su experiencia y carisma en la enseñanza” (Colegio Los Sauces, 2023, p. 5). El proyecto nació desde el hogar: en la vivienda de la señora Vidal se abrieron las primeras aulas destinadas al nivel de preescolar.

Con el paso del tiempo, el reconocimiento de la comunidad permitió ampliar la oferta a Básica Primaria, consolidando al colegio como un referente educativo del sector. Tras el fallecimiento de la señora Vidal, la institución pasó a ser administrada por su hija, quien preservó el legado familiar hasta que, en 2020, el reconocimiento oficial fue negociado con el Licenciado José David Valencia.

Posteriormente, en 2022, las negociaciones se retomaron con el Licenciado Juan Gallego, quien actualmente dirige la institución.

La cultura escolar que se ha construido en Los Sauces se caracteriza por la cercanía con las familias, el valor otorgado a la formación humana y la flexibilidad necesaria para responder a las realidades del territorio. Las narrativas recogidas durante la investigación muestran una institución que ha ido adaptándose a los cambios demográficos del barrio, a la llegada de población migrante, a los ajustes normativos y a las diferentes formas familiares que hoy conviven en el sector.

El colegio se sostiene sobre valores como respeto, honestidad y responsabilidad, que orientan su Proyecto Educativo Institucional (PEI) y estructuran las prácticas pedagógicas cotidianas. Sin embargo, enfrenta desafíos vinculados al acceso desigual a recursos, a la diversidad de experiencias familiares y a la necesidad de fortalecer la participación parental en la vida escolar.

A continuación, se presentan los datos principales del Colegio Los Sauces, extraídos del PEI institucional y documentos administrativos:

Tabla 1

Características del Colegio Los Sauces.

Colegio Los Sauces	
Código DANE	376001020633
Carácter	Privado
Naturaleza Jurídica	Institución Educativa Privada
Sede	Única
Dirección	Calle 13a #42-04
Teléfono	302 668 32 24
Correo Institucional	colegiolossaucescali@gmail.com
Municipio	Santiago de Cali

Departamento	Valle del Cauca
Comuna	10
Zona	Urbana
Jornada	Mañana
Calendario Académico	B
Grados Ofertados	Preescolar (Pre Jardín, Jardín y Transición) y Básica Primaria (1° a 5°)
Modelo Pedagógico	Constructivista (Basado en Piaget)
Idioma Extranjero	Inglés
Población	Mixta
Enfoque Institucional	Desarrollo de valores como honestidad, respeto, tolerancia, empatía y creatividad
Evaluación	Combinada: Cualitativa y Cuantitativa (En casos de estudiantes con diagnóstico, se realiza evaluación con un énfasis cualitativo)
Apoyo Educativo	Implementación de PIAR para estudiantes con dificultades específicas
Metodologías Activas	Trabajo colaborativo, experiencias significativas, valoración de la diversidad

Nota. Información tomada del Proyecto Educativo Institucional (Colegio Los Sauces, 2023).

La institución sostiene un modelo pedagógico de enfoque constructivista basado en los aportes de Piaget. El PEI resalta que la escuela busca que los estudiantes construyan activamente su conocimiento, lo que implica reconocerlos como protagonistas de su propio proceso.

El colegio también ha integrado metodologías activas que promueven experiencias significativas y la construcción colectiva del saber. A la par, ha fortalecido rutas de atención para estudiantes con

necesidades educativas específicas, en articulación con orientadores escolares y profesionales externos cuando es necesario.

En cuanto a la población atendida, la mayoría de los estudiantes provienen de familias trabajadoras, algunas con dificultades económicas o acceso limitado a recursos educativos básicos. El PEI reconoce que “cierto número de estudiantes conviven con familiares diferentes a sus progenitores (...) y carecen de recursos necesarios para adquirir libros y materiales” (Colegio Los Sauces, 2023, p. 7).

Estas características del contexto marcan la necesidad de una escuela que no solo enseñe contenidos, sino que acompañe procesos emocionales y sociales.

Para organizar la información recolectada durante el proceso de caracterización -entrevistas familiares, entrevistas a estudiantes y observaciones del diario de campo- se construyó un conjunto de categorías analíticas que permiten describir, de manera general, la relación entre las dinámicas familiares y las prácticas de aprendizaje observadas. Estas categorías se fundamentan en los aportes de Rogoff, Vygotsky, Ausubel y Bruner, desde una mirada sociocultural del aprendizaje.

En este capítulo, las categorías se mencionan únicamente como referentes descriptivos; su análisis profundo y las relaciones entre indicadores escolares y familiares se desarrollarán en el Capítulo III.

Las categorías son las siguientes:

a. Participación guiada

Considera el acompañamiento que las familias brindan en tareas, rutinas y conversaciones sobre la escuela, así como la manera en que los estudiantes buscan orientación y siguen instrucciones en el aula.

b. Uso de herramientas culturales

Incluye la disponibilidad y uso de recursos en el hogar (libros, dispositivos, internet) y la forma en que los estudiantes emplean herramientas escolares durante las actividades de clase.

c. Diálogo cultural mediado

Se refiere a la calidad de las interacciones verbales en casa —preguntas, explicaciones, relatos del día— y su reflejo en la participación oral y argumentativa en el aula.

d. Aprendizaje por observación y participación

Analiza la participación de los niños en actividades familiares cotidianas y cómo estas experiencias se traducen en la forma en que aprenden observando, imitando y ajustando sus acciones en la escuela.

e. Apropiación de prácticas escolares

Describe la familiaridad de las familias con la vida escolar (asistencia, comunicación, manejo de materiales) y la manera en que los estudiantes interiorizan normas, hábitos y rutinas académicas.

f. Orientación al aprendizaje significativo

Incluye el interés que se fomenta en el hogar por aprender, la curiosidad, las conversaciones sobre lo aprendido y la capacidad del estudiante para relacionar la escuela con su vida cotidiana.

Estas categorías funcionan como un marco de lectura general para los estudios de caso presentados en este capítulo. Su propósito aquí es únicamente descriptivo, para ordenar la información y mostrar dónde se ubican las prácticas familiares y escolares de los estudiantes.

La interpretación, relaciones entre categorías y análisis comparativo se desarrollarán de manera profunda en el Capítulo III, como parte del proceso reflexivo que exige el enfoque sociocultural y sociocrítico del proyecto.

Para realizar la caracterización sociocultural y educativa de los estudiantes, se llevaron a cabo diversas actividades documentales y no documentales. Cada una de ellas permitió conocer, desde una mirada etnográfica, las experiencias que viven los niños y sus familias dentro y fuera del colegio. Estas actividades se desarrollaron con consentimiento informado, manteniendo la confidencialidad de los participantes y respetando los tiempos, dinámicas y particularidades de cada hogar.

El objetivo de este proceso fue comprender, de manera general, cómo se configuran las prácticas familiares, las emociones de los estudiantes y las rutinas escolares que dan forma a su aprendizaje. A continuación, se presenta la tabla con las actividades desarrolladas durante la fase de caracterización.

Caracterización sociocultural y educativa

Tabla 2

Actividad de caracterización realizadas en el Colegio Los Sauces.

Nombre y tipo de actividad	Objetivo	Descripción	Logros alcanzados	Dificultades encontradas
Entrevistas semiestructuradas a estudiantes	Conocer las percepciones que los niños tienen sobre su aprendizaje, su familia y su experiencia escolar.	Conversaciones individuales con los estudiantes participantes (identificados como Niño 1, Niña 2, Niño 3, Niña 4 y Niña 5), en un ambiente tranquilo dentro del colegio. Incluyeron preguntas abiertas y relatos espontáneos.	Se obtuvieron narrativas sinceras que permitieron comprender sus emociones, intereses y formas de relacionarse con la escuela. Frases como <i>“yo prefiero hacer las cosas cuando la profe me explica despacio”</i>	Dos estudiantes adicionales que contaban con consentimiento no lograron asistir al espacio, por lo que no fue posible realizar sus entrevistas.

enriquecieron el proceso.				
Entrevistas semiestructuradas a familias	Identificar dinámicas familiares, rutinas, acompañamientos y creencias relacionadas con la educación.	Se entrevistó a madres, padres o acudientes primarios de cada estudiante. Las conversaciones se realizaron de manera privada, utilizando preguntas orientadoras.	Las familias compartieron relatos profundos sobre su vida cotidiana, su visión del aprendizaje y las maneras en que acompañan a sus hijos. Se destacaron expresiones como <i>“ella siempre me cuenta todo cuando llega del colegio”</i> .	Algunos acudientes tenían limitaciones de tiempo; dos familias no lograron concretar la cita.
Entrevista a Director	Conocer la mirada institucional frente al aprendizaje, la participación familiar y las dinámicas escolares.	Se realizó una entrevista al director del colegio sobre su percepción del bienestar estudiantil, el acompañamiento familiar y las prácticas pedagógicas.	Su discurso permitió comprender los valores institucionales y las tensiones entre expectativas de padres, estudiantes y docentes. Destacó frases como <i>“priorizamos la parte humana antes que la cantidad de tareas”</i> .	Ninguna dificultad relevante.
Observación etnográfica en aula	Registrar comportamientos, interacciones y	Observación directa y sistemáticas	La observación permitió identificar	En algunos momentos, la presencia de la

	formas de participación de los estudiantes en el aula.	durante las clases de quinto, consignada en el diario de campo. Se registraron interacciones, gestos, preguntas, silencios y rutinas.	patrones como atención, búsqueda de guía docente y participación en actividades colaborativas. Se anotaron escenas como <i>“el Niño 3 observa antes de participar y luego imita la estrategia de su compañera”</i> .	investigadora generó timidez inicial en ciertos estudiantes.
Bitácora pedagógica / Diario de campo	Recoger reflexiones, análisis y situaciones vividas durante el acompañamiento escolar.	Se construyó una bitácora personal donde se registraron reflexiones diarias, emociones de los estudiantes, situaciones emergentes y episodios significativos.	Permitió reconocer tensiones entre lo familiar y lo escolar, así como avances emocionales y académicos de los niños.	Algunas reflexiones surgieron en momento de alta carga laboral, lo que limitó la extensión de ciertos registros.
Revisión documental (PEI, Manual de Convivencia)	Entender la estructura institucional, el modelo pedagógico y los lineamientos de acompañamiento escolar.	Se revisaron documentos institucionales como el PEI, Manual de Convivencia y Lineamientos Pedagógicos.	Permitió contextualizar prácticas escolares, rutas de atención, estructura administrativa y enfoque formativo.	Ninguna dificultad; acceso completo brindado por la institución.
Revisión bibliográfica y etnográfica	Reconocer la experiencia de la docente en la institución y su influencia en la lectura del campo.	Reflexión personal sobre la trayectoria educativa de la docente y el vínculo con el colegio,	Fortaleció la sensibilidad con la que se interpretaron las escenas observadas y	Implicó confrontar emociones propias frente a situaciones complejas

integrando elementos genealógicos y vivenciales.	los relatos familiares.	vividas por los estudiantes.
---	----------------------------	---------------------------------

Nota. *Actividades desarrolladas por la investigadora como parte del proceso de caracterización sociocultural y educativa de los estudiantes.*

Las actividades desarrolladas permitieron comprender de manera amplia el contexto formativo de los niños participantes. En cada encuentro, ya fuera en la entrevista o durante la observación, emergieron relatos cargados de sentido que dieron cuenta de la diversidad familiar presente en la institución.

Los niños compartieron impresiones espontáneas sobre su aprendizaje y sus emociones; las familias, por su parte, expresaron preocupaciones, esperanzas y rutinas que influyen directamente en el modo como sus hijos viven la escuela. El directivo aportó una visión más institucional que permitió contrastar expectativas y tensiones entre los distintos actores.

Todas estas actividades fueron fundamentales para construir los casos que se presentan a continuación y para comprender, desde una perspectiva sociocultural, cómo las prácticas familiares sostienen, condicionan o resignifican el aprendizaje escolar.

La selección de los participantes surgió del proceso de caracterización realizado en el Colegio Los Sauces y responde tanto a criterios éticos como a la disponibilidad y voluntad de las familias para participar. Aunque inicialmente se obtuvo consentimiento informado de siete acudientes, solo cinco estudiantes y sus familias continuaron en el proceso completo de entrevistas, observaciones y conversaciones.

Estos cinco niños y niñas conforman el núcleo del estudio de caso presentado en este capítulo. Sus realidades familiares, sus formas de narrar la escuela y las expresiones que emergieron en las

entrevistas permitieron construir una mirada amplia, diversa y situada sobre la relación entre dinámicas familiares y prácticas de aprendizaje.

Además de los estudiantes y sus familias, se incluye como participante al director del colegio, cuya voz aporta una comprensión institucional necesaria para contrastar percepciones, expectativas y tensiones entre los distintos actores educativos.

A continuación, se presenta la tabla con los datos generales de los participantes del estudio. Para preservar la confidencialidad, se emplean seudónimos (Niño 1, Niña 2, etc.) en lugar de nombres reales.

Tabla 3

Información general de los estudiantes participantes del estudio.

Participante	Niño 1	Niña 2	Niño 3	Niña 4	Niña 5
Procedencia	Cali	Cali	Cali	Cali	Cali
Barrio	El Guabal	El Guabal	El Guabal	El Guabal	El Guabal
Edad	10	10	11	10	10
Género	Masculino	Femenino	Masculino	Femenino	Femenino
Grado	5°	5°	5°	5°	5°
Comentarios Generales	Niño sensible, cooperador, con gusto por el trabajo guiado y la explicación cercana del docente.	Participativa, espontánea y con un fuerte vínculo afectivo con su familia, especialmente con su madre.	Reflexivo, reservado al inicio, pero con buena disposición cuando encuentra un ambiente de confianza.	Emocionalmente expresiva; ha vivido situaciones familiares complejas que han marcado su manera de relacionarse con la escuela.	Conviviente en un hogar multigeneracional; suele apoyarse en su madre y abuela para resolver dudas escolares.

Nota. Elaboración propia con datos obtenidos en entrevistas y diario de campo.

Tabla 4

Información general de acudientes de los estudiantes participantes del estudio.

Acudiente	Madre Niño 1	Madre Niña 2	Madre Niño 3	Madre Niña 4	Padres Niña 5
Procedencia	Cali	Cali	Cali	Región Pacífico	Cali
Barrio	El Guabal	El Guabal	El Guabal	El Guabal	El Guabal
Género	Femenino	Femenino	Femenino	Femenino	Femenino y masculino
Trabajo / oficio	Empleo formal	Docente preescolar	Comercio	Trabajo desde casa	Servicios y comercio
Formación	Técnica	Profesional	Técnica	Bachiller	Bachiller / Tecnólogo
Comentarios Generales	Responsable y atenta; expresa interés por apoyar emocionalmente a su hijo.	Comunicativa, reflexiva, con acompañamiento escolar constante.	Muestra compromiso, aunque su tiempo laboral limita algunos apoyos escolares.	Cercana emocionalmente a su hija; ha enfrentado situaciones familiares difíciles.	Familia amplia y colaborativa, intervienen abuelos en la crianza y acompañamiento escolar.

Nota. Elaboración propia con datos obtenidos durante las entrevistas familiares.

Tabla 5

Información general del participante institucional.

Participante	Director
Cargo	Directivo
Procedencia	Santiago de Cali
Barrio	Bochalema
Género	Masculino
Actividad / práctica	Director escolar
Formación	Licenciado en educación
Comentarios	Expresa una mirada humanista del aprendizaje y énfasis en el bienestar emocional de los estudiantes.

Nota. Elaboración propia con datos obtenidos en la entrevista realizada al directivo.

Los cinco estudiantes incluidos en esta caracterización fueron seleccionados porque:

- Participaron voluntariamente en las entrevistas.
- Cuentan con consentimiento informado firmado por sus acudientes.
- Mostraron disposición durante la observación y las actividades del aula.
- Sus familias aportaron narrativas significativas para comprender la relación entre hogar y escuela.
- Sus historias representan distintas formas de vivir el aprendizaje, las emociones y las dinámicas familiares.

De los dos estudiantes adicionales que inicialmente contaban con el consentimiento, no fue posible concretar las entrevistas familiares. Por ello, no se incluyeron como parte de los estudios de caso, respetando la integridad metodológica y ética del proceso.

La diversidad de experiencias de estos cinco participantes permite construir un panorama amplio y situado, coherente con el enfoque sociocultural del proyecto y con el carácter etnográfico de este capítulo.

Caso 1

El Niño 1 tiene diez años. Proviene de una familia monoparental, residente en la ciudad de Cali, conformada principalmente por madre y hermana. Esta información permite contextualizar su entorno familiar y comprender las dinámicas desde las cuales se configura su experiencia escolar.

Posee una manera particular de entrar al salón. A veces se queda unos segundos en la puerta, como si necesitara reconocer el ambiente antes de ubicarse. No hace ruido, no llama la atención; simplemente observa y luego camina hacia su puesto con calma. Esa forma de llegar se ha vuelto habitual y dice mucho de él: necesita tiempo para acomodarse y sentir que puede empezar.

En las actividades del aula suele trabajar en silencio. Lo he visto tomar el lápiz, detenerse un momento y mirar el cuaderno como quien organiza en su mente lo que va a hacer. En el diario de campo llegué a registrar *“se tomó más tiempo del habitual para iniciar, pero cuando empezó, avanzó concentrado, sin dejarse distraer por el ruido del grupo”*. Esa escena se repitió varias veces y, con el tiempo, la entendí como parte de su forma de aprender: necesita claridad antes de actuar. Cuando algo no le queda del todo claro, levanta la mano y dice suave: *“profe, ¿me explica otra vez?”*. Prefiere esa explicación cercana, paso a paso. Lo dijo también en la entrevista: *“yo prefiero hacer las cosas cuando la profe me explica despacio”*.

Su manera de relacionarse con los compañeros también es tranquila. No lo veo entrar en conflictos ni responder a provocaciones; más bien se hace a un lado cuando el ambiente se tensa. En la bitácora escribí que suele buscar a la docente con la mirada cuando algo lo inquieta, como si necesitara una señal para saber que está bien seguir o pedir ayuda. Esa necesidad de acompañamiento no implica dependencia, sino un tipo de seguridad que encuentra en la interacción directa. Esto conecta con lo que plantea Vygotsky (1979) sobre la mediación: el aprendizaje no ocurre solo, sino en la relación con otros que acompañan, explican y sostienen.

Cuando conversé con su mamá, reconocí muchos de esos rasgos. Ella decía que, en casa, él es responsable con sus tareas y que, aunque suele hacerlas solo, cuando se le dificulta algo pide apoyo. Mencionó que conversan a menudo sobre el colegio y que él le cuenta lo que hace en clase. Esa comunicación constante aparece también en la entrevista, cuando ella señala: *“él siempre me cuenta todo cuando llega del colegio”*. Ese vínculo afectivo cercano ayuda a entender por qué el Niño 1 confía en las explicaciones pausadas, en ese espacio donde puede preguntar sin miedo a equivocarse.

La madre también relató que él participa en algunas actividades del hogar, que ha aprendido a organizarse y que, cuando tiene hambre, *“él mismo se prepara algo”*. Esas pequeñas acciones cotidianas se reflejan en el aula cuando revisa sus materiales, guarda sus cosas sin que tengan que

recordárselo o revisa su trabajo antes de entregarlo. Rogoff (2003) habla de la participación guiada como un proceso donde los niños aprenden a través de su implicación en las rutinas familiares. En este caso, se ve cómo esa autonomía práctica se traslada al espacio escolar.

Una de las escenas que registré en el diario quedó marcada en mi memoria. Ese día hicimos una actividad donde cada estudiante debía explicar algo breve al grupo. El Niño 1 se levantó tímido, casi rígido, pero habló. Lo hizo despacio, escogiendo cada palabra. Cuando terminó, regresó a su puesto con un paso acelerado, como quien quiere sentarse rápido para que la mirada de los demás deje de estar sobre él. Aun así, cumplió. Ese cumplimiento constante, aun cuando algo le genera nervios, termina mostrando otra parte importante de él: la responsabilidad.

A nivel familiar, la madre mencionó que en ocasiones recurre a la hermana mayor para ayudarlo cuando se presenta una dificultad. Esa cooperación entre miembros del hogar crea lo que Bruner (1997) entiende como andamiaje: apoyos que aparecen cuando el niño los necesita y desaparecen cuando ya puede continuar. En el aula también lo veo así: cuando capta la lógica de la actividad, continúa sin detenerse, incluso cuando el grupo está agitado.

En general, el Niño 1 aprende desde la calma, desde los tiempos largos, desde la necesidad de entender antes de actuar. Es sensible y cuidadoso. A veces, cuando reviso su cuaderno, me muestra lo que hizo sin buscar elogios, solo para confirmar que va bien. Freire (2002) menciona que el aprendizaje implica confianza, y creo que ese es uno de los elementos más visibles en él: pregunta porque confía que la explicación será un puente, no un juicio.

Su historia se va construyendo entre lo que vive en casa y lo que experimenta en la escuela. Y en ese cruce, su forma de aprender tiene sentido: es un niño que avanza mejor cuando encuentra un ambiente tranquilo, una explicación clara y una relación humana cercana, donde sabe que puede preguntar, equivocarse y volver a intentar.

Caso 2

La Niña 2 tiene diez años. Proviene de una familia nuclear, residente en la ciudad de Cali, conformada por su madre, padre y hermanas. Esta información permite contextualizar su entorno familiar y comprender las dinámicas desde las cuales se configura su experiencia escolar.

Es una niña que llega al aula con una presencia suave pero clara: entra, observa el ambiente y de inmediato parece acomodarse en el espacio, como si el salón fuera una extensión natural de su vida cotidiana. Su forma de estar en la escuela combina espontaneidad, sensibilidad y una disposición auténtica a conversar. No teme hablar, aunque tampoco lo hace impulsivamente; más bien elige momentos, levanta la mano cuando siente que su idea puede aportar, o simplemente expresa lo que está pensando con una honestidad que la caracteriza.

En la entrevista individual, cuando se le preguntó qué es aprender, respondió con una frase que revela mucho de su manera de comprender el mundo: *“aprender es una forma de conocernos personalmente y ver nuestros conocimientos y ver en qué somos buenas”*. Esa definición, elaborada desde su experiencia, muestra que para ella el aprendizaje no es solo una obligación escolar, sino un proceso íntimo de descubrimiento propio. Le da al acto de aprender un sentido que pasa por la identidad, por la autoestima y por la posibilidad de encontrarse en lo que hace.

Su gusto por aprender está muy ligado al movimiento y la expresión. Dijo con tranquilidad: *“a mí me gusta aprender la música y un deporte llamado básquetbol, porque me distrae mucho y me ayuda a reconocer los conocimientos que yo tengo”*. Cuando lo dijo, lo hizo sonriendo, como si recordara algo que le daba alegría. Ahí entendí que sus aprendizajes más profundos no nacen de la memorización, sino de experiencias significativas que la mueven, que la conectan con sus emociones y que le permiten sentir que puede ser ella misma dentro y fuera del aula.

Su familia está compuesta por sus padres y dos hermanas mayores. En la entrevista familiar, su madre mencionó: *“el papá y las dos hermanas, y quien le habla, la mamá”*, señalando una estructura

familiar estable, con normas claras y un énfasis fuerte en valores. Cuando se le preguntó por el tipo de acompañamiento que realizan en casa, ella explicó: *“le hacemos acompañamiento, nos sentamos con ella, puede ser por medio de libros o por medio de tecnología”*. Este apoyo escolar es constante, organizado y cercano. La madre es profesional en educación preescolar, y eso se evidencia en la manera en que estructura las rutinas académicas, favoreciendo un ambiente donde la niña puede preguntar, equivocarse, repasar y volver a intentar sin sentirse presionada.

En casa también participa en actividades domésticas sencillas. Su madre relató: *“sí, ayudar en casa... los sábados les distribuyo las tareas”*. Este tipo de participación —aparentemente pequeña— construye responsabilidad y genera una experiencia de cooperación familiar que se refleja en el aula. Rogoff (2003) plantea que los niños aprenden a través de la implicación en las actividades cotidianas, y en este caso, esas pequeñas rutinas se convierten en un soporte para su autonomía y su forma de organizarse.

Durante la observación en el aula, pude notar que la Niña 2 se siente cómoda en espacios donde puede hablar, construir ideas y escuchar las de los demás. En una clase de lectura, levantó la mano sin dudar para ofrecerse a leer un fragmento, lo que mostró su disposición a participar. Sin embargo, no siempre busca ser protagonista; también es capaz de acomodarse al grupo, de esperar, de observar primero antes de intervenir. En una actividad grupal, se acercó inicialmente a dos compañeras con quienes suele trabajar, pero ellas ya estaban conformando otro equipo. Por unos segundos quedó en silencio, mirando alrededor, y luego se integró con naturalidad a otro grupo. No hubo frustración, ni molestia, ni tensión: simplemente reorganizó su participación de acuerdo con la dinámica del momento. Esa capacidad de adaptación, combinada con su sensibilidad, es uno de los rasgos más visibles de su personalidad.

En sus relatos aparece una valoración profunda por los valores y la convivencia. Cuando se le preguntó qué cambiaría del colegio, respondió sin dudar: *“yo cambiaría que no hicieran groserías, que todos sean obedientes...”*. Y cuando se le pidió pensar en qué enseñaría a sus compañeros,

mencionó: *“les enseñaría los valores y cómo respetarse a cada uno”*. Aunque la frase en el registro queda inconclusa, la insistencia en los valores es constante en su discurso. De hecho, cuando recordó una actividad significativa del colegio, aseguró: *“me gusta mucho el Festival de Valores”*. Para ella, convivir implica respeto, organización y bondad; y eso mismo espera de quienes la rodean.

En el aula, su forma de aprender se sostiene en la conversación y en la relación. Disfruta cuando la docente abre espacios para opinar, preguntar o explicar lo que comprendió. La docente la describe como una niña participativa, reflexiva y muy empática. En una ocasión, cuando un compañero se equivocó al leer, la Niña 2 susurró: *“no importa, está intentando”*, mostrando esa capacidad de cuidar del otro que tanto la caracteriza.

La Niña 2 vive el aprendizaje como un proceso donde intervienen la palabra, la emoción y la relación con los demás. La manera en que su familia dialoga con ella, la forma en que comparten rutinas escolares, y la valoración que hacen de los valores como guía de vida se conectan directamente con su presencia en el aula. Desde la perspectiva sociocultural, su historia permite ver cómo el acompañamiento familiar se transforma en herramientas simbólicas que ella utiliza para participar, regularse y construir significado dentro de la escuela. En ella, aprender no es solo resolver una tarea; es entenderse a sí misma, relacionarse con los otros y moverse con sensibilidad dentro de un espacio que siente suyo.

Caso 3

El Niño 3 tiene once años. Proviene de una familia nuclear, residente en la ciudad Cali, conformada por madre y padre. Esta información permite contextualizar su entorno familiar y comprender las dinámicas desde las cuales se configura su experiencia escolar.

Su forma de entrar al aula es serena: no corre, no irrumpe, no hace ruido. Avanza con pasos suaves, como quien se acomoda primero por dentro antes de ocupar un lugar afuera. A veces se sienta y mira su cuaderno en silencio; otras, revisa el material antes de que la clase inicie, como si necesitara

reconocer aquello que va a hacer antes de comenzar. Esa calma inicial es uno de sus rasgos más característicos y aparece tanto en las observaciones de aula como en la entrevista familiar.

En la entrevista individual, cuando se le preguntó con quién vivía, respondió sin dificultad: *“vivo con mi mamá, mi papá, mi gato...”*. Su manera de decirlo fue tranquila, casi descriptiva, como si ese orden familiar fuera parte natural de su identidad cotidiana. Luego, cuando se le pidió expresar algo personal que quisiera que sus docentes supieran, dijo algo que reveló su sensibilidad y su forma afectiva de vincularse con lo que lo rodea: *“que yo amo mucho a mi gatito...”*. Esa frase, sencilla y espontánea, muestra que sus afectos están profundamente conectados con su forma de comprender y habitar el mundo. Lo que quiere, lo cuida; lo que siente, lo expresa desde la ternura.

En el aula, su manera de aprender también se construye desde esa interioridad tranquila. En las observaciones del diario de campo noté en repetidas ocasiones que tarda unos segundos más que sus compañeros en iniciar las actividades. Mientras algunos escriben de inmediato, él observa la consigna, revisa el cuaderno y solo entonces empieza a trabajar. Esa forma pausada no implica desinterés, sino un proceso de organización interna que parece ser parte de su estilo cognitivo. Una mañana anoté: *“tardó en comenzar, pero cuando inició, avanzó con concentración sostenida; no se distrajo a pesar del ruido del salón”*. Este patrón se repetía: no es lento; es cuidadoso.

En otra jornada de observación, durante una actividad donde debían trabajar en parejas, él miró primero alrededor antes de acercarse a un compañero. No se lanzó al primer grupo; parecía querer identificar dónde podría sentirse cómodo. Una vez ubicado, trabajó en silencio, colaborando con gestos más que con palabras. En el diario anoté: *“participa cuando siente que el ambiente es claro; si hay tensión o desorden, espera un poco antes de intervenir”*. Esa capacidad de autorregularse, de medir el ambiente antes de participar, coincide con lo que Rogoff (2003) describe como participación guiada: no aprende aislado, sino dentro de un entramado social donde observa, interpreta y se incorpora cuando encuentra un lugar seguro.

Su madre, durante la entrevista familiar, describió una dinámica que ayuda a comprender esa forma de estar en la escuela. Señaló que él suele contarle lo que hace en el colegio y que, aunque trabaja solo la mayoría del tiempo, cuando algo no le resulta fácil, pide apoyo. Comentó también que él asume pequeñas responsabilidades en casa y que, cuando tiene hambre, *“él mismo se prepara algo”*. Esas acciones cotidianas, aparentemente simples, construyen un tipo de autonomía práctica que luego se refleja en el aula: revisa su cuaderno, ordena sus útiles, corrige lo que no le convence antes de entregarlo.

A nivel académico, en la entrevista dijo que disfruta cuando la docente explica las cosas con calma porque así entiende mejor: *“me gusta cuando la profe explica despacio”*. Esa preferencia coincide exactamente con lo observado: necesita pasos claros, tiempo y un ambiente tranquilo. No es un niño que reaccione por impulso; construye su aprendizaje desde la claridad. La docente lo reconoce como un estudiante respetuoso, dispuesto y concentrado, pero que necesita ese acompañamiento paso a paso para avanzar con seguridad. Bruner (1997) llamaría a esto un andamiaje suave: apoyos que no invaden, pero que orientan, y que luego él es capaz de internalizar para continuar solo.

En lo social, aunque no es protagonista de las interacciones, tampoco se aísla. Su forma de relacionarse es más silenciosa, más gestual que verbal. En una ocasión, un compañero se frustró con un ejercicio; él lo miró y, sin decir mucho, le mostró cómo había organizado la operación en su cuaderno. El gesto fue suficiente para que el otro niño retomara su trabajo. Esa escena, pequeña pero profunda, mostró que su participación no siempre es verbal, pero sí significativa. Freire (2002) plantea que el acto educativo es también un acto de cuidado, de reconocimiento del otro; en el Niño 3 este cuidado aparece en acciones mínimas que sostienen al grupo sin que él busque visibilidad.

Durante una actividad más libre, la clase conversaba sobre mascotas y varios estudiantes hablaban con entusiasmo. Él no intervino de inmediato. Observó, escuchó, sonrió en algunos momentos. Luego, cuando uno de los compañeros mencionó que los animales enseñan paciencia, él alzó la mirada. Aunque no habló en voz alta, anoté en la bitácora que su expresión cambió, como si ese

comentario hubiera resonado con algo suyo. Esas pequeñas vibraciones internas son difíciles de captar si no se observa con atención, pero dicen mucho de su forma de habitar el mundo.

En conjunto, la historia del Niño 3 se construye entre una vida familiar que promueve la autonomía tranquila, la responsabilidad cotidiana y un afecto silencioso, y una vida escolar donde encuentra espacio para pensar, observar y participar a su ritmo. Su aprendizaje emerge desde ese territorio íntimo donde la calma es una forma de comprender y la precisión una manera de avanzar. En él, el aprendizaje no ocurre rápido ni ruidoso; ocurre desde la profundidad, desde la observación cuidadosa y desde una seguridad que se sostiene en los gestos cotidianos del hogar y en la mediación sensible de la docente en el aula.

Su manera de habitar la escuela confirma, una vez más, que aprender no es únicamente adquirir contenidos, sino encontrar un lugar desde donde sentir que se puede pensar, preguntar, organizar y avanzar. El Niño 3 lo hace desde la serenidad, desde la ternura que expresa al hablar de su gato, y desde la claridad que necesita para sentirse seguro. Y en ese cruce entre su vida familiar y su experiencia escolar, su forma de aprender adquiere sentido.

Caso 4

La Niña 4 tiene 10 años, se vinculó a la institución a mediados del grado cuarto. Proviene de un núcleo familiar monoparental conformado por ella y su madre, con quien reside actualmente. Su trayectoria escolar reciente ha estado atravesada por transformaciones significativas en su contexto familiar, las cuales resultan relevantes para comprender su experiencia educativa y emocional.

La niña 4 llegó a la institución en un momento en el que su vida familiar atravesaba situaciones de alta tensión emocional. La docente mencionó que, desde su ingreso, se notaba en ella una mezcla de retraimiento y cansancio, como si cargara algo que no alcanzaba a nombrar. Sus silencios, la manera en que sostenía los objetos o la forma en que miraba el aula antes de sentarse daban pistas de un proceso interno que requería tiempo, acompañamiento y calma. Con el paso de las semanas, esas

señales comenzaron a hacerse más visibles y, poco a poco, su historia familiar permitió comprenderlas.

En la entrevista familiar, su acudiente expresó que ambas habían vivido episodios de violencia intrafamiliar y que esa experiencia afectó profundamente la estabilidad emocional de la niña. Aunque en el registro no hay una narración extensa, sí aparece la afirmación —sencilla pero contundente— de que ahora *“vivimos mejor las dos”* (entrevista familiar – Niña 4). Esa frase condensa un movimiento importante: el paso de un ambiente hostil a uno donde la madre ha procurado reconstruir un espacio seguro para ella y su hija. En varios momentos, la madre señaló que la niña había experimentado tristeza persistente y alteraciones en su estado emocional, que a veces se traducían en desánimo, retraimiento o dificultad para concentrarse.

Estas huellas aparecían también en el aula. En el diario de campo registré en una jornada: *“Hoy llego triste”*. Lo anoté porque su corporalidad hablaba más que sus palabras: mirada baja, hombros tensos, y una disposición silenciosa a cumplir con lo mínimo. Ese día la docente se acercó y le preguntó si quería hablar; la niña movió la cabeza suavemente, señalando que no. No era rechazo, era una manera de protegerse, de resguardar algo que aún no podía expresar. Durante esos periodos, solía avanzar despacio en las actividades, revisaba varias veces lo que escribía y esperaba a que la docente pasara cerca para continuar.

A mediados del grado quinto, sin embargo, comenzaron a aparecer cambios significativos. La madre explicó en la entrevista que, después de separarse del padre de la niña, ambas habían encontrado mayor tranquilidad: *“ya está más tranquila... desde que estamos solas”*. Este cambio en el ambiente familiar coincidió con un aumento en su estabilidad emocional en el aula. Empezó a participar más, a sonreír en ciertos momentos y a acercarse a mostrar su trabajo con expresiones que antes no se veían.

Una de las escenas que registré quedó grabada por su delicadeza. En medio de una actividad de escritura, la Niña 4 levantó suavemente su cuaderno y preguntó: “¿*Me quedó bien profe?*”. Esa búsqueda de confirmación, expresada en voz baja, llevaba implícita la necesidad de sentir que podía confiar en lo que hacía. En ella, preguntar no es inseguridad; es un pedido de acompañamiento afectivo, un puente entre lo que piensa y lo que necesita sentir para avanzar. Después de recibir la respuesta, bajó el cuaderno con cuidado y continuó, esta vez más tranquila.

En varias observaciones, anoté que la Niña 4 regula su participación a partir de la tranquilidad del entorno. Si el grupo está agitado, ella espera; si la docente habla en tono calmado, ella se aproxima; si la actividad requiere precisión, avanza con esmero, revisando cada palabra antes de escribirla. La docente suele reconocer esa actitud como delicada, cuidadosa y profundamente emocional. Su aprendizaje se organiza mejor cuando se siente acompañada, cuando el entorno es claro y cuando la actividad le permite avanzar a su ritmo.

La fe cristiana también aparece como un elemento central en su vida familiar. La madre mencionó que ambas asisten a un espacio religioso que les ha ayudado a sostenerse emocionalmente. Aunque no lo expresó directamente en la entrevista, sí se observa en pequeños gestos de la niña: palabras escritas en su cuaderno, dibujos de corazones entrelazados o frases breves que aluden a la esperanza. Esos detalles, aunque discretos, hablan de la importancia del sostén emocional en su proceso de recuperación.

En conjunto, la historia de la Niña 4 refleja con fuerza cómo las dinámicas familiares inciden en la vida escolar. Su manera de aprender está profundamente ligada a su bienestar emocional: antes de avanzar necesita sentirse segura, contenida y reconocida. Su trayectoria no es lineal; tiene días luminosos y otros más difíciles, pero avanza, y cada paso que da —cada vez que levanta la mano, que sonríe con timidez, que entrega un cuaderno ordenado— es un indicador de que está encontrando un lugar desde donde aprender.

Desde la perspectiva sociocultural, su caso evidencia que el aprendizaje no ocurre únicamente en la dimensión cognitiva, sino en un entramado de relaciones, emociones y contextos que configuran la manera en que cada niño se aproxima a la escuela. En la Niña 4, aprender y sanar han caminado juntos. Y en ese cruce, la escuela se ha convertido en un espacio donde puede reconstruir, en silencio, una parte de sí misma.

Caso 5

La Niña 5 tiene diez años. Proviene de una familia extensa, residente en la ciudad de Cali, conformada por su madre, su padre, un hermano menor y sus abuelos paternos. Esta información permite comprender el contexto familiar desde el cual se configura su experiencia escolar y sus formas de relacionarse con el aprendizaje y con los otros.

Desde el primer momento en que entra al aula, su presencia se siente luminosa: saluda, comenta algo breve, sonríe con naturalidad y parece acomodarse al espacio con una familiaridad que le es propia. Se mueve con agilidad entre las mesas, busca sus materiales, conversa unos segundos y, casi sin darse cuenta, ya está integrada en la dinámica del grupo. Su energía no es desbordada, pero sí constante; es una niña que aprende desde el movimiento, desde la expresión y desde la relación con los otros.

En la entrevista semiestructurada, cuando se le preguntó qué cosas son importantes para su familia, respondió sin dudar: *“El respeto es muy importante, la honestidad, ayudar a los demás, ser solidarios y compartir tiempo juntos”*. Esa claridad revela un hogar donde los valores tienen un peso real, no solo discursivo. Su forma de hablar de su familia muestra pertenencia y orgullo, pero también una comprensión profunda sobre aquello que la orienta en su vida cotidiana. Más adelante, cuando se le preguntó si en casa le enseñaban cosas que no veía en el colegio, añadió: *“Sí, me enseñan a ordenar mis cosas, cuidar a mi hermano y quiero que me enseñen a cocinar”*. Allí aparece el componente

práctico de su aprendizaje: responsabilidades pequeñas que fortalecen su autonomía, su organización y su sentido de cuidado hacia los demás.

Su vida escolar está profundamente marcada por la interacción. En la entrevista familiar, relató que al llegar a casa suele conversar con su familia sobre cómo le fue en el día: *“Sí, me preguntan cómo me fue y yo les respondo si me fue bien, mal o más o menos”*. Ese diálogo cotidiano funciona como un puente emocional entre la escuela y el hogar, permitiéndole procesar lo que vive en el aula. Esa misma consistencia aparece cuando explica cómo la ayudan a estudiar: *“Me ayudan dándome consejos, revisando mis tareas y animándome cuando algo me cuesta”*. Para ella, aprender no es un esfuerzo solitario; es un proceso compartido, acompañado y afectivo.

En el aula suele mostrarse entusiasta y participativa. Es común que levante la mano para leer, preguntar o proponer ideas. En la bitácora se registran múltiples escenas que dan cuenta de esta disposición: cuando la docente anunció que ese día le correspondía leer en el método de lectura, ella respondió con tranquilidad y comenzó: *“Puede ser”* antes de iniciar su lectura en voz alta. Al finalizar, dijo con un suspiro de alivio: *“Ves, no dije nada”*, como quien confirma para sí misma que era capaz, aunque dudara al principio. Esa frase, pequeña y suave, revela un rasgo que la acompaña constantemente: la necesidad de reafirmarse a través de la experiencia.

La Niña 5 disfruta de las actividades artísticas y deportivas. En un registro del diario de campo, mientras conversaban sobre la jornada anterior, comentó: *“Profe, ayer me puse a jugar fútbol”*, lo cual explica su cansancio ese día, pero también muestra que la actividad física es un espacio donde se siente libre y alegre. Asimismo, una de las cosas que más disfruta del colegio son las clases que implican movimiento, creatividad y juego; así lo expresa cuando habla de los días de educación física o de las actividades grupales. En otra entrevista, al recordar un día significativo, aseguró: *“el día del deporte, porque participamos entre todos, nos mojamos, nos ensuciamos e hicimos cosas muy divertidas”*. En ella, el cuerpo y el aprendizaje están profundamente entrelazados.

En términos de interacciones sociales, suele relacionarse con varios grupos y moverse con naturalidad entre ellos. Sin embargo, también muestra sensibilidad frente a situaciones emocionales. En una conversación registrada en el diario de campo, un compañero comentó: *“Te subieron al TikTok llorando”*, a lo que ella respondió: *“La gente pa’ qué le gusta grabar”*. Esa reacción deja entrever que, aunque es espontánea y expresiva, no se siente cómoda cuando su vulnerabilidad se hace pública. En ese mismo fragmento, cuando la docente le respondió en tono de broma, ella replicó con seriedad: *“Eh profe... son sentimientos”*. Ese comentario, sencillo pero profundo, evidencia una comprensión clara de la importancia de lo emocional en la vida escolar.

En las actividades académicas suele ser ágil, pero también impulsiva. En ocasiones se distrae —sobre todo cuando conversa con sus compañeras—, pero es capaz de retomar su trabajo con rapidez cuando la docente interviene. En una de las observaciones, se anotó que mientras trabajaban en una cartelera, al cambiarla de grupo mediante un sorteo, su reacción fue espontánea: *“esto no es justo”*. Esa frase refleja su sensibilidad frente a las dinámicas grupales, pero también la manera en que procesa los cambios abruptos: necesita expresar lo que siente antes de reorganizarse y adaptarse, lo cual finalmente hace sin dificultad.

Otro rasgo importante es su visión positiva del aprendizaje. En la entrevista, al pensar en qué le gustaría que sus profesores supieran de ella, dijo: *“Que somos unidos, que me gusta aprender y siempre trato de hacerlo mejor”*. Esta frase sintetiza su forma de habitar la escuela: con esfuerzo, con intención y con un deseo claro de superarse. Esa motivación interna aparece también cuando comparte lo que enseñaría a sus compañeros: *“Les enseñaría a jugar voleibol y a no rendirse en lo que les parece difícil”*, mostrando liderazgo, empatía y una comprensión emocional madura para su edad.

En conjunto, la historia de la Niña 5 muestra a una niña que aprende desde el vínculo, desde el juego, desde el movimiento y desde la expresión emocional. Su hogar le ofrece un sostén afectivo y normativo que le permite sentirse segura en la escuela; y la escuela, a su vez, constituye un espacio

donde puede crear, preguntar, moverse, equivocarse y volver a intentar. Su manera de aprender es dinámica, social y profundamente humana: necesita conversar, participar y sentir que lo que hace tiene sentido para poder avanzar. Y en ese cruce entre emociones, relaciones y experiencias, su proceso de aprendizaje adquiere forma.

Reflexiones sobre los casos presentados

Al poner en diálogo las historias de los cinco estudiantes —Niño 1, Niña 2, Niño 3, Niña 4 y Niña 5— empiezan a aparecer patrones comunes, pero también diferencias profundas que permiten comprender cómo las dinámicas familiares, los afectos y los contextos socioculturales se entrelazan con sus modos de aprender. La comparación no surge de clasificaciones rígidas, sino de lo que se ve, se escucha y se siente en las entrevistas, en las observaciones de aula y en las conversaciones espontáneas registradas en el diario de campo. Lo que emerge es un mapa heterogéneo, pero conectado por el sentido que cada uno le otorga a la escuela y al aprendizaje.

En primer lugar, en los cinco casos aparece un vínculo estrecho entre la vida familiar y la disposición para aprender. Los estudiantes que cuentan con acompañamiento cercano en casa —como ocurre con la Niña 2, cuyo hogar dialoga diariamente sobre lo vivido en el colegio, o con el Niño 1, cuya madre afirma que *“él siempre me cuenta todo cuando llega del colegio”*— muestran una tendencia a buscar claridad, preguntar sin temor y comprender mejor cuando la docente explica paso a paso. Por otro lado, en los casos donde las dinámicas familiares están atravesadas por tensiones o situaciones difíciles, como ocurre con la Niña 4, el ingreso al espacio escolar se acompaña de emociones intensas que requieren contención antes que explicación. Es decir, aunque todos los estudiantes aprenden, no todos llegan emocionalmente disponibles del mismo modo.

En cuanto a la forma de ingresar al aula y posicionarse frente a la tarea, Niño 1 y Niño 3 comparten una manera pausada, silenciosa, casi ritual de empezar. Ambos observan primero, organizan la información y solo después actúan. Esa forma de aprender coincide con lo que Rogoff (2003)

describe como participación guiada: el aprendizaje se construye desde la observación atenta y la incorporación gradual a la actividad. En cambio, la Niña 2 y la Niña 5 tienden a entrar en la tarea desde la expresión y la palabra; se sienten cómodas cuando pueden conversar, preguntar o explicar lo que piensan. En ellas, el lenguaje oral funciona como herramienta de mediación, coherente con lo planteado por Vygotsky (1979) sobre el pensamiento que se organiza en la interacción.

La Niña 4, por su parte, representa un caso particular. Su llegada al aula está atravesada por una historia familiar marcada por episodios de violencia y cambios abruptos en su entorno inmediato. Esto genera en ella oscilaciones emocionales que aparecen en clase, como cuando en el diario de campo se registró que *“hoy llegó triste”*, y se evidenció que antes de entrar a cualquier actividad académica necesitaba regularse emocionalmente. Si bien la escuela se convierte en un lugar de estabilidad y contención, su relación con el aprendizaje pasa primero por la posibilidad de sentirse segura, escuchada y acompañada, antes que por la ejecución de una tarea. A diferencia de los demás, su proceso muestra con claridad lo que Freire (2002) plantea sobre la educación como acto humano y afectivo: no se aprende sin cuidado, sin palabra y sin vínculo.

En relación con los valores y la convivencia, varias similitudes conectan a los casos. La Niña 2 habla reiteradamente sobre la importancia del respeto y los valores, y menciona el Festival de Valores como una de sus actividades favoritas. Algo similar ocurre en la Niña 5, quien en su entrevista señala la importancia de *“ser buenos compañeros”* y evitar los conflictos. Estas coincidencias muestran que la escuela se convierte en un escenario donde los valores no son abstractos, sino experiencias vividas que los estudiantes reconocen en su propio comportamiento y en el de sus pares.

El modo en que enfrentan la dificultad también varía. Niño 1 y Niño 3 tienden a pedir aclaración cuando algo no les queda claro, y lo hacen desde un deseo de confirmar que van por buen camino: *“¿me explica otra vez?”*, *“me gusta cuando la profe explica despacio”*. Su relación con el error no es de miedo, sino de prudencia. En cambio, la Niña 5, más impulsiva y expresiva, tiende a frustrarse con rapidez cuando la actividad no sale a la primera, lo que demanda por parte de la docente un

acompañamiento más cercano en lo emocional. En la Niña 4, la dificultad académica está entrelazada con la emocional: cuando se desregula, el aprendizaje se detiene, lo que obliga a retomar desde la escucha antes que desde el contenido.

En términos de capital cultural, todos los estudiantes crecen en hogares donde se transmiten valores, costumbres y maneras específicas de comprender el mundo. Sin embargo, cada familia lo hace desde su propia historia. Mientras que la familia de la Niña 2 estructura actividades de acompañamiento escolar desde recursos como libros o tecnología, la madre del Niño 1 apoya desde la conversación cotidiana y la supervisión afectiva, y la familia del Niño 3 promueve autonomía práctica: *“él mismo se prepara algo”*. En la Niña 4, la cultura familiar está marcada por procesos de resignificación emocional tras experiencias difíciles, lo que moldea su forma de vincularse con el entorno.

A pesar de sus diferencias, hay un elemento transversal en los cinco casos: la escuela opera como un punto de encuentro entre la vida familiar y las posibilidades de aprender. En todos, el aula aparece como un lugar donde se siente, se pregunta, se observa, se participa y se reconstruyen experiencias previas. Y aunque cada uno aprende desde un lugar distinto —unos desde la palabra, otros desde la observación, otros desde la contención emocional—, todos interactúan con la escuela como espacio social que organiza sus modos de estar y de comprender.

En conjunto, la comparación de los casos deja ver que el aprendizaje no es un proceso uniforme, sino un entramado complejo donde se cruzan los afectos, las historias familiares, los ritmos personales y las mediaciones culturales que, de acuerdo con Bruner (1997), les permiten encontrar sentido en lo que hacen. Cada niño y niña aprende desde su historia, desde sus vínculos y desde la manera en que la escuela dialoga con aquello que traen de su mundo. Y es justamente en esa diversidad donde se hace visible el valor etnográfico del capítulo: no se trata de comparar para ordenar, sino de comparar para comprender.

La caracterización realizada en este capítulo permitió comprender que los procesos de aprendizaje de los estudiantes no pueden leerse de manera aislada ni desligada de las dinámicas familiares, emocionales y comunitarias que los atraviesan. Cada entrevista, cada observación de aula y cada escena consignada en el diario de campo reveló que los niños y niñas no llegan a la escuela “vacíos”, sino cargados de historias, vínculos, rutinas, tensiones y formas propias de habitar el mundo. Lo que se vio en los cinco casos confirma lo que plantean Vygotsky (1979) y Rogoff (2003): el aprendizaje no ocurre únicamente frente al cuaderno, sino en la interacción cotidiana con quienes los rodean, en los gestos familiares que acompañan, en las palabras que organizan las emociones y en las prácticas culturales que sostienen sus modos de participar.

Los perfiles contruidos muestran que la escuela se convierte en un espacio donde la vida familiar se reacomoda, se resignifica y toma nuevas formas. En algunos casos, como el de la Niña 2, el aprendizaje se afirma desde el diálogo cotidiano con la madre; en otros, como el Niño 3, desde la calma y la observación que reflejan rutinas de autonomía en el hogar; y en otros, como el de la Niña 4, desde la necesidad de contención emocional frente a experiencias difíciles vividas fuera del colegio. Cada caso reveló una forma particular de vincularse con el aprendizaje, pero todos mostraron algo en común: la escuela funciona como un lugar donde pueden encontrar estructura, escucha y sentido, elementos que se vuelven fundamentales para sostener sus trayectorias educativas.

Esta caracterización también permitió ver que, aunque los estudiantes comparten un mismo territorio y espacio escolar, sus maneras de vivirlo son profundamente diversas. Lo que para algunos es un territorio conocido y estable, para otros es un lugar que ha implicado transiciones, ajustes o recomposiciones familiares. Las familias, por su parte, participan desde lo que tienen y desde lo que pueden: unas desde la conversación diaria, otras desde la supervisión afectiva, otras desde la organización de rutinas o pequeños encargos domésticos. Esa diversidad, lejos de fragmentar,

amplía la comprensión del grupo y permite una lectura más humana y situada del contexto educativo.

En términos etnográficos, el trabajo permitió acercarme a la complejidad de la vida escolar como un tejido donde convergen prácticas familiares, expectativas, tensiones, valores y afectos. Las voces de los estudiantes, las palabras de sus familias y los gestos registrados en el aula muestran que aprender implica mucho más que resolver actividades: implica sentirse acompañado, reconocido y capaz. Como señala Freire (2002), la educación es siempre un acto profundamente humano, y este capítulo da cuenta de ello al mostrar cómo cada niño y niña construye su propio camino entre la casa y la escuela, dialogando con lo que trae y con lo que encuentra.

De esta manera, la caracterización no solo permitió describir el contexto, sino entender sus implicaciones: cómo la composición familiar influye en la forma de participar, cómo los valores transmitidos en el hogar se expresan en la convivencia escolar, cómo las emociones moldean la disponibilidad para aprender, y cómo el acompañamiento docente se vuelve un puente entre ambas orillas. Este cierre deja claro que los procesos educativos no se instauran en el vacío; se instalan en historias concretas, en cuerpos que sienten y en relaciones que median progresivamente la construcción del conocimiento.

En síntesis, el análisis presentado aquí deja preparado el terreno para avanzar hacia el siguiente capítulo, donde se profundizará en las tensiones, los sentidos y las relaciones que emergen de estas trayectorias. Lo que se abre ahora no es un análisis aislado, sino la posibilidad de seguir comprendiendo cómo, en la vida cotidiana de estos niños y niñas, familia y escuela se entrecruzan para dar forma a sus aprendizajes. El Capítulo III permitirá mirar de frente esas interacciones, triangulando voces, interpretaciones y momentos clave para comprender cómo las dinámicas familiares inciden —de manera directa o sutil— en la experiencia escolar de cada uno de ellos.

CAPÍTULO III

ENTRE TENSIONES Y APRENDIZAJES: ANÁLISIS INTERPRETATIVO DE LAS DINÁMICAS FAMILIARES Y LAS PRÁCTICAS DE APRENDIZAJE

Este capítulo tiene como propósito realizar un análisis interpretativo de la información recolectada a lo largo de la investigación, a partir de la triangulación entre las entrevistas a las familias, las entrevistas a los estudiantes y los registros etnográficos contruidos en el aula. Mientras los capítulos anteriores permitieron describir y caracterizar las experiencias escolares y familiares de los niños y niñas participantes, este apartado busca ir más allá de la descripción para comprender las relaciones, tensiones y continuidades que se configuran entre las dinámicas familiares y las prácticas de aprendizaje en el contexto escolar.

El análisis se desarrolla desde una perspectiva sociocultural, entendiendo que el aprendizaje no es un proceso aislado ni exclusivamente cognitivo, sino una experiencia situada que se construye en interacción con otros, mediada por prácticas culturales, afectos, lenguajes y formas de acompañamiento. En este sentido, las historias de los cinco casos analizados se convierten en un punto de partida para identificar patrones, contrastes y particularidades que permiten comprender cómo lo que ocurre en el hogar dialoga —o entra en tensión— con lo que sucede en la escuela.

Para organizar este análisis, se retoman categorías analíticas que articulan los aportes de autores como Vygotsky, Rogoff, Bruner y Ausubel, y que permiten observar la relación entre las prácticas familiares y las formas de aprender en el aula. Estas categorías no se entienden como compartimentos cerrados, sino como lentes interpretativos que ayudan a leer la experiencia educativa desde su complejidad, reconociendo que cada niño y niña aprende desde trayectorias familiares singulares, atravesadas por contextos emocionales, culturales y sociales diversos.

A partir de estas categorías, el capítulo explora cómo el acompañamiento familiar, el uso de herramientas culturales, el diálogo cotidiano, la participación guiada y la valoración de la educación

inciden en la manera en que los estudiantes se apropian de las prácticas escolares. Asimismo, se analizan las tensiones que emergen cuando las dinámicas familiares están marcadas por experiencias de inestabilidad emocional, sobrecarga o ruptura, y cómo estas situaciones impactan los ritmos, las disposiciones y las formas de estar en la escuela.

De este modo, el análisis no busca establecer relaciones causales ni generalizaciones, sino comprender, desde una mirada situada, cómo aprender se convierte en una experiencia profundamente vinculada a la vida familiar, a los afectos y a las relaciones que sostienen —o dificultan— los procesos educativos.

Categorías analíticas para comprender la relación entre las dinámicas familiares y las prácticas de aprendizaje

El análisis interpretativo de los cinco casos se organiza a partir de un conjunto de categorías que permiten comprender cómo las experiencias familiares inciden en la manera en que los niños y niñas se aproximan al aprendizaje escolar. Estas categorías se construyen desde una perspectiva sociocultural del aprendizaje, la cual reconoce que aprender implica participar en prácticas sociales mediadas por otros, por el lenguaje, por los afectos y por las herramientas culturales disponibles en cada contexto (Vygotsky, 1979; Rogoff, 2003).

Las categorías no se entienden como dimensiones aisladas, sino como procesos interrelacionados que se expresan de manera distinta en cada caso, según las condiciones familiares, emocionales y escolares de los estudiantes. A continuación, se desarrollan las categorías propuestas, ilustrándolas con situaciones concretas observadas en los casos analizados.

- **Participación guiada y acompañamiento familiar**

La participación guiada constituye una categoría central para comprender la relación entre las dinámicas familiares y las prácticas de aprendizaje. Rogoff (2003) plantea que los niños aprenden a

través de su participación progresiva en actividades compartidas con otros más experimentados, quienes orientan, acompañan y regulan la experiencia sin reemplazar la acción del aprendiz. Desde esta perspectiva, el aprendizaje no se reduce a la transmisión de información, sino que se construye en la interacción cotidiana, en los gestos de apoyo, en las explicaciones pausadas y en la presencia afectiva.

En los casos analizados, el acompañamiento familiar aparece de manera diversa, pero constante, como un factor que incide directamente en la forma en que los estudiantes enfrentan las tareas escolares. En el caso del Niño 1 y del Niño 3, por ejemplo, se observa un acompañamiento que respeta los tiempos del niño y promueve la autonomía. En ambos casos, las madres señalaron que los niños realizan sus tareas de manera independiente, pero que solicitan apoyo cuando algo no les resulta claro. Este tipo de acompañamiento se refleja en el aula cuando los niños avanzan con seguridad una vez comprenden la consigna, y cuando se permiten pedir ayuda sin temor al error.

En el caso de la Niña 2, la participación guiada se expresa de manera más estructurada. La madre, con formación en educación preescolar, organiza rutinas académicas claras y acompaña los procesos escolares mediante libros, tecnología y diálogo constante. Este acompañamiento sistemático se traduce en una estudiante que participa activamente en clase, que verbaliza sus ideas y que comprende el aprendizaje como un proceso de autoconocimiento. Aquí, el apoyo familiar no solo facilita el cumplimiento de tareas, sino que fortalece la confianza de la niña en sus propias capacidades.

Por su parte, en el caso de la Niña 4, el acompañamiento familiar adquiere un carácter principalmente emocional. Tras experiencias de violencia intrafamiliar, la madre se convierte en una figura de sostén afectivo que prioriza la seguridad y la estabilidad emocional. Este tipo de acompañamiento, aunque menos centrado en lo académico, resulta fundamental para que la niña pueda reconstruir su relación con la escuela. En el aula, esto se manifiesta en la necesidad de

confirmación, en la búsqueda de una mirada tranquilizadora de la docente y en un avance cuidadoso, condicionado por el clima emocional del entorno.

El caso de la Niña 5 muestra una participación guiada caracterizada por el diálogo cotidiano, la valoración de los valores familiares y la distribución de responsabilidades domésticas. El acompañamiento se expresa en consejos, ánimo y seguimiento de las tareas, lo cual fortalece una disposición positiva hacia el aprendizaje. Esta niña aprende en interacción constante con otros, y su familia funciona como un espacio donde se legitiman sus emociones, se reconocen sus esfuerzos y se promueve la perseverancia.

Desde la perspectiva de Vygotsky (1979), estas formas de acompañamiento pueden comprenderse como mediaciones que permiten al niño avanzar desde lo que puede hacer con ayuda hacia lo que puede hacer de manera autónoma. El apoyo familiar actúa como un puente entre la experiencia cotidiana y las exigencias escolares, facilitando la apropiación de las prácticas académicas. En este sentido, el acompañamiento no se mide por la cantidad de ayuda, sino por su calidad, su oportunidad y su capacidad de ajustarse a las necesidades del niño.

En conjunto, los casos analizados muestran que la participación guiada en el ámbito familiar no solo incide en el rendimiento académico, sino en la forma en que los estudiantes se relacionan con el aprendizaje: si lo viven con confianza, con temor, con disfrute o con resistencia. Allí donde el acompañamiento es sensible y respetuoso, los niños tienden a asumir el aprendizaje como un proceso posible y significativo; mientras que cuando este acompañamiento está atravesado por tensiones emocionales o ausencias, el aprendizaje se vuelve más frágil y dependiente del clima escolar.

- **Uso de herramientas culturales en el hogar y la escuela**

Desde la perspectiva sociocultural, el aprendizaje se encuentra mediado por herramientas culturales que permiten a los sujetos interpretar, organizar y transformar su experiencia. Vygotski (1979)

señala que estas herramientas no son únicamente materiales, sino también simbólicas, e incluyen el lenguaje, los signos, las rutinas, los valores y las formas de interacción que circulan en los contextos cotidianos. En este sentido, el hogar y la escuela se constituyen como espacios privilegiados donde los niños acceden, usan y resignifican dichas herramientas.

En los casos analizados, el uso de herramientas culturales aparece de manera diversa y se expresa tanto en objetos concretos como en prácticas simbólicas que orientan el aprendizaje. En el ámbito familiar, estas herramientas se manifiestan a través de rutinas domésticas, conversaciones cotidianas, normas, responsabilidades y formas de acompañamiento que los niños trasladan, de manera consciente o no, al espacio escolar.

En el caso de la Niña 2, por ejemplo, el uso de libros, tecnología y espacios de diálogo en casa se configura como una herramienta central para su aprendizaje. La madre mencionó que el acompañamiento se realiza “por medio de libros o por medio de tecnología”, lo que evidencia una mediación intencionada que amplía las posibilidades de comprensión y refuerza los contenidos escolares. Esta mediación se observa en el aula cuando la niña participa con facilidad, argumenta sus ideas y concibe el aprendizaje como una oportunidad para conocerse a sí misma. Aquí, las herramientas culturales no solo facilitan el acceso al conocimiento, sino que fortalecen su identidad como aprendiz.

En contraste, en el caso del Niño 1 y del Niño 3, las herramientas culturales se vinculan más estrechamente con rutinas de organización, autonomía y responsabilidad cotidiana. Acciones como preparar alimentos, organizar materiales o revisar el trabajo antes de entregarlo funcionan como prácticas culturales que estructuran su forma de aprender. Estas herramientas, aunque simples, tienen un efecto claro en el aula: ambos niños muestran una disposición cuidadosa frente a las tareas, avanzan paso a paso y requieren claridad antes de actuar. Tal como plantea Bruner (1997), estas prácticas constituyen formas de andamiaje que permiten al niño apropiarse progresivamente de las exigencias escolares.

En el caso de la Niña 4, las herramientas culturales adquieren un carácter profundamente emocional y simbólico. Tras experiencias de violencia intrafamiliar, el hogar se reorganiza como un espacio de protección y reconstrucción afectiva. La fe cristiana, mencionada por la madre, aparece como una herramienta cultural que ofrece sentido, esperanza y contención emocional. En el aula, esta mediación se traduce en pequeños gestos: palabras escritas en el cuaderno, dibujos o expresiones que reflejan una búsqueda de seguridad. Estas herramientas no operan directamente sobre el contenido académico, pero sí sobre la posibilidad misma de aprender, al permitirle sentirse segura y acompañada.

Por su parte, en el caso de la Niña 5, las herramientas culturales están estrechamente relacionadas con el cuerpo, el juego y la interacción social. Las actividades deportivas, las experiencias artísticas y las dinámicas grupales funcionan como mediaciones que le permiten comprender el aprendizaje desde la acción y la emoción. Cuando la niña expresa que aprende mejor a través del movimiento o que disfruta especialmente los días de deporte, se evidencia cómo estas herramientas culturales amplían el significado de aprender más allá del cuaderno y el lápiz. Rogoff (2003) señala que la participación en actividades culturalmente organizadas permite a los niños apropiarse de formas de pensar y actuar; en este caso, el aprendizaje se construye desde la experiencia compartida y el disfrute.

En el aula, las herramientas culturales se manifiestan también en las formas de interacción propuestas por la docente: explicaciones pausadas, uso del diálogo, espacios para preguntar y actividades que permiten distintos ritmos de trabajo. Estas mediaciones escolares entran en diálogo —o en tensión— con las herramientas adquiridas en el hogar. Cuando existe coherencia entre ambos espacios, como en los casos de la Niña 2 y la Niña 5, los estudiantes muestran mayor seguridad y disposición hacia el aprendizaje. En cambio, cuando las herramientas familiares están atravesadas por tensiones emocionales, como en el caso de la Niña 4, la escuela asume un rol compensatorio que requiere mayor sensibilidad pedagógica.

Desde esta perspectiva, el uso de herramientas culturales no puede entenderse únicamente como la disponibilidad de recursos materiales, sino como un entramado de prácticas, significados y mediaciones que configuran la manera en que los niños se relacionan con el conocimiento. Tal como lo plantea Ausubel (1983), el aprendizaje significativo ocurre cuando los nuevos conocimientos logran anclarse en experiencias previas relevantes; y estas experiencias se construyen, en gran medida, a través de las herramientas culturales que circulan en la vida familiar y escolar.

En síntesis, los casos analizados muestran que las herramientas culturales operan como puentes entre el hogar y la escuela, influyendo en la forma en que los estudiantes comprenden, sienten y viven el aprendizaje. Allí donde estas herramientas son coherentes, afectivamente significativas y respetuosas de los ritmos individuales, el aprendizaje se fortalece. Por el contrario, cuando dichas herramientas están debilitadas o cargadas de tensión, el proceso de aprender se vuelve más frágil y dependiente del acompañamiento escolar.

- **Diálogo cultural mediado y construcción de significados**

El aprendizaje, desde una perspectiva sociocultural, se construye en el diálogo. No se trata únicamente del intercambio verbal, sino de un proceso más amplio de negociación de significados que ocurre en la interacción con otros, mediado por el lenguaje, los gestos, las emociones y los contextos culturales en los que los sujetos participan. Vygotsky (1979) sostiene que el desarrollo de las funciones psicológicas superiores se da primero en el plano social y luego en el plano individual; es decir, los significados se construyen en relación con otros antes de ser interiorizados.

En los casos analizados, el diálogo cultural mediado aparece como un elemento central en la forma en que los niños y niñas comprenden el aprendizaje, se posicionan frente a la escuela y elaboran sentidos sobre sí mismos como estudiantes. Este diálogo se expresa tanto en las conversaciones familiares cotidianas como en las interacciones que se producen en el aula, y en la manera en que ambos espacios se entrelazan.

En el caso de la Niña 2, el diálogo ocupa un lugar privilegiado en su experiencia educativa. En la entrevista individual, define el aprendizaje como “una forma de conocernos personalmente”, lo cual evidencia que ha construido un significado del aprender que va más allá del cumplimiento académico. Esta comprensión se articula con una dinámica familiar donde la conversación, la explicación y la reflexión son prácticas habituales. En casa, el diálogo no solo acompaña las tareas escolares, sino que le permite poner en palabras lo que siente, piensa y valora. En el aula, esta disposición dialogante se traduce en participación activa, respeto por la palabra del otro y capacidad para expresar acuerdos y desacuerdos desde los valores.

En los casos del Niño 1 y del Niño 3, el diálogo se presenta de manera más pausada y cuidadosa. Ambos niños prefieren explicaciones claras, cercanas y paso a paso, y buscan en la docente una mediación que les permita confirmar que van por buen camino. El diálogo, en estos casos, no es abundante ni impulsivo, pero sí profundamente significativo. Cuando el Niño 1 levanta la mano y dice “profe, ¿me explica otra vez?”, no está solicitando solo información, sino validación y acompañamiento. Este tipo de interacción coincide con lo que Bruner (1997) describe como formatos de interacción, en los cuales el adulto organiza la experiencia de aprendizaje a través del lenguaje y la guía sensible, facilitando la construcción de significado.

En el caso de la Niña 4, el diálogo cultural se encuentra atravesado por silencios. Sus experiencias familiares previas, marcadas por la violencia intrafamiliar, han configurado una forma de comunicación más reservada, en la que el gesto y la corporalidad adquieren mayor peso que la palabra. En el aula, la niña no siempre verbaliza lo que siente o necesita; sin embargo, su manera de mirar, de esperar a que la docente se acerque o de levantar suavemente el cuaderno para preguntar “¿me quedó bien?” constituye una forma de diálogo mediado. Estos intercambios, aunque breves, son fundamentales para que pueda construir confianza y significado en el espacio escolar. Freire (2002) señala que el diálogo auténtico implica reconocer al otro en su humanidad; en este caso, el

respeto por los tiempos y silencios de la niña se convierte en una condición necesaria para su aprendizaje.

Por su parte, la Niña 5 construye significado a través de un diálogo vivo, corporal y emocional. Sus intervenciones en clase, sus comentarios espontáneos y su necesidad de expresar lo que siente - como cuando afirma “son sentimientos” - muestran que para ella aprender implica poner en juego la palabra, el cuerpo y la emoción. El diálogo no se limita a responder preguntas académicas, sino que se extiende a la convivencia, al cuidado del otro y a la validación de las emociones propias y ajenas. En este sentido, el aula se convierte en un espacio donde los significados se construyen colectivamente, a través de la interacción constante.

El diálogo cultural mediado también se observa en la manera en que las familias conversan con los niños sobre la escuela. En todos los casos, las entrevistas familiares evidencian algún nivel de intercambio cotidiano sobre lo que ocurre en el aula. Estas conversaciones permiten a los niños resignificar sus experiencias escolares, elaborar emociones y establecer conexiones entre lo que aprenden y su vida cotidiana. Rogoff (2003) destaca que el aprendizaje se produce en comunidades de práctica y en este caso, la familia y la escuela conforman una comunidad ampliada donde los significados se negocian de manera continua.

En síntesis, el diálogo cultural mediado se constituye como una herramienta fundamental en la construcción de significado. A través de la palabra, el silencio, la mirada y el gesto, los niños y niñas interpretan su experiencia escolar y se posicionan frente al aprendizaje. Cuando el diálogo es respetuoso, sensible y coherente entre el hogar y la escuela, los estudiantes logran construir sentidos positivos sobre aprender. Por el contrario, cuando el diálogo se ve interrumpido o cargado de tensión, el aprendizaje se vuelve más frágil y dependiente de mediaciones externas. Los casos analizados muestran que aprender es, ante todo, un proceso relacional donde el significado se construye en compañía.

- **Aprendizaje por observación, participación y Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)**

El aprendizaje, desde la perspectiva sociocultural, se comprende como un proceso que ocurre en interacción con otros y que se construye progresivamente a través de la observación, la participación y la mediación. Vygotsky (1979) introduce el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) para referirse a la distancia entre lo que un niño puede hacer de manera autónoma y lo que puede lograr con la ayuda de otros más competentes. En este sentido, aprender implica transitar desde la participación asistida hacia la autonomía, en un proceso gradual y situado.

En los casos analizados, la observación aparece como una estrategia fundamental mediante la cual los niños se aproximan a las prácticas escolares antes de intervenir activamente en ellas. En el caso del Niño 1 y del Niño 3, esta forma de aprendizaje es especialmente visible. Ambos suelen observar el ambiente, la consigna y a sus compañeros antes de iniciar una actividad. No se incorporan de manera inmediata, sino que utilizan el tiempo inicial para comprender qué se espera de ellos. Esta observación no implica pasividad, sino un proceso activo de lectura del contexto que les permite actuar con mayor seguridad una vez deciden participar.

En el aula, esta dinámica se evidencia cuando estos niños avanzan con mayor firmeza después de haber comprendido la lógica de la tarea o de haber recibido una explicación clara de la docente. La mediación pedagógica, en estos casos, funciona como un apoyo que se ajusta a sus necesidades y se retira progresivamente cuando ya no es requerida. Bruner (1997) describe este proceso como andamiaje, en el cual el adulto regula la dificultad de la tarea y acompaña al aprendiz hasta que logra apropiarse de la actividad por sí mismo.

La participación guiada también se manifiesta de manera clara en el caso de la Niña 2 y de la Niña 5, quienes tienden a aprender a través de la interacción directa con sus pares y con la docente. En estas niñas, la observación se combina rápidamente con la participación verbal y corporal. Levantan la mano, comentan, preguntan y se involucran en actividades grupales con naturalidad. Esta

participación activa les permite ampliar su Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), ya que el intercambio con otros se convierte en una fuente constante de aprendizaje.

En el caso de la Niña 4, el aprendizaje por observación adquiere un carácter más cuidadoso y emocionalmente condicionado. Durante los primeros momentos de su experiencia escolar, la niña tendía a observar más de lo que participaba, esperando señales de seguridad antes de intervenir. Su ingreso progresivo a las actividades refleja un proceso de ampliación de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) que depende, en gran medida, de la estabilidad emocional del entorno. Cuando el ambiente es calmado y la docente ofrece acompañamiento cercano, la niña logra participar con mayor confianza; cuando el clima se torna agitado, prefiere replegarse y observar.

Rogoff (2003) plantea que la participación puede adoptar distintas formas y que no siempre implica una intervención directa o verbal. En este sentido, observar, esperar y regular la propia acción también son maneras legítimas de participar en una actividad cultural. Esta idea permite comprender que las trayectorias de aprendizaje no son homogéneas y que cada niño se aproxima al conocimiento desde ritmos y estrategias diferentes.

La Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) se configura, en todos los casos, como un espacio relacional donde el aprendizaje se hace posible gracias a la presencia de otros. En el hogar, esta mediación se expresa cuando las familias acompañan las tareas, explican, aconsejan o simplemente están disponibles para escuchar. En la escuela, la ZDP se amplía a través de la intervención docente y del trabajo con los pares. Las escenas observadas muestran que los niños no aprenden solos, sino en diálogo constante con quienes los rodean.

En particular, las interacciones entre pares se revelan como una fuente significativa de aprendizaje.

En el caso del Niño 3, por ejemplo, su apoyo silencioso a un compañero durante una actividad académica evidencia cómo la mediación no siempre proviene del adulto, sino que también se

construye horizontalmente. Este tipo de interacción favorece la apropiación de las prácticas escolares y fortalece el sentido de pertenencia al grupo.

En síntesis, el aprendizaje por observación, participación y mediación se presenta en los casos analizados como un proceso dinámico y situado, profundamente vinculado a las condiciones emocionales y relacionales de los estudiantes. La Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) no es un espacio fijo, sino una construcción que se amplía o se contrae según la calidad de las interacciones y el acompañamiento recibido. Reconocer estas formas diversas de aprender permite comprender que el aprendizaje escolar no responde a un único modelo, sino que se configura en la intersección entre el contexto familiar, la mediación pedagógica y la participación en la vida del aula.

- **Apropiación de prácticas escolares**

La apropiación de las prácticas escolares se refiere al proceso mediante el cual los estudiantes integran, resignifican y hacen propias las normas, rutinas, lenguajes y formas de participación que circulan en la escuela. Desde la perspectiva sociocultural, aprender no implica únicamente adquirir contenidos, sino incorporarse progresivamente a una comunidad de prácticas, comprendiendo qué se hace, cómo se hace y por qué se hace de determinada manera (Rogoff, 2003).

En los casos analizados, la apropiación de las prácticas escolares no ocurre de forma homogénea ni inmediata, sino como un proceso gradual que depende de la historia familiar, las experiencias emocionales y las mediaciones que cada niño encuentra en el aula. Esta apropiación se manifiesta en acciones cotidianas como organizar los materiales, seguir una consigna, participar en actividades grupales, respetar los turnos de palabra o asumir responsabilidades dentro del grupo.

En el caso del Niño 1, la apropiación de las prácticas escolares se observa en su forma ordenada y cuidadosa de trabajar. Revisa sus materiales, avanza paso a paso y confirma sus respuestas antes de entregar una actividad. Aunque su participación verbal es limitada, ha incorporado las normas y rutinas del aula, y se desplaza con seguridad dentro de ellas. Esta apropiación se encuentra

estrechamente relacionada con las dinámicas familiares que promueven la autonomía y la responsabilidad cotidiana, lo que facilita su adaptación al espacio escolar.

El Niño 3 muestra una apropiación similar, marcada por la observación y la autorregulación. Su manera de integrarse a las actividades revela que comprende las reglas implícitas del aula y sabe cuándo y cómo participar. No necesita intervenir constantemente para estar involucrado; su participación se expresa en gestos, en el apoyo silencioso a los compañeros y en el cumplimiento constante de las tareas. Esta forma de apropiación confirma que las prácticas escolares pueden ser habitadas desde distintos estilos de participación, sin que ello implique menor compromiso con el aprendizaje.

En el caso de la Niña 2, la apropiación de las prácticas escolares se caracteriza por una participación activa y reflexiva. Ella no solo cumple con las rutinas escolares, sino que las comprende y las valora. Levanta la mano, escucha a los demás y expresa sus ideas con claridad, mostrando que ha internalizado las normas de convivencia y los códigos comunicativos del aula. Esta apropiación se vincula con un entorno familiar que refuerza el diálogo, los valores y el acompañamiento académico, permitiéndole moverse con seguridad en el espacio escolar.

La Niña 5, por su parte, se apropia de las prácticas escolares desde la interacción, el movimiento y la expresión emocional. Participa con entusiasmo, propone ideas y se involucra en actividades colectivas. Aunque en ocasiones expresa desacuerdo o frustración frente a ciertas dinámicas, logra reorganizarse y adaptarse a las normas del grupo. Esta apropiación no es pasiva; por el contrario, implica una negociación constante entre su mundo emocional y las exigencias del entorno escolar. Como señala Bruner (1997), el aprendizaje implica interpretar y dar sentido a las prácticas culturales, y en este caso, la niña las hace propias desde su experiencia vital.

En el caso de la Niña 4, la apropiación de las prácticas escolares se encuentra profundamente mediada por su historia emocional. Durante sus primeros momentos en el colegio, la niña mostraba

dificultades para integrarse plenamente a las rutinas del aula, no por desconocimiento de las normas, sino por una necesidad prioritaria de sentirse segura. A medida que el ambiente escolar se consolidó como un espacio de cuidado y acompañamiento, comenzó a apropiarse de las prácticas académicas con mayor confianza. Este proceso evidencia que la apropiación no puede desvincularse del bienestar emocional y que, en algunos casos, aprender a estar en la escuela precede a aprender los contenidos escolares.

Freire (2002) plantea que la educación es un acto profundamente humano que implica reconocimiento y respeto por la experiencia del otro. En este sentido, la apropiación de las prácticas escolares no debe entenderse como un proceso de adaptación acrítica, sino como una construcción situada que permite a los estudiantes encontrar un lugar desde donde participar, aprender y ser reconocidos.

En síntesis, los casos analizados muestran que la apropiación de las prácticas escolares se construye en la intersección entre las dinámicas familiares, las mediaciones pedagógicas y las trayectorias emocionales de los niños y niñas. Allí donde estas dimensiones se articulan de manera coherente, los estudiantes logran habitar la escuela con mayor seguridad y sentido. Por el contrario, cuando existen tensiones o rupturas, la apropiación se vuelve más lenta y requiere un acompañamiento más sensible. Reconocer estas diferencias permite comprender que aprender también implica aprender a estar en la escuela y a hacerla propia.

- **Orientación al aprendizaje significativo**

La orientación al aprendizaje significativo constituye una categoría transversal que permite comprender cómo los niños y niñas atribuyen sentido a lo que aprenden y cómo este sentido se construye a partir de sus experiencias previas, sus vínculos afectivos y los contextos en los que participan. Ausubel (1983) plantea que el aprendizaje es significativo cuando los nuevos conocimientos logran anclarse de manera sustantiva y no arbitraria a las estructuras cognitivas ya

existentes del sujeto. Desde esta perspectiva, aprender no es memorizar información, sino relacionarla con lo que se sabe, se vive y se siente.

En los casos analizados, el aprendizaje adquiere significado cuando se conecta con la experiencia cotidiana de los estudiantes, con sus intereses, emociones y relaciones. Esta orientación no depende únicamente de la metodología escolar, sino de la manera en que las dinámicas familiares y escolares dialogan para otorgar sentido a los contenidos y a las prácticas educativas.

En el caso del Niño 1, el aprendizaje significativo se construye desde la claridad y la confianza. Para él, comprender paso a paso es una condición necesaria para avanzar. Cuando expresa que prefiere que la docente explique despacio, evidencia que necesita establecer conexiones claras entre lo que escucha y lo que hace. El significado del aprendizaje no se encuentra en la rapidez ni en la competencia, sino en la posibilidad de entender y confirmar que va por buen camino. Esta forma de aprender se vincula con un entorno familiar que promueve la comunicación constante y el apoyo oportuno, permitiéndole relacionar lo aprendido en la escuela con su experiencia cotidiana.

El Niño 3 también construye el aprendizaje desde la calma y la reflexión. Su orientación hacia el aprendizaje significativo se expresa en su necesidad de observar antes de actuar y en su manera cuidadosa de organizar las tareas. Para él, aprender implica tomarse el tiempo necesario para comprender, y no simplemente cumplir con una actividad. Esta disposición se relaciona con prácticas familiares que fomentan la autonomía y la responsabilidad, y que le permiten integrar el aprendizaje escolar como parte de su vida diaria.

En el caso de la Niña 2, el aprendizaje adquiere un sentido profundamente identitario. Cuando define aprender como “una forma de conocernos personalmente”, revela que el significado del aprendizaje está ligado al reconocimiento de sus capacidades y a la construcción de su autoestima. Sus intereses por la música, el deporte y los valores muestran que aprende mejor cuando puede vincular el conocimiento con experiencias que la movilizan emocionalmente. Este sentido se

fortalece en un entorno familiar donde el acompañamiento académico, el diálogo y la reflexión son prácticas constantes.

La Niña 4 construye el significado del aprendizaje desde un proceso de reconstrucción emocional. Para ella, aprender no puede separarse de sentirse segura. En su caso, el aprendizaje significativo no se mide únicamente por el avance académico, sino por la posibilidad de confiar, participar y sostenerse emocionalmente en el espacio escolar. Cada gesto de confirmación, cada avance cuidadoso y cada momento de tranquilidad en el aula se convierten en experiencias significativas que le permiten resignificar su relación con la escuela. Desde esta perspectiva, el aprendizaje significativo incluye también la sanación y la recuperación del vínculo con el conocimiento.

En el caso de la Niña 5, el aprendizaje adquiere significado a través del movimiento, el juego y la interacción social. Ella aprende cuando participa, cuando se expresa y cuando siente que lo que hace tiene un sentido compartido. Las actividades deportivas, artísticas y grupales funcionan como escenarios donde puede integrar el conocimiento con la emoción y el cuerpo. Su afirmación de que le gusta aprender y que siempre trata de hacerlo mejor refleja una orientación positiva hacia el aprendizaje, sostenida por un entorno familiar que valora el esfuerzo, la solidaridad y el acompañamiento afectivo.

Desde una mirada sociocultural, el aprendizaje significativo no se construye de manera individual ni aislada, sino en el entramado de relaciones que rodean al estudiante. Vygotsky (1979) sostiene que el significado se produce en la interacción social y luego se interioriza; en los casos analizados, esta interacción ocurre tanto en el hogar como en la escuela, y se ve mediada por el lenguaje, los valores, las emociones y las prácticas culturales.

En síntesis, la orientación al aprendizaje significativo en los casos analizados muestra que los niños y niñas aprenden mejor cuando logran vincular los contenidos escolares con su experiencia vital, cuando se sienten reconocidos y cuando el aprendizaje responde a sus necesidades emocionales y

relacionales. Esta categoría permite comprender que aprender no es solo adquirir saberes académicos, sino construir sentido, identidad y confianza en un proceso que articula lo familiar y lo escolar. En ese cruce, el aprendizaje se vuelve una experiencia humana, situada y profundamente significativa.

Tensiones, continuidades y rupturas entre lo familiar y lo escolar

El análisis de los cinco casos permite identificar un entramado complejo de tensiones, continuidades y rupturas entre las dinámicas familiares y las prácticas escolares. Estas relaciones no se presentan de manera lineal ni homogénea, sino que se configuran a partir de las trayectorias particulares de cada niño y niña, de las condiciones emocionales del entorno familiar y de las mediaciones pedagógicas que ofrece la escuela. Desde una perspectiva sociocultural, aprender implica transitar constantemente entre distintos contextos de práctica, cada uno con normas, lenguajes y expectativas propias (Rogoff, 2003).

Las continuidades entre el hogar y la escuela se evidencian principalmente en aquellos casos donde existe coherencia entre las formas de acompañamiento familiar y las prácticas pedagógicas. En los casos del Niño 1, el Niño 3 y la Niña 2, se observa una correspondencia entre los valores promovidos en el hogar —como la responsabilidad, la organización, el diálogo y el respeto por los tiempos del otro— y las dinámicas que se sostienen en el aula. Esta coherencia favorece que los estudiantes se apropien de las prácticas escolares con mayor seguridad y confianza, ya que lo que viven en la escuela no entra en contradicción con lo que experimentan en su vida cotidiana.

En estos casos, la familia actúa como un espacio de preparación simbólica para la escuela. Las rutinas domésticas, la conversación constante sobre lo que ocurre en el aula y el acompañamiento respetuoso de los procesos académicos permiten que los niños reconozcan la escuela como un lugar familiar, predecible y significativo. Tal como señala Bruner (1997), el aprendizaje se facilita cuando los contextos culturales ofrecen estructuras estables que orientan la acción del aprendiz.

Las tensiones emergen cuando las dinámicas familiares se encuentran atravesadas por situaciones de inestabilidad emocional, sobrecarga o ruptura, y estas condiciones impactan la forma en que los niños se relacionan con la escuela. El caso de la Niña 4 es particularmente significativo en este sentido. Las experiencias de violencia intrafamiliar generan una fractura en la continuidad entre hogar y escuela, haciendo que el aula se convierta inicialmente en un espacio de observación y cautela más que de participación activa. En este caso, el aprendizaje se ve condicionado por la necesidad de reconstruir primero un sentido de seguridad y confianza.

Sin embargo, estas tensiones no implican necesariamente un obstáculo definitivo para el aprendizaje. Por el contrario, el análisis muestra que la escuela puede desempeñar un rol reparador cuando ofrece un entorno emocionalmente estable, mediaciones sensibles y tiempos respetuosos. En el caso de la Niña 4, la ruptura inicial entre lo familiar y lo escolar da paso, progresivamente, a una nueva forma de continuidad, donde la escuela se convierte en un espacio de contención que le permite resignificar su experiencia educativa. Freire (2002) plantea que la educación debe partir del reconocimiento de la realidad del sujeto; en este sentido, la atención a la dimensión emocional resulta fundamental para sostener los procesos de aprendizaje.

Las rupturas también se manifiestan cuando existen diferencias entre las expectativas familiares y las dinámicas escolares. En el caso de la Niña 5, por ejemplo, se observa una tensión entre su necesidad de movimiento, expresión emocional y participación activa, y las exigencias de orden, silencio o trabajo individual que en ocasiones impone la escuela. Esta ruptura no se traduce en rechazo al aprendizaje, sino en la necesidad de negociar constantemente su lugar dentro del aula. Su forma de expresar desacuerdo, verbalizar emociones y luego reorganizarse muestra que la ruptura puede convertirse en una oportunidad de aprendizaje socioemocional cuando es acompañada adecuadamente.

Desde una mirada sociocultural, estas tensiones y rupturas no deben interpretarse como fallas, sino como momentos de ajuste entre sistemas culturales distintos. Vygotski (1979) sostiene que el

desarrollo se produce precisamente en estas zonas de conflicto y reconfiguración, donde el sujeto debe reorganizar sus formas de pensar y actuar. En los casos analizados, las tensiones entre lo familiar y lo escolar generan procesos de adaptación, negociación y resignificación que inciden directamente en la manera en que los niños aprenden.

Al mismo tiempo, el análisis muestra que las continuidades son más frecuentes y estables cuando existe comunicación entre la familia y la escuela, y cuando ambas reconocen al niño como un sujeto integral, con historia, emociones y necesidades particulares. Allí donde el diálogo es constante y el acompañamiento es sensible, las rupturas tienden a atenuarse y las tensiones se transforman en oportunidades para fortalecer el aprendizaje.

En síntesis, la relación entre lo familiar y lo escolar se configura como un campo dinámico donde conviven continuidades que sostienen el aprendizaje, tensiones que lo desafían y rupturas que exigen nuevas mediaciones. Comprender esta complejidad permite reconocer que el aprendizaje escolar no depende exclusivamente de lo que ocurre en el aula, sino del entramado de relaciones y experiencias que los niños y niñas construyen entre su vida familiar y su experiencia educativa. En ese cruce, aprender se convierte en un proceso situado, profundamente humano y marcado por la historia de cada estudiante.

Conclusiones

El análisis interpretativo desarrollado a lo largo de este capítulo permitió comprender el aprendizaje escolar como un proceso profundamente situado, construido en la intersección entre la experiencia familiar, las mediaciones pedagógicas y las relaciones que se tejen cotidianamente en el aula. Lejos de concebir el aprendizaje como un fenómeno exclusivamente cognitivo o individual, los casos analizados evidencian que aprender implica emociones, vínculos, tiempos propios y significados que se construyen en interacción con otros, tanto en el hogar como en la escuela.

En respuesta al problema de investigación planteado, este capítulo mostró que las dinámicas familiares no solo acompañan el aprendizaje escolar, sino que inciden de manera directa en la forma en que los niños y niñas se posicionan frente al conocimiento, la autoridad pedagógica y las prácticas escolares. A través de la triangulación entre entrevistas, observaciones de aula y diarios de campo, fue posible identificar cómo los valores familiares, las rutinas domésticas, los estilos de acompañamiento y las experiencias emocionales configuran disposiciones particulares hacia el aprender.

Los cinco casos analizados confirman que la familia cumple un papel central como primer espacio de mediación cultural. Tal como lo plantea Rogoff (2003), el aprendizaje ocurre mediante la participación en prácticas culturales compartidas, y en este sentido, la vida familiar se constituye en una base simbólica desde la cual los estudiantes interpretan y habitan el espacio escolar. Las formas de diálogo, la asignación de responsabilidades, el acompañamiento académico y el clima emocional del hogar se reflejan de manera clara en las actitudes, ritmos y estrategias que los niños despliegan en el aula.

Al mismo tiempo, la escuela emerge como un escenario que puede reforzar, tensionar o transformar esas experiencias previas. Las observaciones realizadas muestran que cuando las prácticas pedagógicas reconocen los ritmos individuales, las emociones y las trayectorias familiares de los

estudiantes, se generan condiciones más favorables para el aprendizaje significativo. Por el contrario, cuando las dinámicas escolares entran en conflicto con las formas de aprender que los niños traen desde sus hogares, surgen tensiones que requieren mediaciones pedagógicas sensibles, flexibles y conscientes.

Un hallazgo relevante de este capítulo es que las tensiones entre lo familiar y lo escolar no deben entenderse únicamente como obstáculos. En varios de los casos, dichas tensiones se convierten en oportunidades para el desarrollo, siempre que exista un acompañamiento que permita al estudiante reorganizar su experiencia y construir nuevos significados. Desde la perspectiva vigotskiana (1979), el aprendizaje se produce precisamente en esos espacios de interacción donde el niño necesita del otro para avanzar; es allí donde la mediación pedagógica adquiere un papel central y transformador.

Asimismo, los relatos de los niños y niñas evidencian que el aprendizaje cobra mayor sentido cuando está vinculado con la experiencia, el movimiento, la conversación y la emoción. Las definiciones que ellos mismos construyen sobre aprender -relacionadas con conocerse, sentirse capaces, participar y compartir- coinciden con la noción de aprendizaje significativo propuesta por Ausubel, en la medida en que el conocimiento adquiere valor cuando logra conectarse con la vida del estudiante (Ausubel, 1983). Aprender, desde esta perspectiva, no se reduce a cumplir una tarea escolar, sino a encontrar sentido en lo que se hace y en cómo se vive ese proceso.

Desde una mirada global, este capítulo permitió cumplir el objetivo general de la investigación al analizar, desde una perspectiva sociocultural, la relación entre las dinámicas familiares y los procesos de aprendizaje escolar en un grupo de estudiantes de primaria. Los hallazgos más relevantes muestran, en primer lugar, que el aprendizaje es un proceso relacional y emocional; en segundo lugar, que la familia y la escuela se encuentran en una relación de mutua influencia; y, en tercer lugar, que la mediación docente resulta clave para acompañar las tensiones, continuidades y rupturas que emergen entre ambos contextos.

En términos de aportes, este análisis contribuye a la comprensión del aprendizaje escolar desde una perspectiva integral, al visibilizar cómo las experiencias familiares se traducen en prácticas, actitudes y disposiciones concretas dentro del aula. Asimismo, ofrece elementos significativos para la formación docente, al resaltar la importancia de una pedagogía sensible al contexto, que reconozca la diversidad de trayectorias familiares y valore la escucha, el acompañamiento y el respeto por los ritmos individuales como condiciones fundamentales para el aprendizaje.

No obstante, es importante reconocer que este estudio presenta algunos alcances y limitaciones. Entre sus alcances se encuentra la posibilidad de profundizar, a través de estudios de caso, en la comprensión cualitativa de los procesos de aprendizaje en primaria. Entre sus limitaciones se destacan el número reducido de participantes, el carácter situado del contexto institucional y el tiempo específico de observación, aspectos que no permiten generalizar los resultados, pero sí comprenderlos en profundidad.

Finalmente, estas reflexiones permiten reafirmar que la relación entre educación y familia no es estática ni homogénea, sino dinámica, diversa y profundamente humana. Reconocer esta complejidad implica asumir una postura pedagógica ética y comprometida, que entienda el aprendizaje como un proceso situado, mediado y cargado de significado. Como plantea Freire (2002), educar es un acto de diálogo, sensibilidad y responsabilidad frente a la realidad del otro. Esta comprensión sienta las bases para las conclusiones generales del trabajo, en las que se retomará el sentido global de la investigación y se destacará la importancia de pensar la educación desde una mirada sociocultural, integral y profundamente humana.

Anexos

Nota. Los anexos que complementan el presente trabajo se presentan en un documento independiente y contienen los instrumentos, registros y apoyos documentales utilizados para el desarrollo de esta investigación. Estos materiales respaldan la información y el análisis presentado.

Anexo 1. Consentimiento informado

Anexo 2. Entrevistas a familias

Anexo 3. Entrevistas a estudiantes

Anexo 4. Entrevistas a directivos

Anexo 5. Diario de campo

Referencias

- Ausubel, D. P. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Morata.
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI Editores.
- Brailovsky, D. (2018). *¿Cómo creó la escolaridad de Occidente a los niños y adolescentes del mundo moderno?* Ministerio de Educación de la Nación.
- Braslavsky, C. (2004). *Los desafíos de la educación básica en América Latina*. UNESCO.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Visor.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Teoría crítica de la enseñanza: La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca.
- Colegio Los Sauces. (2023). *Proyecto Educativo Institucional (PEI)* [Documento institucional no publicado].
- Coll, C. (1990). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Paidós.
- Coller, X. (2005). *Estudio de casos*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- González, M. (2021). *La etnografía escolar como herramienta para comprender la desigualdad* [Tesis de maestría, Universidad del Valle].
- Mead, M. (1930). *Educación y cultura en Nueva Guinea*. Paidós.

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2018). *Equity in education: Breaking down barriers to social mobility*. OECD Publishing.

<https://doi.org/10.1787/9789264073234-en>

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.

Rogoff, B. (2003). *Los aprendices del pensamiento: el desarrollo cognitivo en el contexto social*. Paidós.

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. SAGE Publications.

Tenti Fanfani, E. (2007). *La condición docente: Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Siglo XXI Editores.

Tenorio, M. C. (2008). *Saber genealógico*. Universidad del Valle.

Tenorio, M. C. (2011). La infancia como campo de disputa cultural. *Nodos y Nudos*, 5(39), 12–18.

<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/view/1418>

Tenorio, M. C., & Sampson, A. (2008). *Cultura e infancia*. Universidad del Valle.

UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>

Universidad del Valle. (s. f.). *Trabajo de grado*. Recuperado el 31 de enero de 2026, de

<https://www.univalle.edu.co/formacion-academica/trabajo-de-grado>

Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

Yarredondo, B. M. (2014). *Dinámica familiar y aprendizaje* [Trabajo de grado, Universidad Nacional Abierta y a Distancia].

Referencias secundarias

Nota. Las siguientes referencias corresponden a lecturas de apoyo teórico y metodológico que, si bien no fueron citadas de manera directa en el desarrollo del documento, sirvieron como base conceptual para la comprensión del enfoque sociocultural del aprendizaje, la interpretación de los datos y la construcción del análisis realizado en este trabajo. Estas fuentes contribuyeron a orientar la mirada investigativa, fortalecer la reflexión pedagógica y enriquecer la lectura de las experiencias familiares y escolares analizadas.

Apple, M. W. (1996). *Cultural politics and education*. Teachers College Press.

Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique*. Taylor & Francis.

Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Harvard University Press.

Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. En R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology* (6th ed., Vol. 1, pp. 793–828). Wiley.

Corsaro, W. A. (2015). *The sociology of childhood* (4th ed.). SAGE Publications.

Gimeno Sacristán, J. (2001). *Educación y convivir en la cultura global*. Morata.

Gimeno Sacristán, J. (2008). *El currículo: Una reflexión sobre la práctica*. Morata.

Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). *The action research planner: Doing critical participatory action research*. Springer.

Mead, M. (1970). *Culture and commitment: A study of the generation gap*. Natural History Press.

Rockwell, E. (2018). *Hacer escuela, hacer Estado: La educación indígena como campo de lucha*. Siglo XXI Editores.

Rogoff, B. (1995). Observing sociocultural activity on three planes: Participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship. En J. V. Wertsch, P. del Río, & A. Álvarez (Eds.), *Sociocultural studies of mind* (pp. 139–164). Cambridge University Press.

Stake, R. E. (2006). *Multiple case study analysis*. Guilford Press.

UNESCO. (2017). *Accountability in education: Meeting our commitments*. UNESCO.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259599>

Wertsch, J. V. (1998). *Mind as action*. Oxford University Press.