

REALIDAD DE LOS PATRONES DE FORMACIÓN DEL GRUPO SOCIAL EN EL
CENTRO DE EDUCACIÓN INICIAL MANAK-KRÜ

*REALITY OF SOCIAL GROUP TRAINING PATTERNS AT THE
CENTRO DE EDUCACIÓN INICIAL MANAK-KRÜ*

Gina Hernández
ginah@gmail.com

Ministerio del Poder Popular para la Educación. Venezuela
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3663-2942>

Recibido: 10/05/2019

Aprobado: 25/08/2019

RESUMEN

La educación inicial de los niños y niñas recae en los padres, quienes tienen la obligación de inculcarles los valores y patrones que estos seguirán en su vida. Por ello, esta investigación tuvo como objetivo analizar la realidad de los patrones de formación de la etnia pemón en el Centro de Educación Inicial Manak-Krü. El estudio se desarrolló utilizando el enfoque cuantitativo, con un diseño de investigación no experimental, bajo la modalidad de investigación de campo y un nivel descriptivo. La población estudiada estuvo constituida por veinticinco personas: docentes, padres y representantes. Los resultados arrojaron que los padres y representantes se encuentran comprometidos con la institución en virtud de la generación de patrones y perfiles conductuales adecuados para sus hijos y reconocen las fallas en la educación del hogar. Se concluyó que no se está dando importancia a la educación en referencia a la generación de patrones de crianza, lo que implica un factor negativo relevante a la hora de crear compromisos no solo de representantes, padres y docentes, sino del estudiantado y de los niños que hacen vida escolar en el CEI Manak-Krü.

Palabras clave: patrones de crianza; pedagogía; formación; procesos de enseñanza.

ABSTRACT

The initial education of the children is the parent's responsibility, who have the obligation to instill in them the values and patterns that they will follow in their life. Therefore, this research aimed to analyze the reality of Pemón ethnic group's formation patterns at the Centro de Educación Inicial Manak-Krü. The study was developed using the quantitative approach, with a non-experimental research design, under the field research modality and a descriptive level. The population studied consisted of twenty-five teachers - parents, and representatives. The results showed that parents and representatives are committed to the institution by virtue of the generation of appropriate patterns and behavioral profiles for their children and recognize failures in home schooling. It was concluded that education is not being given importance in reference to the generation of parenting patterns, which implies a relevant negative factor when creating commitments not only for representatives, parents and teachers, but also for students and children that make school life in the CIS Manak-Krü.

Keywords: parenting patterns; pedagogy; training; teaching processes

Introducción

Para Luengo (2004) el ser humano cuando nace no tiene patrones de conducta previamente determinados tal y como sucede con el resto de las especies. Por eso necesita relacionarse con los demás miembros de su comunidad para configurarse como persona ya que si ello no sucediese desarrollaría formas de comportamiento que poco o nada tendrían que ver con el de la especie humana.

Para este autor (*op. cit.*) la educación se justifica por la necesidad que tiene el individuo de recibir influencias de sus iguales para dotarse de las características que son propias de los humanos, apoyándose en la plasticidad orgánica que posibilita tales procesos. Mediante el concurso de la influencia social, el sujeto adquirirá formas de conducirse y de percibir la realidad propia de su colectividad. Por otra parte, la cultura -concebida como realidad inventada por el hombre para entender el medio que le circunda- propondrá al sujeto todo tipo de argumentos y de interpretaciones de la realidad, con la pretensión de que su adaptación al mundo cultural se lleve a cabo convenientemente.

Situación problematizante

La crianza de los niños y niñas recae en los padres, quienes deben de inculcarles los valores y patrones que ellos desarrollarán en el transcurso de su vida. Ellos adquieren parte de su patrón de conducta entre los 0 y 5 años, los cuales afianzan en cada etapa. Por tal motivo, para Bornstein y Tamis-Lemonda (1989) las habilidades cognitivas y sociales de los infantes -necesarias para un adecuado rendimiento posterior en la escuela- se pueden impulsar con un modelo parental receptivo.

Ainsworth, Blehar, Waters y Wall (1978) indican que la capacidad de respuesta es un aspecto de apoyo para la crianza que se describe a través de diferentes teorías y marcos de investigación (por ejemplo, el apego, lo sociocultural) como un papel importante para proporcionar una base sólida para que los niños se desarrollen de manera óptima. Es por ello que la orientación de los padres y familiares cercanos debe contribuir a la adquisición de hábitos, costumbres y normas que se desarrollen en su entorno familiar que luego reflejarán en su interacción con la comunidad en la que harán su vida cotidiana.

Para Stroufe (1983) los padres dan afecto positivo y altos niveles de calidez vinculados con una respuesta receptiva a las señales entregadas por los niños pequeños (“respuesta contingente”); para Landry, Smith y Swank (2006) son los aspectos de un estilo receptivo. Estos, en combinación con conductas que responden cognitivamente a las necesidades del niño, incluyendo la provisión de un valioso aporte verbal y el mantenimiento y expansión de sus intereses, proporcionan una sólida base necesaria para los múltiples aspectos del aprendizaje infantil.

En ese orden de ideas, la crianza de los niños y niñas de la etnia pemón se ha mantenido, a través del tiempo, de una manera inalterable, ya que para esta cultura la construcción de los saberes en los niños y niñas se realiza desde lo originario para lo cual emplean el diálogo y la imitación. Los niños y niñas están con su madre desde el nacimiento hasta que camina. De acuerdo con lo establecido en sus costumbres hasta que el niño o niña no pueda caminar de manera segura -por sí mismos-, este se separará muy poco de su mamá, que lo llevará continuamente aun en las ocupaciones que esta tenga. Estará recostado en su cadera casi hasta que venga el siguiente hijo, acontecimiento que no tardará en ocurrir pues, por razones para ellos muy válidas, los hijos se suceden con la regularidad que la naturaleza lo permite.

Luego, la niña permanece con su madre y abuela, si es el caso, aprendiendo los oficios del hogar y la formación cultural que consideran propias de las niñas. Mientras que los niños se van y permanecen con sus padres, aprendiendo las actividades propias de los niños como la caza, para lo cual el padre y abuelo le construyen un arco y flecha de acuerdo con su edad, igualmente lo llevan al conuco para enseñarles los oficios del campo y la pesca. En estas actividades a los niños y niñas se les transfieren los conocimientos ancestrales, con los que son formados en las tradiciones de la cultura pemón y su desempeño dentro de la comunidad con lo cual se logra un desarrollo integral de estos niños y niñas. De acuerdo con Aguirre (2000):

Es lo que efectivamente hacen los adultos encargados de ver a los niños. Son acciones que orientan, que garantizan la supervivencia del infante, a favorecer su crecimiento y desarrollo psicosocial, y a facilitar el aprendizaje de conocimientos que permita al niño reconocer e interpretar el entorno que lo rodea. (p. 56)

En concordancia con lo planteado, los adultos son los responsables de la crianza y desarrollo de los infantes pemones, en consecuencia los patrones de crianza en el contexto pluricultural del Centro de Educación Inicial (CEI) Manak-Krü debe seguir esa conducta, sin embargo, se observa un poco dispersa en la interacción diaria, lo que se manifiesta a través de la falta de concentración, dificultad en exteriorizar sus afectos y opiniones, entre otros aspectos. Esto, al compararse con los estándares teóricos, en los cuales se indica lo que deberían estar haciendo los niños y niñas a esa edad o la aptitud que deberían tener en ciertos procesos, se percibe que no son los que están desarrollando.

Si se relaciona la aptitud que adquieren los niños y niñas pemones en el Centro de Educación Inicial (CEI) Manak-Krü, se establece que la función de la educación no está presente de una forma conforme e integral, si no existe entre los padres y representantes concordancia. La responsabilidad de los padres es concluyente en la educación de los hijos. La familia es el primer ámbito requerido y natural para toda educación. Es indisoluble y vivencial, pues todo está marcado por el camino del amor que irá dando el perfil y la identidad a cada uno de sus miembros, dentro del proceso de formación y madurez.

En tal sentido, se puede decir que cultura representa todo aquello que una colectividad ha construido desde que existe y se transmite de generación en generación, y se convierte en lo que ha derivado en todos los dominios donde se cultiva su creatividad y el acumulado de los rasgos espirituales y materiales que han llegado a perfilar la identidad de la comunidad y le ha diferenciado de otras. Es por ello que hay que establecer los patrones de crianza de los niños y niñas que asisten al Centro de Educación Inicial (CEI) Manak-Krü, por cuanto no responden a los patrones culturales de la etnia pemón.

De ahí se desprende la necesidad de interpretar o comprender si los patrones de crianza tienen alguna inherencia con las situaciones que van viviendo los niños y niñas dentro de su procesos de enseñanza y de aprendizaje, por ello esta investigación se planteó como objetivo general analizar la realidad de los patrones de formación del grupo social en el CEI Manak-Krü. Los objetivos específicos que se plantearon fueron los siguientes:

- Describir la realidad de los patrones de formación del grupo social en el Centro de Educación Inicial Manak-krü.
- Identificar el contexto pluricultural que manejan los niños y niñas pemones que se instruyen en el Centro de Educación Inicial Manak-krü.
- Interpretar la realidad del grupo social en el Centro de Educación Inicial Manak-krü incluyendo la participación de los representantes.

Basamento teórico

Sistema conductual en niños

Es posible que los problemas de conducta de los niños pasen por las incertidumbres, vacíos y frustración que distinguen numerosos padres al verse invadidos por numerosas modificaciones constantes y presurosas que se han generado y se están produciendo en la sociedad actual y, por ende, afectan de forma relevante el entorno familiar y escolar. Es por ello que para Landry, Smith, Swank, Assel y Vellet (2001):

La interacción con los padres y las madres facilita la adquisición de habilidades de resolución de problemas, lenguaje y socio-emocionales por parte de los(as) niños(as) pequeños(as). Al respecto, hay cierta evidencia de que el mecanismo por el cual la receptividad facilita el desarrollo del(a) niño(a) puede depender de la consistencia del desarrollo de este modelo parental.

Por otro lado, la realidad actual ha hecho que el hombre tenga que admitir que una mujer trascienda al campo laboral, aceptando que en una sociedad machista ella tenga que ponerse a la par y ha debido irse ajustando al innovador panorama que se genera tras un cierto dejo de feminismo, teniendo que asumir en algunos casos la educación del niño.

Con todo lo expuesto se reflexiona que el aprendizaje de los niños acerca de cómo instaurar relaciones con sus pares, fundadas en valores como la empatía, la tolerancia y el respeto, están restringidas a la contemplación que los padres tienen para educarlos. Sin embargo, la práctica de la autoridad de un número relevante de padres estaría entrando en desconcierto acerca de cómo y qué hacer para educar a los hijos de forma que estos den argumentaciones a las exigencias de la sociedad actual.

Entonces los padres deben abrogarse el papel principal y protagónico en la formación de sus hijos, componerse en asociados de las personas que conforman los distintos estamentos de la unidad educativa de la cual forman parte sus hijos, esto en provecho de los aprendizajes y del progreso en la obtención de valores de coexistencia, convivencia, como cautelar y promoción del respeto y solidaridad de sus hijos con y hacia los miembros de la comunidad escolar.

Condiciones de formación en los hijos

A medida que el niño y el padre y la madre forman parte de un contexto social más amplio, muchos factores pueden apoyar o interferir en la regularidad de las conductas receptivas de parte de los padres. Para Guttentag, Pedrosa-Josic, Landry, Smith y Swank (2006) los factores personales que pueden comprometer la capacidad receptiva de los padres incluyen la depresión, la mala percepción de su propia infancia, sus creencias o las actitudes que restan importancia a la propia historia de vida de su hijo.

Es por ello que cuando se habla de los perfiles de crianza se hace referencia a una vinculación de las acciones y las actividades practicadas por los padres hacia sus hijos. Los padres son los principales responsables del cuidado de los niños, desde la infancia hasta la adolescencia.

Los padres son los emisores de los principios, discernimientos, valores, cualidades, relaciones, patrones y hábitos que una generación pasa a la siguiente. Su función es orgánica, didáctica, pedagógica, social, económica y de soporte psicológico. En torno a este panorama, las extensiones que caracterizan los ejercicios educativos de los padres son el control y las pretensiones, existencia o no de pautas y métodos y nivel de exigencia a los hijos.

Las distintas dimensiones transmitidas son el amor y la comunicación, siendo el nivel de sustento y cariño manifestados hacia los hijos, en mayor o menor grado, la comunicación entre padres e hijos. Al respecto, existen cuatro perfiles o métodos de educación:

- El estilo demócrata: los padres son firmes pero tratan de administrar las prontitudes de sus hijos en forma racional. Emplean refuerzos positivos y atacan las conductas inadecuadas explicando las consecuencias que estas le acarrearán al infante, todo de acuerdo con la edad particular del niño y siempre respetando su individualidad.
- El estilo indiferente: desaparición de control; la disciplina y requerimientos de desapego emocional con signos de insensibilidad y rechazo en la relación con los hijos.
- Estilo permisivo: consienten que los niños se gobiernen y administren sus propias prontitudes. Es el hijo el que tiene el control de la familia y los padres suelen plegarse a sus exigencias y deseos.
- El estilo autoritario: existe una obligación rígida de pautas y de disciplina absolutamente indistintos de la edad de los hijos, sus particularidades individuales y los diferentes eventos de la vida.

Proceso cognitivo en la enseñanza y el aprendizaje

Es en torno al procesos de enseñanza y de aprendizaje que se pueden vislumbrar grandes áreas del desarrollo manifestadas a través del proceso cognitivo que impacta aspectos tales como valores y afecto, condiciones que engloban otras dimensiones. Al respecto, Eceiza, Arrieta y Goñi (2008) señalan:

Allí se dan las diferencias cognitivas (autoverbalizaciones) entre sujetos de baja/mediana/alta dificultades interpersonales, dado que, por un lado, los sujetos con alta habilidad social emiten menos autoverbalizaciones negativas que los sujetos con baja habilidad social y, por otro lado, los sujetos con alta habilidad social ofrecen más autoverbalizaciones positivas que los sujetos con baja habilidad social.

Cuando el contexto es referido a las capacidades se centra en la habilidad que tiene el niño en forma implícita. Cuando se utiliza el concepto de destrezas se entiende que son aquellas disposiciones conscientes y habitualmente establecidas que puede adquirir por medio del proceso de aprendizaje circunscribiéndose, por supuesto, a las destrezas cognitivas y las nociones; enseñar por medio de la concreción de pautas similares tanto en el hogar como en la escuela, al igual que educar, en términos generales, no solo consiste en transferir nociones y actitudes, como se reflexionaba en las orientaciones conductistas, sino en conjeturar una situación psicosocial que incentive a quienes se instruyen a revelar esas nociones, que respalde una modificación en su práctica para, después, generar gestiones por sí mismos, componiéndolas en una obra efectiva y única.

Instruir por medio de la cohesión docente-padres es facilitar la creatividad con la impaciencia indisoluble de progreso para la vida. Para que se genere el aprendizaje debe haber demandas de interacción y de contextos de vinculación entre los distintos actores del proceso pedagógico, pues no solo se aprende en la escuela, del mismo modo es fuente de nociones la familia, el medio y quienes se relacionan al proceso de vida. En este orden de ideas, Ahumada (2017) señala que:

Un aprendizaje eficaz depende no solo de los conocimientos y capacidades del estudiante, sino también del interés que este tenga hacia los contenidos que se abordan en la escuela, y por consiguiente de la voluntad, actitud y motivación que muestre para involucrarse de una forma activa en el proceso de aprendizaje.

Así, los procesos de enseñanza y de aprendizaje ya no se piensa como asentado e invariable, a lo que todos deben adecuarse, sino un régimen dúctil y característico, centrado en quien se instruye, que se adecua a las particularidades y requerimientos propios de cada uno de ellos; es por esto que se distingue hablar del proceso de aprendizaje, aun cuando las conceptualizaciones de “enseñanza” y “aprendizaje” no se pueden aislar.

Integración social

Se entiende por integración social todo proceso emprendedor y multifactorial, que permite a las personas que se encuentran en un estado marginal participar del grado inapreciable de bienestar socio-vital logrado por los habitantes de una nación. Integrar socialmente a alguien implica integrarlo en la sociedad como un individuo activo, productivo y capacitado para enunciar sus propios ideales y nociones.

La integración social comienza en edades tempranas y se extiende a lo largo de la vida. La persona con necesidades de aprender como centro de dicho progreso y avance es un individuo único en sus particularidades y requerimientos.

En esta línea, la integración social, según Piaget (1969, p. 80), hace referencia “al derecho de toda persona a desarrollarse plenamente, en función de las posibilidades de que dispone, y la obligación de la sociedad de transformar estas posibilidades en realizaciones efectivas y útiles”.

Cabe destacar, en concordancia con esto, que la integración social origina la participación para que los individuos con requerimientos de amaestramiento, conozcan la realidad en la que existen, desplieguen sus capacidades y procedan asociadamente para intervenir en la transformación de sí mismos y de la sociedad, dentro de sus posibilidades en función del compromiso y a lo establecido en el marco legal.

Es un principio imprescindible de la educación la enseñanza para la formación del futuro ciudadano. Así mismo, el principio rector de las políticas educativas son el cuidado y la garantía de recibir una educación integral que permita la integración de los individuos en sociedad, desde edades tempranas.

Método

La presente investigación se enmarca en el paradigma positivista, con un enfoque cuantitativo con un diseño no experimental porque no existe manipulación de variables, ya que estas se dieron en la realidad y la investigadora no interviene en ello. La modalidad de la investigación es de campo, puesto que la misma guarda relación directa con los objetivos específicos del presente trabajo.

La investigación es de tipo descriptiva por cuanto se conocieron *in situ* las situaciones, costumbres, actitudes predominantes, a través de la descripción exacta, de las actividades, objetos, procesos y personas que hacen vida en el Centro de Educación Inicial (CEI) Manak-Krü.

La población de estudio son todos los sujetos que guarden relación directa o indirecta con respecto a la realidad de los patrones de Formación del grupo social en el CEI Manak-Krü, incluyendo representantes y docentes. Esta población se distribuye de la siguiente manera: padres y representantes 17; personal docente 08. Para un total de 25 individuos. La muestra está representada por el total de la población por ser esta finita, es decir el 100%.

Como técnica de recolección de datos se empleó la encuesta. El instrumento aplicado fue el cuestionario politónico, el cual está compuesto por ocho (8) ítems.

Resultados

A continuación se presentan los resultados arrojados por el cuestionario aplicado a la población participante del estudio en la CEI Manak-Krü.

Descripción de la realidad de los patrones de Formación del grupo social en el CEI Manak-Krü

Ítem 1: ¿Considera usted que los perfiles de crianza deben estar orientados por los padres, representantes y docentes en función de los patrones de formación del grupo social en el CEI Manak-Krü?

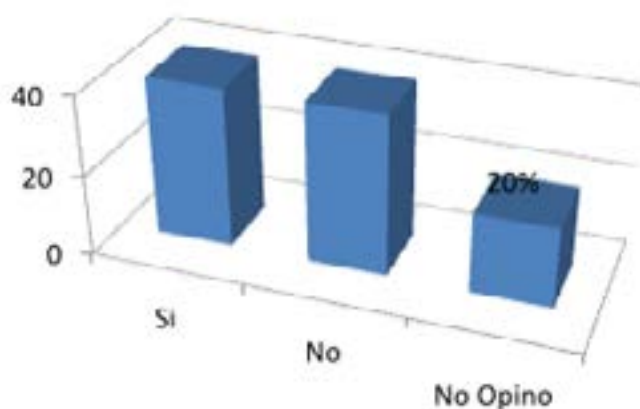


Gráfico 1. Perfiles de Crianza

En el gráfico 1 se muestra que el 40 % de los encuestados considera que los perfiles de crianza deben estar orientados por los padres, representantes y docentes en función de los patrones de formación del grupo social en el CEI Manak-Krü. Otro 40 % de los consultados afirma que los perfiles de crianza no deben estar orientados por los padres, los representantes y los docentes en función de los patrones de formación del grupo social. Un 20 % de los interrogados prefiere no emitir ningún tipo de comentario con respecto a quién debe tener los perfiles de formación de los niños y niñas que hacen vida en el CEI Manak-Krü. Los resultados indican que, efectivamente, se está dando la formación en esta institución educativa. Sin embargo, se vislumbra una segregación de distintas opiniones.

Ítem 2: ¿Existe una representación estructural en función de la realidad de los patrones de formación del grupo social en el CEI Manak-Krü?

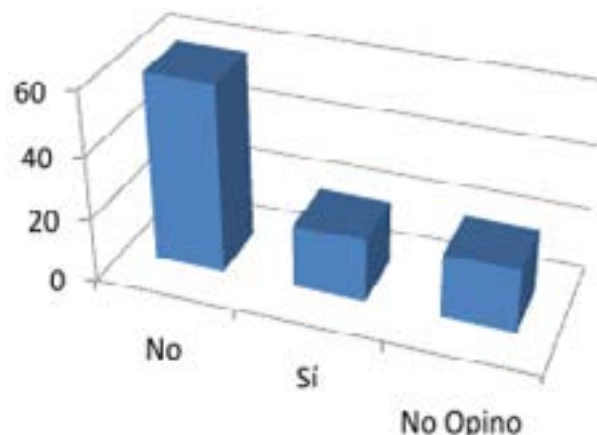


Gráfico 2. Representación estructural

En las respuestas al ítem 2, representado en el gráfico 2, se evidencia que el 60 % de los encuestados manifiesta que no existe una representación estructural en función de la realidad de los patrones de formación del grupo social en el CEI Manak-Krü, sin embargo para el 20 % de los entrevistados aseguran que sí existe una representación estructural en función de la realidad de los patrones de formación del grupo social. Por otra parte, un 20 % de los consultados prefirió no emitir ninguna opinión al respecto, no obstante, la diferencia en las opiniones indica que este tipo de reflexión debe meditararse en virtud de ejecutar correccionales oportunas.

Identificación del contexto pluricultural de los niños y niñas pemones que se instruyen en el CEI Manak-Krü

Ítem 3: Se encuentran padres y representantes comprometidos con la institución en virtud de la generación de patrones y perfiles conductuales adecuados para sus hijos?

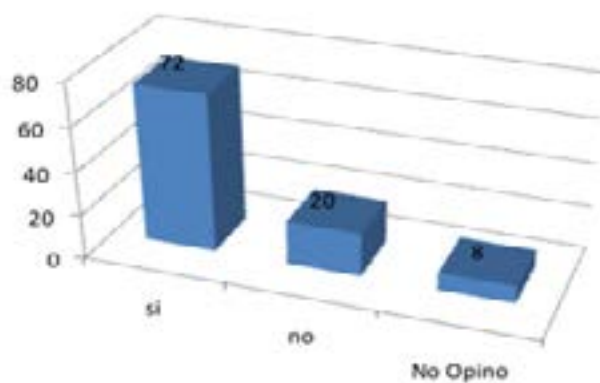


Gráfico 3. Compromiso de Padres y Representantes.

Con respecto al ítem 3, los encuestados expresaron en un 72 % que los padres y representantes se encuentran comprometidos con la institución en virtud de la generación de patrones y perfiles conductuales adecuados para sus hijos, sin embargo el 20 % de los entrevistados afirma que no existe tal compromiso, dado que mucho de los padres obvian la importancia que tiene la relación padres-institución en función de los niños y niñas y la generación de patrones conductuales. Un 8 % de los consultados prefiere no opinar, mostrando que un pequeño porcentaje manifiesta que no hay compromiso total con lo consultado.

Ítem 4: ¿Considera usted que el contexto pluricultural que manejan los niños y niñas pemones se da como parte de la instrucción emanada en el CEI Manak-Krü?

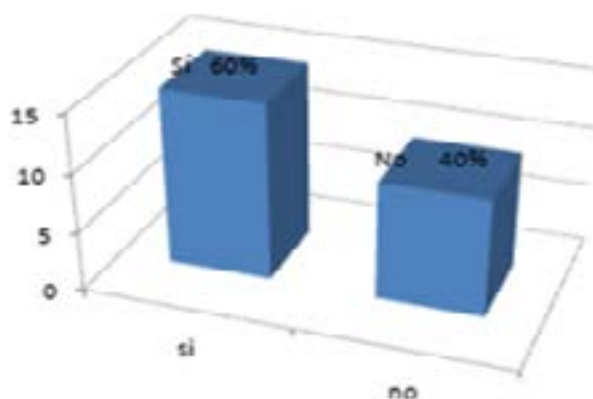


Gráfico 4. Contexto pluricultural

En referencia al contexto pluricultural que manejan los niños y niñas pemones que se da como parte de la instrucción emanada en el CEI Manak-Krü, los encuestados indicaron en un 60 % que, efectivamente, se da el contexto pluricultural, mientras que un 40 % de los consultados indicó que no se maneja un contexto pluricultural con los niños y niñas pemones como parte de la instrucción emanada del CEI Manak-Krü. En este ítem se demuestra claramente que la mayoría está de acuerdo en que sí existe y se da un verdadero aprendizaje entorno al contexto pluricultural.

Ítem 5: ¿Considera usted que la formación del grupo social en el CEI Manak-Krü se efectúa con la participación de los representantes?

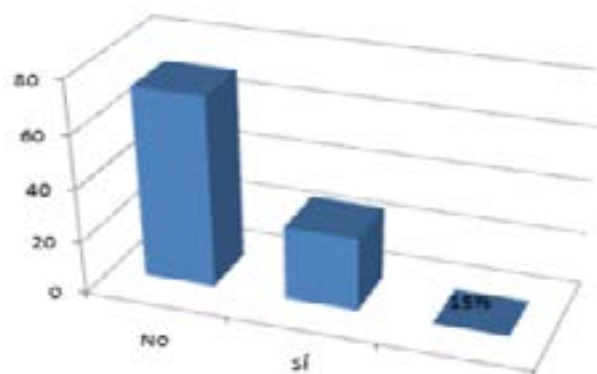


Gráfico 5. Formación del grupo social

En relación con el gráfico 5, se observa que el 72 % de los encuestados indicó que no existe un eje educativo con la participación de los padres y representantes, mientras que un 28 % opina que sí hay de parte de los padres y representantes una relación de compromiso con este tipo de acción por parte de la institución. Con los resultados de este ítem se deduce que los padres y representantes no están involucrados totalmente en la formación del grupo social en el CEI Manak-Krü.

Ítem 6: ¿Considera usted que padres, representantes y docentes se encuentran alineados en función de los objetivos de patrones de crianza para los niños y niñas del CEI Manak-Krü?

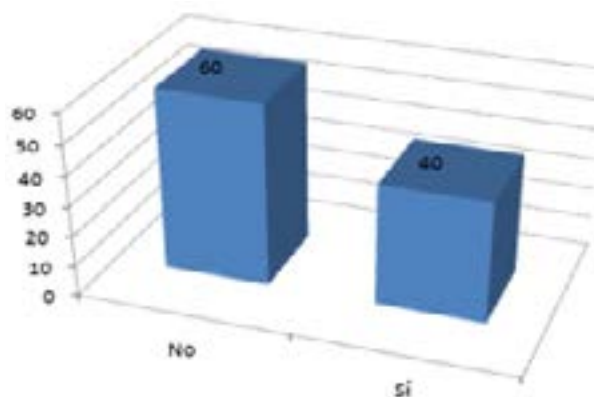


Gráfico 6. Objetivos de patrones de crianza

En relación con este ítem, los encuestados respondieron negativamente en 60 %, mientras que los que manifestaron que estaban de acuerdo con el hecho de que efectivamente hay una alineación entre padres, representantes y docentes en función del desarrollo y despliegue de los objetivos de perfiles de crianza fue de un 40 %.

Interpretación de la realidad del grupo social en el CEI Manak-Krü incluyendo la participación de los representantes

Ítem 7: ¿Considera usted que realmente contribuye con su ejemplo y aporte a la formación instrucción el de la crianza de los niños y niñas del CEI Manak-Krü?

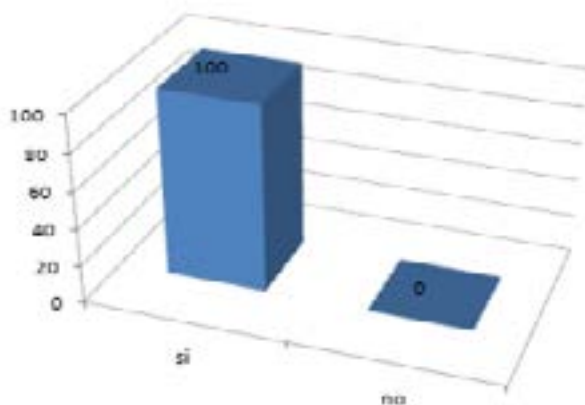


Gráfico 7. Contribución con el ejemplo y aporte

En cuanto a la pregunta de si el encuestado contribuye con su ejemplo y aporte a la formación e instrucción en el contexto de la crianza de los niños y niñas del CEI Manak-Krü, el 100 % de los encuestados señala que, efectivamente, está ejerciendo el rol que le corresponde en función de estos objetivos, sin embargo, se hace preciso señalar que esta consideración conlleva una alta carga de subjetividad, en virtud de la respuesta otorgada por cada encuestado.

Ítem 8: ¿Estaría de acuerdo con participar en un cambio instruccional para optimizar los perfiles de crianza deben estar orientados por padresrepresentantes y docentes en función de los patrones de formación del grupo social en el CEI Manak-Krü?

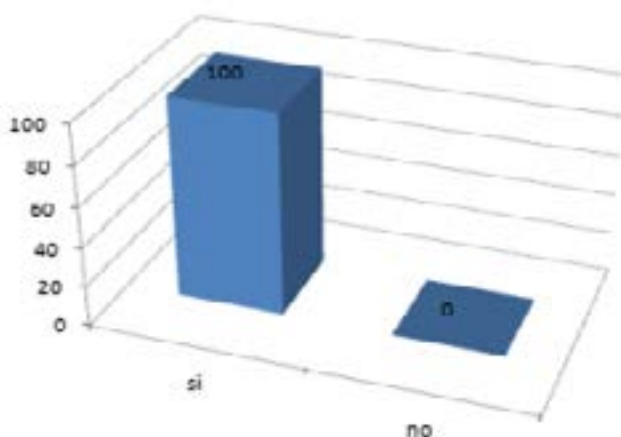


Gráfico 8. Participar de un cambio instruccional

Los padres, representantes y personal docente encuestados estuvieron de acuerdo en un 100 % en participar en el cambio instruccional para optimizar los perfiles de crianza que deben estar orientados por los involucrados en función de los patrones de formación del grupo social en el CEI Manak-Krü, por lo tanto indicaron su disposición absoluta de participación.

Conclusiones

La investigación vislumbra que de la aplicación del cuestionario y luego del análisis respecto a la realidad que presentan los patrones de formación del grupo social en el CEI Manak-Krü se presentan las siguientes consideraciones concluyentes:

En la primera fase Instruccional del niño se ha de tener en consideración las particularidades culturales y la estructura de la familia, para ello se requiere establecer cuáles son los posibles elementos que median entre la vinculación familia-escuela. Sabiendo que estos niños y niñas están en un contexto indígena, la formación inicial debe ser contextualizada y no mezclarla con la cultura occidental.

En cuanto a la realidad de los patrones de formación del grupo social, en el CEI Manak-Krü se evidenció que no se está dando la importancia que merece el hecho de la educación en referencia a la generación de patrones de crianza, lo que implica un factor negativo relevante a la hora de crear compromisos no solo de representantes, padres y docentes, sino de los niños que hacen vida escolar allí, por lo que urge reforzar la acción intercultural para hacer una verdadera vinculación con la cultura pemón.

Los docentes de la institución poseen un título universitario, ajustado a la carrera profesional, con estabilidad. Ese es un aspecto positivo en cuanto a la generación de prácticas que permitan que esa formación se adecue a los requerimientos del contexto. Debe generarse el mismo compromiso entre el grupo de representantes y padres con sus representados. Por tal sentido, el docente debe adecuar su praxis profesional con la educación intercultural para contextualizar la educación de estos niños y niñas. Todo ello, en función de elevar la calidad de vida del estudiantado y, por ende, la influencia en positivo que obtendrán las familias involucradas con el progreso de los estudiantes dentro de la institución, haciendo más fácil la labor educativa por parte del personal docente.

El análisis manifiesta que padres y representantes presentan un característico perfil de crianza con autoridad, dado que son representantes o padres que tienen un alto grado de compromiso frente a la formación de sus hijos; sienten que dan respuesta a lo que la sociedad espera de ellos pues, supuestamente, ejecutan lo que les corresponde y se muestran poco inclinados a seguir el patrón de crianza ancestral de la cultura pemón.

Se ha demostrado que los padres que se vinculan con sus hijos bajo el estilo parental con autoridad alcanzan un proporcionado ajuste de los niños tanto a la vida familiar como a la escolar, a diferencia de aquellos en los cuales prevalece el estilo autoritario o permisivo, en los que las respuestas negativas de los hijos es la declaración de una deficiente conformación de la vida familiar y escolar, creando problemas en las relaciones tanto con los adultos como con sus pares.

Asimismo, en referencia al contexto pluricultural que manejan los niños y niñas pemones que se instruyen en el CEI Manak-Krü, el análisis de los resultados arrojó que, efectivamente, existe un alto índice de falta de instrucción. Este tipo de instrucción es importante en virtud de la contribución que implica para alcanzar el protagonismo histórico, cultural, social y lingüístico de los niños indígenas. Por ello, el docente tiene el compromiso de ser el primer promotor de la interculturalidad en el Centro de Educación Inicial Manak-Krü para lograr que los niños puedan demostrar su verdadero talento artesanal y el saber cultural que manejan a través de diversas actividades para resaltar sus conocimientos ancestrales y su verdadera tradición cultural.

Por otro lado, en el grupo social del CEI Manak-Krü -incluyendo la participación de los representantes- se evidencia que debe efectuarse un cambio oportuno en virtud del bienestar instruccional de los niños y niñas con el propósito de reconocer los derechos concernientes a la educación y promoción de la formación intercultural bilingüe en correspondencia con los derechos amparados por la Ley Orgánica para la Protección de Niños, Niñas y Adolescentes (LOPNNA).

Es importante revertir el proceso de aculturización que se está evidenciado en esta comunidad indígena, en la cual se hace menos común ver artesanía y encuentros de difusión de la cultura pemón. Ante esta situación, el docente que hace vida en el Centro de Educación Inicial (CEI) Manak-Krü está llamado a convertirse en el gran promotor de la conservación y difusión de la cultura ancestral por cuanto es miembro de la comunidad pemón.

Recomendaciones

El Centro de Educación Inicial (CEI) Manak-Krü, debe convertirse en el pilar de la difusión de la cultura pemón para lograr la integración de los niños y niñas de esta etnia al proceso educativo intercultural y revertir de esta manera el estado de desánimo que presentan los estudiantes de este centro educativo en la actualidad.

Los docentes deben tomar su rol y convertirse en los promotores de las actividades culturales y de la vinculación con los padres y representantes con la cultura ancestral pemón.

Los docentes deben organizar encuentros con los padres y representantes en los que participen los ancianos y sabios de la comunidad para la difusión de la cultura pemón entre los integrantes de la escuela que no pertenecen a esta cultura ancestral.

Referencias

- Aguirre, E. (2000). *Socialización y prácticas de crianza. Socialización: Prácticas de crianza y cuidado de la salud*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Ahumada, J. (2017). *Motivación en los alumnos de la licenciatura en danza*. Recuperado de <https://joseahumada9.blogspot.com/p/blog-page.html>
- Ainsworth, M., Blehar, M., Waters, E. y Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bornstein M.H. y Tamis-Lemonda, C.S. (1989). Maternal responsiveness and cognitive development in children. En M.H. Bornstein (Edit.), *Maternal responsiveness: characteristics and consequences*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Eceiza, M., Arrieta, M. y Goñi, A. (2008). Habilidades sociales y contextos de la conducta social. *Revista de Psicodidáctica*, 13(1), 11-26. Recuperado de <https://www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/228/224>
- Guttentag, C. L., Pedrosa-Josic, C., Landry, S. H., Smith, K. E. y Swank, P. R. (2006). Individual variability in parenting profiles and predictors of change: Effects of an intervention with disadvantaged mothers. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27(4), 349–369. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2006.04.005>
- Landry, S. H., Smith, K. E., Swank, P. R., Assel, M. A., & Vellet, S. (2001). Does early responsive parenting have a special importance for children's development or is consistency across early childhood necessary? *Developmental Psychology*, 37(3), 387–403. Recuperado de <https://doi.org/10.1037/0012-1649.37.3.387>

Landry, S.H., Smith, K.E. y Swank, P.R. (2006). Responsive parenting: Establishing early foundations for social, communication, and independent problem solving. *Developmental Psychology*, 42(4), 627-642.

Luengo, J. (2004). *La educación como hecho*. Recuperado de <https://www.ugr.es/~fjjrios/pce/media/1-EducacionHecho.pdf>

Piaget, J. (1969). *Procesos cognitivos*. Madrid: Aguilar.

Stroufe, L.A. (1983). Infant-caregiver attachment and patterns of adaptation in preschool: The roots of maladaptation and competence. En M. Perlmutter (Edit.), *Minnesota Symposia in Child Psychology*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.