

SABER UNIVERSITARIO

Nº 16, julio-diciembre 2026



Nº 16

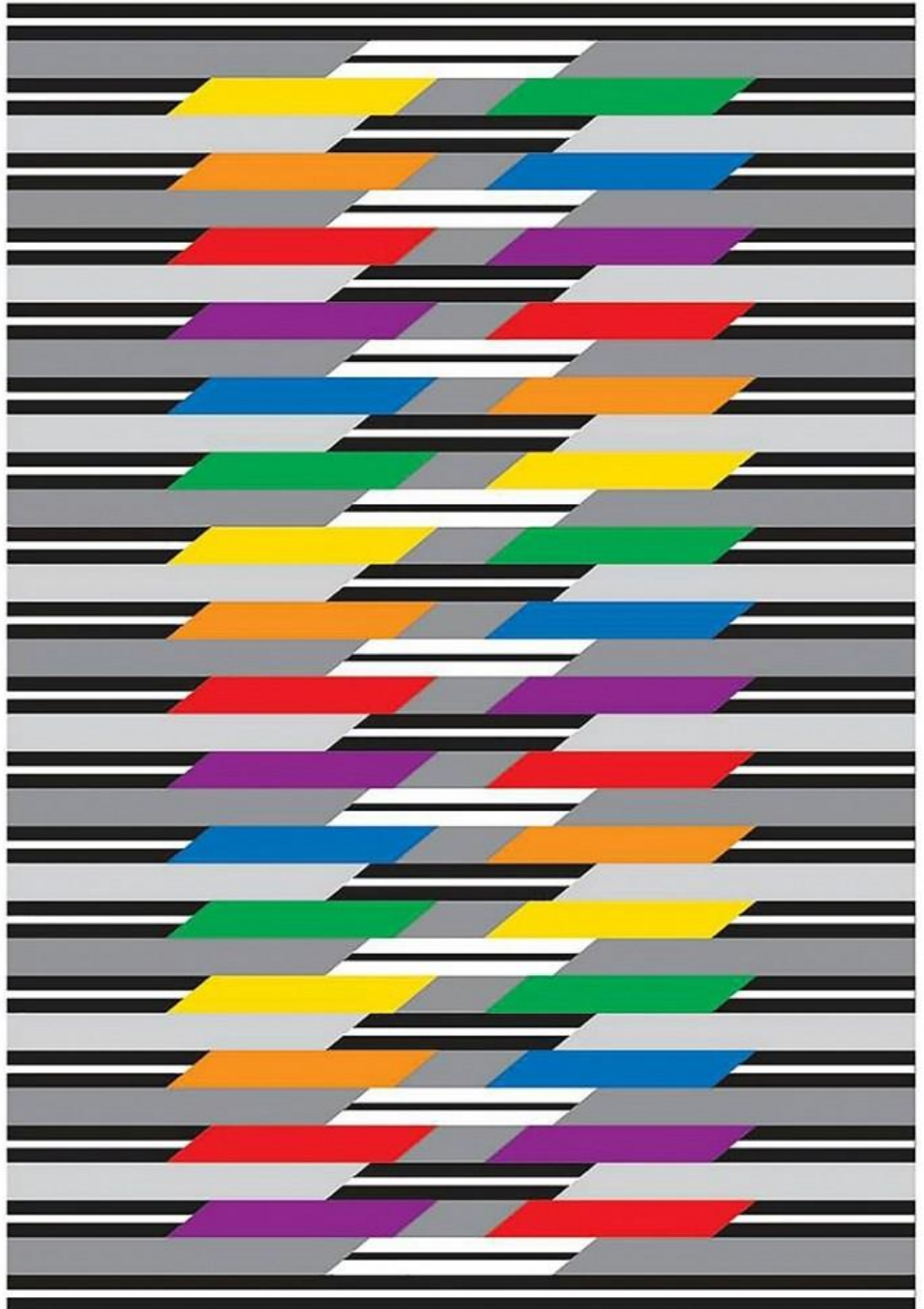


Imagen: *Fragmentación de la luz y el color*

Creación: Juvenal Ravelo

Revista Multidisciplinaria – UPTNMLS – Venezuela

ISSN: 2610-8224

Depósito legal: MO2018000017

REVISTA MULTIDISCIPLINARIA SABER UNIVERSITARIO

Universidad Politécnica Territorial del Norte de Monagas “Ludovico Silva”
Estado Monagas – Venezuela.



Consejo Directivo

Ordenara Gil-Albert Almeida
Rector

Mairett Cermeño Medina
Responsable del Área
Académica

Responsable del Área
Territorial

Jesús Enrique Farías Cabello
Secretario

Equipo Editorial

Consejo de Redacción

Mairett Cermeño
Directora

Luis Peñalver-Bermúdez
Editor

Corresponsales académicas

- ❖ Mónica Romero (Caripito)
- ❖ Sulmira Regardiz (Punta de Mata)

Consejo Asesor

- ❖ Maximino Valerio. UPEL.
- ❖ Nelson Caraballo. UDO.
- ❖ Luis García. UNEXPO
- ❖ Yondrig Guevara. UTDFT
- ❖ Lelisbeth Sucre. UNA

Comité Científico Internacional

- ❖ José Del Pino Espejo. UPO. España
- ❖ Jairo Luna. UNAL. Colombia
- ❖ Jesús Gabriel Franco. UAM. México
- ❖ Teresa Velasco. UCO. España
- ❖ María Dilma Brasileiro. UFPB. Brasil
- ❖ Mariel Martí. MDP. Argentina
- ❖ Flor Gómez. UDG. México
- ❖ Jaime Navarro. CIPS. México

Revista Multidisciplinaria Saber Universitario

Nº 16, julio-diciembre 2026.

ISSN: 2610-8224.

Depósito Legal: MO2018000017

República Bolivariana de Venezuela

Inclusión de la familia en el proceso de enseñanza y aprendizaje del III grupo en la etapa preescolar de la Unidad Educativa Nacional General Pedro Zaraza, San Félix, estado Bolívar.

Luicar Jhohanny Bravo Rodríguez

Unidad Educativa Nacional General Pedro Zaraza
Ciudad Guayana, Venezuela
jhohannyrodriguez9@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0007-7435-9437>

Resumen

El desarrollo físico, cognitivo y emocional de los niños en edad preescolar está estrechamente condicionado por el grado de colaboración que se establezca entre la familia y la escuela. En el grupo III de la etapa de educación preescolar de la Unidad Educativa Nacional General Pedro Zaraza (San Félix, estado Bolívar) se corroboró la participación familiar es por demás mínima, siendo insuficiente para acompañar lo que la etapa demanda. Bajo la perspectiva cualitativa, el paradigma sociocrítico y el método Investigación-Acción se realizó un diagnóstico de la situación, se determinaron los factores contextuales que la configuran y se elaboró un plan pedagógico de acción. El marco teórico con autores como Bronfenbrenner, Vygotsky y Epstein, se encuentran articulados, en consonancia con lo que establece la Constitución y las leyes en el caso venezolano y la pedagogía freireana. Se confirman los resultados que manifiestan la corresponsabilidad de docentes y representantes que hace de la experiencia en preescolar un trabajo realmente compartido. Palabras clave: acción, comunidad, escuela, familia, investigación, participativa.

Abstract

The physical, cognitive, and emotional development of preschool children is closely conditioned by the degree of collaboration established between family and school. In Group III of the preschool stage at the General Pedro Zaraza National Educational Unit (San Félix, Bolívar State), it was confirmed that family participation is minimal, insufficient to meet the demands of this stage. Using a qualitative perspective, the socio-critical paradigm, and the Action Research method, a situational analysis was conducted, the contextual factors shaping the situation were identified, and a pedagogical action plan was developed. The theoretical framework, incorporating authors such as Bronfenbrenner, Vygotsky, and Epstein, is aligned with the provisions of the Venezuelan Constitution and laws, as well as Freirean pedagogy. The results confirm the shared responsibility of teachers and parents, making the preschool experience a truly collaborative endeavor.

Keywords: action, community, school, family, research, participatory.

Introducción

La educación preescolar es el primer escalón de la formación formal, y también uno de los más delicados. Entre los cinco y los seis años se consolidan las bases cognitivas, emocionales y sociales sobre las que descansará todo aprendizaje posterior. En esa etapa, el aula no puede funcionar como una isla: el éxito educativo depende de que la institución y el hogar empujen en la misma dirección. Cuando maestros y familias coordinan sus esfuerzos, el niño encuentra un entorno coherente que potencia lo que ya es capaz de hacer; cuando los caminos se separan, el aprendizaje pierde fuerza en la mitad del trayecto.

El estudio que aquí se presenta nació de una inquietud concreta en el III grupo de preescolar de la Unidad Educativa Nacional "General Pedro Zaraza", en San Félix, estado Bolívar. Sus estudiantes atraviesan la transición hacia la educación primaria, un momento en el que las experiencias pedagógicas acumuladas requieren apoyo continuo desde el hogar. Lo que se observaba, sin embargo, era lo contrario: representantes que comparecían poco, que participaban menos y que delegaban en el maestro casi por completo la responsabilidad de enseñar. El propósito central fue, entonces, proponer la inclusión de la familia en el proceso de enseñanza y aprendizaje de ese grupo, de manera que el hogar se convirtiera en una extensión natural del aula y los saberes populares y afectivos de las familias dialogaran con la planificación docente.

Conviene aclarar desde el principio qué se entendió por incluir. No se trató de exigir presencia física en el plantel ni de llenar firmas en planillas. El panorama social de San Félix, con jornadas laborales extensas y realidades económicas exigentes, hace que muchos representantes no puedan acudir a la escuela con la frecuencia que los documentos oficiales desearían. Juzgar esa ausencia como desinterés habría sido una lectura simplista. La investigación optó por comprender los factores contextuales y proponer canales de comunicación alternativos, flexibles y empáticos, que permitieran a cada familia estar presente según sus propias posibilidades.

Desde la perspectiva psicológica y pedagógica, la apuesta tiene fundamento sólido. El niño preescolar construye su identidad a partir de los modelos que observa en sus adultos significativos. Si percibe que sus padres valoran la escuela y respetan a sus maestros, internaliza el aprendizaje con mayor entusiasmo, y esa confianza temprana suele reflejarse en menos ausentismo y menor desmotivación escolar. La inclusión familiar es, además, determinante para la autonomía, la seguridad afectiva y la adquisición del lenguaje y la lectoescritura inicial.

Hay, por cierto, un lastre cultural que derribar: el mito de que el preescolar es una guardería o un lugar de cuidado temporal. La estimulación temprana de las nociones lógico-matemáticas y de las habilidades motrices que se imparte en la institución exige un

reforzamiento lúdico en el hogar para consolidarse como aprendizaje verdaderamente significativo. Concientizar a las familias sobre la rigurosidad científica y pedagógica de esta etapa fue, en sí mismo, parte del trabajo; de paso, eleva el estatus del docente y fomenta un compromiso más serio en casa.

Este planteamiento tiene su reflejo en el ordenamiento jurídico venezolano. La Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), en su artículo 103, establece el derecho de toda persona a una educación integral, de calidad y permanente; la Ley Orgánica de Educación (2009), en su artículo 2, establece a la familia como el centro de la formación integral de los individuos; y la Ley Orgánica para la Protección de Niños, Niñas y Adolescentes (2007), en su artículo 93, establece que el Estado, la sociedad y la familia están obligados a garantizar la protección y el pleno ejercicio de estos deberes y derechos. Si se lee de acuerdo con estas normas, la escuela no es una isla, sino un espacio democrático en el que la comunidad local, y particularmente los padres del III grupo, tienen la autoridad y la responsabilidad de participar en la dirección y el trabajo pedagógico.

Para sostener la propuesta, el estudio articula tres referentes: la Teoría Ecológica de los Sistemas de Bronfenbrenner (1987), que permite mirar el mesosistema que une hogar y escuela; la Teoría Sociocultural de Vygotsky (1978), que convierte a la familia en andamiaje del aprendizaje; y el Modelo de Inclusión de la Familia y la Comunidad de Epstein (2011), que traduce la corresponsabilidad en tipos concretos de participación. La inspiración freireana de la participación comunitaria y el diálogo (Freire, 1970) recorre el conjunto. Las secciones siguientes describen el problema en su contexto, desarrollan esos referentes, explican el método empleado y presentan los resultados junto con el plan de acción que de ellos emergió.

Problema y contexto

La Unidad Educativa Nacional "General Pedro Zaraza" funciona en San Félix, donde las dinámicas laborales y las realidades económicas de la región guayanesa marcan la vida cotidiana de las familias. En el III grupo de preescolar atienden niños y niñas de cinco y seis años, en plena transición hacia la primaria. Esa etapa demanda acompañamiento sostenido: conversación sobre lo vivido en clase, juego que refuerza nociones, rutinas que dan seguridad. El hogar, donde los niños pasan la mayor parte de su tiempo y construyen sus primeras experiencias y habilidades, es el espacio natural de ese acompañamiento.

El diagnóstico inicial, sin embargo, mostró una distancia considerable entre esa expectativa y la práctica diaria. La participación de los representantes se limitaba a la entrega de boletas y a las reuniones puntuales que exige la administración escolar. Esa asistencia esporádica no alcanza para sostener el aprendizaje: sin información sobre lo que ocurre en el aula, las familias no pueden apoyar de manera efectiva; sin retroalimentación del hogar, la docente planifica a ciegas. La relación quedaba reducida a trámites cuando debería ser un trabajo compartido capaz de ofrecer apoyo emocional y social a los niños y niñas.

Las causas de ese distanciamiento no son imputables a una falta de amor por los hijos. Muchos representantes enfrentan jornadas de trabajo extensas, desplazamientos largos y situaciones familiares que complican su presencia física en el plantel. El estudio asumió esa realidad como punto de partida: antes de proponer estrategias, había que comprender los factores socioeconómicos, laborales y culturales que condicionan la disponibilidad de las familias. Comprender, no juzgar.

De esa manera de plantear el problema surgieron cuatro interrogantes que guiaron la investigación: cuál era el nivel real de participación de las familias en las actividades del III grupo; qué factores limitaban o favorecían su integración; qué estrategias pedagógicas y comunicativas empleaba el personal docente para promover el involucramiento; y qué plan de acción podía fortalecer la inclusión familiar de manera viable para esa comunidad. Responderlas exigía un enfoque crítico y reflexivo, orientado a lograr una convivencia escolar en un clima de respeto, tolerancia y cooperación, y no un simple inventario de ausencias.

Completaba el cuadro la persistencia del mito mencionado: la idea de que enviar al niño a preescolar es, básicamente, dejarlo "guardado". Mientras esa percepción circule, el compromiso en casa difícilmente aparecerá. Mostrar a las familias lo que realmente sucede en un aula de educación inicial, con su intencionalidad pedagógica y sus logros verificables, se convirtió así en condición previa de cualquier estrategia de inclusión.

Sustento teórico

Bronfenbrenner (1987) describe el desarrollo humano como un proceso continuo de intercambio recíproco entre el individuo y sus entornos de influencia múltiple, el cual conceptualiza en 5 niveles concéntricos de sistemas. El microsistema está compuesto por los más inmediatos contextos, como la familia y la escuela; el mesosistema, las relaciones entre ellos; el exosistema, los contextos que ejercen una influencia indirecta, tal como el lugar de trabajo de los padres; el macrosistema, la cultura y los valores sociales; y cronosistema, la dimensión temporal de todos los anteriores. En la sección preescolar, la moraleja de esta teoría es contundente: el aprendizaje de los niños no tiene lugar en el vacío sino que es función de la dinámica establecida entre las personas y las entidades más próximas a la existencia del niño.

Aplicada al III grupo, la teoría aporta la base conceptual de la alianza entre hogar y plantel. El aula y la familia constituyen los dos microsistemas decisivos para los estudiantes de la institución; estudiar la inclusión de los padres equivale, en términos ecológicos, a fortalecer el mesosistema, garantizando que las influencias ambientales actúen de forma positiva y cohesionada. La teoría permite también leer el entorno de San Félix con precisión: las realidades económicas, laborales y comunitarias de la región operan como fuerzas del exosistema y del macrosistema que condicionan la disponibilidad y los recursos de las

familias. La investigación no evalúa, entonces, un rendimiento aislado del alumno, sino que diseña estrategias integrales de participación adaptadas al mapa real de influencias de la comunidad.

Para Vygotsky (1978), el aprendizaje y desarrollo de la inteligencia dependen directamente de la interacción social y cultural, el conocimiento adquirido por los niños no es construido de manera individual, sino que es producto de su participación en actividades comunes con adultos significativos y colegas más competentes. El lenguaje y otros símbolos culturales son instrumentos con los cuales se forma el pensamiento crítico y las funciones psicológicas superiores. Su concepto de Zona de Desarrollo Próximo describe la distancia entre lo que el niño puede hacer de forma independiente y lo que logra con la guía de un mediador; ese acompañamiento, el andamiaje, es lo que sostiene el tránsito de una capacidad a la siguiente.

Para esta investigación el aporte es doble. Al integrar a la familia en la dinámica pedagógica del preescolar, los padres y representantes se convierten en los primeros y más importantes agentes de andamiaje, y la Zona de Desarrollo Próximo se extiende más allá del aula, hacia el hogar y la comunidad. La participación familiar no solo refuerza las actividades pedagógicas de la escuela: resignifica el aprendizaje al conectarlo con la realidad cultural, los valores y las vivencias cotidianas del estudiante. Unificar los esfuerzos de docentes y familias de San Félix crea, así, un sistema de apoyo continuo para las capacidades cognitivas, lingüísticas y afectivas de los niños de cinco y seis años.

Epstein (2011) considera que la educación es producto de sectores entrelazados de influencia: la familia, la escuela y la comunidad trabajan de forma coordinada y compartida, el desarrollo y aprendizaje de los niños es el más beneficiado. Modifica dicho modelo, y distribuye dicha participación en seis categorías: la crianza, la comunicación escuela-hogar, el voluntariado, el aprendizaje en el hogar, la toma de decisiones y la colaboración con la comunidad.

El modelo sirvió de brújula analítica. Permitió diagnosticar el estado actual de la relación entre docentes y representantes de la institución, evaluar si las estrategias de comunicación eran efectivas, si se orientaba a los padres para dar continuidad pedagógica en el hogar y cómo las particularidades socioeconómicas de San Félix incidían en la dinámica escolar. Con él, la idea abstracta de "inclusión" se tradujo en indicadores verificables y aplicables a la realidad del III grupo. Y sirvió, sobre todo, de fundamento para la propuesta: la creación de talleres, guías de orientación y canales de comunicación bidireccionales ajustados a la comunidad de la Unidad Educativa Nacional General Pedro Zaraza, trascendiendo la simple asistencia a las reuniones de entrega de boletas.

Metodología

La investigación asumió el enfoque cualitativo, el más idóneo para abordar la complejidad de las relaciones humanas dentro del aula. No se trató de medir la participación con

estadísticas o datos numéricos, sino de explorar a fondo los significados, las percepciones y las vivencias de las familias del III grupo: las razones esenciales, las motivaciones y las limitaciones reales de los padres y representantes de San Félix (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

El estudio se inscribió en el paradigma sociocrítico, una postura epistemológica que rechaza la neutralidad de la ciencia y apuesta decididamente por la transformación social. Este paradigma resultó indispensable porque el problema no se consideró estático: la falta de integración familiar no se describió, se interpeló. La meta fue generar autorreflexión y conciencia crítica tanto en los docentes como en los propios representantes, de modo que escuela y comunidad se reconocieran como agentes de cambio capaces de cuestionar sus realidades y superar, de forma conjunta, las barreras socioeconómicas y culturales del entorno.

El camino operativo fue el método de Investigación-Acción Participativa Transformadora (IAPT), que rompe la distancia tradicional entre investigador y sujetos investigados: maestros, padres y miembros de la comunidad escolar se convirtieron en coinvestigadores activos de su propia realidad. El trabajo avanzó en ciclos sucesivos de diagnóstico, planificación, ejecución, evaluación y sistematización. En el primer ciclo se exploró el nivel de participación de las familias y las condiciones que la condicionaban; sobre ese diagnóstico se planificaron las estrategias de inclusión; su ejecución, evaluación y sistematización permitieron ajustar la propuesta hasta consolidarla como herramienta viable.

El escenario fue el III grupo de la Unidad Educativa Nacional "General Pedro Zaraza", en San Félix, estado Bolívar, y los actores directos, la docente del aula junto con los padres y representantes de los estudiantes de cinco y seis años. La condición participativa del método tiene una consecuencia que conviene subrayar: las soluciones no emergieron de una imposición externa, sino del propio colectivo. Ese origen le confiere al plan de acción un carácter democrático y liberador, coherente con la pedagogía freireana que anima el estudio, y aumenta su viabilidad, porque cada familia puede incorporarse según sus posibilidades y dinámicas particulares.

Resultados y discusión

La participación de las familias en las actividades escolares y pedagógicas del III grupo era limitada y esporádica, concentrada en reuniones administrativas y en la entrega de boletas. Esa "radiografía" inicial confirmó lo que la observación diaria insinuaba: un grado considerable de distanciamiento entre los representantes y el quehacer del aula.

El distanciamiento dejó de parecer indiferencia en cuanto se le puso contexto. El análisis identificó los factores que lo producían: jornadas laborales extensas, situaciones económicas exigentes y dinámicas familiares complejas. Entender la ausencia desde esas realidades cotidianas, y no desde el desinterés, cambió el rumbo de la propuesta; una estrategia que

exigiera presencia física constante habría repetido el error de ignorar las condiciones que precisamente se pretendían superar. El hallazgo dialoga con la lectura ecológica de Bronfenbrenner (1987): las fuerzas del exosistema, en particular el trabajo de los padres, condicionan directamente lo que ocurre en el microsistema escolar.

La revisión de las estrategias del personal docente mostró que existían esfuerzos por promover el involucramiento, pero con canales de información limitados y de eficacia desigual. La comunicación fluía, sobre todo, en un solo sentido, de la escuela al hogar, y se agotaba en avisos y citaciones. Lo que faltaba no era voluntad sino estructura: canales bidireccionales, flexibles y empáticos que permitieran a las familias participar desde su realidad. Este resultado coincide con lo advertido por Mantuano Arteaga et al. (2026) sobre las barreras que impone la vida moderna a la articulación entre centros educativos y familias.

Como consecuencia directa del diagnóstico, y en lo que supondrá el principal aporte práctico, se elaboró un plan de acción pedagógica para fortalecer e incentivar la participación activa de la familia en las actividades de aprendizaje. El programa combina talleres, guías de orientación y canales de comunicación bidireccionales que establecen los fines en los seis tipos de participación de Epstein (2011): la atención a los hijos, mediante pautas a los representantes; la comunicación escuela-casa, a través de instrumentos flexibles de diálogo; el voluntariado, acorde con las disponibilidades reales de cada familia; el aprendizaje en casa, con juegos que permiten ampliar la Zona de Desarrollo Próximo, fuera de la escuela (Vygotsky, 1978); la toma de decisiones, facilitando a las familias participación en la gestión pedagógica; y la colaboración con la comunidad en la línea consistentes con la tradición participativa freireana (Freire, 1970).

Leído en conjunto, el plan confirma la tesis central del estudio: la inclusión familiar no es un requisito administrativo, sino la vía para que el desarrollo del niño avance de forma cohesionada. Cuando el mesosistema se fortalece, las influencias del hogar y de la escuela actúan juntas y no en direcciones opuestas (Bronfenbrenner, 1987). Cuando los representantes asumen el andamiaje, el aprendizaje gana continuidad fuera del aula (Vygotsky, 1978). Y cuando la participación adopta formas diversas y realistas, cada familia encuentra su modo válido de estar presente en el éxito escolar del infante (Epstein, 2011). La propuesta quedó consolidada como herramienta viable, contextualizada y transformadora para los docentes del III grupo, y la investigación trascendió así la mera descripción del problema: es una alternativa de solución real para la comunidad educativa.

Conclusiones

Este estudio partió de una certeza y la convirtió en evidencia situada: la articulación armónica entre el hogar y la escuela es condición indispensable del desarrollo integral en la infancia temprana. En el III grupo de la Unidad Educativa Nacional General Pedro Zaraza, el divorcio entre las familias y las actividades académicas generaba vacíos pedagógicos y afectivos; su cierre pasó por comprender el contexto antes de intervenirlo.

El ciclo de investigación-acción se completó de principio a fin. Primero, el diagnóstico ofreció una imagen real del nivel de participación y del grado de cercanía o lejanía de los representantes. Después, el análisis de los factores socioeconómicos, laborales y culturales permitió leer la ausencia familiar desde sus causas y no desde la sospecha. La revisión de las estrategias docentes evidenció canales de comunicación limitados y de eficacia desigual. Finalmente, el plan de acción tradujo el diagnóstico en talleres, guías de orientación y comunicación bidireccional, pensados para que cada familia participe según sus posibilidades.

Los hallazgos confirman que el preescolar no puede operar como un ente aislado y que el éxito del III grupo depende de una corresponsabilidad asumida entre maestros y familias. El fundamento jurídico venezolano, con la Constitución y las leyes orgánicas, ya proclamaba esa corresponsabilidad; lo que este trabajo aporta es un camino concreto para ejercerla en una escuela específica. Cuando las puertas de la escuela se abren con respeto y empatía, los padres responden, y la educación del III grupo se transforma en una experiencia compartida de amor y crecimiento.

Quedan tareas abiertas: sistematizar los efectos del plan en ciclos posteriores, extenderlo a otros grupos de la institución y transferirlo a otras escuelas del estado Bolívar que enfrenten realidades semejantes. Para esos docentes y comunidades, este documento aspira a servir de referencia práctica y guía metodológica. La inclusión de la familia no es una utopía burocrática ni un requisito administrativo más: es la vía más humana y eficiente de garantizar una educación pública de calidad.

Referencias

- Asamblea Nacional Constituyente. (1999). Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. *Gaceta Oficial* N.º 36.860.
- Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. (2007). Ley Orgánica para la Protección de Niños, Niñas y Adolescentes. *Gaceta Oficial* N.º 5.859 Extraordinario.
- Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. (2009). Ley Orgánica de Educación. *Gaceta Oficial* N.º 39.059 Extraordinario.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados*. Ediciones Paidós.
- Churchill, W. (1950). *The second world war: the grand alliance*. Houghton Mifflin.
- Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Westview Press.
- Freire, P. (1970). *La pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana.
- Mantuano Arteaga, L. M., Lucas Mantuano, C. K., Solórzano Delgado, S. H., Lucas Mantuano, E. K., y Delgado Mero, M. S. (2026). La influencia de la familia en el proceso educativo en los estudiantes de educación inicial para mejorar el éxito

académico. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 10(1), 4894-4927.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v10i1.22597

Piaget, J. (1964). *Development and learning*. Cornell University.

Piaget, J., e Inhelder, B. (1969). *Psicología del niño*. Ediciones Morata.

Vygotsky, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

Síntesis curricular

Luicar Jhohanny Bravo Rodríguez. Se desempeña como docente de aula en educación inicial en la Unidad Educativa Nacional General Pedro Zaraza. Licenciada y Especialista en Educación Inicial; actualmente en formación avanzada cursando maestría en la Universidad Nacional Experimental del Magisterio.