

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS
CENTRO DE INVESTIGACIÓN TRANSDISCIPLINAR EN PSICOLOGÍA
DOCTORADO EN PSICOLOGÍA

CONFIGURACIÓN DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN FAMILIAS MONOPARENTALES DE JEFATURA FEMENINA

TESIS PARA OBTENER EL GRADO DE DOCTORA EN PSICOLOGÍA



Presenta: Mtra. Lauren Lara Marquez

Comité Revisor: Dra. Doris Castellanos Simons (Directora de Tesis)

Dr. Eduardo Hernández Padilla (Tutor)

Dra. Berenice Pérez-Amezcu (Tutora)

Dra. Silvia Susana Robles Montijo (Tutora)

Dra. Patricia Arés Muzio (Tutora)

Dra. Gabriela López-Aymes (Revisora)

Dra. Imke Hindrichs (Revisora)

CUERNAVACA, MORELOS

SEPTIEMBRE, 2022

“Sólo dos legados duraderos podemos dejar a nuestros hijos: uno, raíces; otro, alas”.
Hodding Carter (1907-1972)

Esta tesis es dedicada especialmente a mis padres.
A mi madre por seguir siendo guía más allá de espacios terrenales, porque su legado permanece
siempre en mí y en la mujer en la que me he convertido.
A mi padre por su apoyo y amor incondicional, por ser siempre luz y guía en la calma, en la
tormenta y en cada reto que asumo en mi vida.

AGRADECIMIENTOS

- *A mi esposo por su apoyo incondicional y fuerza para que este sueño se materializara, por acompañarme en cada paso y estar siempre sosteniéndome.*
- *A Carmen, porque te has convertido en madre y guía, por cuidar tanto de toda mi familia.*
- *A la Dra. Doris Castellanos, mi madre académica: por su orientación, su amor, su comprensión y su apoyo desde el inicio de este proyecto, porque en los momentos más tormentosos siempre tuve una palabra de calma y aliento. Esta tesis es un logro de ambas.*
- *A la Dra. Patricia Arés Muzio, mi otra madre académica, por ser siempre luz en mi camino profesional y personal. Por enseñarme a amar la Psicología y el gran reto de estudiar a laS familiaS.*
- *Al Dr. Eduardo y la Dra. Susana por acompañarme y orientarme desde el 1er Comité, gracias por sus orientaciones, sin dudas esta tesis se fue forjando gracias a ustedes.*
- *A todos los miembros que en cada momento formaron parte de mi Comité Tutorial y del Comité Revisor, por todos los espacios compartidos, cada sabia orientación en el momento justo, por la enseñanza y formación recibida.*
- *Especial agradecimiento al Dr. Aldo Bazán, primer tutor de esta tesis, que me abrió las puertas cuando esta investigación era solo una idea en mi cabeza.*
- *A esos amigos que se convirtieron en familia en México, a los que me acogieron y me sostuvieron en todo el proceso, Sahily, Manu, Robe, Katia, Anselmo, las niñas; sin dudas el camino fue y es más fácil gracias a ustedes. También a Aimé, Carmen, Diame y Chavely.*
- *A toda la Comunidad CITPsi-UAEM por abrirme las puertas, por la formación recibida y por todas las gratas experiencias que me llevo.*
- *A CONACYT por el sustento recibido para llevar a cabo la investigación.*
- *A las chavas, esas amigas mexicanas que hice en esta estancia, Anayeli, Elia, Danivia, Laura, gracias por compartir México conmigo.*
- *Un especial agradecimiento a las madres, maestras, niños (as) que con tanto amor me abrieron las puertas de sus vidas, esta tesis es de ustedes y para ustedes.*
- *A todas las mujeres, que cada día se reinventan en la labor de ser madre.*
- *A México, por darme la oportunidad de labrar una vida personal y profesional diferente, por todos los retos y aprendizajes en el camino.*

RESUMEN

Las familias monoparentales de jefatura femenina constituyen una forma de organización familiar con múltiples desafíos en el contexto social actual. La mujer jefa de hogar debe desempeñar múltiples roles y uno de ellos es llevar a cabo la educación de los hijos (as), tarea que se complejizó con las condiciones de confinamiento que impuso la pandemia COVID-19. La presente investigación tuvo como objetivo comprender como se configura el sistema de prácticas educativas en familias monoparentales de jefatura femenina con hijos de Educación Básica Primaria en dos contextos socioeducativos de Cuernavaca, Morelos, y el impacto que tuvo la pandemia por COVID-19 en la configuración de dichas prácticas. Las bases teóricas que sustentaron la investigación fueron la Teórica Ecológica de Bronfenbrenner y la Teoría de los Capitales de Pierre Bourdieu. La investigación se realizó con 12 familias de ambos contextos y se trabajó con ellas a partir de un diseño de investigación cualitativo con el uso de técnicas abiertas. Los principales resultados de la investigación permitieron concluir que el contexto socioeducativo al que asisten los hijos (as), la dinámica de capitales que porta cada familia, los factores personales de las madres y los hijos (as) y la elaboración psicológica que las mujeres hacen de su maternidad en solitario constituyen factores configuradores de las prácticas educativas que las madres desarrollan; y también fuertes ejes diferenciadores entre las prácticas que desarrolla cada familia. En las familias con alto capital cultural y económico y una elaboración positiva de su maternidad en solitario, se apuesta tanto por una educación curricular como extracurricular y se constata que existe una mejor gestión de la función educativa. Sin embargo, en las familias del contexto público, con una dinámica de capitales baja, con poca elaboración y aprendizajes de la situación de monoparentalidad, se perciben estrategias orientadas a lo escolar y no extraescolar, asimismo se centran en la satisfacción de necesidades básicas, propio de la situación social que sostiene su condición actual de vida. Asimismo, los resultados permitieron concluir que la pandemia fue un factor que recrudeció los retos que tienen estas mujeres para educar, y potenció las condiciones desiguales en las que cada madre según su dinámica de capitales y factores personales lleva a cabo la educación de sus hijos (as).

Palabras clave: Prácticas educativas, familias monoparentales de jefatura femenina, contextos socioeducativos, factores configuradores, pandemia COVID-19.

ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN	4
CAPÍTULO 1	8
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	8
1.1 Antecedentes	13
1.2 Propósito de la Investigación	21
1.2.1 <i>Objetivos Específicos</i>	21
1.3 Justificación de la Investigación	22
CAPÍTULO 2	24
PERSPECTIVAS TEÓRICAS DE LA INVESTIGACIÓN	24
2.1 La Familia como Categoría de Análisis y Contexto de Desarrollo Psicológico	25
2.1.1 <i>La Familia Monoparental de Jefatura Femenina. Principales Características</i>	29
2.1.2 <i>Panorama Actual de la Familia Monoparental de Jefatura Femenina en México</i>	32
2.2. Prácticas Educativas Familiares. Hacia la Construcción de un Concepto	34
2.3 Perspectivas Teóricas para el Abordaje del Problema	40
2.3.1 <i>Modelo Ecológico del Desarrollo Humano de Bronfenbrenner</i>	40
2.3.2 <i>Teoría de los Capitales Económico, Cultural y Social de Bourdieu (1986)</i>	44
2.4 Reflexiones en torno a la Categoría Género. Su Relación con la Jefatura de Hogar	47
2.4.1 <i>Los Roles de Género en la Familia Mexicana</i>	49
2.5 Desigualdad Educativa. Principales Características de los Contextos Socioeducativos Urbanos Públicos y Privados en México.....	50
2.6 Impacto de la Pandemia COVID-19 en la Relación Familia-Escuela	53
CAPÍTULO 3	57
MÉTODO	57
3.1 Tipo de estudio.....	57
3.2 Escenarios de Investigación y Participantes.....	58
3.2.1 <i>Estrategia de Muestreo</i>	59
3.2.2 <i>Descripción de las y los Participantes</i>	61
3.3 Técnicas e Instrumentos de Recolección de la Información	63
3.4 Procedimiento.....	70
3.5 Procesamiento y Análisis de los Datos	73
3.6 Consideraciones Éticas	83
CAPÍTULO 4	86
LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS Y SU CONFIGURACIÓN EN LAS FAMILIAS MONOPARENTALES ESTUDIADAS A PARTIR DEL ANÁLISIS DEL CAPITAL SOCIOECONÓMICO, CULTURAL, Y DE FACTORES PERSONALES	86
4.1 Caracterización General de las Familias Participantes	86
4.2 Identificación de Capitales Económico, Cultural y Social.....	89
4.2.1 <i>Capital Económico</i>	89
4.2.2 <i>Capital Cultural Incorporado</i>	92

4.2.3 <i>Capital Cultural Objetivado</i>	93
4.2.4 <i>Capital Cultural Institucionalizado</i>	94
4.2.5 <i>Capital Social</i>	95
4.3 Descripción de Factores Personales de las Madres y los Hijos (as)	96
4.3.1 <i>Factores Personales de las Madres</i>	97
4.3.2 <i>Factores Personales de los Hijos (as)</i>	104
4.4 Descripción de las Prácticas Educativas	111
4.4.1 Estilos Educativos de las Madres Participantes	111
4.4.2 Estrategias de Apoyo al Aprendizaje Escolar	115
4.4.3 Gestión de Actividades Escolares y Extraescolares	121
4.4.4 Monitoreo de las TICS	123
4.5 Factores Configuradores de las Prácticas Educativas	124
4.6 Configuraciones de las Prácticas Educativas	141
CAPÍTULO 5	148
DISCUSIÓN	148
CAPÍTULO 6	161
CONCLUSIONES	161
REFERENCIAS	166
ANEXOS	182

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Descripción de las y los participantes.....	61
Tabla 2 Resumen de categorías, indicadores, técnicas y participantes.....	68
Tabla 3 Cuartiles del Cuestionario de Estrategias de apoyo familiar.....	80
Tabla 4 Niveles socioeconómicos AMAI por familias y contextos.....	90
Tabla 5 Estilos educativos de las madres participantes.....	111
Tabla 6 Estrategias de apoyo identificadas por las tres dimensiones del Cuestionario de Apoyo Familiar (CAF).....	117
Tabla 7 Factores configuradores del análisis por familias.....	124

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Representación del modelo ecológico.....	43
Figura 2 Ingresos personales mensuales de las madres.....	91
Figura 3 Cantidad de libros y/o revistas científicas en el hogar.....	93
Figura 4 Nivel de escolaridad de las madres participantes.....	94
Figura 5 Perfiles de la monoparentalidad.....	101
Figura 6 Dibujo de hijo, familia 1.....	106
Figura 7 Dibujo de hijo, familia 11.....	108
Figura 8 Dibujo de hijo, familia 8.....	109
Figura 9 Dibujo de hija, familia 7.....	109
Figura 10 Distribución de las familias por niveles en las dimensiones del Cuestionario de Estrategias de Apoyo Familiar.....	116
Figura 11 Ejes generales de análisis.....	128
Figura 12 Distribucion del tiempo de las madres.....	136
Figura 13 Configuraciones educativas en las familias estudiadas.....	141
Figura 14 Modelo ecosistémico de la configuración de prácticas educativas.....	153

INTRODUCCIÓN

Hoy día son diversas y complejas las formas de organización familiar. Entre los cambios más significativos que ha experimentado la familia como institución, se encuentra la disminución de hogares tradicionales o nucleares, y en su lugar han aumentado las familias extensas, familias nucleares sin hijos y las familias monoparentales (Arraigada, 2009). En México, estos cambios en el modelo de familia van en aumento, tal es así que el Instituto Nacional de Estadística y Geografía de México (INEGI, 2017), aporta el dato, que una quinta parte de los hogares familiares en México (18.5 por ciento) son monoparentales y de ellos el 84% tienen como jefe de familia a una mujer.

Ser jefa de un hogar supone desempeñar varios roles: ser las proveedoras principales o únicas de los gastos de la casa, cumplir con las tareas de cuidado del hogar y personas dependientes y educar a los hijos (as). Cumplir estos roles constituye un reto para las mujeres, las cuales tienen que llevar a cabo diferentes estrategias para cumplir con todas estas funciones y responsabilidades que se le asignan a las mujeres jefas de hogar. Una de estas funciones esenciales es llevar a cabo la educación de los hijos (as), tarea que se complejiza con la entrada de ellos a la escuela. Al respecto Méndez (2012) señala que una de las estrategias que asumen es dejar la función de educar y formar a los hijos (as), a otros miembros de la familia, mientras que otras se convierten en “*superwoman*” (Alfonso, 2008; Arés, 2004), tratando de cumplir de manera simultánea con todas las tareas de cuidado y educación para lograr ser una buena madre, constructo social que crea angustia y malestar a estas mujeres (Cubillos y Monreal, 2019).

Por otra parte, la investigación aborda el concepto de educación de una manera más amplia a lo que refiere la literatura científica tradicional sobre Psicología y Educación y Pedagogía. Respecto a esto, se encontró en la literatura que hay dos formas de estudiar el proceso educativo, el institucionalizado, y desarrollado por la escuela, y el proceso educativo informal (Sánchez y Angel, 2014), como aquel que se gestiona de manera implícita por otros agentes de socialización (familia, comunidad, coetáneos, medios de comunicación) sin planes curriculares establecidos. Sin embargo, la palabra informal ofrece la idea de una educación poco planificada y con menor importancia de ser atendida que la educación formal que gestiona la escuela.

La educación que gestiona la familia se analiza en esta investigación a partir del concepto de función educativa. La función educativa es el constructo mediante el cual se despliegan una

serie de prácticas educativas intencionales que expresan lo que la familia quiere lograr en su descendencia (Arés, 2019). Las prácticas educativas no solo se refieren al despliegue de actividades de apoyo a la docencia o a los estilos educativos que asume los padres, sino también se tienen en cuenta las múltiples actividades y relaciones que se establecen en este caso, entre madre-hijo-familia para guiar la crianza, formación y desarrollo del niño (a) y la promoción de su salud y bienestar.

Las prácticas educativas se conforman, a su vez, de la interrelación recíproca de los múltiples sistemas en los que la familia se desarrolla. Su configuración se relaciona con las construcciones de género, de la monoparentalidad, de las normas y valores que caracterizan a una sociedad determinada, de los factores socioeconómicos y culturales a los que la familia tiene acceso, de la relación que establecen con la escuela, de los contextos socioeducativos a los que asisten sus hijos (as) y de las condiciones sociales que sustenten determinadas prácticas educativas en detrimento de otras (Arés, 2019; Bazán et al., 2016; López et al., 2007).

Tal es la importancia de tener en cuenta las condiciones históricas y sociales que viven las familias, que para este estudio se valoró también el impacto de la pandemia COVID-19 en las prácticas educativas familiares. Esta categoría se tuvo que tomar en cuenta ya que el desarrollo de la investigación y recolección de datos se realizó durante al confinamiento y la suspensión de clases presenciales debido a la pandemia. Esto provocó que las actividades escolares que comúnmente se desarrollaban en la escuela, migraran al entorno familiar (De la Cruz, 2020). Debido a esto, a la madre se le incluye un nuevo rol en su quehacer cotidiano, el ser maestra.

Las características múltiples y diferenciadas de cada familia y de las configuraciones educativas que fueron emergiendo, se sustentaron teóricamente en los principios de interdependencia sistémica de la Teoría Ecológica de Bronfenbrenner (1979). Para la investigación, se propuso el siguiente problema científico: ¿Cómo se configura el sistema de prácticas educativas en las familias monoparentales de jefatura femenina con hijos de Educación Básica Primaria en dos contextos socioeducativos de Cuernavaca, Morelos, y qué impacto ha tenido la pandemia por COVID-19 en la configuración de dichas prácticas educativas?

La estructura capitular del informe se divide en 6 partes. El primero incluye los antecedentes y estado del arte de la investigación, que permiten proponer el planteamiento de un problema científico novedoso y con aportaciones teóricas-metodológicas y prácticas, además se establece el propósito del estudio. El segundo capítulo, marco teórico, incluye la revisión teórica del estudio, para comprender la dinámica actual y conceptualizaciones sobre familia, prácticas educativas e impacto de la pandemia en la relación familia-escuela. También se especifican las características de las familias monoparentales de jefatura femenina, así como una aproximación teórica a las categorías de capitales económico, cultural y social de Bourdieu (1980), que se abordan en la presente investigación para explicar cómo se configuran las prácticas educativas de las familias del estudio. También se realizó una revisión teórica la Teoría Ecológica de Bronfenbrenner (1979).

Un tercer capítulo, en el que se presenta el Método, y en el mismo se fundamenta la pertinencia de un estudio cualitativo. También se presenta la descripción de los (as) participantes y escenarios de investigación, las técnicas utilizadas, el procedimiento y el procesamiento de la información y análisis de datos. El capítulo finaliza con las consideraciones éticas que se tuvieron en cuenta en este estudio.

El cuarto capítulo presenta un análisis integral que se fue realizando de los resultados que arrojaron las diferentes técnicas que se utilizaron. Los resultados que se presentan en este capítulo siguen la misma secuencia en la que se presentaron los objetivos específicos en el capítulo 1. Desde una lógica de integración de lo singular a lo general, se realiza una caracterización general de las familias participantes, la identificación de los capitales económico, cultural y social, la descripción de los factores personales de la madre y los hijos (as) y por último la descripción de las prácticas educativas. Luego se presentan los aspectos relevantes que emergieron en cada objetivo, por estudio de caso, los cuales derivan en ejes de análisis configuradores de las prácticas educativas. Estos ejes constituyeron guías orientadoras para conformar las tres configuraciones de las prácticas educativas que se presentan en el último apartado de resultados y que permitieron dar respuesta al objetivo general de la investigación.

El quinto y sexto capítulo de discusión y conclusiones respectivamente, presenta una discusión de resultados en la cual se fue dando respuestas a cada uno de los objetivos específicos

de una manera integral y contrastando los resultados del estudio con los antecedentes y bases teóricas que se presentaron en el capítulo 1 y 2 de este documento de tesis. En el Capítulo 6 se presentan las conclusiones generales del estudio, y se hacen explícitas las limitaciones de la investigación, las cuales permitieron dar recomendaciones y luces de posibles líneas futuras de investigación, que cubran los vacíos y limitaciones que tuvo este estudio. Para finalizar se encuentran las referencias bibliográficas organizadas bajo las normas APA, 7ma edición. El documento concluye con los Anexos del estudio en los cuales se encuentran los formatos de consentimientos informados, guía de técnicas, tablas y resultados de la investigación.

CAPÍTULO 1

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En América Latina se percibe un aumento de la jefatura femenina en las últimas décadas y dicha jefatura se caracteriza en su mayoría por la presencia de mujeres solas al frente de sus hogares (Mendoza y López, 2015). Este tipo de jefatura da lugar a lo que se llama en esta investigación: familia monoparental de jefatura femenina. La familia monoparental de jefatura femenina se caracteriza por presentar un núcleo monoparental materno con hijos (as), independiente o integrado a un hogar extenso. Lo particularmente definitorio de este arreglo familiar es la asunción por parte de la madre de la jefatura familiar y con ello ser la responsable de cumplir la función económica, afectiva y educativa de la familia que lideran (Arés, 2010; Arraigada, 2009).

La problemática expuesta, se ubica entre los tópicos más abordados y polémicos de los estudios sociales y de género de la región Latinoamericana. Específicamente en México, 9 millones 266 mil 211 hogares tienen jefatura femenina (INEGI, 2017), y en ellos se presenta mayor riesgo de pobreza, dificultades económicas, precariedad, inestabilidad laboral y problemas en el rendimiento académico de los hijos (as) (Arraigada, 2009; Cervini et al., 2014; González, 1997). La situación social de los hogares de jefatura femenina denota los condicionamientos de género que afectan a las mujeres en su vida laboral ya sea por la dificultad a acceder a puestos mejor remunerados como la de participar de manera activa en el mercado de trabajo (Fernández, 2005). Esta situación marca amplias desigualdades con respecto a los hogares nucleares, y con los hombres jefes de hogar (Farías et al., 2014). Las jefas de hogar son un reflejo de lo que se denomina en México, feminización de la pobreza (Rodríguez-Gómez, 2012).

La mujer jefa de hogar debe desempeñar de manera simultánea los roles de proveedora económica, cuidadora y educadora, además de tener que conciliar los tiempos dedicados a cada una de estas actividades (García y De Oliveria, 2006). En estos hogares, la mujer es la responsable de tomar las decisiones con respecto a la dinámica, manutención y educación de la familia, en un contexto marcado por dificultades sociales y económicas (Catasús y Franco, 2008). Esta diversidad de roles genera sobrecarga y malestar en las mujeres (Aguilar, 2016).

Entre las funciones que desempeñan las familias monoparentales de jefatura femenina se encuentra la de educar. Según Arranz (2004), la función educativa de la familia comprende múltiples prácticas educativas y relaciones que se establecen para guiar la formación escolar, extraescolar e integral de los hijos (as). Las prácticas educativas en estas familias son implementadas por las madres, por lo que al hablar en la investigación del término práctica educativa se estará haciendo referencia específicamente a la práctica que desarrolla la madre al ser la jefa de la familia y responsable principal de la crianza, cuidado y educación de los hijos (as); las mismas se ven influidas por factores contextuales que modelan el tipo de práctica que establecen en función del contexto social y educativo en el que se desarrollan (Bronfenbrenner, 1987; Castellanos et al., 2015).

Por otra parte, el término contexto socioeducativo hace referencia al tipo de escuela a la que asiste el hijo (a), escuela pública o escuela privada; cada contexto comprende determinadas características diferenciadas desde el punto de vista socioeconómico y educativo (Bazán et al., 2016; Castellanos et al., 2015). Tal es así, que la división de contextos socioeducativos en México se expresa, fundamentalmente, en la sectorización y segregación del sector estudiantil en uno u otro contexto.

Esta segregación del sector estudiantil en México se vincula al origen social de los niños (as) y sus familias (Blanco, 2017), lo cual marca amplias desigualdades educativas. Estas desigualdades marcadas por el acceso diferente a bienes económicos y culturales tienen una asociación significativa con los aprendizajes y el logro educativo de los (as) estudiantes (Castellanos et al., 2015). Con respecto a esto, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2019) aporta que los resultados del *Programme for International Student Assessment* (PISA) 2018, arrojaron que el nivel socioeconómico de las familias de los estudiantes en México tiene una fuerte correlación con su rendimiento en lectura, matemáticas y ciencias. Los estudiantes de mejor nivel de ingreso y en su mayoría de escuelas privadas superaron a los de menor nivel de ingreso en cada una de las pruebas.

A pesar de que en ambos contextos se debe cumplir el mismo plan de estudios establecido por la Secretaría de Educación Pública (SEP), existen varias diferencias que van más allá de los materiales educativos con los que cuentan (Blanco, 2017; Castellanos et al., 2015; Instituto

Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2016). Las instituciones educativas privadas se esfuerzan por ofrecer lo que el sector público no puede y otorgan una gran importancia a la adquisición de capital cultural y al desarrollo de competencias lingüísticas y tecnológicas (Backhoff, 2019); enviar a los hijos (as) a estos centros depende del capital económico familiar. Por otro lado, a los contextos socioeducativos públicos asisten estudiantes con menor capital económico, los cuales tienen menos oportunidades de acceso a la educación extraescolar (Fuica et al., 2014).

Asimismo, en los estudios de Borrayo y Mercado (2012) se constata que existe una diferencia entre los ingresos salariales de las familias de los (as) estudiantes de escuelas privadas y los de instituciones pública. Al respecto, también reporta Castellanos et al. (2015), que los logros docentes y el capital escolar son más notorios en estudiantes de instituciones privadas. Como planeta Blanco (2017), estudiar los factores asociados a la desigualdad educativa en ambos contextos, permite comprender que la diferencia no se debe solamente a una supuesta diferencia cuantitativa de calidad curricular e ingresos. No es solo la escuela o el tipo de institución la que tiene un peso importante en los logros en el aprendizaje, también las diferencias socioculturales entre las familias están marcando de manera significativa los logros académicos de los niños (as) (Blanco, 2012; Coleman, 1966). La educación de los padres, la posesión de activos educativos y culturales en el hogar, las expectativas de las familias sobre el futuro educativo de sus hijos (as), son factores que condicionan las diferencias educativas en ambos contextos (Blanco, 2017; De Hoyo et al., 2010).

Otro factor contextual actual que impacta en la educación escolar y familiar es la pandemia mundial por COVID-19, decretada por la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2020). Entre las medidas preventivas que adoptó el gobierno de México para mitigar los contagios, fue la suspensión de actividades presenciales en todo el sector educativo. En poco tiempo, el sistema educativo presencial tradicional sufrió cambios importantes al tener que reorganizar los planes de estudios y las actividades curriculares y extracurriculares para dar continuidad, desde el hogar, a los procesos de aprendizaje (Gelber y Poblete, 2020). El principal cambio es la migración a plataformas digitales, lo cual trastoca roles familiares y escolares, al depositar en la familia la responsabilidad de la educación escolar (Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación [IISUE], 2020).

La familia es una de las estructuras que más cambio y malestar ha sufrido durante la pandemia. Las actividades de apoyo al aprendizaje escolar que siempre han desplegado las familias para fomentar en casa el aprendizaje, han sido consideradas un aspecto clave en el proceso educativo de los niños (as) (López-Aymes et al., 2021). El continuar en casa la educación escolar a través de medios tecnológicos y el acompañamiento de la familia en este proceso, son de las acciones en las cuales en los hogares mexicanos se invierte más tiempo para desarrollar la función educativa (Quezada et al., 2021).

Esta situación social también denotó que, en México, no existen condiciones materiales para que todos los niños (as) y adolescentes puedan recibir educación virtual en condiciones de igualdad, ni adecuar la planificación escolar presencial a una educación virtual inclusiva (Ducoing, 2020; Lloyd, 2020). Antes de la pandemia, la brecha digital era una pieza más de las desigualdades en México (Trejo-Quintana, 2020), pero durante la pandemia la brecha digital se ha acentuado y lleva a cuestionar las condiciones con las que cuenta el sistema escolar y la familia mexicana para desarrollar la función educativa.

Las familias monoparentales de jefatura femenina de hoy se caracterizan por su heterogeneidad social, debido a las condiciones socioeconómicas, al entorno social en el cual se desarrollan y la sobrecarga de una triple jornada laboral agudizada por la crisis del COVID-19, lo cual genera importantes retos y cambios en la función educativa y socializadora. A estas condiciones de las familias se le incluye una capa más de vulnerabilidad cuando las mismas son lideradas por mujeres solas, donde el impacto de las condiciones actuales se profundiza a partir de la sobrecarga de responsabilidades de trabajo productivo y reproductivo en el hogar (Comisión Interamericana de Mujeres [CIM], 2020).

Debido a estas condiciones planteadas se establece el siguiente problema científico:

¿Cómo se configura el sistema de prácticas educativas en las familias monoparentales de jefatura femenina con hijos de Educación Primaria, en dos contextos socioeducativos de Cuernavaca, Morelos, y qué impacto ha tenido la pandemia por COVID-19 en la configuración de dichas prácticas educativas?

La investigación se sustenta teóricamente en la Teoría Ecológica de Bronfenbrenner (1979). Esta teoría, plantea una visión integral y sistémica del desarrollo psicológico como proceso complejo. El desarrollo es guiado por la influencia de una multiplicidad de factores estrechamente ligados al ambiente o contexto en el que el desarrollo tiene lugar (Bronfenbrenner, 1987). Los diferentes sistemas (micro-meso-macro y exo) en los que interactúa la diada madre-hijo(a), como unidad de análisis de esta investigación, se encuentran en interdependencia recíproca, lo cual permitió construir de una manera compleja y articulada las configuraciones educativas de las familias del estudio (Bertalanffy, 1968; Rodrigo et al., 2008).

Siendo congruentes con esta posición teórica, el estudio tiene un enfoque configuracional (González y Mitjás, 2017). Lo configuracional implica el análisis de los sentidos subjetivos generados a partir de experiencias anteriores y actuales, no como un reflejo automático sino como una construcción activa que parte de la mediatización ante la realidad vivida (González, 2002). Las configuraciones subjetivas existen como un sistema donde una toma forma en otra; y emergen de la diversidad de los entramados sociales en los que se sitúan las familias (González, 1997; González y Mitjás, 2017; Mitjás, 1995).

El sentido configuracional pone el énfasis no solo en comprender qué es una práctica educativa, también reflexionar como surgen o se estructuran dichas prácticas. Este postulado rompe con la lógica teórica de los diferentes enfoques que han estudiado las prácticas educativas (Bazán et al., 2016, Bazán y Castellanos, 2015; Epstein, 2011; Hoover-Dempsey et al., 2005; Maccoby y Martín, 1983; Reglin, 2002), los cuales tienden a poner el énfasis en uno y otro factor de análisis, ya sea apoyo familiar, participación familiar o estilos educativos. Estudiar las prácticas educativas desde este enfoque implica comprender que las mismas no son el resultado de un solo factor de análisis, sino de la interrelación compleja de varios factores involucrados.

De esta manera se considera el término de prácticas educativas interrelacionado con factores de índole contextual y personal (Castellanos et al., 2015), los cuales han sido descritos y polemizados en el apartado teórico. Para esta investigación, las prácticas educativas se asumen como actividades y estrategias de cuidado, crianza y educación que de manera planificada desarrolla la madre como guía principal de los hijos (as), y en las mismas se incluyen los estilos educativos de las madres, las estrategias de apoyo al aprendizaje escolar, la gestión de actividades

y el uso y regulación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICS). Dichas prácticas son el resultado de condiciones socioeconómicas, culturales y factores personales, por lo que, para la comprensión del proceso de configuración de dichas prácticas, se utilizó la Teoría de los capitales económico, cultural y social del sociólogo francés Pierre Bourdieu.

Las microconfiguraciones sobre la tipología de familias monoparentales de jefatura femenina que emergen de la realidad cotidiana denota que no todas ellas son iguales, sino que cada una es singular en función de factores personales, de las construcciones subjetivas que realicen de su realidad, de las interrelaciones que establecen con los diferentes subsistemas de la sociedad y del acceso a los diferentes capitales (económico, cultural, social), por lo que todos ellos actúan como configuradores de las prácticas educativas que de manera singular la madre desarrolla.

1.1 Antecedentes

La escuela y la familia constituyen dos entornos de socialización fundamentales en el desarrollo de niños, niñas y adolescentes. Señalan Vera et al. (2014) que la familia constituye el primer marco educativo del niño (a) y además desempeña un papel relevante en el proceso de su formación personalógica. Por otra parte, la escuela refuerza la educación recibida en la familia, transmite valores, crea nuevas normas de adaptación social, potencia la relación con los coetáneos y desarrolla competencias científicas y lingüísticas (Ibarra, 2005).

En México, la relación familia-escuela se ha estudiado desde diferentes perspectivas teóricas y metodológicas (Sánchez y Angel, 2014). Los principales estudios en el área (Bazán, 2014; Epstein, 2011) se relacionaban con la participación de los padres en la escuela, y analizaban entre sus variables: la comunicación con los docentes y directivos, la participación en eventos y actividades y el involucramiento en las sociedades de padres de familia. Sin embargo, los estudios recientes, específicamente en el Estado de Morelos (Bazán y Castellanos, 2015; Bazán et al., 2016), se centran en el apoyo que brindan los padres y madres a los hijos (as) en el hogar, cuando crean las condiciones adecuadas para el aprendizaje, garantizan la satisfacción de las necesidades físicas y emocionales de ellos, supervisan la realización de las tareas escolares y fomentan actitudes positivas hacia el aprendizaje y la escuela.

Asimismo, son varios los estudios (Bazán et al., 2016; Blanco, 2017; Castellanos et al., 2015; Cervini et al., 2014; Jiménez y Guevara, 2010; Olmeda, 2016) en el área de Psicología Educativa que han reportado que las condiciones socioeconómicas, el acceso a la cultura, la relación entre estructura familiar y rendimiento académico, los estilos parentales y los factores personales influyen en la relación familia-escuela y en la manera en que cada familia desarrolla sus estrategias y prácticas educativas. Reconociendo que estas categorías forman parte de la presente investigación, se discutirán los principales antecedentes que permitieron seleccionarlas para su abordaje.

Respecto al apoyo familiar, señala Bazán et al. (2016) que estudios realizados en Argentina, Chile, México y Perú reportan evidencias del impacto en la autoestima y en el rendimiento escolar que tiene el interés de los padres sobre el desempeño académico de sus hijos (as). Con particular énfasis en la educación primaria; etapa en la que se adquieren los hábitos de estudio y habilidades básicas a desempeñar en la vida. Por su parte Gómez-Azcarate et al. (2015) reportan en su investigación en el Estado de Morelos que en los hogares urbanos pobres y marginados la comunicación entre padre e hijos (as) influye en el clima social y el bienestar personal de los adolescentes.

En el estudio de Castellanos et al. (2015) se comparó la percepción sobre el apoyo familiar que tienen alumnos con capacidades sobresalientes provenientes de tres escuelas de contextos educativos diferentes (urbana-pública, privada y rural indígena). El estudio muestra la existencia de mayores oportunidades de acceso a la cultura, así como prácticas y estrategias de apoyo familiar más frecuentes y eficientes, en familias con alto capital económico y cultural; aunque no se excluye la presencia de una gran diversidad de estrategias de apoyo familiar al aprendizaje escolar en familias de los contextos socioeconómicos más desfavorecidos. También el estudio reportó que las condiciones socioeconómicas y geográficas de las familias de los alumnos que asisten a cada una de las escuelas configuran el capital cultural escolar.

Por otra parte, Cerezo et al. (2006) abordan los factores personales de la madre y de los hijos (as) que influyen en la relación educativa. Los autores mencionan que la sensibilidad materna tiene una estrecha relación con las interacciones familiares, en este caso, si la madre manifiesta estados emocionales negativos, se afectan sus habilidades atencionales con respecto al cuidado del

hijo (a). Asimismo, las características de los hijos (as) van a afectar la manera en que las madres se dirigen a ellos.

Siguiendo estos planteamientos, Jiménez y Guevara (2010) plantean algunos factores que afectan la situación educativa de las familias en México, tales como: características de los padres, características psicológicas de los hijos (as), los contextos en los que interactúa la familia, el nivel de escolaridad de los miembros de la familia, el número de integrantes y el orden de nacimiento de cada hijo. También, Olmeda (2016) señala que otros factores como la profesión de los padres, el nivel económico, las características sociodemográficas de la familia, las expectativas hacia sus hijos (as), las actitudes que los padres muestran hacia la escuela, el tamaño de la familia y los recursos materiales, se relacionan e influyen en el rendimiento académico de los niños (as).

En la revisión que se realiza de antecedentes también se encuentran que las investigaciones sobre estructura familiar y rendimiento académico en América Latina (Cervini et al., 2014) destacan que los alumnos de familias monoparentales obtienen calificaciones más bajas en Matemáticas y Lectura, observándose mayor diferencia en Matemáticas. El análisis por país reveló que la relación estructura familiar-rendimiento académico se relaciona con las condiciones socioeconómicas familiares en la mayoría de los países. En correspondencia con esto, Querejeta (2010), realizó una investigación cuyo objetivo principal fue relacionar el desempeño escolar con: nivel educativo de los padres, apoyo en las tareas, participación de los padres en la escuela, variabilidad económica en los contextos hogareños, tipos de familias y prácticas lectoras. Los resultados arrojaron que esas variables se relacionan con el desempeño escolar, ya que en las familias nucleares se manifiestan condiciones económicas y sociales más propicias para llevar de una manera más eficaz las prácticas educativas, siendo estas más conscientes y planificadas.

Según Blanco (2012), las dos formas de capital que son más sensibles a la configuración de lo educativo en el hogar son el capital cultural y el capital económico. Esta afirmación se sustenta en lo que plantea la OCDE (2019) respecto a los resultados de PISA 2018; el nivel socioeconómico de los estudiantes en México tiene una fuerte correlación con su rendimiento en lectura, matemática y ciencias. Este resultado, es similar al que presenta el promedio de países de la OCDE.

Estos antecedentes aportan evidencias que las categorías que se escogieron en el estudio se relacionan con la configuración de las prácticas educativas familiares. La búsqueda de antecedentes permitió preestablecer la definición conceptual de las categorías en el apartado metodológico.

También constituyen antecedentes importantes de la investigación los estudios sobre prácticas educativas familiares, como concepto amplio. Respecto a esto, se destaca el de Arroyave y Ruíz (2012), que tuvo como objetivo relacionar los estilos cognitivos de estudiantes entre 6 y 12 años, procedentes de instituciones educativas rurales con las prácticas educativas de sus familiares. Los resultados señalaron que no existe relación significativa entre los estilos cognitivos de los estudiantes con las prácticas educativas que desarrollan sus familias. Por otra parte, el estudio de Belalcazar y Delgado (2013) tuvo como objetivo analizar relación entre prácticas educativas familiares y desempeño escolar en una muestra estudiantes de cuarto grado de primaria básica. Finalmente, los resultados arrojaron que las prácticas educativas familiares no se relacionan directamente con el desempeño escolar, ya que en las mismas influyen otros condicionantes de carácter social y cultural que no fueron tomados en cuenta.

En ambos estudios, los investigadores listan una serie de factores que proponen que sean abordados en futuras investigaciones: nutrición de los estudiantes, los factores asociados a la inteligencia de los estudiantes y a las capacidades de aprendizaje, los aspectos emocionales, los factores socioeconómicos de las familias, los intereses tanto de los padres de familia como de los estudiantes en cuanto a su futuro académico, el estado emocional en el transcurso del año escolar y las expectativas o proyectos de vida que tengan (Arroyave y Ruíz, 2012; Belalcazar y Delgado, 2013). Tomando en cuenta las recomendaciones que dan las autoras, algunos de estos factores se incluyeron como categorías a explorar en esta investigación.

Las reflexiones de Capano, González, y Massonnier (2016) arrojan que existen diferencias significativas sobre la percepción que tienen hijos (as), y la percepción que tienen los padres sobre las prácticas educativas. Para estos autores, estudiar los estilos parentales desde la perspectiva de padres e hijos (as), trae mayor riqueza a la discusión de las prácticas educativas parentales, ya que los mayores desencuentros radican en las diferentes visiones de autonomía y control que tienen ambas generaciones. Por otra parte, Moreno, Patiño y Sánchez (2018) estudiaron las prácticas

educativas en familias en condición de pobreza extrema. El estudio permitió identificar que el estilo predominante entre las familias entrevistadas fue el autoritario, identificado con normas rígidas y la recurrencia del castigo físico y verbal. Según los padres, el empleo del estilo educativo en mención se debe a la coyuntura socioeconómica y a estados de ansiedad, preocupación y profundas frustraciones debidas a su estado de vulnerabilidad.

Investigaciones en el contexto cubano (Arés, 2019; Méndez, 2012; Travieso, 2010) señalan que el ingreso y el capital cultural se relaciona con la manera en que las familias desarrollan sus prácticas educativas. El estudio de Travieso (2010) muestra que en las familias con bajo capital cultural y económico se manifiesta una hipertrofia de la función económica, en tanto los padres dedican más tiempo a la búsqueda de mayores ingresos y bienes materiales y no fomentan prácticas educativas responsables con sus hijos.

La investigación de Méndez (2012), comparó el desarrollo de la función educativa en familias de alto capital económico y alto capital cultural, y las de bajo capital económico y bajo capital cultural, con hijos adolescentes. Los resultados indicaron que las familias *alto-alto* contaban con un amplio espectro de espacios de socialización que contribuyen al crecimiento cultural de los adolescentes, con una orientación hacia el desarrollo intelectual y cultural de los hijos, y se centran en la democracia como estrategia disciplinaria. Es el capital cultural el que está pautando la dinámica en el ejercicio de la función educativa. En el caso de las familias *bajo-bajo*, es el capital económico el que marca el ejercicio de la función educativa, no existe una intencionalidad de los valores y normas que se quieren formar en los adolescentes, y las estrategias disciplinarias que utilizan son el control y la permisividad.

En los primeros antecedentes que se debatieron en este apartado, se destaca que las prácticas educativas han sido relacionadas fundamentalmente a los estilos educativos parentales, a veces equiparando conceptos erróneamente, como si se tratase de lo mismo. En la presente investigación, centrada en las familias monoparentales de jefatura femenina, se asume que las prácticas educativas son actividades y estrategias de cuidado, crianza y educación, que de manera planificada desarrolla la madre como guía principal de los hijos (as) con ayuda y participación de los restantes miembros de la familia, para promover el desarrollo intelectual, afectivo y social de sus hijos (as) y el bienestar familiar (Arés, 2019; Bazán et al., 2016; López et al., 2007). Las

mismas forman parte de la función educativa y socializadora de la familia, como se plantea en los últimos antecedentes reportados.

También se realizó una búsqueda sobre investigaciones relacionadas con la jefatura de hogar femenina. Las investigaciones sobre familias monoparentales femeninas en México (García y De Oliveria, 2006; Rosas, 2009; Sánchez, 2007) arrojan que los hogares de jefatura femenina constituyen escenarios de trabajo más intensivos, donde las mujeres enfrentan mercados laborales altamente discriminadores. El deterioro en la relación de pareja condujo a estas mujeres a entrar al mercado laboral por necesidad, sin embargo, a través del tiempo, cada una de ellas ha desarrollado representaciones de género en transición y progresistas (Sánchez, 2007).

Por otra parte, el Instituto Jalisciense de Mujeres (IJM, 2010), realizó un estudio con el propósito principal de conocer la situación de las mujeres solas con hijos en el Estado de Jalisco. El estudio reportó que un aspecto importante que define el capital humano de las jefas, lo constituye su acceso a la educación. En este aspecto, poco menos de la mitad de las mujeres cuentan con educación primaria (41.6%), el 10% se reporta sin escolaridad y con nivel licenciatura el 5%. También, se reportó en las mujeres jóvenes y con hijos pequeños una mayor condición de vulnerabilidad y sus principales preocupaciones son la falta de dinero, el temor respecto a poder otorgar una adecuada educación para los hijos y tener una jornada de trabajo a tiempo completo, que resiente su vida familiar.

El estudio de Farías et al. (2014), tuvo como propósito identificar a las mujeres en términos del tipo de jefatura que ejercían en la familia (total, compartida o nula). El 26.9% de las entrevistadas desempeñaba una jefatura total. Este estudio permitió construir un perfil homogéneo de las jefas totales. Son mujeres que se asumen como jefas, toman decisiones familiares, solventan la mayor parte de los gastos de la casa, son divorciadas o viudas y tenían un trabajo remunerado. Una conclusión importante de este estudio fue que la jefatura femenina, más que implicar vulnerabilidad, está asociada con fortalezas psicológicas en las mujeres que ejercen este tipo de jefatura.

Aguilar (2016) y Mendoza y López (2015) reportan estudios sobre las características sociodemográficas de las mujeres jefas de hogar. Al respecto plantean que existe un aumento de

estas mujeres en las zonas urbanas y que en su mayoría son mujeres sin pareja, aunque se ve un claro incremento de las casadas o unidas con pareja en la vivienda que se asumen como jefas del hogar. También reportan que la jefatura femenina no es una característica predominante en las edades jóvenes, la mayoría se encuentran en la edad adulta, entre los 40 a 54 años. En general, sigue habiendo un rezago educativo en las jefas de hogar si se compara con los hombres jefes de hogar, pero las brechas se reducen en los niveles de educación superior.

La familia monoparental femenina ha sido estudiada en México fundamentalmente desde miradas sociológicas y demográficas; para este estudio se pretende comprender cómo se configuran las prácticas educativas de estas familias desde un marco de análisis psicológico, específicamente desde una perspectiva ecosistémica.

Por último, se presentan algunos datos de las investigaciones recientes, relacionadas con el impacto que ha tenido la pandemia en la dinámica familiar y en la salud mental de las mujeres. En este sentido, autores como Nekane et al. (2020) y Cisneros y Yauntentzi (2021), plantean que la crisis del Coronavirus ha generado un impacto en la salud mental familiar.

Nekane et al. (2020) plantean que los sentimientos depresivos, la culpa o la desesperanza, han sido más característicos de las mujeres en esta etapa, derivado de la excesiva carga de cuidados. Por su parte Cisneros y Yauntentzi (2021) exponen que la brecha de género en los cuidados está agrandándose durante la pandemia ya que la carga de trabajo reproductivo que ha recaído totalmente en los hogares no se está distribuyendo equitativamente y las mujeres son las responsables principales del cuidado del hogar y de continuar apoyando las actividades escolares, mientras trabajan o teletrabajan; por tanto, las mujeres con hijos (as) están soportando la mayor parte del estrés del confinamiento.

Gorostiaga (2020) plantea como resultados preliminares de su estudio sobre estrategias de cuidados de las mujeres durante la pandemia, que las mujeres con hijos (as) y que teletrabajan tienden a desarrollar estrategias como retrasar el momento de ir a la cama o levantarse antes que el resto de la familia para poder organizar su jornada y las tareas de cuidados. También se señala en sus resultados, que el seguimiento escolar de los hijos (as) suele desarrollarse mayoritariamente por las madres, lo cual se ha convertido en un factor generador de ansiedad y estrés para las

mujeres. Según Nekane et al. (2020) el acompañamiento y las prácticas de apoyo al aprendizaje escolar en tiempos de pandemia constituye una causa de burnout parental y un agotamiento mental y físico para las mujeres, por el cuidado y educación a tiempo completo de los hijos (as) en el hogar.

Por su parte Cuevas (2022) realizó un estudio de tipo descriptivo correlacional, que tuvo como propósito describir las diferentes estrategias de apoyo familiar utilizadas por 164 padres, madres y cuidadores de niños en edad escolar del estado de Morelos durante los primeros meses de la contingencia sanitaria por la COVID-19. El estudio pudo determinar que el tipo de estrategia educativa que asume la familia se relaciona con variables de tipo socioeconómico y cultural. Los factores del contexto socioeconómico y cultural que se asociaron significativamente con respecto a las estrategias implementadas fueron: la escolaridad de los participantes, la dedicación de tiempo a tareas del hogar, el nivel de enseñanza de los menores, y la situación laboral de los padres y cuidadores desde la instauración de la contingencia.

También plantea Cuevas (2022) que los factores que más ayudaron a los padres y madres a enfrentar la educación durante el confinamiento fueron los relacionados con poner en práctica tiempos y horarios para ofrecer apoyo al aprendizaje, los recursos y factores personales de los padres o cuidadores, los recursos emocionales y de comunicación familiar, y la revisión de los materiales y tareas que ofrecía la escuela para continuar la educación en casa. La investigación aporta que las familias tuvieron que direccionar y planificar mejor las prácticas educativas en situación de pandemia.

Otras de las estrategias familiares que se visualizan tras la reorganización de roles familiares son los horarios corridos y el trabajo a altas horas de la noche. De manera general, la falta de concentración y de organización en el hogar, las pocas horas de sueño de las madres y el despliegue de creatividad para educar a los hijos (as) con actividades novedosas (Quezada et al., 2021) han sido las dinámicas puertas adentro que se han desarrollado en los hogares durante la pandemia. La cuarentena pone a prueba la convivencia y la capacidad de sostener el espacio privado, que ahora también es público, y que históricamente ha estado en manos de las mujeres.

1.2 Propósito de la Investigación

A partir del planteamiento del problema y de la revisión de los principales antecedentes, se propone como **Objetivo General**: Comprender la configuración del sistema de prácticas educativas en las familias monoparentales de jefatura femenina con hijos (as) de Educación Primaria y el impacto de la pandemia por COVID-19 en este proceso, en dos contextos socioeducativos de Cuernavaca, Morelos.

1.2.1 Objetivos Específicos

1. Identificar los capitales económico, social y cultural de las familias monoparentales de jefatura femenina con hijos de Educación Primaria en dos contextos socioeducativos de Cuernavaca, Morelos.
2. Describir los factores personales de cada uno de los miembros de la díada madre-hijo que constituyen familias monoparentales de jefatura femenina de los dos contextos socioeducativos analizados.
3. Describir el sistema de prácticas educativas que desarrollan las madres de las familias estudiadas en cada uno de los contextos socioeducativos analizados.
4. Analizar cómo se expresa la relación entre los capitales económico, social y cultural y los factores personales en la configuración del sistema de prácticas educativas que desarrollan las familias monoparentales de jefatura femenina con hijos en Educación Primaria en los dos contextos socioeducativos analizados.
5. Analizar el impacto de la pandemia por COVID-19 en el sistema de prácticas educativas que desarrollan las familias monoparentales de jefatura femenina con hijos de Educación Primaria en cada uno de los dos contextos socioeducativos analizados.
6. Explicar la configuración de las prácticas educativas a partir del análisis de las relaciones entre los distintos subsistemas (microsistema-mesosistema-exosistema-macrosistema) en los que se desarrollan las familias monoparentales de jefatura femenina, con hijos de Educación Primaria, en los dos contextos socioeducativos analizados de Cuernavaca, Morelos.

1.3 Justificación de la Investigación

El presente estudio aborda una problemática de interés para la reforma educativa que actualmente implementa México. En el país, con el fin de mejorar el proceso educativo, el gobierno, a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP), ha desarrollado una reforma educativa llamada la Nueva Escuela Mexicana (NEM). El objetivo de esta nueva política educativa es elevar la calidad de la educación nacional y generar nuevos planes y programas de estudio en los cuales se incluya la participación conjunta de maestros, alumnos, padres y madres de familia y autoridades para lograr una educación de calidad (SEP, 2019).

Esta reforma también tiene como propósito fomentar la equidad, excelencia y desarrollo continuo del proceso educativo de México (SEP, 2019). Teniendo en cuenta estos objetivos de la NEM, este estudio aporta relevancia social al develar indicadores importantes para tener en cuenta en políticas educativas que intenten disminuir la brecha de desigualdad educativa que tienen las familias monoparentales de jefatura femenina con hijos en edad escolar.

Asimismo, el desarrollo de esta propuesta de trabajo tiene beneficios teórico-metodológicos ya que los resultados sobre la configuración de las prácticas educativas que desarrollan estas familias han permitido comprender de manera sistémica y compleja cómo se relacionan los diferentes factores económicos culturales, personales y condiciones actuales en la conformación de dichas prácticas. También, a partir de los resultados encontrados, se pueden generar estrategias metodológicas y de trabajo, para psicólogos, terapeutas, sociólogos, educadores y trabajadores sociales en el Estado de Morelos, asimismo podrá ser extensiva a otros territorios del país.

Igualmente, el estudio aporta al campo de la Psicología Educativa una herramienta de trabajo que valida y sistematiza los resultados de trabajos reportados por Bazán et al. (2016) y Castellanos et al. (2015) sobre el apoyo familiar en diferentes contextos socioeducativos. Con la particularidad de ampliar sus resultados, teniendo en cuenta nuevas tipologías y formas de organización familiar. Desde el punto de vista socioeconómico también la investigación sirve para que el país y el Estado puedan tener acceso a una herramienta de trabajo que les permita direccionar políticas públicas y educativas que se focalicen en la atención a las familias monoparentales de

jefatura femenina, al impacto de la pandemia en el sector educativo y a las condiciones desiguales en las que se educan los niños (as) que asisten a contextos socioeducativos públicos y privados.

CAPÍTULO 2

PERSPECTIVAS TEÓRICAS DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo se presentan los referentes teóricos que sirven para sustentar la investigación que se presenta. Se comienza con un análisis complejo del concepto de familia desde diferentes perspectivas teóricas lo cual permite reflexionar sobre la diversidad y heterogeneidad que caracteriza a este grupo social. En este primer apartado se analiza con particular énfasis a la familia desde la Psicología, y se presenta un análisis de la familia como contexto de desarrollo psicológico. También se encuentra una caracterización de la familia monoparental de jefatura femenina, para poder contextualizar de manera teórica la tipología de familia con la que se trabaja en el estudio y se hace referencia en el último apartado a la configuración de este tipo de familia en América latina y de manera particular en México.

El segundo apartado, se realiza un análisis de la concepción y función educativa de la familia, a través de la conceptualización de prácticas educativas familiares, que es la categoría principal del estudio. En este apartado se analizan los diferentes factores que influyen en la configuración de prácticas educativas. Estos referentes teóricos permiten comprender las categorías preestablecidas que se encuentran en el capítulo metodológico y que han servido como referencia y guía para desarrollar la investigación.

El tercer apartado expone las perspectivas teóricas que fundamentan la investigación, fundamentalmente se presentan los principios de la Teoría Ecológica de Bronfenbrenner, familiares y la Teoría de los capitales del sociólogo francés Pierre Bourdieu (1986). En los últimos tres apartados se dialoga sobre las condiciones sociales actuales que influyen en la configuración diferente y desigual de las prácticas educativas en cada familia, se hace un análisis de la categoría género, específicamente desde la concepción de roles de género en las familias en México, al ser una categoría que transversaliza el estudio. También se realiza una caracterización sociopsicológica de los contextos socioeducativos públicos y privados, ambos urbanos, del estudio.

De manera particular en este último apartado se reflexiona sobre la desigualdad educativa que de manera marcada se presenta en México y que la cual se ha acentuada a raíz del impacto de

la pandemia, por lo que se termina el capítulo analizando el impacto en la educación que ha tenido la pandemia COVID-19 para las familias, para las mujeres solas, trabajadoras con hijos, para la educación y para las prácticas educativas familiares en el contexto actual de desarrollo.

2.1 La Familia como Categoría de Análisis y Contexto de Desarrollo Psicológico

El estudio de la familia como categoría de análisis en las ciencias sociales es uno de los temas más complejos que emerge hoy día. Lluís Flaquer (1998), destacado investigador de la familia señala que “todas las encuestas coinciden en señalar que la familia es uno de los valores que más aprecian los ciudadanos y el lugar que proporciona mayor contención emocional de sus miembros, pero también suele ser la mayor fuente de conflicto y malestares de las personas, por lo que es concebida por algunos autores como el lugar más peligroso de la sociedad moderna” (Flaquer, 1998, p. 47). Por su parte, Beck-Gernsheim (2003), plantea que la familia es una compleja unidad de significantes con múltiples dimensiones de análisis, sin embargo, desde una concepción tradicional, el principal referente para hablar de familia es la referida a una estructura nuclear compuesta por la convivencia de ambos padres con su descendencia.

Si se asume que la familia nuclear es la más dominante, en muchos casos las otras formas de familias, llamadas por Bauman (2005), modelos contemporáneos o posmodernos, se asumen como raros e inusuales (Gracia y Musitu, 2000). Ante esta falta de consenso sobre la noción fundamental de familia, Arés (2010), apuesta por la ruptura del concepto de familia como modelo único para dar paso a un modelo de “familias” como organizaciones y estructuras diversas y complejas.

Según Gutiérrez et al. (2017) los procesos más recientes de modernización, la incorporación a un modelo global de desarrollo económico y las formas de trabajo actuales, han aumentado la diversidad y heterogeneidad de los países, fundamentalmente de América Latina, e impactan de manera importante en la organización y distribución de responsabilidades y derechos en las familias. Arraigada (2009), plantea que otros cambios que generan cambios en el tamaño y en la estructura familiar están relacionados a la transición demográfica relativa a la reducción de la fecundidad, al aumento de la esperanza de vida, las migraciones, y el ingreso de las mujeres al mercado laboral.

Estas transformaciones económicas, demográficas, culturales y subjetivas para las familias, y que han sido denominadas la revolución silenciosa (Arraigada, 2009; Nina, 2014), apuestan por el tránsito de un modelo tradicional hacia un modelo emergente. Con una mayor democratización de las relaciones familiares, en el que se erosionen los roles tradicionales, de género y parentales, así como la formas de concebir las uniones conyugales. Sin embargo, sea cual sea la forma de organización familiar, la familia, constituye un espacio de intercambio de relaciones afectivas, en el que se supone que existe seguridad y protección entre aquellos miembros que la componen (Bray y Stanton, 2013). Por su parte, Miller (2016), reconoce que la familia es un escenario que contribuye a formar de manera cívica a sus integrantes aportando valores, creencias y comportamientos socialmente aceptados.

El estudio de la familia en las Ciencias Sociales se ha caracterizado por su interdisciplinariedad, por lo que no constituye una parcela prioritaria solo de la Psicología, es objeto de estudio de muchas ciencias, de ahí que se hable hoy día de Ciencias de la Familia. Según los investigadores Enrique Gracia y Gonzalo Musitu (2000) “la familia es una institución milenaria y un grupo reconocido como importante y decisivo para el desarrollo humano en muchas ramas del saber, también es cierto que su estudio es complejo y requiere una mirada multidimensional e integradora” (Gracia y Musitu, 2000, p. 29).

Sin abandonar la centralidad de la reflexión psicológica, los estudios sobre familia han ido evolucionando desde las preocupaciones que los propiciaron, a finales del siglo XIX hasta hoy. Desde la perspectiva biológica se define a la familia como un grupo de individuos relacionados genéticamente (Davison, 2003; López-Cruz, 2005). Desde la sociología, la familia podría asumirse como la unidad más pequeña de la sociedad, definida como una red de personas que se comportan de acuerdo con roles familiares específicos, comparten un pasado y un futuro y están unidos biológicamente, ya sea por matrimonio o compromiso (Fleitas, 2002).

En términos de la Demografía, la familia es el espacio donde ocurre la mayoría de las decisiones que vehiculan los cambios en los componentes demográficos, por lo que ha ocupado históricamente un papel significativo. El Derecho familiar, compulsado por un movimiento social, ha estudiado a la familia y gracias a ello cambiado sus posiciones tradicionales con respecto a las

valoraciones sobre el matrimonio, la herencia, la adopción, los derechos sexuales, con el propósito de proporcionar nuevas opciones y posibilidades de elección (Beck-Gernsheim, 2003).

En el campo de la Psicología, el desarrollo teórico de diferentes perspectivas es de inestimable valor para comprender a la familia como una categoría compleja e interdisciplinaria; dentro de las que se pueden mencionar los aportes realizados por la Psicología Clínica, la Psicología Social y la Psicología Educativa. Esta última establece el papel de la familia en la construcción de un modelo educativo activo, que apoye el proceso docente de la escuela y que establezca vínculos regulativos con ella (Ibarra, 2005).

La Psicología Educativa y del Desarrollo, pone especial énfasis en pensar a la familia como contexto de desarrollo. Según Valsiner (2000), los contextos son construcciones socioculturales que permiten al sujeto en desarrollo servirse de toda la variedad de recursos culturales a lo largo de su proceso evolutivo. Por su parte Palacios (1999) plantea que analizar a la familia como un contexto de desarrollo, implica ver el núcleo familiar como un sistema complejo, principalmente cuando aparecen los hijos, ya que la familia se convierte en el ámbito de crianza y socialización de ellos y esta función es desempeñada por los padres.

Rodrigo y Palacios (1999), apuntan que, desde la perspectiva de los hijos, la familia es un contexto de desarrollo, pero desde la perspectiva de los padres, es un contexto de realización personal ligado a la adultez humana y a las etapas posteriores de la vida. Por su parte Arranz (2004), define que la familia como contexto de desarrollo implica que cuanto más rica sea la relación entre las personas del núcleo familiar, más numerosos y profundos son los elementos de subjetividad puestos en juego. Para Arés (2010), Arranz (2004) y Rodrigo y Palacios (1999), la familia no es solo una unidad de subsistencia y reproducción, sino un núcleo de existencia en común, de comunicación, afecto, e intercambio; donde los padres son promotores del desarrollo de sus hijos, y sujetos en desarrollo en la propia maternidad y paternidad que ejercen.

Luego de revisar los referentes teóricos y definiciones fundamentales de la familia, para la presente investigación, se asume el concepto de familia proporcionada por Rodrigo y Palacios (1999) y retomado por Arés (2010); los autores definen a la familia como “la unión de personas que comparten un proyecto vital de existencia en común que se quiere duradero, en el que se

generan fuertes sentimientos de pertenencia a dicho grupo, existe un compromiso personal entre sus miembros y se establecen intensas relaciones de intimidad, reciprocidad y dependencia” (Rodrigo y Palacios, 1999, p. 22).

Este concepto lleva a reflexionar sobre la familia como un sistema sociocultural abierto, relacional y estable, donde se mantiene un equilibrio entre la tendencia a la continuidad y la constante transformación que propician los cambios en alguno de sus miembros o del contexto en el que se insertan (Arranz, 2004). Asimismo, la familia cumple una serie de funciones fundamentales para la supervivencia de sus miembros y de la sociedad de la que cada una forma parte, según Arés (2019), estas funciones son:

- **Función Biosocial:** Reproducción de la especie humana a través de relaciones afectivas, sexuales y de procreación.
- **Función económica:** Mantenimiento de la familia a través de actividades de abastecimiento, consumo, administración del presupuesto y de los recursos, realización de tareas domésticas y organización de rutinas cotidianas de vida.
- **Función cultural y afectiva:** Transmisión cultural transgeneracional, de valores, pautas de comportamiento al constituir el primer grupo de socialización de las personas. Es la función encargada de formar la identidad individual y genérica de las personas y proporciona sostén emocional, protección, satisfacción y refugio.
- **Función educativa:** Es la función encargada de transmitir la experiencia histórica-social en la descendencia a través de las prácticas y actividades que organiza la familia para educar y promover el desarrollo de la personalidad individual de sus miembros. El cumplimiento de la función formadora o educativa se expresa en ejercicio de todas las actividades y tareas cotidianas.

La familia es un escenario donde se aprende a afrontar retos, así como a asumir responsabilidades y compromisos que orientan a los adultos hacia una dimensión productiva y educativa de las nuevas generaciones (Ibarra, 2005). Con respecto a la concepción educativa de la familia, Rodrigo y Palacios (1999), plantean que convertirse en padre y madre significa poner en marcha un proyecto vital educativo que supone un largo proceso que empieza con la transición a la paternidad y la maternidad, continúa con las actividades de crianza y socialización de los hijos

pequeños y después con el sostenimiento y apoyo de los hijos durante todas las etapas del desarrollo psicológico.

La premisa básica, sobre la que se va a reflexionar a lo largo de esta investigación, es que dentro del grupo familiar se producen una serie de interacciones sociales que, por su carácter continuo y significativo para los hijos e hijas, van a ser interiorizadas y, por tanto, van a influir de manera decisiva en el curso del desarrollo psicológico (Arranz y Olabarrieta, 1999). Y ante las nuevas realidades familiares habrá que trabajar por un proceso de socialización y educación más enriquecedor y flexible, adecuado a las exigencias de la sociedad actual (Arés, 2010).

2.1.1 La Familia Monoparental de Jefatura Femenina. Principales Características

Actualmente, la composición familiar se caracteriza por su gran diversidad, ya no existe una única familia de referencia, sino estructuras de vínculos transitorios (Nathan y Paredes, 2012). Junto a las tipologías familiares tradicionales, representadas fundamentalmente por las familias nucleares y extensas, coexisten otros tipos de arreglos familiares emergentes, identificados como familias monoparentales, reconstituidas, unipersonales, de uniones homosexuales, entre otras. Las cuales, poco a poco, se han instituido como formas alternativas y funcionales de hacer familia, adquiriendo mayor reconocimiento desde el punto de vista legal y social. Esta investigación se centra en las familias monoparentales de jefatura femenina por tanto los presupuestos teóricos que se presentan son acordes a este tipo de familia.

Son diversas las causas por las cuales surge esta tipología de familia, las cuales se pueden constituir por: madre soltera, viuda, separada o divorciada, fallecimiento del padre, adopción por personas solteras y ausencia prolongada del padre; causas que marcan el desarrollo y dinámica de la familia monoparental en el aspecto afectivo, educativo y económico (Escamilla y Parra, 2013). La familia monoparental no sólo se refiere a la persona que se ha separado o divorciado, hace también alusión a aquella persona que ha asumido sola o solo, la opción de cuidar y educar a sus hijos (Uribe, 2007).

En la literatura científica una de las principales dificultades que se identifica en el estudio de la monoparentalidad es lo relativo a su definición. La presencia de diversos tipos de familias monoparentales atendiendo a las causas que la originaron y la convivencia o no con otros

familiares, ocasiona que no exista una definición única y clara de familia monoparental (Moreno, 2000), que haya una confusión entre los conceptos de familia, hogares y núcleos monoparentales (Almeda y Flaquer, 1995). Por su parte, Barrón (2002), contempla la monoparentalidad como una estructura familiar integrada por un progenitor y sus hijos.

En cuanto a las situaciones que la ocasionan, se conoce que las personas acceden a la monoparentalidad a través de diversas vías, denominadas rutas de entrada (Barrón, 2002; Farías et al. 2014), las que incluyen: la procreación extra-conyugal o la maternidad solitaria, la viudez, el divorcio o la separación, el abandono de la figura paterna, la adopción, emigración de uno de los progenitores, enfermedad, encarcelamiento y misiones de trabajo que impiden por un tiempo prolongado la convivencia conyugal.

En cambio, las rutas de salida representan los acontecimientos que dan culminación a esta forma de organización familiar: reanudación de la convivencia conyugal, nuevas relaciones de pareja que implican convivencia (uniones consensuales); eventos relacionados con el propio ciclo vital de la familia, como puede ser la independencia de los hijos o la muerte del progenitor jefe; o también encarcelamiento, migración, hospitalización de alguno de sus integrantes (Barrón, 2002; Farías et al. 2014). Estos factores también se relacionan con la cronología de hechos y eventos vitales que se dan en la familia, y según su frecuencia y duración, la monoparentalidad puede darse como un fenómeno transitorio o permanente (Arés, 2019).

El progresivo aumento de la cantidad de familias monoparentales existentes en la actualidad se asocia a factores de índole económico, ideológico, cultural, profesional, jurídico, social, psicológico y demográfico. Orihuela (2000) expone que entre los elementos que influyen sobre esta situación se encuentran:

- La incorporación de la mujer al trabajo: Este hecho condicionó la independencia económica de la mujer, y la posicionó como proveedora de ingresos a su familia. La mujer contaba con mayor libertad para elegir su pareja, disfrutar su sexualidad, decidir sobre la ruptura de sus relaciones (ya fueran matrimoniales o no), y asumir el control de su fecundidad. Esto tuvo sus manifestaciones concretas en: una disminución del tamaño medio del núcleo familiar debido al decrecimiento de la fecundidad, menor sumisión y

subordinación de la mujer (Catasús y Proveyer, 1999), mayor reconocimiento de la maternidad soltera, la consensualidad y la reconceptualización del matrimonio.

- Rol social de la madre: La participación creciente de la mujer al trabajo, le permitió un aumento de su poder en las decisiones familiares; por el contrario, para el hombre significó una pérdida de su hegemonía dentro del ámbito familiar, con cierta tendencia a asumir una actitud irresponsable y desatender sus obligaciones como esposo y padre, sobre todo luego del divorcio.
- El aumento de los divorcios: Constituye una de las fuentes principales de monoparentalidad y se entrelaza con todos los factores expuestos hasta ahora.
- En lo ideológico, se destaca la denominada revolución sexual, iniciada en los años sesenta, que propició una mayor apertura y tolerancia al abordaje de temas relacionados con la sexualidad; el uso de los anticonceptivos, que interviene en el control de la fecundidad; y la aceptación de nuevas formas de convivencia.
- La biotecnología y la ingeniería genética: los avances alcanzados en estos campos de la ciencia posibilitan que se pueda procrear incluso estando el padre ausente o siendo anónimo, lo que facilita el ejercicio de la maternidad soltera (Fernández, 1999).
- La migración: durante un tiempo determinado o de forma permanente, es uno de los fenómenos reconocidos como rutas de entrada de la monoparentalidad.

Estos factores hacen que en la literatura científica se reconoce que la familia monoparental femenina representa la de mayor predominio, tanto a nivel internacional como nacional. En el caso de México, el concepto de hogar con jefatura femenina es útil para identificar un número cada vez mayor de hogares sin hombres (Mendoza y López; 2015).

Por último, es necesario clarificar que, en la literatura científica, fundamentalmente desde metodologías feministas con perspectiva no androcentristas, se ha elegido, para llamar a las familias monoparentales gestionadas por mujeres, el término de grupos de convivencia familiar monomarental o monomarental. Este término se comenzó a utilizar para darle solidez a la gestión que hacen las madres desde la función materna en el liderazgo de la familia (Di Nella et al. 2014).

Para la investigación, se continúa asumiendo el término monoparental de jefatura femenina y el concepto de familia monoparental con el que se trabajará es: familia que se caracteriza por presentar un núcleo monoparental materno con hijos (as), independiente o integrado a un hogar extenso; lo particularmente definitorio de este arreglo familiar es la asunción por parte de la madre de la jefatura familiar (Arés, 2010; Arraigada, 2009).

2.1.2 Panorama Actual de la Familia Monoparental de Jefatura Femenina en México

En América Latina los hogares de jefatura femenina se ubican entre los tópicos más abordados y polémicos de los estudios sociales y de género de la región (Comisión Económica para América Latina [CEPAL], 2019). En México, también hay una alta prevalencia de estos tipos de hogares. Según Arraigada (2009), desde el punto de vista demográfico, el incremento de estos hogares surge debido a algunas transiciones actuales: el aumento en el índice de divorcio y separaciones conyugales, menor reconstitución de las parejas en segundas y terceras nupcias, aumento en los embarazos en mujeres jóvenes que luego permanecen solteras o en uniones no formales y embarazos tardíos de mujeres que deciden una maternidad en solitario.

Asimismo, se encuentran los hogares encabezados por madres jóvenes y sin pareja, que tienen hijos e hijas fuera del matrimonio o son abandonadas por su compañero. Por otra parte, se presentan situaciones como la separación, abandono y emigración del hombre, fundamentalmente a Estados Unidos para enviar remesas a la familia; por la estadía amplia fuera del hogar, esta causa da lugar a la conformación de una familia monoparental. También en México una buena parte de las familias con esta tipología se presentan por mujeres viudas con hijos (as) huérfanos, debido a hechos de violencia, venganza, muerte propiciados por la violencia y la inseguridad que genera el narcotráfico (Aguilar, 2016).

Desde la perspectiva socioeconómica y cultural, la monoparentalidad de jefatura femenina, se asocia a la creciente participación de la mujer en la vida económica del país. Esta incorporación laboral les posibilita acceder a una independencia económica y una autonomía social para constituir o continuar en hogares sin parejas (García y De Oliveria, 2006). Asimismo, la migración femenina urbana, y la búsqueda de una independencia ante situaciones de violencia doméstica, se menciona como otra causa de la presencia femenina al frente de los hogares mexicanos (De Oliveira, 1999).

Tal es así, que los datos sociodemográficos reportan, de acuerdo con la Encuesta Nacional de los Hogares 2017 (ENH) elaborada por el INEGI que existen aproximadamente 34.1 millones de familias en México, y de éstas, un 28.9 % son comandadas por una mujer (Alcántara, 2018). El INEGI reveló que el 81.6% de los hogares que son liderados por una mujer son familiares, es decir, que tienen algún parentesco con la jefa del hogar, ya sea hijos, hermanos, padres a cargo de la jefa. En los estados de la República Mexicana en dónde se concentran el mayor número de hogares al mando de una mujer son Ciudad de México (37.8%), Sonora (37 %), Morelos (33.5%), Tlaxcala (33.1%) y Colima (32.3%). En contraste, las entidades federativas en donde las jefaturas femeninas tienen una menor presencia son Nuevo León (20.8%), Zacatecas (23%), Aguascalientes (23.1%), Coahuila (24.2%) y el Estado de México (24.8%).

Las investigaciones reportadas en México (Acosta, 2001; Aguilar, 2016; Farías et al., 2014; González, 1997; Mendoza y López, 2015; Sánchez, 2007), documentan que la heterogeneidad de los hogares con jefatura femenina se asocia a factores interseccionales como la clase social, solvencia económica, presencia o ausencia del padre y redes de apoyo. No se puede decir que todos los hogares que tienen como rol protagónico a la mujer frente a la familia se asocian a condiciones precarias y de vulnerabilidad. Sin embargo, en México, al revisar estos estudios se tiene que la asociación de los hogares regidos por mujeres con aquellos más pobres y vulnerables es alta (Mendoza y López, 2015).

La dimensión laboral trastoca y transforma todas las representaciones sociales conservadoras referentes a la mujer jefa de hogar. La entrada al mercado laboral de estas mujeres se establece por necesidad; sin embargo, a través del tiempo cada una de ellas desarrolla representaciones en transición y progresistas. El hecho de que las mujeres sean cada vez más capaces de sobrevivir y de mantener a sus hijos a través de los ingresos obtenidos con su trabajo, y que incluso prescindan del hombre para convertirse de hecho y de derecho en mujeres jefas de hogar (Navarro, 2010) constituye una fuerte amenaza al modelo que ve a las mujeres como cuidadoras del hogar y de los hijos, mientras los hombres juegan el papel de proveedor.

Los cambios operan en la dimensión de las relaciones sociales intradomésticas e intrafamiliares, se trata de cambios y transformaciones en el ámbito de la intimidad (Giddens 1993), en donde la operatividad del modelo tradicional de familia nuclear, de división del trabajo

hombre-proveedor, mujer-administradora de ingresos y ama de casa, está en crisis. Los hogares de jefatura femenina son escenarios sociales, aunque no los únicos, en los cuales es posible constatar cómo la estructura y dinámica familiar ha cambiado en México (González, 1997).

El ejercicio de la jefatura femenina de hogar debe trascender el ámbito privado, sus características denotan áreas de oportunidad para su organización en movimientos de activismo social en dónde se logren empoderar y exigir sus derechos como ciudadanas. Las mujeres han salido al espacio público y precisamente la mayor cantidad de hogares de jefatura femenina se asocian a la creciente participación de las mujeres en la generación de ingresos que facilita el camino a la autonomía. Aunque con demasiada sobrecarga, estos son gérmenes de cambio de las relaciones de género, incipientes quizás, pero en claro proceso de construcción-deconstrucción de lo tradicional en México (Lagarde, 2016).

2.2. Prácticas Educativas Familiares. Hacia la Construcción de un Concepto

La familia es el contexto donde se experimenta una alfabetización inicial, donde se transmiten conocimiento y habilidades para la vida, normas de comportamiento y la función social-instrumental de los objetos (Bazán, 2014). Con respecto a esto, señalan Bazán y Castellanos (2015), que la familia constituye un contexto educativo, en el cual se despliegan diversas prácticas que permiten a los niños (as) desarrollar creencias, habilidades, actitudes y competencias, tanto para el estudio, como para el aprendizaje en los otros contextos en los que socializa (iglesia, comunidad, fiestas patronales, grupo de iguales).

La familia no solo fomenta en los hijos (as), actitudes favorables hacia la escuela y el estudio, también desarrolla prácticas que fortalecen el desarrollo educativo, moral y cultural de la descendencia. Para Ibarra (2005), educar trasciende los marcos de la escuela ya que genera experiencias entre un sujeto que aprende y otro que enseña y necesariamente arroja como producto la transmisión de saberes y desarrollo de potencialidades, desbordando los procesos de enseñanza-aprendizaje escolar.

Otro fenómeno reciente que atañe a los procesos educativos hoy día, es hablar de la educación informal o procesos educativos informales, como aquella educación recibida fuera de las instituciones educativas tradicionales como la escuela y llevada a cabo por otras agentes de

socialización diferentes (familia, comunidad, medios de comunicación). Según plantea Touriñan (1996) la educación informal es el proceso permanente, de adquisiciones, conocimientos, hábitos y actitudes por medio de la experiencia adquirida en el contacto con los demás, y que trasciende los marcos de la escuela.

Para Querejeta (2010), este proceso educativo informal, desencadena resultados educativos favorables no solo a favor de apoyar al proceso que se genera en la escuela, también porque incluye la transmisión de valores y de la cultura en el seno familiar. Es un proceso que comienza antes de los procesos formales o institucionalizados y con ellos el niño alcanza destrezas y competencias valiosas para la vida y la escuela (Sánchez y Angel, 2014). La familia como agente de socialización es el contexto en que mayormente se sistematiza la educación informal diaria.

La educación en la familia, se torna un tema complejo de abordar hoy día. La multiplicidad de contextos en lo que se desarrolla la familia influyen en la concepción de las prácticas educativas o formativas que desarrolla cada familia (Arés, 2019); estos contextos están caracterizados internacionalmente por una tendencia a la globalización de las culturas y la creciente diferenciación social. Las actividades intrafamiliares, que los estudiosos agrupan por su contenido en las llamadas prácticas familiares, están encaminadas a satisfacer las necesidades de sus miembros en estrecha interdependencia (Méndez, 2012). Todas esas prácticas se consignan en lo que se trató en el primer capítulo como función educativa de la familia.

Para Aguilar (2005), las prácticas educativas familiares tienen el propósito de desarrollar en sus miembros las capacidades y competencias para afrontar la vida, adquirir las habilidades para desarrollar el validismo personal y, así, facilitar su integración en la sociedad. Para desempeñar con eficacia la educación familiar, los padres y madres necesitan una orientación clara de lo que quieren formar para que sus hijos crezcan equilibrados (Arroyave y Ruíz, 2012).

De esta manera, las prácticas educativas hacen referencia a las acciones y comportamientos que se dan en la vida cotidiana de las familias para educar y cuidar a sus hijos (Arés, 2019). El tipo de actividades y estrategias que desarrollan las familias, responden a las orientaciones que los padres/madres priorizan como ideal; las mismas guían la práctica en relación con la formación que quieren dar (Belalcazar y Delgado, 2013). Por otra parte, los patrones de crianza hacen referencia

a las costumbres, la tradición y el acervo cultural que se transmiten entre una generación y otra (Valdivieso y Román, 2016).

Dentro de los estudios de prácticas educativas parentales, destacan aquellos que se desarrollan desde el modelo de los estilos educativos parentales propuesto por Baumrind (1971) y posteriormente ajustado por Maccoby y Martin (1983). Asimismo, Botero et al. (2009), definen en sus estudios el concepto de prácticas educativas familiares, asociado al de estilos educativos parentales. Para los autores, las prácticas educativas parentales son una serie de acciones o comportamientos diarios que conforman una relación y a su vez un estilo educativo. Son gestos, miradas, palabras, enseñanzas que definen las relaciones familiares y que, varias en conjunto, definen o aproximan a un padre o una madre a un estilo educativo específico (Alonso y Román, 2003). Por lo tanto, todo estilo o fusión de estilos comprende múltiples prácticas educativas más concretas, que se podría definir como la relación diaria familiar y la interacción que tienen los padres con sus hijos (as).

Para la investigación, los estilos educativos son una dimensión de análisis de las prácticas educativas familiares. Los mismos se definen según Arés (2010) y Maccoby y Martín (1983) como:

- Estilo autoritario: Mantiene valores bajos en la expresión del afecto y comunicación, y altos en cuanto a exigencias y control; prioriza el cumplimiento de las normas.
- Democráticos o equilibrados: Mantiene valores altos en expresión de afecto y comunicación, pero altos también en exigencias y control; disciplina inductiva, sensible a las necesidades de los hijos (as), flexible y equilibrada. Es básicamente un estilo que equilibra todos los aspectos y los adapta a cada situación (Baumrind, 1971).
- Estilo permisivo: Mantiene patrones de sobreprotección, con una elevada expresión explícita de afecto, pero poco consistente para establecer normas y disciplina. Se manifiesta una excesiva vulnerabilidad con respecto al hijo (a), mostrándose débiles e incluso cómodos y excesivamente dependientes de cada situación, no hay prácticas consistentes que regulen la conducta de los hijos (as).
- Estilo negligente: Mantiene una ausencia de exigencias en relación con la conducta. La negligencia se presenta mediante la desatención y descuido de las responsabilidades

parentales, se percibe rechazo a los hijos (as) o los ven como obstáculos para cumplir sus proyectos, lo cual puede llevar al abandono parental.

Por otra parte, los estudios de Carrasco (2007) presentan como prácticas educativas familiares aquellas relaciones sociales positivas que se dan en el hogar y que incluyen comentarios afectivos, de actualidad o sobre temas educativos, demostraciones de cariño y rutinas en casa de estudio y lecturas. Todas estas relaciones ubicadas en espacio y tiempos determinados. También el autor incluye clases extraescolares y visita a lugares que enriquezcan el capital cultural del niño (a). Méndez (2012), por su parte aborda las prácticas educativas como el control que se hace de la conducta de los hijos (as), pero desde una manera cooperativa. Hace referencia a la imposición de límites claros, que estén los padres y madres pendientes de las prioridades diarias, de las relaciones con los coetáneos que establezcan los hijos (as) y mantener contacto en la escuela (Arés, 2019; Méndez, 2012).

En la revisión de la literatura también se encuentra que el concepto de prácticas educativas se ha asociado a otros conceptos que se tomaron en cuenta en esta investigación como dimensiones de análisis. Por ejemplo, Martinello (1999), asume prácticas educativas como participación familiar. El autor plantea que la participación de la familia en la educación se refiere a prácticas, conductas, interacciones con la escuela, funciones y roles que los padres desempeñan, las cuales afectan o protegen la educación formal de sus hijos (as). Estas actividades, son desarrolladas voluntariamente por los padres. En estas actividades también incluye la participación de ellos en actividades orientadas por la escuela.

Por su parte Epstein (2013), aporta el concepto de involucramiento parental (*parental involvement*), este concepto se refiere a las conductas que los padres despliegan en el hogar para fomentar la relación de la familia con la escuela. Para Epstein (2013) las familias invierten una serie de recursos en tres dimensiones de las prácticas: el primero a nivel se asocia a prácticas en el hogar (lecturas conjuntas con los hijos, provisión de útiles y textos escolares), el segundo a través de las prácticas parentales en actividades de la escuela (asistencia a escuelas para padres, voluntariado de los padres en el aula) y el tercero se relaciona con la participación de los padres y madres en organizaciones formales de la escuela.

También es muy manido en la literatura encontrar, el término de práctica educativa asociado con el de apoyo familiar y (Bazán et al., 2016, Bazán y Castellanos, 2015; Castellanos et al., 2015). El apoyo familiar se define como una serie de acciones de los miembros de una familia para apoyar (asistir), fuera de la escuela el aprendizaje del niño, tales como proporcionar asistencia o apoyo con las tareas escolares, propiciar el tiempo, el espacio y los materiales para el estudio y establecer comunicación con los maestros y directores de la escuela, lo cual incide en un mejor desarrollo académico de sus hijos (Bazán, 2014). El modelo de Bazán, Félix y Domínguez (2014) propone las categorías de: asistencia y apoyo en tareas escolares, tiempo y espacio proporcionado para el estudio, comunicación regular con las figuras docentes, actividades complementarias y repaso y evaluación.

De manera general, esta revisión de conceptos permite comprender que existen una variedad de enfoques para estudiar las prácticas educativas familiares. Y de manera singular, si se analizan las prácticas que desarrolla cada familia también se tiene que las mismas son heterogéneas y dependen del tipo de familia que las desarrolle. No hay prácticas estables y duraderas en el tiempo, ya que una misma familia modifica sus comportamientos a lo largo del tiempo, y cambian sus prácticas a medida que los hijos (as) avanzan por las etapas del desarrollo (Alfonso, 2003).

También, en la revisión de enfoques que se realizó del término prácticas educativas, se percibe que las mismas se asocian con una sola tarea o actividad, sin concebirlas como un proceso complejo en el que intervienen diferentes factores en interrelación. Se carece de un modelo de explicación que considere la complejidad de los factores involucrados en ellas, de ahí que el objetivo de la investigación que aquí se presenta sea generar información científica donde se considere el término de prácticas educativas interrelacionado con factores de índole contextual y personal (Castellanos et al., 2015). Estos factores han sido descritos y polemizados en el apartado Antecedentes, que se encuentra en el capítulo 1 de este documento.

Para esta investigación, las prácticas educativas se asumen como actividades y estrategias de cuidado, crianza y educación que de manera planificada desarrolla la madre como guía principal de los hijos (as), con ayuda y participación de los restantes miembros de la familia para promover el desarrollo intelectual, afectivo y social de sus hijos (as) y el bienestar familiar. Se estructuran en correspondencia con las condiciones socioeconómicas, accesos culturales de la familia y

factores personales de la madre y el hijo (a). Son exclusivas y específicas de cada familia, pero a su vez, son similares a las que utilizan otras familias del mismo grupo social (Arés, 2010; Bazán et al., 2016; López et al., 2007).

Son actividades que van más allá de la simple planificación y/o realización de acciones de apoyo escolar, y que tributan a la socialización en cuanto a la transmisión de valores, pautas culturales, la adquisición de la identidad personal, de género, familiar y social. Estos son elementos que repercuten, a su vez, en la conducta escolar del niño (a), y que de no desarrollarse de manera planificada puede obstaculizar su desempeño académico (Arés, 2019; Méndez, 2012).

Con base en investigaciones desarrolladas en diferentes contextos (Bazán et al., 2016, Bazán y Castellanos, 2015; Castellanos et al., 2015; Epstein, 2011; Hoover-Dempsey et al., 2005; Reglin, 2002), entre las actividades que conforman las prácticas educativas de las familias se ubican las siguientes:

1. Establecer reglas para el estudio, para la recreación, para las horas de ocio, la disciplina en casa, etc.
2. Establecer y fomentar diversos valores: el respeto, el esfuerzo, la honestidad, el trabajo, la puntualidad, la lealtad, el compromiso, etc.
3. Supervisar el aprendizaje en la escuela y el comportamiento de sus hijos (as).
4. Supervisar la existencia de tareas, el trabajo en casa y preparación para exámenes.
5. Establecer comunicación con los profesores de sus hijos (as) y con las autoridades de la escuela y la asociación de padres de familia.
6. Proporcionar materiales, recursos, tiempo y espacio para el estudio en casa.
7. Establecer comunicación con sus hijos (as).
8. Desarrollar estrategias y habilidades de apoyo a sus hijos (as).
9. Involucrarse en actividades programadas desde la escuela, voluntariado y de vinculación con la comunidad y otros grupos (iglesia, asociaciones civiles, etc.)
10. Planificar actividades extraescolares y de recreación, para compartir tiempo con los hijos (as).
11. Hacer un uso planificado y desarrollador de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICS).

2.3 Perspectivas Teóricas para el Abordaje del Problema

2.3.1 Modelo Ecológico del Desarrollo Humano de Bronfenbrenner

Entre los modelos teóricos que defienden una visión integral y sistémica del desarrollo psicológico como proceso, se encuentra el Modelo Ecológico de Bronfenbrenner (1979). Según Bronfenbrenner (1979), las relaciones interpersonales forman parte de sistemas más complejos sometidos a influencias sociales, culturales e históricas, por tanto, la calidad de la relación de la madre o del padre con cada uno de sus hijos (as) está determinada por múltiples factores internos y externos a la familia. Estos factores están relacionados tanto con las características de la familia y de cada uno de sus miembros, como con las características del contexto en el que la familia vive (Rodrigo y Palacios, 1999). Con respecto a esto, plantea Arranz (2004) que las interacciones que influyen en el desarrollo psicológico no son solamente diádicas entre padres o madres e hijos, sino que se ubican en el contexto de otras múltiples interacciones que se producen dentro del grupo familiar, entre los propios padres, entre los hermanos. Estas reflexiones indican que una herramienta teórica actual que permite estructurar el mundo interactivo familiar es la teoría ecológica-sistémica de Bronfenbrenner (Arranz, 2004; Rodrigo y Palacios, 1999).

Según Bronfenbrenner (1979), el funcionamiento psicológico está en gran medida mediado por la interacción de la persona con el entorno que le rodea y las relaciones que se establecen entre estos entornos. Para el propio autor, el ambiente ecológico constituye un conjunto de estructuras seriadas (microsistema, mesosistema, exosistema, macrosistema), cada una de las cuales son sistemas mutuamente incluyentes. Desde esta óptica el contexto en el que vive y se desarrollan las personas incluye factores situados en diversos niveles, y que ejercen influencias directas y/o indirectas en su desarrollo (Gifre y Guitart, 2012).

El primer sistema lo llama microsistema, es el nivel más interno, el entorno inmediato que contiene a la persona en desarrollo y comprende el conjunto de relaciones entre la persona y el ambiente próximo en el que ésta se desenvuelve (Bronfenbrenner, 1987). Durante muchos años de la vida de una persona, la familia es el microsistema más importante. Según Rodrigo y Palacios (1999), otros microsistemas en que participan habitualmente los niños (as) son la escuela, que implica las relaciones de ellos con profesores y compañeros. En el análisis de la calidad del microcontexto familiar también se empieza a incluir la existencia en el hogar de un nuevo entorno

mediado por instrumentos informáticos y el acceso a internet; el cual llaman Rodrigo y Palacios (1999), el tercer entorno de desarrollo.

Desde esta perspectiva teórica, no solo se analiza a la persona, también la familia es un microsistema interactivo que se encuentra inmerso en los sistemas más amplios formados por el mesosistema, el exosistema y el macrosistema (Arranz, 2004). Para el propio autor, considerar a la familia como un sistema, significa tener en cuenta las interacciones que se producen globalmente entre padres e hijos. Para la investigación se estaría analizando en este primer sistema la díada madre-hijo (a). En este sistema también estarían los factores personales de cada uno de los miembros y que influyen en la conformación de determinadas prácticas educativas que se llevan a cabo en la familia monoparental.

Otro nivel ecológico es el mesosistema, que incluye las relaciones entre dos o más microsistemas. Bronfenbrenner (1979) hace referencia en este sistema a las interconexiones, solapamientos e influencias recíprocas entre los microsistemas en que una persona participa. El mesosistema está constituido por las interacciones entre microsistemas; por ejemplo, familia e iguales, familia y amigos, familia y vecinos, familia y escuela (Bronfenbrenner, 1987). Para la investigación este sistema representa la interacción entre los diferentes ambientes en los que están inmersos, en este caso la relación familia-escuela; familia-trabajo de la madre, familia-comunidad.

El ambiente ecológico no incluye solamente los entornos inmediatos en los que participa la díada madre-hijo (a), también en el modelo se hace referencia a otros entornos que no los incluyen como participantes activos, pero en los cuales se producen hechos impactan a la familia. Este sería el nivel del *exosistema*, que Bronfenbrenner (1979) define como uno o más entornos que no incluyen a la persona, pero en los que se producen hechos que lo afectan. Para Rodrigo y Palacios (1999), el exosistema, aunque no contiene a la persona en desarrollo, influye y delimita lo que tiene lugar en su ambiente más próximo.

Por su parte Arranz (2004), plantea que también se incluye en el exosistema las interacciones con los grupos de relación social de la familia, como los amigos o las asociaciones culturales o deportivas, además de las interacciones con los servicios sanitarios y sociales con los que cada familia cuenta. Pettit et al. (1997), ponen especial énfasis en valorar el apoyo

exosistémico recibido por una familia a lo largo del proceso de crianza de los hijos (as). Relacionada a esta idea, Berns (1997) propone el concepto de *empowerment*, para hacer referencia al fortalecimiento, apoyo y recursos exosistémicos de los que la familia dispone para fortalecer el la educación y crianza de su descendencia. Por su parte Rodrigo y Palacios (1999) plantean que uno de los grandes problemas que algunas familias tienen es que cuentan con un tejido de exosistema muy empobrecido, de modo que es frecuente que no tengan una amplia red de apoyo social y que tengan que llevar en solitario y con muy escasos apoyos la educación de los hijos (as).

Para la presente investigación se considerarían las relaciones de la madre y el hijo(a) con el padre, la familia extensa materna y paterna, el grupo de amigos de la madre y otros grupos o personas que puedan constituirse en redes de apoyo social, por tanto, en este sistema se ubicaría fundamentalmente el capital social con que cuenta la familia.

El último nivel lo constituye el macrosistema, que hace referencia a factores como: las características de la cultura, sistema de creencias o ideología del entorno social y momento histórico-social. El microsistema, el mesosistema y el exosistema se ven moldeados por el entorno social, que en esta teoría se conoce como macrosistema (Gifre y Guitart, 2012). Plantea Bronfenbrenner (1979) que, en grupos sociales iguales, las estructuras de los diferentes niveles tienden a ser similares, si están construidos bajo un mismo entorno funcional o macrosistema. Sin embargo, en grupos sociales diferentes, los sistemas constitutivos pueden presentar notables diferencias, ya que están influidos por factores socio-culturales.

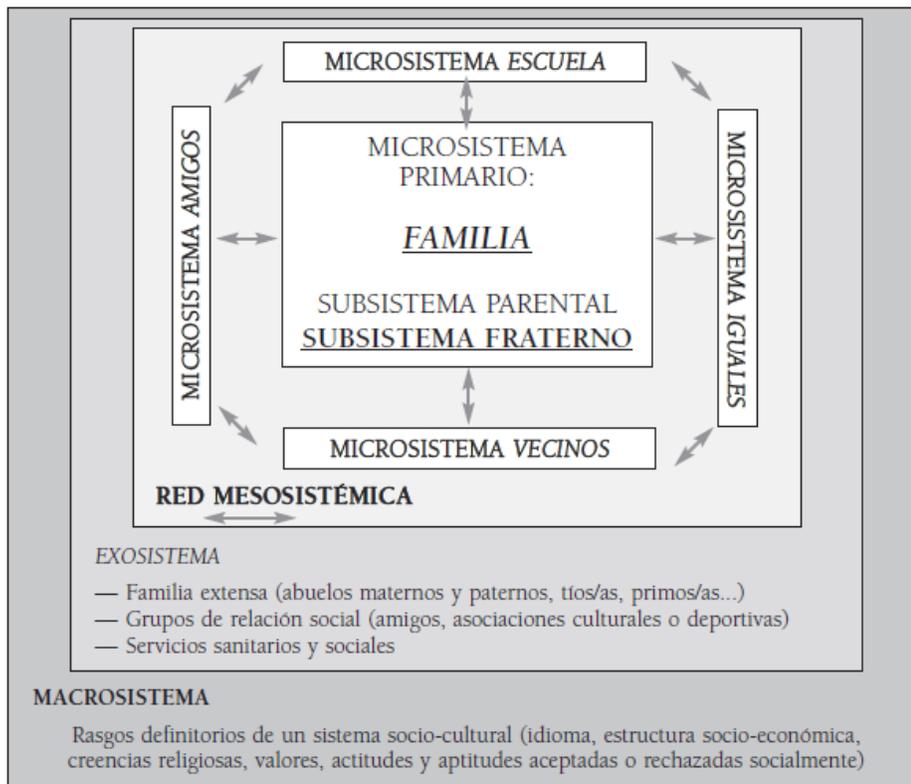
Según Arranz (2004) y Rodrigo y Palacios (1999), el macrosistema está compuesto por los valores culturales, idioma, estructura socioeconómica, creencias, valores, actitudes y aptitudes aceptadas o rechazadas socialmente, las circunstancias sociales y los sucesos históricos. Estos factores son los que modelan las características y relaciones de los sistemas ecológicos. Para distinguir las propiedades ecológicas del contexto social en este estudio, se consideran las creencias que sobre la monoparentalidad tiene la sociedad, creencias sobre el desarrollo y cuidado de los hijos (as) de mujeres solas y las relaciones de género que se establecen en el estudio (mujer-madre). También se incluyen las políticas sociales que influyen en este grupo, las características del sistema educativo en los que se inserta el hijo (a) (contextos escolares públicos o privados), y

las nuevas condiciones que ha impuesto la pandemia por COVID-19, como hecho socio-histórico actual.

En la figura 1 se puede observar una representación del modelo ecológico por subsistemas.

Figura 1

Representación del modelo ecológico



Nota. Tomado de Arranz (2004, p. 42), Educación.

Bronfenbrenner (1987) plantea que cada uno de los sistemas de la Teoría Ecológica, tienen la peculiaridad de cambiar a lo largo del tiempo, ya sea en su desarrollo histórico como ontológico. Por tanto esta perspectiva presenta la noción de la familia multisistémica, con un funcionamiento integrado y en continuo cambio (Arranz, 2004).

Si se analiza el impacto que ha tenido la Teoría Ecológica en la Psicología Educativa y del Desarrollo, se pueden encontrar las reflexiones de Gifre y Guitart (2012) que plantean que esta teoría aporta la influencia de los entornos educativos en el desarrollo psicológico. Para los autores los niños (as) se encuentran en contextos de desarrollos primarios y secundarios, por primario se entiende la guía y el apoyo educativo de personas que poseen conocimientos o destrezas todavía no adquiridas por el niño, y con las cuales se ha establecido una relación emocional positiva. Por contexto de desarrollo secundario, se entiende la posibilidad de ofrecerles recursos, actividades y oportunidades para implicarse en los contextos de desarrollo primarios.

Uno de los aportes más significativos de esta teoría para la Psicología Educativa se encuentra en la noción de *mesosistema*. Según Bronfenbrenner (1985), el potencial de desarrollo psicológico de los niños (as), se incrementa por la calidad del vínculo entre los microsistemas en los que interactúan. Estas interrelaciones adoptan diferentes actividades y relaciones de comunicación que se establecen entre estos sistemas primarios, fundamentalmente entre la familia y la escuela.

La Teoría Ecológica de Bronfenbrenner (1979), representa la influencia de los diferentes sistemas en la conformación del desarrollo psicológico. Sus postulados plantean que los factores culturales, familiares, psicológicos y de manera general las características que forman parte de los diferentes sistemas en los que participa la díada madre-hijo (as) tienen una relación importante en la configuración de lo educativo en las familias. También es una teoría que brinda un peso importante a lo educativo como rector del desarrollo, y rescata el apoyo parental como factor que influye en el desarrollo socioemocional de los hijo (as). Estas razones y la revisión de la literatura que se hizo en este capítulo, sustentan la decisión de tomar como referencia teórica-metodológica esta teoría en la presente investigación.

2.3.2 Teoría de los Capitales Económico, Cultural y Social de Bourdieu (1986)

Pierre Bourdieu con el propósito de referirse a los mecanismos que sostienen la dominación y el orden social, elaboró de modo progresivo y en estrecha relación con sus investigaciones empíricas, una teoría general en torno a los conceptos relacionales de *habitus*, campo y capital (Capdevielle, 2013). Bourdieu se refiere al capital como una fuerza o una energía de la física social con la que hace alusión a los bienes materiales y simbólicos de la sociedad (Bourdieu, 1986). Por

su parte Calhoun (1993), traduce estas palabras de Bourdieu al referirse al capital como una forma de poder, siempre usada para realizar los intereses de unos actores concretos, y como capacidad para ejercer control. Mientras Martín (1993), lo define como una relación social que define la apropiación desigual de recursos.

En la teoría de los capitales se manifiesta una capacidad de conversión, es decir, la posibilidad de invertir un tipo de capital para obtener otro a cambio, al ser un bien que puede convertirse en otro (Bourdieu, 1986). Esto se ve claramente en el caso del capital cultural que puede devenir en capital social al brindar acceso a determinados grupos y relaciones sociales; o económico, al brindar acceso a determinados mercados laborales (Hidalgo, 2011).

Bourdieu (1986) distingue cuatro tipos principales de capital: capital económico, capital cultural, capital social y capital simbólico. Para el propio autor, los capitales están interconectados, pero funcionan de forma independiente. Para la investigación se revisará el concepto de capital en estos tres estados: económico, cultural y social.

El capital económico hace alusión a los recursos y propiedades materiales de los que dispone un sujeto (Bourdieu, 1987), y está constituido por los diferentes factores de producción (tierras, fábricas, trabajo) y el conjunto de los bienes económicos (ingreso, patrimonio, bienes materiales). El capital económico puede ser medido por los ingresos económicos de una persona o familia (Hernández, 2016).

Por su parte, Bourdieu (1987) plantea que el capital cultural puede existir bajo tres formas: en el *estado incorporado*, bajo la forma de disposiciones duraderas del organismo ligadas a determinado tipo de conocimiento que incluye intereses científicos, culturales, y académicos-profesionales, ideas, valores, habilidades, competencias, tener un buen dominio del lenguaje, etc. También se refiere a aquellos saberes heredados durante el proceso de socialización (Paez, 2015). En el *estado objetivado*, el capital se analiza bajo la forma de bienes culturales, cuadros, libros, diccionarios, instrumentos, maquinaria.

Luego Bourdieu (2002) en la revisión de su teoría, plantea que, en el estado objetivado, el capital posee un cierto número de propiedades que se definen solamente en su relación con el capital cultural en su forma incorporada por lo que la transmisibilidad de generación en generación

del capital cultural objetivado aumenta el capital cultural incorporado. Para Costa y Murphy (2015), que realizaron un análisis de la relación entre estos capitales, los bienes culturales pueden ser objeto de una apropiación material que supone el capital económico, además de una apropiación simbólica, que supone el capital cultural.

El *estado institucionalizado* del capital cultural se presenta bajo la forma de títulos escolares, diplomas, licencias o acreditaciones profesionales que objetivan el reconocimiento de la sociedad y que presuponen la existencia de instituciones que dotan de ese bien (Gutiérrez, 2012). Al conferirle bajo este último estado un reconocimiento institucional al capital cultural, le permite a las personas un status social ventajoso y poder compararse con otros titulares (Saturnino, 1998).

El capital social hace referencia a los contactos sociales, a la red de relaciones, a las conexiones y obligaciones sociales y a la posición que ocupa el individuo dentro de un determinado grupo social (Garzón, 2006) y se define como “el conjunto de recursos actuales o potenciales que están ligados a la posesión de una red duradera de relaciones más o menos institucionalizadas de interconocimiento y de inter-reconocimiento” (Bourdieu, 1980, p. 2). Es decir, el capital social está asociado a la pertenencia a un grupo social determinado, y se basa en el reconocimiento de una estructura de relaciones (Hernández, 2016). Por tanto, este conjunto de relaciones sociales puede ser movilizadado en un momento determinado, para proporcionar un mayor rendimiento del resto del patrimonio o de los demás capitales, económico y cultural especialmente (Gutiérrez, 2012).

Aunque no se utiliza en esta investigación de manera explícita, se va a definir lo que es el capital simbólico, por formar parte de la teoría de los capitales de Bourdieu. El autor lo define como el reconocimiento en un determinado espacio social del capital económico o cultural (Bourdieu, 1986). La noción de capital simbólico es tal vez la más abstracta y compleja forma del capital; y plantea Fernández (2013) que es probablemente la herramienta con la que el sociólogo intentó explicar el fenómeno de la dominación social, al no tratarse simplemente de un capital más, sino que está relacionado con el poder adquirido, con el prestigio y con el conocimiento y el reconocimiento social del resto de los capitales.

Autores como Blanco (2017); Costa y Murphy (2015); Jenkins (2002), consideran que el modelo de análisis y las reflexiones teórico-metodológicas de Pierre Bourdieu, giraron en torno a la comprensión de las prácticas sociales que se desarrollan en fenómenos tales como la desigualdad educativa, la reproducción cultural, las distinciones de clase, el posicionamiento y la movilidad social. Para Fernández (2013) el capital cultural objetivado, el capital social y el capital económico pueden ser heredados entre los miembros de un grupo como la familia. Para Paez (2015), otro mecanismo mediante el cual se acumula el capital en sus distintas formas es la adquisición individual, como en el caso del capital cultural incorporado o institucionalizado.

Con respecto al impacto de los capitales en los contextos educativos, (Bourdieu, 2002) afirma que el trabajo pedagógico que imparten y legitiman las instituciones educativas juega un importante papel para los hijos (as) de familias que pertenecen a los sectores de bajo capital económico y cultural. Para estas familias, la escuela y la educación es el único camino para apropiarse de los bienes culturales que no han heredado dada su posición en el espacio social. También el propio Bourdieu (1987), ya había hecho mención acerca de la importancia que tiene el capital cultural heredado respecto al éxito escolar. El capital cultural heredado trae beneficios específicos para los niños (as) que lo poseen. Recuperar estas reflexiones es importante para poder pensar la legitimidad de incluir estas categorías en esta investigación.

2.4 Reflexiones en torno a la Categoría Género. Su Relación con la Jefatura de Hogar

Hoy día los estudios demuestran que el principal aporte de los Movimientos Feministas y de los Estudios de Género ha sido visibilizar el lugar simbólico que las mujeres han ocupado a lo largo de la historia, lugar asociado al cuidado, a la ternura, a la debilidad, al espacio privado. Existe un amplio reconocimiento entre los especialistas, acerca de que la introducción de la categoría género en el discurso académico y popular, en los últimos años, representa uno de los mayores logros de la “segunda ola” del feminismo (Nicholson, 1992).

Desde el feminismo se erosionan y desmitifican las creencias acerca del carácter “natural”, y por tanto invariable, de las diferencias entre hombres y mujeres, y se hizo asignándole a la categoría género el contenido que hoy se le reconoce en las ciencias sociales. Para la Dra. Marcela Lagarde (1996), *género* es “una categoría que abarca, efectivamente, lo biológico, pero es, además,

una categoría bio-socio-psico-econo-político-cultural (...) implica al sexo, pero no agota ahí sus explicaciones” (p.4).

El concepto de género es ese sistema de construcciones psico-sociales y culturales que son asignadas y asumidas en función del sexo. Estas construcciones son las que orientan la educación de las niñas y los niños, así como las exigencias y los lugares desde los cuales se va a evaluar a las mujeres y los hombres adultos (Fernández, 2005; Virgilí, 2014). Es la asignación cultural de patrones de conductas y estilos de interacción diferenciados a cada persona en función de su sexo: hombre o mujer. Al colocar la palabra construcción en su definición se insiste en el carácter histórico y elaborado de la categoría.

Esos sistemas se agrupan tradicionalmente como dos campos, no solo diferentes sino antagónicos, excluyentes, dicotómicos: lo femenino y lo masculino. En la cultura patriarcal lo femenino y lo masculino, este último presentado como lo hegemónico, son esos sistemas de significados y sentidos a partir de los cuales se educa, se socializa y se imagina a las mujeres y a los hombres (Lamas, 1996). Estas construcciones también son reproducidas en el plano de la jefatura de hogar, donde se le exige de manera diferentes a hombres y mujeres jefas de hogar, de hecho, ha sido ampliamente debatido los cuestionamientos sociales que tienen las mujeres jefas de hogar cuando no cumplen de manera eficiente el rol de “madre”, sin embargo, pocos son los cuestionamientos a la paternidad ausente del padre, que sobreviene como algo natural y por lo tanto aceptable para la sociedad (Catasús y Proveyer, 1999).

La ideología patriarcal también tiene su sostén en la jefatura del hogar y continúa siendo un problema estructural que afecta el desarrollo social y atenta contra el bienestar pleno del ser humano y la familia. Las desventajas históricas que portan las mujeres se perpetúan de manera importante cuando tienen que liderar hogares. Los movimientos feministas, organizaciones sociales, la academia, entre otras instituciones de carácter político-social, han visibilizado las desigualdades, acentuadas por la construcción social de la categoría género, a las que están expuestas las mujeres en los ámbitos económicos, sociales, políticos y en el hogar (Segato, 2016).

2.4.1 Los Roles de Género en la Familia Mexicana

El movimiento feminista ha desarrollado un incansable trabajo y análisis histórico en pos de visualizar y transformar el orden establecido acríticamente entre hombres y mujeres. El género se construye a partir de deberes y a partir de prohibiciones (Lamas, 1996); y la relación entre deber y prohibición es fundamental para dar cuentas qué es ser hombre o ser mujer y cuáles son los roles que deben desempeñar cada uno en la sociedad. Entre los roles está el de la maternidad o paternidad, que constituye un rol asignado desde lo socio-cultural, que se configura atendiendo a los modelos de la familia de origen, los contextos en los que se socializan las personas y la forma particular en que cada persona, ya sea hombre o mujer asuma esta función. Asimismo, Lamas (1996) define el rol de género como el conjunto de normas y prescripciones que dictan la sociedad y la cultura sobre el comportamiento femenino y masculino.

El rol de género femenino y la función de maternaje, para las mujeres que se encuentran solas en el ejercicio de su jefatura de hogar, tiene mayores niveles de exigencia y esfuerzo. Son mujeres que deben cumplir el rol de únicas proveedoras económicas y cuidadoras de la familia. Sin embargo, ello no implica necesariamente un inadecuado desempeño de la función materna (Arés, 2019). El principal reto de las madres que educan a sus hijos en condición de monoparentalidad, está en el rol suplementario que deben ejercer ante la ausencia del padre (Catasús y Proveyer, 1999)

En México, las familias monoparentales pueden ser consideradas como una transgresión a la norma de la familia nuclear burguesa heteropatriarcal (Di Nella et al., 2014). Las mujeres jefas de hogar en el contexto mexicano son un grupo incipiente de cambio en los roles de género, donde los micromachismos desde lo latente pueden estar en pleno proceso de deconstrucción. Es un grupo de mujeres, con las que se puede gestar un pensamiento decolonizador (Segato, 2016) y generar nuevas narrativas desde lo popular, lo local, lo comunitario, lo subalterno (Lagarde, 1996).

Por su parte Di Nella et al. (2014), plantean que la feminización de la pobreza en México se relaciona con la jefatura de hogar femenina, teniendo en cuenta que las mayorías de las familias monoparentales son monomarentales. La vulnerabilidad y exclusión social es acentuada para las mujeres solas, también se reconoce en los estudios sociales la sobreexigencia y

sobrerrepresentatividad de las responsabilidades de las mujeres hacia el exterior y el interior del hogar en este tipo de familias (Fernández y Tobío, 1999; Mendoza y López, 2015; Orihuela, 2000).

El proceso de construcción-deconstrucción de los roles de género y la transversalización de la categoría género en casi la mayoría de los estudios sociales, lleva a pensar que el proceso metodológico de acercamiento al análisis de las familias monoparentales en México debe partir de una perspectiva no androcéntrica. Desde la academia, el reto consiste en corregir el sesgo androcéntrico que existe en la mayoría de los estudios sobre las familias, haciendo emerger los factores estructurales que se encuentran detrás de las discriminaciones y desigualdades que enfrentan las familias monoparentales (Di Nella et al., 2014).

2.5 Desigualdad Educativa. Principales Características de los Contextos Socioeducativos Urbanos Públicos y Privados en México

La atención a los problemas de calidad y equidad educativa en México es un tema pendiente de las agendas políticas que crean reformas para la educación. Con respecto a esta situación, Blanco (2012) plantea que los problemas educativos que enfrenta México, al igual que otros sistemas educativos de la región, son anteriores a los problemas de gestión, rendición de cuentas, transparencia y participación social del Estado. Los mismos son problemas generados debido a las condiciones sociales de vida de los alumnos, las desigualdades en la estructura social que se percibe en los elevados niveles de pobreza, la segregación social del sistema educativo y la desigual distribución de recursos entre las escuelas (Backhoff, 2011; Blanco, 2012).

Por su parte, Cervini et al. (2016) plantean que para analizar los principios de (des) igualdad de la oportunidad educativa, se debe hacer referencia a varios criterios sociales que marcan la inequidad en el acceso, y ellos tienen que ver con el origen social del estudiante, el capital económico, el capital cultural familiar y el contexto socioeconómico escolar. Siguiendo estos criterios, en los estudios de desigualdad educativa, se destacan las primeras contribuciones de Bernestein (1971); Bourdieu y Passeron (1981) y Coleman (1966), que han servido de referentes a los modelos actuales. Los propios autores aportaron los conceptos de origen social, estructura de las clases sociales y capital económico y cultural como factores que repercuten en la educación y el rendimiento escolar de los estudiantes.

Con los estudios de Coleman (1966), se torna imperativo reconocer que el desempeño escolar no depende únicamente de las habilidades individuales sino del origen social, etnia, clase y lugar de residencia. Con estos estudios la escuela pasa a ser vista como una de las principales instituciones que legitiman y perpetúan la desigualdad y el privilegio social (Bonamino y Franco, 2004). Los estudios sobre desigualdad educativa, fundamentalmente desplegados en el campo de la Sociología de la Educación, y con la gran influencia de la Teoría de la Reproducción Social (Bourdieu y Passeron, 1981), rompen las hipótesis meritocráticas que planteaban que los desempeños individuales se referían a los criterios individuales de inteligencia y talento y las hipótesis distributivas, las cuales planteaban que el desempeño se relaciona con el acceso a recursos.

Estos criterios teóricos dan amplias luces sobre los postulados y factores que defienden las teorías actuales sobre desigualdad educativa. Sin embargo, es válido realizar la aclaración que los mismos entran en contraposición con los referentes de esta investigación. Para la autora de este trabajo las causas no se identifican en un sistema específico, individual o social, sino en la interrelación sistémica de ambos, los cuales mantienen una interdependencia recíproca (Bronfenbrenner, 1979).

En México la desigualdad educativa también se expresa en las diferencias que prevalecen entre los contextos educativos públicos y privados. Plantea Blanco (2012), que se manifiesta una movilidad educativa limitada, asociada a la desigualdad económica de las familias para acceder a uno u otro contexto. Por su parte los estudios de PISA, en sus diferentes años, muestran que el nivel socioeconómico medio de una escuela, y si la misma es de gestión pública o privada, tiene efectos sobre el rendimiento de los estudiantes (Lizasoan et al., 2007).

Para Backhoff (2019), la obligatoriedad de la escolarización en México ha creado la necesidad que el Estado cree nuevos planteles para atenderla. La educación pública ha permitido ampliar la oferta educativa hacia los lugares más vulnerables, hacia los entornos rurales e indígenas y ha permitido que la misma llegue a las familias con bajos recursos (Borrayo y Mercado, 2012). En las escuelas de gestión pública se encuentran una matrícula elevada de alumnos por clase y por docente. Estos maestros no sólo deben atender casi al doble de estudiantes que en el sector privado, sino que muchas veces con una remuneración y prestaciones inferiores (Suárez, 2012). Según la

SEP (2017), la tendencia de estancamiento y deserción escolar en las escuelas públicas resulta desproporcionada si se compara con las escuelas privadas, en las cuales se vende una oferta educativa para equiparar las deficiencias del sistema público. Las escuelas privadas otorgan una gran importancia a la adquisición de un capital cultural considerable (INEE, 2016).

Para Borrayo y Mercado (2012), la principal diferencia entre ambos contextos tiene que ver con el capital económico que portan las familias, donde las familias de contextos públicos portan un capital económico inferior a las de contextos privados. Según Suárez (2012), la educación privada es un privilegio, y para México, a veces un mal necesario ya que la educación pública tiene un marcado matiz político-sindical. Asimismo, la desigualdad educativa no solo se manifiesta en las escuelas públicas y privadas, también en los entornos urbanos y rurales. En estos últimos el acceso a los recursos educativos es menor y la vulnerabilidad de la educación aumenta, al tener pocas condiciones materiales, económicas y tecnológicas para realizar una adecuada gestión de la educación (Bautista, 2018).

Los estudios de Castellanos et al. (2015), Gubbins e Ibarra (2016) y Lareau (2003) sobre desigualdad educativa en contextos públicos y privados plantean la existencia de estrategias educativas familiares diferentes, y dichas diferencias podrían estar asociadas a la desigual distribución de capitales económicos y culturales según sea el origen de las familias. El estudio de Lareau (2003) reporta que las estrategias educativas de familias de contextos privados y de clase media, se caracterizan por estimular la autonomía en los hijos (as) y por el especial énfasis en potenciar su desarrollo sociocognitivo y cultural.

Por el contrario, las familias con desventajas económicas y educativas desarrollan estrategias educativas destinadas a satisfacer las necesidades básicas infantiles y no invierten recursos ni tiempo en potenciar el desarrollo sociocognitivo, ya que ellas conciben el desarrollo infantil como un proceso natural (Lareau, 2003; Van Zanten, 2009). Gubbins e Ibarra (2016) refuerzan estos resultados al plantear que las familias con menos ingresos y poco capital cultural se caracterizan por tener una menor presencia en la vida escolar de sus hijos (as). Sin embargo, a mayor nivel de ingresos y nivel educativo de los padres y madres, aumenta el interés por colaborar con los profesores de los hijos (as) y tener una representación en las instancias formales al mostrar disposición para asumir cargos representativos.

También los estudios de Castellanos et al. (2015) y Gubbins e Ibarra (2016), plantean que en las familias con un nivel económico mayor, las prácticas parentales y decisiones que toman con respecto a la educación, estarían orientadas hacia potenciar el desarrollo integral de los hijos (as). En las familias de bajos ingresos y menor nivel de escolaridad, las estrategias educativas se orientan fundamentalmente hacia satisfacer las demandas escolares y en la obtención de buenas calificaciones. En estas familias, no se hace mención manera consciente y planificada al desarrollo cognitivo-cultural de los hijos, como sí lo hacen las familias con mayores recursos socioeconómicos y culturales.

Asimismo, la desigualdad educativa en México se visualiza en los resultados educativos de los estudios de PISA y PLANEA en la Educación Básica en México. Ambas pruebas muestran diferencias según el estrato socioeconómico de los niños, en los niveles de ejecución y en las áreas disciplinares (Backhoff, 2019). Los mejores resultados provienen de alumnos de escuelas privadas, seguidos por alumnos de escuelas públicas urbanas. Mientras que los peores logros y niveles de dominio se encuentran en los alumnos del sistema de educación indígena, y de escuelas públicas rurales (Backhoff, 2019; Castellanos et al.,2015)

2.6 Impacto de la Pandemia COVID-19 en la Relación Familia-Escuela

La pandemia COVID-19, ha representado un reto sin precedentes en las múltiples esferas de la sociedad. La vida social e individual ha padecido los efectos de la emergencia sanitaria pero el campo educativo formal e institucionalizado se ha visto severamente afectado por los cambios. En México, la pandemia no detuvo los procesos escolares, los trasladó al hogar. Los contextos privados de educación rápidamente adaptaron su sistema presencial a un sistema en línea, la educación pública hizo el intento de hacerlo y para ello la Secretaría de Educación Pública (SEP), desplegó el programa “*Aprende en Casa*”.

El programa integra una serie de recursos y materiales transmitidos por televisión y en línea; y se ancla en el acceso y uso de tecnologías de la información (Amador, 2021). La educación en línea y el programa *Aprende en Casa*, ha recrudecido la brecha digital que marcaba la desigualdad educativa anterior a la pandemia en los contextos privados y públicos y urbanos y rurales-indígenas. La situación actual ha develado que el uso exacerbado de recursos tecnológicos

e internet marca la falta de equidad para el acceso a la educación en situación de pandemia (Amador, 2021; Lloyd, 2021),

Plantea Trejo-Quintana (2021), que la SEP ha sido ampliamente criticada por asumir que todos los hogares poseen dos condiciones esenciales para el estudio: la primera, contar con un lugar para realizar las tareas y concentrarse en ellas, lo cual es más complejo en barrios marginales y asentamientos informales, y la segunda, tener acceso a internet o televisión. Para apoyar esta afirmación, los datos reportados por Amador (2021), arrojan que el programa Aprende en Casa deja de lado a 1 de cada 2 niños, niñas y adolescentes que no tienen acceso a internet en el hogar. Por su parte, Lloyd (2021) plantea que la SEP, a través de este programa, no ha podido dar la atención con equidad a los grupos más vulnerables ni homogenizar la educación a distancia para construir ambientes de aprendizaje adaptativos, incluyentes y colaborativos.

Las condiciones que se han creado para continuar la educación a distancia en medio de la pandemia obligaron a las familias a estar al servicio de la escuela, por tanto, se desdibujan los límites entre lo público y lo privado. Los tiempos que la familia dedica a dar apoyo al aprendizaje escolar en casa se ampliaron. La carga de tareas ha sido mayor, invadiendo cada rincón de la vida familiar y afectando los espacios privados de la familia (Arias, 2020).

Rodríguez (2020) plantea que, durante la pandemia, las mujeres han tenido que continuar trabajando en sus dobles y triples jornadas en el mismo hogar y a esa espiral de trabajo se suma también el trabajo de aquellas que aún tienen hijos (as) que asisten a educación preescolar y básica, que tienen que asumir al papel de supervisoras y acompañantes, para apoyar en las tareas escolares. Esta simultaneidad de roles se le ha dado el nombre de doble presencia de la mujer, desde el cual se rescata que la característica principal del trabajo de las mujeres tanto en lo productivo como en lo reproductivo es la sincronía de los tiempos para la ejecución de trabajo productivo y doméstico familiar (Cubillos y Monreal, 2019). Para avalar esta afirmación, la Encuesta sobre el Impacto Económico generado por el COVID-19, afirma que del 55.9% de mujeres que aún mantiene su empleo y trabajan desde sus hogares, además de atender su trabajo, atienden a sus hijos (as), y realizan las actividades de limpieza y quehacer doméstico. Según esta encuesta, el 91.9% de las mujeres realiza trabajo adicional sumado al remunerado (INEGI, 2020).

La pandemia acentuó la violencia estructural y ha marcado más vulnerabilidades para los grupos poblacionales que ya eran vulnerables: las mujeres, las madres solas, las personas que no tienen un ingreso estable y viven del mercado informal, los ancianos (as), los niños (as) sin protección; todos ellos son grupos frágiles que hoy viven las tensiones del confinamiento y sus implicaciones regidas por la sobrecarga de trabajo, desempleo, y crisis económica (Brenes, 2020). Aunada a esta condición, al clima social marcado por las profundas desigualdades, se suman niños (as) agotados por el encierro en casa, madres sobrecargadas y la economía de los hogares devastada (Rodríguez, 2020).

La crisis socio-sanitaria que provocó la COVID-19, también ha impactado en las funciones y procesos de regulación que históricamente ha tenido la escuela como institución. En la revisión teórica se señala que algunas de las funciones que cumple la escuela son: “define los usos de los tiempos a lo largo del día; marca algunos periodos vacacionales; cuida a los niños y niñas para que sus padres, madres o tutores puedan acceder al mercado laboral; otorga credenciales, y da sustento a millones de personas. Además, determina ciclos vitales etarios, organizando la sociedad con base en la edad” (Plá, 2020, p.31). Estas regulaciones posibilitan a las familias y principalmente a las mujeres ingresar al mercado laboral y potencia la socialización de los hijos (as) al coexistir con otros niños (as) en un mismo espacio-temporal durante el día.

Sin embargo, la pandemia producida por el Coronavirus, al cerrar las instituciones educativas canceló algunas de estas regulaciones y la urgencia por mantener los procesos curriculares ha creado una demanda muy alta de *evidencialismo* y carpetas de experiencias (Plá, 2020), que aumentan la sobrecarga de la familia. Estas nuevas maneras de continuar y evaluar los procesos escolares no son más que una manera formal y poco aterrizada para certificar el aprendizaje que está llevando el hijo o la hija en el hogar (Díaz-Barriga, 2020).

Para De la Cruz (2020), las principales dificultades que han tenido las familias para apoyar las actividades escolares de sus hijos (as) durante el confinamiento fueron: no contar con estrategias para favorecer el aprendizaje, poca comprensión sobre los métodos que utilizan los profesores en clase, poco conocimiento previo por parte de la familia de las materias y de las estrategias y prácticas pedagógicas y didácticas y poco conocimiento sobre el acceso a las plataformas digitales. El acceso a nuevas plataformas ha sido un problema para las familias en las

cuales la infraestructura tecnológica y el internet no están disponibles debido a sus escasos recursos.

Por su parte el estudio de Cuevas (2020), reporta que una de las dificultades más grandes del confinamiento para familias con los hijos en edad escolar fue mantener el proceso educativo en casa. Las actividades escolares encontraron continuidad gracias a las estrategias creativas de las familias, y al esfuerzo de madres, padres y cuidadores por proporcionar normas y tiempo para desarrollar un adecuado apoyo escolar.

La pandemia COVID-19 ha exacerbado las conocidas desigualdades educativas en México. El cierre de las escuelas ha afectado de manera más acentuada a la población vulnerable, que vive en entornos de pobreza, la baja escolarización y de trabajo informal. Las familias de estos sectores son lo que tienen menos posibilidades de dar una educación de calidad al margen de la escuela. Plantean Didriksson (2020) y Ducoing (2020), plantean que factores como la raza, la clase social, la etnia, el género, la ubicación geográfica y el tipo de institución educativa, condicionan el acceso a una mejor educación en línea. Por tanto, la pandemia también acentuó las profundas desigualdades económicas, sociales y educativas no solo en contextos públicos y privados, también entre las zonas urbanas y rurales. La oferta virtual a distancia para continuar el aprendizaje en tiempos pandémicos, enfrenta dificultades y cuestionamientos éticos, fundamentalmente por el acceso desigual que ha marcado para las familias (Amador, 2020).

CAPÍTULO 3

MÉTODO

3.1 Tipo de estudio

La investigación se abordó desde una perspectiva cualitativa. Según Creswell (1998) la investigación cualitativa es un proceso interpretativo y de indagación donde se construye una imagen compleja y holística del fenómeno que se investiga. Lo cualitativo remite a la noción de profundidad y se orienta a la descripción e interpretación de las estructuras esenciales de la experiencia vivida, para comprender e interpretar el significado y sentido que la realidad tiene para la persona (Flick, 2015; Gaínza, 2006; Vasilachis, 2006).

El estudio se realiza con un diseño de Estudio de Casos Múltiples. Para Neiman y Quaranta (2006) este diseño permite estudiar los fenómenos desde múltiples perspectivas y no desde la influencia de una sola persona, grupo o unidad de análisis. El estudio de caso es capaz de satisfacer todos los objetivos de una investigación y las investigaciones desarrolladas a través de estos diseños se orientan, por lo general, a la construcción teórica con procedimientos tanto inductivos como deductivos (Lynham, 2002).

El Estudio de Casos Múltiples no es una investigación basada en muestras representativas porque no se estudia un caso para entender otros casos; se analiza cada caso por sí mismo y se recopila lo que cada caso tiene que comunicar con la intención de estudiar el fenómeno que exhiben (Stake, 1999; Yin, 2010). Para la investigación se eligió este diseño, con el fin de recoger una visión diversa de varias realidades.

El alcance del estudio es explicativo. Ha sido un tema abordado desde varias disciplinas sociales (demógrafos, sociólogos), fundamentalmente con diseños descriptivos. La intención es generar desde la Psicología, un cuerpo teórico que trascienda lo descriptivo y permita, a partir de la construcción de categorías y conceptos, estudiar las condiciones en las que se desarrollan las prácticas educativas de las familias monoparentales de jefatura femenina. También la investigación contribuye a explicar cómo la interdependencia recíproca de los subsistemas que se

van entretejiendo en la realidad de estas familias, van configurando sus sentidos subjetivos sobre las maneras y prácticas que establecen para educar.

3.2 Escenarios de Investigación y Participantes

El estudio se realizó en dos contextos socioeducativos (público y privado) de Educación Básica Primaria del municipio de Cuernavaca, del Estado de Morelos. El término contexto socioeducativo en la investigación hace referencia al tipo de escuela a la que asiste el hijo (a), escuela pública o escuela privada, cada contexto comprende determinadas características diferenciadas desde el punto de vista socioeconómico y educativo (Bazán et al., 2016; Castellanos et al., 2015).

A continuación, se realiza una contextualización general del macroescenario del estudio, teniendo en cuenta Estado y municipio de estos dos contextos. El estado mexicano de Morelos se localiza en la parte central de la República Mexicana, es uno de los estados más pequeños del país en cuanto a extensión territorial, ya que abarca una superficie de tan sólo 4 893 km², lo que representa el 0.2% de todo México. Es un estado central que limita al norte con el estado de México y Ciudad de México, al este y sureste con Puebla, al sur y suroeste con Guerrero (Uribe, 2014). Su capital es la ciudad de Cuernavaca. Según el Censo de Población y Vivienda de 2020 su población total es de 1 971 520 habitantes (INEGI, 2021).

En el municipio de Cuernavaca, se concentra el mayor número de habitantes y de actividades económicas en virtud de que en él se ubica la capital del Estado y cuenta con un alto nivel de servicios de cobertura estatal. Según los datos del INEGI (2021) su población total es de 378 476 habitantes. El municipio cuenta con escuelas para los niveles básico, medio superior y superior, tanto públicas como privadas. También posee un gran número de centros de investigación, lo que la convierte en una de las ciudades con mayor concentración de científicos e investigadores en América Latina.

Según los datos del INEE (2018) en la Educación Básica en México, se matricularon 25 780 693 niños, distribuidos en los distintos niveles educativos: 19.1% en educación preescolar, 54.8% en educación primaria y 26% en educación secundaria. Poco más de 1.2 millones de docentes los atendieron en 225 757 escuelas. El sostenimiento de la educación es

predominantemente público: 85.7% de la matrícula de preescolar asiste a escuelas públicas; 90.7%, a educación primaria, y 91.2%, a educación secundaria. Sólo 18.8% de los alumnos se matriculan en planteles de sostenimiento privado.

Específicamente el escenario de la investigación estuvo conformado por 9 escuelas, 6 privadas y tres públicas. Las escuelas privadas reciben alumnos de familias con nivel socioeconómico medio superior y alto. En todas se procura brindar una educación integral con programas que potencian el pensamiento lógico y crítico, en paralelo a las habilidades multiculturales de lenguaje y comunicación (español – inglés) y tecnológicas. Sus planes de estudio incorporan programas diseñados para enriquecer capacidades emocionales, interpersonales, creativas e interdisciplinarias, se caracterizan por una atención personalizada de sus estudiantes.

Por su parte, en las escuelas públicas de este estudio, los estudiantes que cuentan con una maestra principal por aula la cual imparte todas las asignaturas (español, matemáticas, ciencias naturales, geografía, historia, formación cívica y vida saludable), más un profesor de preparación física e inglés. En el momento en que se realizó la recogida de datos todas las escuelas de ambos contextos socioeducativos se encontraban dando servicios de manera virtual a través de plataformas digitales, debido a la suspensión de actividades escolares por la contingencia sanitaria COVID-19.

3.2.1 Estrategia de Muestreo

La identificación de las familias participantes se realizó de manera no probabilística, a través de la técnica “Bola de Nieve” o método de encadenamiento (Feixa, 2018), que consistió en buscar a los participantes que cumplieran con los criterios de inclusión a través de los contactos de la investigadora responsable. A partir de los contactos iniciales desde esta red personal, los contactos se fueron ampliando, pues se le solicitó a cada informante la referencia de otra persona que cumpla los criterios de inclusión establecidos.

Este procedimiento tuvo el valor de asegurar la presencia de significados diferentes y cierta cercanía relacional en el momento de trabajar estos temas para las familias. Se cuidó que por mantener un vínculo relacional con personas cercanas a la investigadora no se vieran

comprometidas a participar en la investigación, para ello se realizó con todas las participantes los mismos procedimientos éticos. No se trabajó con familias que, aunque cumplieran los criterios de inclusión, tuvieran un vínculo personal con la investigadora.

La definición de la cantidad de casos con los que se trabajó fue determinada en función de la información que iba saliendo en las sesiones con cada familia. Esta estrategia de muestreo se combinó con una estrategia de casos tipo. El proceso de selección de los casos típicos comenzó con la definición de los atributos que definieron el perfil de las y los participantes (Stake, 1999), que se describen en los criterios de inclusión.

Criterios de inclusión:

- Madres, jefas de hogares monoparentales sin presencia del padre en la estructura familiar.
- Hijos (as) escolarizados, cursando la Educación Básica Primaria en escuelas públicas y privadas de los grados 3ero, 4to y 5to grado.
- Que los hijos (as) cuenten con una maestra o maestro principal que funcione como guía del grupo.
- Que se encuentren residiendo en Cuernavaca, Morelos, México.
- Disposición de las madres y maestras (os) principales para participar en la investigación y que lo expresen firmando el consentimiento informado.
- Disposición de los hijos (as) para participar en la investigación y que lo expresen firmando el asentimiento informado.

Criterios de exclusión.

- Madres que se encuentren en unión consensual conviviente con alguna pareja.
- Abandonar el proceso de aplicación de técnicas sin haber concluido la fase de recolección de datos.

Las participantes principales de la investigación fueron las madres, pero también se trabajó con los hijos (as), para levantar información sobre cómo perciben el ejercicio y eficacia de las prácticas educativas de sus madres. Trabajar con ellos también permitió indagar sobre sus factores personales. También se recurrió a criterios valorativos de la maestra sobre las características de

los niños (as) con los que se trabajó y se recogió su percepción sobre la práctica educativa que desarrollan las madres del estudio. Se trianguló la información desde estas tres fuentes y desde varias técnicas, con el objetivo de comprender el proceso de manera sistémica.

3.2.2 Descripción de las y los Participantes

Se trabajó con un total de 12 madres de familia, seis de ellas con hijos (as) que asistían a escuelas de contexto privado y las otras seis con hijos (as) en escuelas de contexto público. El término contexto socioeducativo en la investigación hace referencia al tipo de escuela a la que asiste el hijo (a), escuela pública o escuela privada. Según Bazán et al. (2016) y Castellanos et al. (2015), el término contexto educativo - público o privado- comprende determinadas características diferenciadas para cada niño (a), desde el punto de vista socioeconómico y educativo. La Tabla 1 refleja la composición del grupo de madres participantes.

Tabla 1

Descripción de las participantes

Participante ante (madre)/ Código	Edad de la madre	Escolaridad	Estado civil	Estructura familiar	Número de hijos	Contexto socioeducativo	Edad y grado escolar del hijo (a)	Vía de entrada a la mono parentalidad
M1	45	Licenciatura	Soltera sin pareja actual	Mono parental extensa	1	Privado	9 años 3er grado escolar	Abandono de la figura paterna
M2	38	Carrera técnica	Soltera sin pareja actual	Mono parental	3	Público	9 años 3er grado escolar	Muerte de la figura paterna
M3	42	Secundaria	Soltera sin pareja actual	Mono parental extensa	3	Público	9 años 3er grado escolar	Abandono de la figura paterna
M4	39	Secundaria	Soltera sin pareja actual	Mono parental	1	Público	9 años 4to grado escolar	Abandono de la figura paterna
M5	42	Licenciatura	Divorciada. Nueva pareja actual	Mono parental extensa	1	Privado	9 años 4to grado escolar	Divorcio
M6	28	Licenciatura con posgrado	Soltera sin pareja actual	Mono parental	1	Privado (se trabajó con profesora de inglés P6)	9 años 4to grado escolar	Separación de la relación de pareja

Participante ante (madre)/ Código	Edad de la madre	Escolaridad	Estado civil	Estructura familiar	Número de hijos	Contexto socioeducativo	Edad y grado escolar del hijo (a)	Vía de entrada a la mono parentalidad
M7	37	Licenciatura	Viuda sin pareja actual	Mono parental	2	Privado (se trabajó con profesora de español P7)	8 años 3er grado escolar	Muerte de la figura paterna
M8	41	Secundaria	Soltera sin pareja actual	Mono parental extensa	1	Público (se trabajó con profesora de todas las asignaturas P8)	9 años 4to grado escolar	Embarazo no planificado, relación extra-conyugal
M9	27	Secundaria	Soltera con pareja actual	Mono parental extensa	1	Público (se trabajó con profesora de todas las asignaturas P9)	9 años 4to grado escolar	Separación de la relación de pareja
M10	41	Licenciatura	Soltera sin pareja actual	Mono parental	1	Privado (se trabajó con profesora de inglés P10)	10 años 5to grado escolar	Embarazo no planificado con pareja no estable
M11	44	Licenciatura	Soltera sin pareja actual	Mono parental	2	Privado	8 años 3er grado escolar	Separación de la relación de pareja
M12	29	Licenciatura	Soltera con pareja actual	Mono parental extensa	1	Público	10 años 5to grado escolar	Separación de la relación de pareja

Las participantes principales de esta investigación fueron las madres de familia, pero adicionalmente se trabajó con los 12 hijos (as) y 12 profesoras para obtener datos complementarios que permitieron enriquecer y triangular la información aportada por las madres de familia. En el caso que las madres de familia analizadas tuvieran más de un hijo se indagó por las diferentes prácticas educativas con cada uno de ellos, pero la investigación se enfocó fundamentalmente sobre las que realizan actualmente con el hijo (a) que cumpliera los criterios de inclusión y mediante el cual se le refirió a la investigación.

El criterio de inclusión de trabajar con hijos cuyas edades oscilaran entre 8 y 10 años se decidió para que todos (as) estuvieran relativamente en la misma etapa del desarrollo, ya que las necesidades y exigencias educativas, así como el desarrollo cognitivo y socioafectivo de los niños (as) va cambiando en función de sus etapas vitales del desarrollo. Esto se realizó con el objetivo de que no se dieran variaciones marcadas en la muestra. También se cuidó, que hubiese similar

representación de ambos contextos socioeducativos. Los datos de los hijos (as) se integraron a la tabla 1.

En cuanto a las profesoras, en el caso de los contextos público son profesoras de todas las materias; en el caso de los contextos privados son indistintamente profesoras de español o inglés. Se contactó a una profesora por participante. Las profesoras serán designadas con el código P seguido del número asignado a la familia a la que se hace referencia.

3.3 Técnicas e Instrumentos de Recolección de la Información

Ficha de Datos Socioeconómicos

La ficha de datos socioeconómicos constituyó una herramienta de apoyo que se utilizó con el objetivo de identificar datos sociodemográficos y los capitales económico, cultural y social de la familia, por lo que tuvo un carácter descriptivo. Esta fue realizada a través de una serie de preguntas cerradas elaborado *ad hoc* para la investigación. Incluye entre sus preguntas, las preguntas del cuestionario de la Asociación Mexicana de Agencias de Inteligencia de Mercado y Opinión (AMAI), para calcular el índice de Niveles Socioeconómicos (NSE) de los hogares en México (AMAI, s/f). Los ítems 4, 26, 28, 25, 14, 27 de la ficha de datos socioeconómicos corresponden respectivamente a las 6 preguntas del cuestionario AMAI, las cuales indagan sobre: nivel educativo del jefe o jefa de hogar, cantidad de baños, cantidad de automóviles, conexión a internet en el hogar, cantidad de personas que aportan al presupuesto familiar y cantidad de habitaciones para dormir. Los niveles socioeconómicos según el cuestionario se califican en 7 estratos (AMAI, s/f). Según el propio cuestionario las características de cada uno de los estratos se encuentran a continuación:

- **Nivel A/B**

- ✓ En el 80% de estos hogares el jefe de familia tiene estudios profesionales.
- ✓ El 99% de los hogares cuentan con internet fijo en la Vivienda.
- ✓ Hogares que invierten en educación.

- **Nivel C+**

- ✓ El 72% de los jefes de hogar tiene al menos estudios de preparatoria.
- ✓ El 97% tiene internet fijo en la vivienda.

- ✓ El 34% del gasto se dedica a alimentación. Realizan gastos en educación que no alcanzan el 40 %. Hogares con al menos un vehículo de transporte
- **Nivel C**
 - ✓ El 82% de estos hogares son encabezados por un jefe de hogar con estudios de secundaria.
 - ✓ 91% con internet fijo en la vivienda
 - ✓ El 37% del gasto del hogar se dedica a la alimentación y un 7% a educación.
- **Nivel C-**
 - ✓ El 63% en este nivel tienen un jefe de hogar con estudios hasta secundaria.
 - ✓ 78% tienen conexión a internet fijo en la vivienda
 - ✓ El 38% del gasto se dedica a la alimentación. El gasto en transporte y comunicación es menor al 24%.
- **Nivel D+**
 - ✓ En el 62% de estos hogares el jefe del hogar tiene estudios mayores a primaria.
 - ✓ 55% de los hogares cuenta con conexión fija a internet.
 - ✓ El mayor gasto es en alimentación, 42%. Menos del 7% del gasto es para educación.
- **Nivel D**
 - ✓ En el 53% de los hogares de este nivel el jefe del hogar tiene estudios hasta primaria.
 - ✓ Acceso a internet muy bajo. Solamente el 14% de estos hogares
 - ✓ El 46% se dedica a la alimentación. Solamente se dedica a transporte y comunicación, el 16%.
- **Nivel E**
 - ✓ El 82% están dirigidos por un jefe de familia con estudios de hasta primaria.
 - ✓ Solo el 0.3% dispone de internet fijo en la vivienda.
 - ✓ El 52% se destina a alimentación. Solo el 1% se dedican a educación.

Entrevista Semiestructurada

La entrevista como técnica de investigación cualitativa permite recopilar información sobre lo que las personas comparten oralmente con un investigador sobre un tema específico o evento de

su vida (Fontana y Frey, 2005). Por su parte, Taylor y Bogdan (1987) definen la entrevista como “encuentros reiterados entre el investigador y los informantes, dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus experiencias y situaciones de vida” (Taylor y Bogdan, 1987, p. 100). Para la investigación se utilizó la entrevista semiestructurada, la cual es una técnica de investigación flexible y abierta que se basa en un guion o guía de preguntas que se realizan a las participantes de un estudio. La técnica tiene la flexibilidad y libertad de ordenar las preguntas y elaborar otras nuevas que surjan de la propia situación de entrevista (Gaínza, 2006). Para Taylor y Bogdan (1987), la pauta o guía de la entrevista no es un protocolo estructurado, sino una lista de áreas generales que deben cubrirse con cada informante, por lo que cada investigador decide cómo enunciar las preguntas y cómo formularlas.

Por las condiciones en las que se realizó el estudio, se utilizó como modalidad de esta técnica, la entrevista en línea, también llamada *teleentrevista*. Según Maddox (2020), lo que diferencia a la entrevista en línea de la entrevista presencial o cara a cara, es el rol de la tecnología al facilitar de manera remota la interacción entre el entrevistador y el participante. Las principales limitaciones están dadas por no tener contacto físico lo cual puede dificultar el *rapport*. Las ventajas de esta técnica se asocian a que permite expandir la posibilidad de participación de muchas personas ya que rompe con las limitaciones geográficas que tanto afectan a las entrevistas presenciales (Hanna, 2012; Shapka et al., 2016).

Las investigaciones desde esta modalidad tienen un alcance mayor de participantes, aunque es necesario que los mismos cuenten con el acceso a internet y medios digitales (Hanna, 2012; Lo Iacono et al., 2016). La entrevista en línea puede realizarse con el uso de plataformas de videollamadas: Skype, Zoom, Meet, entre otros, y puede ser grabada utilizando los recursos que el mismo programa elegido ofrece (Lo Iacono et al., 2016).

Para la investigación, se elaboraron preguntas en función de la revisión teórica y categorías pre-establecidas (Anexo No.9). Se hicieron las entrevistas con todos los miembros que participaron en la investigación:

- Entrevista a la madre: Se utilizó con el propósito de explorar y comprender a través de preguntas abiertas las categorías principales: prácticas educativas, capitales económico, social y cultural, factores personales, impacto de la pandemia COVID-19.

- Entrevista al hijo (a): Se elaboró con preguntas fácilmente comprensibles por los niños (as). Se trabajó con el propósito de explorar y comprender sus factores personales y su percepción sobre las prácticas educativas de sus madres. También se indagó sobre su dinámica familiar con preguntas que se derivaron de la técnica Test de la Familia.
- Entrevista a la maestra principal: Se utilizó con el propósito de explorar los factores personales del hijo (a), en cuanto a su desempeño académico, social y necesidades educativas. También para explorar la percepción de la maestra sobre la práctica educativa desarrollada por las madres.

Cuestionario de Estrategias de Apoyo Familiar

Desarrollado por Bazán, Navarro y Velarde (2016), consta de 21 ítems y evalúa las estrategias de apoyo familiar conformadas por tres dimensiones (Anexo No. 11). El cuestionario está validado en el contexto mexicano y su validez se expresa en los análisis de consistencia interna que arrojaron coeficientes alfa de Cronbach de: 0.75 en la escala de Acciones que significan apoyo familiar, 0.74 en la escala Eficacia en el apoyo y 0.83 en la escala Evaluación y Repaso. Las tres escalas son:

1. Acciones que significan apoyo familiar: Actividades que los padres y madres interpretan como importantes, necesarias y permitidas para apoyar a sus hijos (as) en el aprendizaje y estudio en casa. Consta de 7 ítems (8,9, 11,12,13,14,15).
2. Sentido de la eficacia para apoyar: Acciones que los padres y madres realizan con sus hijos (as) para asegurar el éxito en la escuela, o el logro educativo, en la medida en que ellos consideran que estas pueden ejercer una influencia positiva en sus resultados educativos. Consta de 8 ítems (1,2,3,4,5,6,7,10).
3. Evaluación y repaso: Actividades orientadas a evaluar o constatar que el niño (a) sabe lo que se espera que debe saber o está preparado para el examen o exposición. Asimismo, incluye ejercicios adicionales de repaso que los padres y madres proveen a los hijos (as) para fortalecer lo aprendido. Consta de 6 ítems (16,17,18,19,20,21). (Anexo No.11).

Inventario de Horarios y Rutinas Cotidianas

Técnica que se adaptó para la investigación y que tiene su origen en el diario personal de la actividad de Diego González Serra. El autor la creó para evaluar el componente motivacional de las

personas a través de un registro de sus actividades diarias (González, 1978). En esta investigación la técnica permitió registrar la rutina de actividades personales, laborales, escolares, cotidianas, de cuidado y familiares, por horario, de un día entre semana y otro de fin de semana que realizan las madres (Anexo No. 13).

La técnica permitió evaluar los diferentes roles que se asumen en el espacio privado y público, así como la distribución de tiempos para cada una de esas actividades, también permitió visualizar el impacto de la contingencia sanitaria en la dinámica de actividades diarias, laborales, escolares y familiares de la madre.

Completamiento de Frases

Técnica creada por J. B. Rotter en 1949. Para la investigación se utilizó la versión de González (1997), que plantea que para analizar la información la técnica no debe calificarse frase por frase. Los análisis deben componerse por unidades relevantes de información de cuya interrelación salen los resultados (González, 2002). Se construyeron para la investigación 24 frases abiertas de inducción general y particular (Anexo No. 13). El análisis e interpretación del contenido de las frases se realizó a través de las tres unidades de análisis que se construyeron en función de los objetivos de la investigación:

1. Construcción de sentidos y significados: en estas frases se expresan sentimientos, deseos aspiraciones, miedos, preocupaciones, organización del tiempo, significado del trabajo y de la maternidad. Para esta unidad de análisis se definieron 15 frases inductoras (1,2,3,4,5,6,7,8,9, 16,18,19,22,23,24).
2. Valoración de las prácticas educativas y de la educación que ofrecen al hijo (a). Para esta unidad de análisis se definieron 4 frases inductoras (10,11,13,21).
3. Relaciones con los hijos (as), en las cuales expresa su valoración sobre ellos, así como características, aspiraciones y deseos relacionados con su desempeño futuro. Para esta unidad de análisis se definieron 5 frases (12,14,15,17,20).

Dibujo Temático de la Familia

Esta técnica constituye una adaptación del Test de la Familia, publicado por Louis Corman en 1961, cuyo objetivo es explorar la adaptación del niño al medio familiar. Para la presente investigación se utilizó la adaptación de Arés (1990) conocido como el Dibujo temático de la Familia. La consigna base de la técnica para el niño (a) es: “Dibuja a tu familia realizando alguna actividad”. Se le proporcionó una hoja blanca y lápices de colores. Una vez que el niño (a) terminó el dibujo se le formularon algunas preguntas relacionadas con el mismo. La interpretación del dibujo temático de la familia facilita la comprensión de los vínculos que se establecen entre los hijos (as) y los miembros de la familia durante una actividad, la calidad de las relaciones, así como la visualización que tienen ellos acerca del sistema familiar.

Un resumen de las categorías, subcategoría, técnicas y participantes de este estudio se presenta en la Tabla 2.

Tabla 2

Resumen de categorías, indicadores, técnicas y participantes

Categorías	Subcategorías	Técnicas	Participantes
Prácticas educativas	1.Estilos educativos	Entrevista semiestructurada a la madre	Madres, maestras e hijos (as)
	2.Estrategias de apoyo al aprendizaje escolar		
	3. Gestión de actividades	Entrevista semiestructurada a la maestra	
	4. Uso y consumo de las TICS	Entrevista semiestructurada al hijo (a).	
		Cuestionario de Estrategias de apoyo familiar	
		Dibujo temático de la Familia.	
		Inventario de horarios y rutinas cotidianas	
Capital económico	1.Índice socioeconómico	Ficha de datos socioeconómicos	Madres
	2. Solvencia económica del hogar		
	3. Contexto económico y laboral	Entrevista semiestructurada a la madre	
Capital cultural	1.Capital cultural incorporado	Ficha de datos socioeconómicos	Madres
	2. Capital cultural objetivado.	Entrevista semiestructurada a la madre	

Categorías	Subcategorías	Técnicas	Participantes
	3. Capital cultural institucionalizado		
Capital social	1.Redes informales e institucionales de apoyo. 2. Tipos de apoyos que perciben del padre 3. Tipos de apoyos que perciben de sus redes de apoyo. 4. Acceso o beneficiarios de políticas públicas, becas de estudio. 5. Satisfacción de la familia con las redes de apoyo existentes.	Ficha de datos socioeconómicos Entrevista semiestructurada a la madre	Madres
Factores personales	Relativos a la madre: 1.Actitudes 2. Percepciones 3.Expectativas 4.Construcción social de la monoparentalidad 5.Construcciones de género. 6.Experiencias 7.Historia personal De los hijos: 1. Actitudes 2.Intereses académicos y sociales del niño/a. 3.Independencia para hacer las tareas escolares, extraescolares y de la vida cotidiana. 4. Desempeño académico	Entrevista semiestructurada a la madre Entrevista semiestructurada a los hijos Entrevista semiestructurada a la maestra Completamiento de frases	Madres, hijos (as), maestros
Impacto de la pandemia COVID-19	1.Afectivo 2. Económico 3. Cambios en las actividades y rutinas cotidianas 4. Cambios en las estrategias educativas.	Inventario de horario y rutinas cotidianas durante la COVID-19 Entrevista a la madre	Madres

3.4 Procedimiento

La investigación se realizó en cuatro etapas. Las mismas no necesariamente constituyen momentos secuenciales, ya que, atendiendo al carácter recursivo del enfoque metodológico elegido, algunas se dieron en paralelo o se volvieron a ellas para reconstruir la información. En particular, debido a las condiciones que impuso la pandemia de COVID-19 se tuvo que flexibilizar toda la planeación de la investigación. A continuación, se describen las diferentes etapas.

Etapas 1: Selección de Escenarios de Investigación, Participantes y Acceso al campo

El primer acceso al campo fue presencial y se trabajó en dos escuelas, una escuela del contexto privado y otra escuela del contexto público. Se contó con la autorización de ambas directoras y de manera adicional para trabajar en la escuela pública se pidió la autorización del Instituto de Educación Básica del Estado de Morelos (IEBEM). En esta modalidad de acceso se logró hacer el primer contacto con una madre del contexto privado (M1) y dos del contexto público (M2 y M3). Se realizó la sesión informativa de manera presencial e individual con cada una de las madres. Se les explicó la propuesta del estudio, y se presentó la carta de consentimiento informado. También en esta sesión se presentó a las madres la carta de consentimiento informado parental que es el documento donde ellas consentían que se podía trabajar con sus hijos (as) al ser menores de edad.

Sin embargo, debido a la contingencia sanitaria por COVID-19, el Estado de Morelos suspendió en marzo de 2020 las actividades presenciales en todo el sector educativo. Esta situación provocó dificultad para acceder a las familias de manera presencial y a través de las escuelas. Debido a esto se cambió la modalidad para acceder a las participantes, por tanto, la estrategia de muestreo principal que se utilizó para contactar a las siguientes madres fue la técnica “Bola de Nieve” o método de encadenamiento (Feixa, 2018).

Con la finalidad de dar continuidad a la investigación en el escenario COVID-19, se adaptaron y digitalizaron las técnicas: Ficha de datos socioeconómicos, Cuestionario de Estrategias de Apoyo, Completamiento de Frases, Registro de Horarios y Rutinas cotidianas. Se contactó a las tres madres con las que previamente se había trabajado, para informarles que el

estudio continuaría de manera virtual, las madres aceptaron continuar y se inició el trabajo con ellas.

Las restantes madres del estudio fueron contactadas a través de la técnica Bola de Nieve. Se realizó de manera virtual e individual con cada una de las madres la primera sesión, la informativa. En este encuentro se presentó la investigación para que decidieran su participación, aunque ya se les había enviado previamente por correo electrónico las cartas de consentimientos informados (de la madre y el parental). Las cartas de consentimientos informados se habilitaron en Formularios de Google, para que de esta manera aceptaran su comprensión y participación y continuar con la aplicación de técnicas. Todas las madres contactadas consintieron su participación y la de sus hijos (as).

Una de las maestras de 3er grado de una de las escuelas públicas, fue el eslabón principal para contactar a cuatros familias (2, 3, 4 y 9), ya que los hijos (a) asistían al salón de clase de esta maestra. Esta maestra facilitó el acceso para trabajar con dichas madres. Para contactar a las restantes maestras, se le pidió a cada madre, que refiriera a la maestra o maestro principal del hijo (a), para contactarla y presentarle la investigación y el consentimiento informado. Con todas las maestras, incluida la que sirvió de eslabón para el contacto con cuatro familias se realizó la aplicación de la entrevista de manera virtual.

El trabajo con los hijos (as), también se realizó de manera virtual. Para la firma del asentimiento informado, se le envió el mismo previamente a las madres y se les pidió que se lo presentaran al niño (a) en el momento de estar desarrollando la sesión con la investigadora principal. La investigadora mediante una sesión virtual con el niño (a) le explicó el asentimiento y ellos asintieron, quedando el audio grabado en la sesión.

Etapas 2: Recolección de Información

La recolección de información a partir de las técnicas de estudio se realizó con las madres en 3 sesiones de trabajo de una hora cada una, y en principio se organizaron por las plataformas Zoom, Meet, Skype, ellas decidieron cuál utilizar. Las sesiones fueron principalmente para realizar la entrevista en línea y las restantes técnicas digitales se dividieron por sesiones de trabajo y se les

envió entre cada sesión. El día de la semana, el medio de contacto y la hora fue elegida por cada una en función de su accesibilidad y comodidad.

Sin embargo, es necesario reportar que cuatro madres del contexto público (M2, M3, M8, M9) pidieron que las sesiones fueran mediante llamada telefónica, por la dificultad que tenían para el acceso a internet o en el uso de plataformas digitales. Se decidió realizar la recolección de esta manera para cumplir con el principio ético de justicia y equidad en la que todas tuvieran igual oportunidad de participar. También con la familia 4 se realizó la sesión de manera presencial, cumpliendo con las medidas sanitarias establecidas para mitigar el contagio, debido a que la madre y la hija no tenían acceso a internet en su hogar ni por datos móviles. Las sesiones se realizaron con ayuda de la maestra principal de la hija que fue la que inició el contacto con dicha familia y también nos proporcionó un local propio para la realización de las sesiones.

Finalmente, con 7 madres (6 de contexto privado y 1 de contexto público) se hicieron las sesiones a través de plataformas digitales. Con 4 madres, todas del contexto público se hizo mediante llamada telefónica y con una madre en sesión presencial.

El trabajo con los hijos (as), se realizó en una sola sesión y de manera similar a lo acontecido con sus madres. Con los 4 niños (as), de las familias 2, 3, 8 y 9 se hizo la sesión mediante videollamada de WhatsApp, haciendo uso de los datos móviles de las madres. Con la niña de la familia 4 se hizo de manera presencial, cumpliendo con las medidas sanitarias para evitar el contagio. A todos (as), se le dio la consigna del dibujo temático y los materiales ya estaban preparados por la madre. Los niños (as) hicieron su dibujo y luego se precedió a la entrevista sobre el mismo.

La aplicación de la entrevista a las maestras principales se realizó mediante plataformas digitales (Zoom, Meet, Skype) y se realizó en el horario escogido por ellas para no interferir en sus actividades docentes. La maestra que sirvió como eslabón para contactar a cuatro familias de contexto público, se le hizo cuatro entrevistas independientes, una por cada familia.

A todos (as) los participantes se les pidió su consentimiento para grabar las sesiones y los audios generados en cada sesión fueron guardados en un archivo con clave en la computadora de la investigadora principal.

Etapa 3: Análisis y Sistematización de la Información

Se realizó la transcripción de entrevistas y se fueron codificando los datos para analizar las categorías que iban emergiendo. El momento de integración y escritura se realizó en correspondencia con los objetivos de la investigación. En la escritura de datos se encuentran las voces de las participantes, a través de fragmentos de la entrevista que fueron escogidos para clarificar y ejemplificar los datos. Los análisis apoyados por estas narrativas imprimen no solo veracidad al estudio, también conectan al lector con el fenómeno y su realidad. El apartado siguiente clarifica mejor como se realizó el procesamiento y análisis de los datos

Etapa 4: Devolución de Resultados a los (as) Participantes

Una vez se tuvo la información analizada se realizó un informe de devolución de los resultados por cada participante. Se realizó un informe general de los principales resultados del estudio y uno particular para cada caso. Este informe fue enviado mediante correo electrónico a cada madre. El mismo procedimiento se realizó para las maestras que participaron en el estudio. Se le dio la posibilidad de que si deseaban o tenían dudas sobre los resultados podían tener de manera individual un encuentro con la investigadora; ninguna de las madres y maestras pidió dicho encuentro y se mostraron conforme con el informe de devolución.

La devolución de resultados con los niños (as) se realizó de manera individual en una sesión organizada con cada uno. Esta sesión fue extra a la sesión de recogida de información, y se realizó con cada niño (a), utilizando los mismos recursos y plataformas con la que se llevó a cabo la sesión de recogida de información, descritas en la etapa 2. En este breve encuentro se les explicó en un lenguaje acorde a la edad las principales prácticas educativas de sus madres. Se les explicó la importancia de cada una de esas prácticas y su rol como hijos (as) en la construcción de ellas.

3.5 Procesamiento y Análisis de los Datos

El análisis de los datos se realizó a partir de diferentes estrategias de procesamiento. Las mismas dependieron del tipo de técnica que se estuviera utilizando y del tipo de información que se quería alcanzar según los objetivos de la presente investigación. La estrategia para cada técnica será explicada a continuación.

Ficha de Datos socioeconómicos

La ficha de datos socioeconómicos tuvo un carácter informativo y más bien constituyó una técnica de apoyo para conocer las características principales de cada una de las familias. Como en esta ficha se incluyeron los datos del Cuestionario AMAI, se realizó el procesamiento de esta información según el modelo que presenta el cuestionario para calcular el nivel socioeconómico al que pertenece cada hogar (AMAI, s/f). Se calificó cada respuesta según el puntaje establecido por el cuestionario y luego se sumaron los puntajes de las respuestas para determinar el nivel socioeconómico de cada familia participante del estudio. (Ver Anexo No. 10, 14 y 15).

Entrevista semiestructurada

La estrategia para el procesamiento y análisis de los datos de las entrevistas semiestructuradas fue el *template analysis* o análisis con plantillas (Hindrichs, 2020; King, 2012; King y Brooks, 2017). Esta propuesta de análisis permite analizar el texto y los datos cualitativos desde una mirada deductiva-inductiva. Analizar desde lo deductivo significó interpretar y examinar los datos a partir de las categorías que se preestablecieron *a priori* (Hindrichs, 2020). La conceptualización de los preestablecidos se realizó a partir de la revisión teórica que se realizó en el Capítulo 2 que corresponde al Marco Teórico de la investigación y más adelante en este apartado se podrán encontrar las categorías resultantes. La categorización de la información se realizó mediante los procesos de codificación y categorización abierta, axial y selectiva (Strauss y Corbin, 2002).

Las entrevistas semiestructuradas fueron transcritas y se hizo un análisis, línea por línea, para asignar nombres (códigos) a las unidades relevantes de información que iban emergiendo en cada una.

Los datos fueron organizados en el *template* o plantilla inicial. El mismo se organizó con las categorías preestablecidas *a priori* y la información se fue completando con los códigos que se fueron asignando a las unidades de información en las entrevistas. Los códigos nuevos que fueron emergiendo del proceso inductivo se resaltaron en colores diferentes de los preestablecidos, para poder distinguir entre lo deductivo y lo que emergía.

Estos códigos se fueron comparando con las categorías preestablecidas, lo cual permitió ir organizando e integrando los resultados de las entrevistas. En este proceso de codificación abierta primero se identificaron las microcategorías, las cuales se agruparon en un segundo análisis, en macrocategorías. Una vez se terminó esta primera categorización y codificación en las plantillas, se pasó a la codificación axial, para establecer relaciones entre las categorías y temas. Se utilizó una segunda plantilla donde se establecieron las conexiones entre categorías y se seleccionaron las categorías principales y las subcategorías, que es lo que King (2012), denomina codificación jerárquica. Es necesario destacar que el carácter recursivo del enfoque metodológico que se eligió permitía volver al texto, reestructurar las categorías y extraer unidades de análisis nuevas.

En este apartado se presentan las categorías y subcategorías resultantes de este proceso de codificación y categorización. Es necesario dejar explícito que la definición conceptual de las categorías procede de la revisión de los principales referentes teóricos y empíricos que se revisaron en el apartado teórico y se consideraron relevantes para la comprensión del problema de investigación. Asimismo, el sistema de categorías pre-establecidas y la transformación de ellas en estas categorías y subcategorías resultantes, se encuentra en el Anexo No. 20.

Categorías y subcategorías resultantes

1-Prácticas educativas familiares (PEF): Son actividades y estrategias de cuidado, crianza y educación que de manera planificada desarrolla la madre como guía principal de los hijos (as), con ayuda y participación de los restantes miembros de la familia para promover el desarrollo intelectual, afectivo y social de sus hijos (as) y el bienestar familiar. Se estructuran en correspondencia con las condiciones socioeconómicas, accesos culturales de la familia y factores personales de la madre y el hijo (a) (Arés, 2019; Bazán et al., 2016; Castellanos et al., 2015; López et al., 2007). Subcategorías:

- **Estilos educativos de la madre (democrático, autoritario, permisivo, negligente):**
 - ✓ Establecer charlas educativas con los hijos (as) sobre el cumplimiento de tareas, normas, actividades.
 - ✓ Explicar sanciones impuestas ante comportamientos inadecuados.

- ✓ Establecer límites (rígidos, difusos o permeables) y reglas (explícitas e implícitas) de comportamiento para el control de la conducta del hijo (a).
- ✓ Establecer rutinas y horarios de alimentación, aseo, estudio, juego, ocio y sueño en el hogar y para el hijo (a).
- ✓ Manifestación de afectos y recompensas por parte de la madre, de la familia en el hogar y de la familia extensa (de índole material: regalos, ropas de marcas, juguetes, dinero, dispositivos electrónicos) o emocionales (besos, abrazos, frases de apoyo y de acompañamiento) ante el cumplimiento de actividades.

- **Estrategias de apoyo al aprendizaje escolar:**

- ✓ Supervisar el aprendizaje en la escuela y el comportamiento de sus hijos (as).
- ✓ Supervisar la existencia de tareas y contenidos escolares, repaso y evaluación de contenidos en casa y preparación para exámenes.
- ✓ Establecer comunicación regular con figuras docentes, con las autoridades de la escuela y la asociación de padres de familia.
- ✓ Proporcionar los materiales, recursos, tiempo y espacio para el estudio en casa.
- ✓ Desarrollar estrategias y habilidades para poder apoyar a sus hijos (as) y prepararse de manera individual para desarrollar las estrategias de apoyo.

- **Gestión de actividades escolares, extraescolares y empleo del tiempo libre:**

- ✓ Planificar actividades extraescolares (clases de idioma, deportes, de danza, pintura, teatro).
- ✓ Planificar actividades de ocio y recreación (visita a museos, teatros, cines, plazas comerciales, a familiares y amigos), para compartir tiempo con los hijos (as).
- ✓ Planificar y enseñar a los hijos (as) juegos didácticos, creativos, de trabajo en equipo.
- ✓ Planificar actividades diferenciadas en función del sexo de cada uno de los hijos (as).
- ✓ Planificación del tiempo libre de la madre y la familia para participar con los hijos (as) en actividades de ocio.

- **Uso y regulación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICS):**

- ✓ Uso de las TICS por sus hijos (as).

- ✓ Normas para regular el consumo de las TICS.
- ✓ Hacer un uso planificado de las (TICS).
- ✓ Supervisar los tiempos y actividades en la que el hijo(a) está expuesto a las TICS
- ✓ Establecer los fines del consumo de las TICS: instructivos o recreativos.

2- Capital económico (Hidalgo, 2011; OCDE, 2019): Elementos que definen características económicas de la familia, en función de la cantidad de indicadores que cumpla la familia se clasificará en alto, medio, bajo. Subcategorías:

- **Índice socioeconómico del hogar:**
 - ✓ Tenencia de bienes materiales; acceso a servicios en el hogar; condiciones de la vivienda.
- **Solvencia económica de la familia:**
 - ✓ Cantidad de miembros que trabajan en el hogar y aportan al presupuesto familiar.
 - ✓ Tipos de empleos: formales, informales, a tiempo completo, por contrato temporal, por horas.
 - ✓ Índice de dependencia del hogar: cantidad de miembros dependientes (niños, adolescentes, ancianos, desempleados, personas con necesidades educativas especiales que dependen de las personas activas laboralmente).
- **Contexto económico y laboral de la madre:**
 - ✓ Ocupación e inserción laboral,
 - ✓ Situación laboral.
 - ✓ Desempeño en puestos directivos.
 - ✓ Horario laboral.

3- Capital cultural: Se constituye como el acceso de la familia a la cultura a través de los tres estados del capital, en función de la cantidad de indicadores que cumpla la familia se clasificará en alto, medio, bajo. (Blanco, 2017; Bourdieu, 1987; Méndez, 2012).

- **Capital cultural incorporado:**
 - ✓ Intereses científicos, culturales, académicos y profesionales de la madre y demás miembros de la familia que conviven en el hogar.
 - ✓ Habilidades artísticas que hayan adquirido y que desempeñen en el hogar o como hobby.

- **Capital cultural objetivado:**

- ✓ Tenencia y cantidad de libros, diccionarios, revistas científicas y educativas.
- ✓ Tenencia de pinturas, objetos de arte o antigüedades que pueden ser patrimonio familiar o adquirido de manera reciente.

- **Capital cultural institucionalizado:**

- ✓ Nivel educativo de los diferentes integrantes de la familia.
- ✓ Profesión y ocupación actual.
- ✓ Tenencia de títulos escolares validados institucionalmente de Educación Superior, Diplomados, Posgrado. (último grado terminado)

4- Capital social: Conjunto de recursos reales o potenciales disponibles para los individuos derivados de su participación en redes sociales o la posesión de una red duradera de relaciones institucionalizadas; en función de la cantidad de recursos que tenga la familia se clasificará en alto, medio, bajo (Bourdieu, 1986):

- ✓ Identificación de redes informales e institucionales de apoyo.
- ✓ Tipos de apoyos que perciben del padre no conviviente: económicos, instrumentales y/o afectivos de parte de este y lazos legales que condicionan la relación con él.
- ✓ Tipos de apoyos que perciben de sus redes de apoyo: económicos, instrumentales y/o afectivos de los diferentes subsistemas con los que la familia se relaciona (familia extensa de ambas figuras parentales, comunidad, vecinos, escuela, instituciones laborales, instituciones religiosas).
- ✓ Satisfacción de la familia con las redes de apoyo existentes.

5- Factores personales (Aguilar, 2005; Arés, 2010; Jiménez y Guevara, 2010): Características de cada uno de los miembros de la díada (madre-hijo) que se relacionan con la educación de sus hijos (as):

- **Relativos a la madre:**

- ✓ Actitudes (respecto a la educación): Tendencias psicológicas que se expresan ante la valoración de determinados eventos y objetos, en este caso hacia la educación que se les brinda a los hijos (as).
- ✓ Experiencias y despliegue de prácticas educativas anteriores con hijos (as) mayores.

- ✓ Percepciones sobre su práctica educativa. Sentido de la eficacia de las acciones que establecen para educar y la relación que su práctica tiene con los logros en el desarrollo académico, social e integral de su hijo (a).
- ✓ Expectativas: contenidos del desarrollo psicológico que encierran una idea de anticipación sobre la conducta de la madre con respecto a la educación de sus hijos (as).
 - a. Expectativas que los hijos (as) alcancen objetivos y proyectos futuros asociados al desarrollo cultural, personal, espiritual e intelectual.
 - b. Expectativas que los hijos (as) alcancen objetivos y proyectos futuros asociados a la elevación de ingresos y tenencia de bienes materiales y de status social alcanzado a través de estos.
- ✓ Construcción personal de la monoparentalidad: Construcción de sentidos subjetivos asociados al ser mujer, a la maternidad y su condición de madre sola.
 - a. Vías de entrada a la monoparentalidad y contexto social que la condiciona.
 - b. Necesidades y malestares que identifiquen las madres en el ejercicio de su jefatura y crianza de sus hijos (as).
 - c. Fortalezas y aprendizajes positivos que identifiquen las madres en el ejercicio de su jefatura y crianza de sus hijos (as).
 - d. Percepción de sobrecarga de rol mujer-trabajadora-madre y doble presencia.
- **Relativos a los hijos (as):**
 - ✓ Actitudes: Tendencias psicológicas que se expresan ante la valoración de determinados eventos y objetos, en este caso hacia el estudio, la escuela, las reglas de comportamiento, etc
 - ✓ Motivaciones e intereses académicos y sociales del niño (a)
 - ✓ Independencia para hacer las tareas escolares, extraescolares y de la vida cotidiana
 - ✓ Desempeño académico, necesidades educativas y demandas escolares

6- Impacto de la pandemia por COVID-19 (IISUE, 2020): Consecuencias y efectos en la familia que tuvieron las medidas de distanciamiento social y suspensión de actividades escolares decretadas a partir de la contingencia sanitaria por COVID-19 en México.

- **Tipos de impacto que tuvo la pandemia:**
 - ✓ Afectivo

- ✓ Económico
- ✓ Social
- ✓ Cambios en las actividades y rutinas cotidianas y en la dinámica familiar
- ✓ Cambios en las estrategias educativas familiares

Este sistema de categorías resultantes a partir del análisis de datos de la entrevista constituyó también la base para articular la información proveniente de las restantes técnicas y organizar la presentación de los resultados.

Inventario de Rutinas Cotidianas

Mediante la estrategia de categorización se realizó también el análisis del Inventario de Rutinas Cotidianas, el cual permitió conocer las principales actividades que realizan las madres y la organización del tiempo de estas según la información que fueron reportando. Para esta técnica se utilizó solamente una plantilla. En el anexo No.21 se encuentra la codificación de actividades que emergieron en esta técnica y la cantidad de horas que le dedican las madres a cada actividad.

Cuestionario de Estrategias de Apoyo

El análisis del cuestionario de Estrategias de Apoyo se realizó con el programa estadístico SPSS versión 23. Para determinar los niveles (rangos) resultantes en cada uno de los tipos de estrategias, se calcularon las puntuaciones cuartiles por dimensión, se agruparon los resultados de acuerdo con los mismos. En la Tabla 3 se presentan los niveles en los que se dividen las estrategias de apoyo familiar.

Tabla 3

Cuartiles del Cuestionario de Estrategias de apoyo familiar

Dimensiones	Valores Cuartiles	Niveles
1-Acciones que significan apoyo familiar	≤ 18	Bajo
	19-22	Medio-Bajo
	23-26	Medio-alto
	≥ 27	Alto

2- Sentido de la eficacia para apoyar	≤ 23	Bajo
	24-25	Medio-Bajo
	26-27	Medio-alto
	≥ 28	Alto
3-Evaluación y Repaso	≤ 13	Bajo
	14-19	Medio-Bajo
	20-24	Medio-alto
	> 24	Alto
Estrategias de apoyo familiar (Total)	≤ 51	Bajo
	52-64	Medio-Bajo
	65-76	Medio-alto
	≥ 77	Alto

Completamiento de Frases

El procesamiento de la información del Completamiento de frases se realizó a través del análisis de contenido, que según González (1997), consiste en la categorización de los contenidos directos e indirectos de la subjetividad, que se manifiesten en las frases completadas. En el análisis se buscó precisar la aparición, asociaciones, equivalencias, y relaciones entre los contenidos que fueron completados por las madres. La información se organizó en las unidades de análisis que fueron previamente identificadas por las investigadoras (Anexo No. 22).

Dibujo Temático de la Familia

El Dibujo temático de la Familia se analizó a partir de los indicadores que plantean Arés (1990) y García (2007) para el análisis de los dibujos temáticos. Estos indicadores permitieron comprender la esfera afectiva de los niños (as), su modelo de familia, el vínculo emocional con algunas figuras familiares y el impacto que la pandemia ha tenido en su vida afectiva y social, teniendo en cuenta que esta técnica se aplicó en los seis primeros meses de la pandemia.

1. Inclusiones, adiciones u omisiones: Cantidad de figuras familiares que dibuja, inclusión de miembros no convivientes, de familiares, amigos que constituyen redes de apoyo, inclusión de sí mismo en el dibujo.
2. Espacio, actividades y roles: Análisis de las actividades individuales o conjuntas que incorpora el niño (a), así como los espacios físicos donde son colocadas las figuras: casas, parques, espacios cerrados o abiertos. A través de esta variable se analizan tipos de interacción y vínculos entre los miembros de la familia.
3. Análisis de cada personaje: Análisis del tratamiento de la figura humana, grado de proximidad y distancia entre las figuras y vínculo emocional con ellas. Se analiza el grado de completitud y complejidad de cada figura para compararlas entre sí. Esto permitirá observar las diferencias entre los personajes.
4. Significado de los colores: Rojo: Agresividad; Azul: Ansiedad larvada; Verde: Ansiedad agitada; Amarillo: Energía vital; Naranja: Impulsividad; Marrón: Angustia agitada; Violeta: Angustia; Negro: Tristeza; Grafito: Ausencia de la respuesta afectiva, colores en secuencia tipo arcoíris: labilidad afectiva.

Triangulación de datos

La estrategia que se utilizó para analizar y validar los datos provenientes de diferentes técnicas utilizadas en este estudio fue la triangulación. Según Denzin (1970), la triangulación es una estrategia de investigación que permite usar diferentes métodos para estudiar un mismo fenómeno. Sin embargo, el propio Denzin (1970) apunta que el uso de múltiples métodos en el estudio de un mismo objetivo es solo una forma de estrategia; puesto que la triangulación no sólo se puede realizar entre métodos, sino también considerando la variedad de datos, fuentes, personas que investigan el fenómeno, teorías y metodología. Teniendo en cuenta este concepto, el tipo de triangulación que se escogió para esta investigación fue la triangulación metodológica dentro de un mismo método: triangulación intramétodo.

Según Denzin (1970), la triangulación intramétodo, consiste en analizar los datos utilizando un solo método, pero seleccionando diversas técnicas y fuentes de recogida de información enmarcadas dentro de la línea estratégica de dicho método. Este tipo de triangulación

se utilizó en la investigación a partir del uso de diferentes técnicas, en su mayoría abiertas, que permitieron obtener información sobre la configuración de la categoría principal del estudio.

La triangulación también se realizó a partir de diferentes fuentes, ya que las técnicas se aplicaron a varios participantes (madres, hijos (as), maestras). Aunque la tesis está más centrada en las voces de las madres, la información obtenida a partir de las entrevistas con las maestras permitió corroborar los factores que modelan las prácticas educativas de las madres, y aquella obtenida de los hijos (as), permitió también, caracterizar de manera breve algunas de sus características personales, así como identificar de manera muy marcada el impacto de la pandemia a nivel emocional.

La triangulación metodológica intramétodo en este estudio cualitativo sirvió para contrastar la información que se obtuvo a partir de diferentes técnicas y fuentes de información y tal como plantea Flick (2015) evitar tener una única visión del problema, permitiendo una aproximación de mayor riqueza y detalle. El propio autor plantea que el proceso de triangulación es relevante ya que ofrece la posibilidad de tener una visión más completa a la hora de plantear resultados de una investigación.

Teniendo en cuenta lo planteado por Flick (2015), la presentación de resultados se realizó por objetivos específicos, en los cuales se integró toda la información que se fue analizando a partir de las diferentes técnicas y fuentes. Este proceso, que tuvo una lógica de análisis de lo singular a lo general, se llevó a cabo con el objetivo de ir conformando los *ejes de análisis configuradores de las prácticas educativas*, los cuales a su vez permitieron arribar a las tres configuraciones de las prácticas educativas que emergieron de los análisis realizados.

3.6 Consideraciones Éticas

Para realizar la investigación se respetaron los 3 principios universales que tiene como base la Bioética teórica en las investigaciones (APA, 2010), los cuales garantizan el bienestar de los (as) participantes:

- 1- El principio de respeto por las personas: Se respetó la autonomía de las participantes tanto en el proceso de selección como en la aplicación y recogida de información. Fueron

respetados valores, creencias y situaciones de vida. Los participantes del estudio (madres, hijos (as), maestras (os)), fueron capaces de tomar sus propias decisiones con respecto a participar y continuar en la investigación, esclareciendo que, si en algún momento decidían abandonarla, podían hacerlo sin mayores consecuencias.

Este principio se aplicó a través de la carta de consentimiento informado (CCI) para adultos y asentimiento informado para los menores de edad. El respeto a los (as) participantes no concluyó con la CCI, pues implicó proteger la confidencialidad de los mismos durante todo el proceso de investigación, para ello se asignó un código a cada uno (a) con el objetivo de no revelar su identidad. La información se almacenó en el dispositivo electrónico personal de la investigadora, en una carpeta con clave para su acceso. No se llevaron a cabo procedimientos que pusieran en juego el bienestar de las participantes ni se pidieron datos sensibles o información personal que no tuviera relación con los objetivos de la investigación

2- El principio de beneficencia, que se orienta a no hacer daños, minimizar los mismos y maximizar los beneficios. En este estudio se evaluaron las ventajas y las desventajas, los riesgos y los beneficios de los procedimientos de investigación. Se cuidó y se respetó la integridad personal de los y las participantes. Se les declaró los beneficios del estudio sin omisiones y de forma clara y honesta. Se realizó la devolución de resultados a todos los (as) implicados en el estudio, y se les brindó información sobre la investigación cuando se suscitaron dudas durante la aplicación de técnicas. Se consideró que participar en la investigación tiene un riesgo menor al mínimo.

3- El principio de justicia, en la investigación se evidenció a través de la selección de los (as) participantes, los cuales no fueron elegidos por estar fácilmente disponible o porque su situación social los hiciera más accesibles. Se veló por incluir a los (as) participantes que cumplieran los criterios de inclusión, independientemente de su estatus económico y cultural. Asimismo, se tomó en cuenta la brecha digital que impedía a algunas familias participar en el estudio, al no tener acceso a internet o no saber utilizar las plataformas digitales. Para estas familias se realizaron entrevistas por llamada de audio y con una de ellas se realizó el estudio de manera presencial.

El proyecto fue sometido al Comité de Ética en Investigación del Centro de Investigación Transdisciplinar en Psicología (CEI-CITPsi), cuenta con número de registro institucional: 060220-30 y con dictamen aprobatorio emitido el 13 de junio de 2020. Se cumplieron todos los compromisos que se contrajeron con el CEI-CITPsi, entregando en los tiempos establecidos el informe parcial y final de la investigación.

CAPÍTULO 4

LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS Y SU CONFIGURACIÓN EN LAS FAMILIAS MONOPARENTALES ESTUDIADAS A PARTIR DEL ANÁLISIS DEL CAPITAL SOCIOECONÓMICO, CULTURAL, Y DE FACTORES PERSONALES

El capítulo de presentación de resultados sigue la misma secuencia en la que se presentaron los objetivos específicos en el capítulo 1: caracterización general de las familias participantes, identificación de los capitales económico, cultural y social, descripción de los factores personales de la madre y los hijos (as) y por último la descripción de las prácticas educativas. Siguiendo la lógica de integración de lo singular a lo general, luego se presentan los aspectos relevantes que emergieron en cada uno de estos objetivos, por estudio de caso, los cuales derivan en ejes de análisis configuradores de las prácticas educativas. Estos ejes constituyeron guías orientadoras para conformar las tres configuraciones de las prácticas educativas que se presentan en el último apartado de resultados y las cuales permitieron dar respuesta al objetivo general de la investigación.

Teniendo en cuenta que la investigación se desarrolla con familias monoparentales de jefatura femenina, término que ha sido definido previamente en el apartado teórico, al hacer referencia al término *familia* durante este apartado se estará haciendo referencia particular a la díada madre-hijo (a). Asimismo, cuando se hace referencia al hijo o a la hija, para aquellas familias donde existía más de uno o una, ese hace alusión a aquel o aquella que participó como sujeto de referencia de la investigación. Finalmente, el término *prácticas educativas* hace referencia a las desarrolladas por la madre como jefa de hogar y figura parental que convive con el hijo (a) y, por tanto, la responsable de cumplir la función económica, afectiva y educativa de la familia que lideran.

4.1 Caracterización General de las Familias Participantes

En este apartado se realizó una descripción de las familias teniendo en cuenta contexto socioeducativo, estado civil y situación de la monoparentalidad.

Respecto al contexto socioeducativo, en seis de las familias estudiadas los hijos (as) asisten a escuelas públicas y los otros seis a escuelas privadas. En el período comprendido entre mayo-diciembre de 2020, en el que se realizó la recolección de datos, todos los hijos (as) se encontraban tomando las clases virtuales debido al confinamiento por la pandemia. En diez de las familias estudiadas el estado civil de la madre es soltera, nunca tuvieron un vínculo formal-legal con el padre de los hijos (as) y en cinco de estos casos los hijos (as) llevan los apellidos de la madre. En las otras dos, una de las madres es divorciada y otra viuda. Un aspecto que toma relevancia tras repetirse en nueve familias es que no han iniciado relaciones de pareja estables desde el nacimiento de los hijos (as).

Según Mendoza y López (2015), las familias monoparentales atraviesan la monoparentalidad por periodos interrumpidos, los mismos se reciclan en función del inicio y ruptura de las relaciones de pareja de la jefa de hogar. En las madres de familia estudiadas se identifica una estabilidad en el periodo monoparental y solo en tres casos se identifican reensamblajes con nuevas parejas, pero las mismas no las hacen salir de la monoparentalidad al no convivir con ellas. Las experiencias que las hicieron entrar a la monoparentalidad, se instituyen como condicionantes que regulan los nuevos vínculos de pareja.

Las madres no desean repetir experiencias relacionales que les generen malestar, en casi todas afloran sentimientos negativos con respecto a la relación con los padres de sus hijos. Asimismo, cuatro madres compartieron que han vivido episodios de violencia física, psicológica, económica y simbólica con los padres de sus hijos (as) y en tres de ellas son sostenidos en la actualidad dichos episodios, una de ellas se encuentra en batalla legal por la custodia de su hija. También, desde su imaginario social instituido (Castoriadis, 1975) el hecho de tener una relación de pareja crea conflictos en el despliegue de su rol de madres a tiempo completo.

Las relaciones de pareja que tengo siempre son fuera de casa, cuando entro a mi casa me quito el traje de mujer y me pongo el traje de mamá (M10).

El no tener que depender de un hombre o específicamente de otra persona para tomar decisiones sobre los recursos, métodos educativos o cuestiones relacionadas con la vida de los hijos (as), a las madres les proporciona tranquilidad, independencia, movilidad y seguridad. Este resultado concuerda con lo expresado por Mercado (2019) al decir que las mujeres de familias

monoparentales se sienten orgullosas por haber sacado adelante a los hijos (as), sin la ayuda de un hombre.

Cuando mi hijo nació, una compañera del trabajo me comentó, que cuando el papá no vive cerca del hijo es muy complicado conseguir la firma para muchos trámites oficiales o estar consiguiendo documentos que demuestren que la guardia la tiene solo la mamá. Entonces decidí registrarlo solo con mis apellidos (M1).

La independencia, no solo se visualiza como una fortaleza que expresan las madres, también las ubican desde una primera lectura en transgresoras de los modelos tradicionales, con roles de género que rompen con el modelo típico sacralizador de mujer-esposa-madre-trabajadora. Aunque son las encargadas de trabajar, proveer el hogar, cuidar y educar a los hijos (as) y ello les genera sobrecarga, el poder sacarlos adelante sin la ayuda de un hombre proveedor-protector se ha vuelto un lema para estas familias. Este resultado también rompe con lo planteado por algunos estudios (Niño, Solano y Almanza, 2017) que le mal llaman familias incompletas, por no tener un hombre que represente a estas familias.

Las mujeres se perciben, desde el argot popular, como *mamás luchonas* y *mamás a tiempo completo*, sin embargo, el significado que ellas le dan a su experiencia rompe con lo peyorativo de las frases y las ubican en la categoría de madres autosuficientes que menciona Mercado (2019). El autor refiere que las madres autosuficientes son las que logran cumplir de manera satisfactoria con las actividades de manutención, cuidado y educación de los hijos (as).

Yo me considero una mamá luchona y no me da pena decirlo, me da placer. Mi hija me dice que soy la mamá de los super poderes que sale en el logo de Bodegas Aurrera (M10).

También se evidencia uno de los rasgos de los perfiles latinoamericanos sobre estas familias que se encuentran en estudios anteriores (Farías et al., 2014; Mendoza y López, 2015; Sánchez, 2007), que es la matricentralidad. En las doce familias son las madres las que dirigen, deciden y realizan la mayoría de las tareas, y en el caso de no estar presentes en el hogar, realizan una supervisión constante de las actividades de los hijos (as) a través de llamadas, mensajes, etc.

(...) yo en algunos entretiempos que tengo en el trabajo les voy marcando para saber cómo están y ellas saben que no puedo tener todo el tiempo el celular en el trabajo pero que me pueden escribir y yo en algún momento lo veo y les respondo (M3).

En la investigación, se identifica una nueva categoría en el perfil de estas familias, que puede estar mediada por la situación actual de la pandemia, donde unos de los impactos en varios grupos poblacionales ha sido el miedo al contagio, miedo a la muerte. Este miedo, se identificó en las doce madres. Estas expresiones en el caso de las madres 3, 4 y 10 fueron acompañadas de sentimientos de tristeza y malestar. Estos sentimientos se han actualizado con la pandemia COVID-19, que ha creado en las familias no solo inseguridades económicas y reorganización de actividades escolares en el hogar, sino también una mirada hacia el cuidado de la salud personal, por ser una enfermedad de potencial mortalidad en caso de contagio.

La pandemia por COVID-19 se presenta como un factor contextual que ha generado cambios en cada familia; sus efectos atraviesan de manera diferente el despliegue de sus prácticas educativas y el significado y sentido que le otorgan hoy a su situación cotidiana, por tanto, es una nueva categoría que emergió durante la investigación y fue considerada para explorar su impacto en la configuración de las prácticas educativas.

4.2 Identificación de Capitales Económico, Cultural y Social

La información que se presenta en este apartado es más bien descriptiva, y corresponde a la identificación de los capitales económico, cultural y social de las familias participantes. La información en este apartado emergió de la entrevista y ficha de datos socioeconómicos.

4.2.1 Capital Económico

Las familias se identifican en diferentes niveles socioeconómicos según el índice AMAI. En la tabla 4 se encuentra la identificación de los niveles AMAI por familia.

Tabla 4*Niveles socioeconómicos AMAI por familias y contextos*

Familias	Contexto socioeducativo	Índice AMAI
1	Privado	A/B
2	Público	C
3	Público	D+
4	Público	D
5	Privado	A/B
6	Privado	C+
7	Privado	C+
8	Público	C-
9	Público	C
10	Privado	C+
11	Privado	C
12	Público	A/B

En el contexto privado prevalecen los mayores índices económicos (A/B y C+), lo cual se corresponde con lo reportado por Blanco (2017) al decir que la desigualdad educativa en contextos públicos y privados está marcada por el acceso desigual a recursos económicos y materiales, donde familias en las cuales los hijos (as) asisten a una escuela privada reportan un mayor capital económico que en las cuales los hijos (as) asisten a escuelas públicas.

➤ Solvencia económica de las familias.

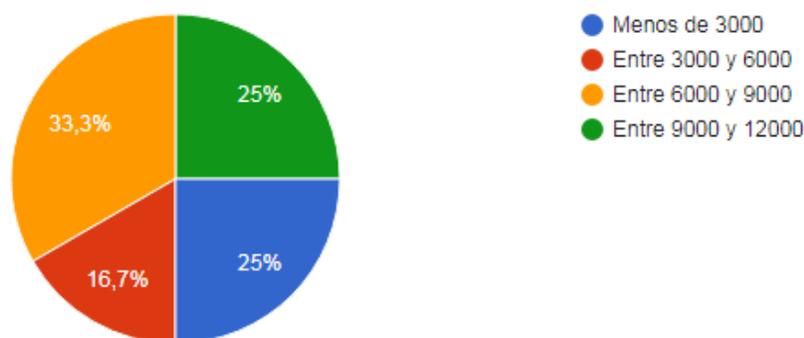
Los ingresos de cada familia son desiguales, los mayores ingresos son reportados por las madres de familias del contexto privado. Once de las madres del estudio trabajan, solo una madre (M7) es ama de casa, por lo que además del ingreso que perciben por su trabajo principal, las madres tienen otras estrategias económicas que permiten ampliar el capital económico como: jornadas intensivas y extensivas de trabajo, pluriempleo, ayudas económicas de redes de apoyo y a la par de todas estas estrategias emerge como estrategia principal para optimizar los recursos, el ahorro y la planificación de ingresos y gastos. En las familias del contexto público se percibe

mayor inestabilidad laboral, menos ingresos, mayor empleo informal y por lo tanto menos capital económico.

Al ser un tema sensible, los ingresos se preguntaron por rangos, el porcentaje de las madres que se ubican en cada uno de los rangos se encuentra en la Figura 2.

Figura 2

Ingresos personales mensuales de las madres



Resulta contradictorio los datos de los ingresos con los resultados de la investigación, ya que algunas madres se perciben con un perfil socioeconómico alto, aunque reportan ingresos menores a 12 000 pesos. Que las madres tengan un capital económico alto y reporten ingresos medios y bajos es un resultado que se contrasta con otros estudios similares (Bazán et al., 2016; Castellanos et al., 2015). Este resultado puede estar relacionado con que algunas participantes no declararon sus ingresos reales por considerarlos parte de la privacidad personal de la familia y por protegerse, debido a la inseguridad del contexto social en el que viven, por lo que estos datos deben ser considerados con reserva.

Teniendo en cuenta este resultado, es necesario dejar explícito que para ubicar a las madres en un determinado nivel del capital económico (alto, medio o bajo), no solo se tomó en cuenta los ingresos personales que ellas declararon, también se tuvieron en cuenta otros indicadores que emergieron en la investigación como acceso a bienes y servicios, tipo de trabajo, ayudas económicas e índice de dependencia.

Todos los hogares cuentan con la mayoría de los servicios básicos y con servicio de internet, menos el hogar 4 que se instituye como el hogar con menor índice socioeconómico, con pocos recursos y malas condiciones en la vivienda. En el caso de las familias 2, 3, 4, 9, todas del contexto público, no cuentan con los equipos electrónicos suficientes para que sus hijos (as) puedan realizar sus actividades escolares en línea, por lo que se manifiesta el impacto de la brecha digital acentuada por la pandemia. El índice de dependencia de manera general en los hogares es bajo, menos en las familias 3 y 12 que se clasifica como muy alto en donde los ingresos son menores de 6000 pesos y los hijos (as), más algunos miembros de la familia extensa dependen del ingreso principal de la madre.

La madre de la familia 4 es la que menor capital económico expresa, con indicadores marcados de pobreza extrema, precariedad laboral y trabajo informal poco remunerado como empleada doméstica. Esta familia es un claro ejemplo de lo expresado por Arraiga (2009) y Fernández (2005), que puntualizan que en las familias monoparentales de jefatura femenina hay mayor riesgo de pobreza y precariedad laboral que en las familias nucleares.

Los hogares en los que más se invierte en educación (Familias 1, 5, 6, 10) pertenecen al contexto socioeducativo privado. Ellos hacen uso de su capital económico y social para aumentar el capital cultural de los hijos (as).

4.2.2 Capital Cultural Incorporado

En las familias 1, 5, 6 y 10, se presenta un alto capital cultural incorporado, que es visible en los intereses científicos y culturales que expresan y en las actividades que planifican y realizan en el tiempo libre. Las principales actividades que realizan son: asistir a obras de teatro, cine, visitas a museos, centros históricos y zonas arqueológicas, eventos deportivos y festivales culturales.

La planificación de estas actividades permite ampliar el capital cultural y orientan el análisis hacia una visión de la función educativa planificada y con objetivos claros. Según la categorización realizada, se encontró que los hijos (as) de estas familias asisten a actividades extraescolares de deporte, artes (teatro, música, danza) y jardinería. También los hijos (as) de las familias 8, 9, 11 y 12 asisten a actividades deportivas, pero no a actividades culturales.

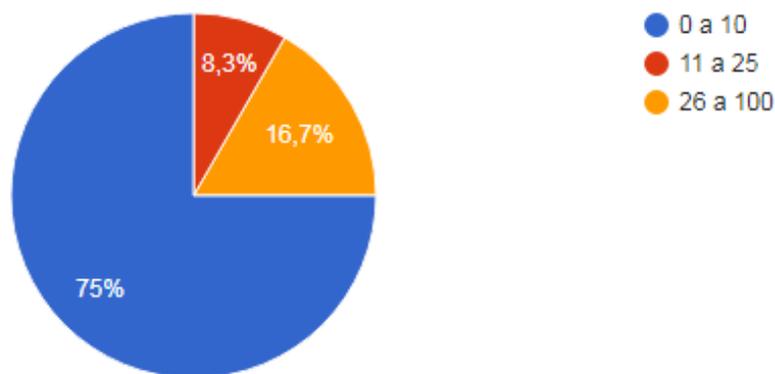
En las restantes familias (2, 3, 4, 7, 8, 9, 11 y 12), el capital cultural es bajo: se identifican pocos intereses científicos y culturales, las actividades que planifican y realizan en el tiempo libre están más orientadas al ocio y recreación que al aumento de intereses científicos que impliquen un aumento del capital cultural. La mayoría de las visitas son a centros y plazas comerciales. En estas familias se percibe un uso indiscriminado del internet fundamentalmente en las familias 3, 9, 11 y 12, en las cuales no hay reglas que pauten el tiempo y horario que los hijos e hijas deben dedicar a internet y a los videojuegos; no se manifiesta un uso educativo, planificado y mediado por la madre en el uso de las TICS.

4.2.3 Capital Cultural Objetivado

El capital cultural objetivado se percibe alto en las familias 1 y 6, las cuales reportaron en la ficha de datos, mayor cantidad de número de libros (rango de 26 a 100) y medio en la familia 7 (rango 11 a 25). Las tres familias pertenecen al contexto privado. En el rango de 0 a 10 se encuentran las restantes familias. El porcentaje de las familias que se ubican en cada uno de los rangos de la tenencia de libros se encuentra en la Figura 3.

Figura 3

Cantidad de libros y/o revistas científicas reportados por las madres en cada familia.



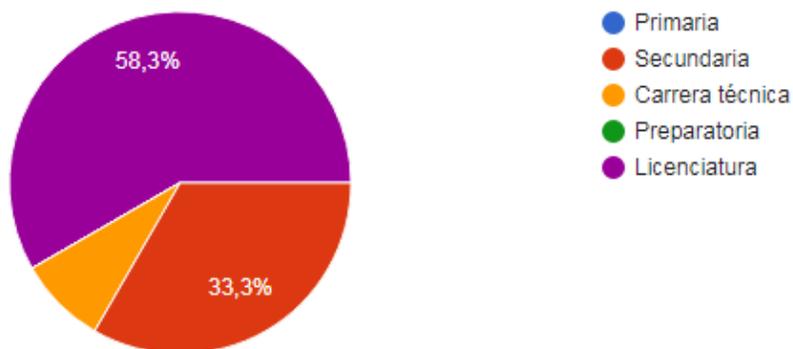
También se percibe capital cultural objetivado alto en las familias 1, 11 y 12 con la tenencia de pinturas y objetos de artes. En ninguna otra familia emergió este indicador de tenencia de pinturas y objetos de artes.

4.2.4 Capital Cultural Institucionalizado

En la figura 4 se encuentra el porcentaje de las madres según el nivel de escolaridad de ellas. Según estos datos, se percibe un alto capital cultural institucionalizado en siete familias (1, 5, 6, 7, 10, 11, 12). En estas familias las madres reportan un nivel de licenciatura. No se manifiesta desprofesionalización ni precariedad laboral. De estas familias, seis pertenecen al contexto privado y una al público (M12). El nivel de escolaridad de cada madre se puntualizó en la tabla 1, correspondiente a la descripción de las participantes.

Figura 4

Nivel de escolaridad de las madres participantes



De manera adicional en las familias 2, 5, 10 y 12 se percibe un alto capital cultural institucionalizado en la familia extensa materna y paterna. Esto refuerza expectativas de formación profesional en los hijos (as).

En todas las familias se concede un alto valor a la actividad de estudio, y se percibe movilidad social ascendente en forma de deseo. De manera marcada, en seis familias que tienen hijas mujeres, independientemente del contexto socioeducativo, las expectativas futuras son que las hijas sean profesionales para que tengan prestigio y solvencia económica que le genere independencia como mujer y reconocimiento social.

El aumento del capital cultural objetivado e incorporado no se relaciona de manera directa con los contextos socioeducativos, ya que se encuentran familias con poco capital en ambos contextos, no así para el capital cultural institucionalizado donde las seis familias del contexto privado son las que mayor capital aportan en esta dimensión. Las cuatro familias que portan mayor capital cultural en las tres dimensiones de la categoría pertenecen al contexto privado (familias 1, 5, 6 y 10).

En la familia 4 se expresa poco capital cultural en las tres dimensiones. En esta familia emerge que la hija presenta dificultades en el aprendizaje y no se presenta estimulación de intereses científicos ni culturales, corroborado por la narrativa de la maestra.

La familia es bien pobre, yo no creo que sea que la niña tiene problemas, es que no tiene el estímulo suficiente, la madre quiere y es comprometida, pero su capacidad cognitiva tampoco la deja apoyar más a la hija y ser más comprometida en los hábitos de estudio (P4).

En esta familia no se percibe como expectativa de la madre que la hija alcance un capital cultural institucionalizado, el máximo interés de la madre es que al menos logre terminar secundaria, por lo que se manifiesta una transmisión intergeneracional de un bajo capital institucionalizado; asimismo no se expresan deseos de una movilidad social ascendente. Tampoco se manifiesta en la familia trabajo infantil, lo cual rompe con la historia familiar de la madre que tuvo que trabajar a temprana edad.

Esta familia es la única que contrasta de manera explícita lo expresado por Cervini et al. (2014); Farías et al. (2014) y Mendoza y López (2015) que plantean que en las familias monoparentales existe menor rendimiento académico de los hijos (as) y se reportan más problemas de aprendizaje. En esta familia se aprecia una sobredimensión de la función económica por encima de la función educativa, y poco cumplimiento planificado de la función educativa.

4.2.5 Capital Social

En ocho de las familias estudiadas, se expresa un importante capital social para educar a sus hijos (as). Los principales apoyos provienen de redes informales, fundamentalmente de la familia extensa materna, en tres de ellas de nuevas parejas y en cuatro de ellas del padre de sus hijos (as). Los apoyos que reciben son, en su mayoría, económicos, materiales y afectivos, estos

últimos asociados a consejos y orientaciones con respecto a la educación y cuidado de los hijos (as). También apoyos instrumentales de cuidados de los hijos (as) por parte de la familia extensa conviviente y no conviviente. La dinámica de cuidados de los hijos en las familias 2, 3, 7 y 11, donde hay presencia de más de un hijo (a), se deposita en los hijos mayores, por tanto, se manifiesta un acople y complemento de funciones entre los propios miembros del hogar.

(...) Estuve trabajando las noches de jueves a domingo durante 3 años, mi hija mayor, cuidaba del hermano, yo le decía tú quédate con el chico (M2).

No tengo el apoyo de otros miembros ni de mi hijo mayor porque choca en edades con las niñas, ellas se cuidan entre ellas, yo me voy a trabajar y ellas juegan en el cuarto, organizan y mi hija mayor cuida de ella (M3).

En tres familias (6, 11, 12) se expresa poco capital social. La familia extensa y los padres de los hijos (as) cuestionan la maternidad, los cuidados y las prácticas educativas que desarrollan las madres. En la familia 4 se percibe un capital social informal casi nulo. De manera general, las madres que tienen capital social informal consideran que cuentan con el apoyo necesario para educar y cuidar de sus hijos (as) y se sienten satisfechas con dicho apoyo.

Con respecto a los apoyos formales e institucionales, se tiene que en seis familias los hijos (as) cuentan con una beca escolar, dos de ellos del contexto público. También en la familia 4 se reportó apoyo institucional durante la pandemia. La maestra le ofreció repasos personales en su hogar para regularizar a la hija la cual no tiene acceso a plataformas digitales. Ninguna de las madres ha sido beneficiada con políticas públicas por ser madres solteras.

4.3 Descripción de Factores Personales de las Madres y los Hijos (as)

La descripción de factores personales de la madre se realizó con la información que se sistematizó de las técnicas correspondientes a la sesión 3 con la madre: entrevista y completamiento de frases. Los factores personales del hijo o la hija se trabajaron con la información que arrojaron las técnicas que se le aplicaron: dibujo de la familia y entrevista; también de la información proporcionada por la madre y la maestra en las entrevistas. En esta categoría se rescata de manera importante la dimensión psicológica de cada uno de los miembros

de la díada, en especial de las madres en relación con su función de educar en condiciones de monoparentalidad.

4.3.1 Factores Personales de las Madres

La evaluación de factores personales se presenta en el mismo orden en el que se presentaron las subcategorías de esta categoría en el apartado 3.2.

- Actitudes asociadas a las prácticas educativas.

Todas las madres del estudio muestran actitudes de apoyo con respecto a las actividades escolares y su interés principal está en cumplir de manera eficaz su función de cuidados y educación al ser las únicas figuras parentales encargadas de los hijos (as). En 4 familias (1, 5, 6, 10) se muestra una actitud hacia la educación que trasciende el apoyo escolar y las mismas se orientan a proporcionar otras actividades y recursos que permitan un desarrollo integral del hijo o la hija. Solo en una familia se muestra una actitud solo centrada en el cuidado y no centrada en la educación del hijo con una tendencia hacia la negligencia educativa (familia 11).

Cuando empezó la pandemia me fue muy difícil tener a mi hijo en casa, yo tenía que dar clases a mis alumnos y no podía atenderlo ni estar con él por eso el padre tuvo que hacerse cargo de él durante este tiempo (M11).

Entre las actitudes que emergieron para potenciar sus habilidades como educadoras principales de sus hijos sobresale en seis familias (1, 6, 8, 9, 10 y 12) la autopreparación para llevar a cabo la práctica educativa. Entre las actividades que las madres realizan para prepararse en su rol están las de asistir a cursos, buscar información en internet y escuchar *podcast*. En condiciones de pandemia sobresale la actitud para aprender técnicas y estrategias didácticas para mejorar el aprendizaje de los hijos (as), al tener que cumplir el nuevo rol de maestras en el hogar.

- Experiencias personales (hijos anteriores e historia de vida).

En cuatro familias se percibe experiencias con hijos anteriores. Solo en la familia 3 y 7 hay hijos contemporáneos en edad por lo que es más difícil poner en práctica estrategias educativas diferenciadas, siendo las mismas, comunes para ambos hijos. En la familia 7 es donde más

problemas se percibe con respecto a la experiencia anterior, ya que la hija mayor presenta un TDAH por tanto la madre despliega gran parte de sus esfuerzos para educar y proveerse de herramientas para lograr un mejor desarrollo para esa hija, eso no implica desatención de la hija sujeto de referencia, pero hace que la misma sea más independiente.

En las familias con hijos mayores (familia 2 y 11), ellos constituyen una fuente de apoyo para el cuidado fundamentalmente del hijo menor cuando la madre trabaja. En la familia 11 se manifiesta una tendencia estable a la desatención y poco cuidado de los hijos, la madre refiere que con el hijo mayor no logró ser una madre ejemplar, por lo que repite el mismo patrón educativo con el hijo sujeto de referencia.

Yo trabajo y me es difícil atender a mis hijos, por eso durante la pandemia le dije al padre que se lo tenía que llevar los días entre semana para yo poder trabajar porque soy maestra. El mayor ya no requiere tanta atención de mí (...) la verdad que yo tuve mucha suerte con los padres de mis hijos, porque el padre del mayor siempre estuvo muy pendiente de él, de hecho, él también vivió con su papá durante dos años (M11).

En todas las familias se percibe que las madres hacen una ruptura intergeneracional de las prácticas educativas que recibieron de sus padres, por lo que las experiencias anteriores han ayudado a moldear su función educativa actual. En los estilos democráticos y permisivos se manifiestan conductas de los padres autoritarias, por lo que ha sido un deseo explícito de las madres romper esos patrones de relaciones paterno-filiales y dar una atención más afectiva a sus hijos (as). También se manifiestan estrategias asociadas a estar presentes en la vida escolar y dar apoyo a las actividades de la escuela, lo cual rompe con sus historias personales.

En mi casa sí no se podía sacar bajas calificaciones ni mi mamá se sentaba conmigo para revisar mis tareas, yo tenía que estudiar y salir bien porque pues era lo que tocaba y eso no se discutía, nunca recuerdo que se sentó conmigo a estudiar (M1.)

Sin embargo, en las familias 2, 3 y 4 se percibe una transmisión intergeneracional de la pobreza que no ha podido superar la familia actual y que impacta de manera importante en el tipo de prácticas que desarrollan las madres. También en ocho familias se percibe una transmisión intergeneracional de la monoparentalidad, y la fortaleza e idea recurrente que sale en todas las

familias de: “sacar a los hijos adelante solas” (narrativa de todas las madres), ha sido una idea perpetuada de generación en generación.

➤ Percepciones, sentimientos y expectativas sobre las prácticas educativas.

En todas las madres se expresan sentimientos de satisfacción asociados a que dedican gran parte de su tiempo a sus hijos (as), aunque eso exprese un sobreesfuerzo y sobrecarga. Es recurrente el sentimiento de preocupación respecto al futuro de los hijos (as) y las estrategias educativas están orientadas a apoyarlos, educarlos y darles una vida digna. Desde el punto de vista emocional, las mujeres asocian al hecho de ser madres el brindar una buena educación, amor y hacer a los hijos (as) responsables para prepararlos para el futuro. Las respuestas a las siguientes frases incompletas recogen las voces de las mujeres:

Lo que más me gusta de mi práctica educativa: *Lograr que ella aprenda bien y sea feliz* (M9)

El mejor momento con mi hijo (a): *Pasar tiempo juntas y decirnos lo mucho que nos amamos* (M6)

A menudo reflexiono sobre: *El futuro de mis hijos* (M2)

En todas las familias se valora como negativo el sentimiento que genera el ser el único sustento del hogar y la principal educadora, lo cual se asocia con lo más difícil de llevar a cabo su práctica educativa en esta condición. Las siguientes frases lo confirman.

Lo más difícil de llevar a cabo la educación de mi hijo (a): *Repartir mi tiempo entre mi trabajo y estar al pendiente de su educación* (M8).

Lo más difícil de llevar a cabo la educación de mi hijo (a): *A veces me he quedado sin trabajo, y no sé qué darles de comer a mis hijas. También me preocupa el tiempo que a veces no puedo dedicarles* (M3).

Lo que menos me gusta de mi práctica educativa: *No tener mucho tiempo* (M9)

Las madres 1, 6 y 10 realizan de manera personal gestión de sus emociones, asisten a terapia para trabajar lo que no las hace ser mejor madre, con el objetivo de superar las limitaciones personales que las hacen no brindar una adecuada educación. Sin embargo, en ellas se manifiesta

poca tolerancia a la frustración cuando se equivocan, este rasgo ha sido más evidente en las que portan capital cultural institucionalizado. Las madres con poco capital cultural, aunque no realizan de manera consciente una gestión de emociones, se manifiesta mayor tolerancia a la frustración cuando se equivocan con sus hijos (as).

He aprendido a asumir mi error cuando me equivoco o cuando fracaso en algo y siempre digo si hoy no salió mañana con el favor de dios saldrá, también me parece digno pedir perdón a mi hijo cuando hago o digo algo que lo lastima (M8).

Las percepciones de las madres con respecto al cumplimiento de su rol se manifiestan de manera diferente. Las madres 1, 5, 6 y 10 en las que se percibe un cumplimiento eficaz de su práctica educativa, manifiestan juicios de autoeficacia y se sienten complacidas con los logros que han tenido en la educación que han dado a los hijos e hijas.

Yo creo que una de las mejores decisiones que he tomado ha sido separarme, sobre todo porque no estaba siendo yo, había dejado de trabajar, dejé mi vida profesional y social. Yo tenía miedo de estar sola, pero con el apoyo de mis padres he podido educar a mi hija y me siento satisfecha y orgullosa de ella y todos los logros que tiene en la escuela (M5).

En todas las madres se expresan altas expectativas con las prácticas que desarrollan y dedican gran cantidad de horas a educar a sus hijos (alrededor de cinco horas diarias). Sus prácticas están centradas en promover valores sociales: amor, respeto, honestidad, dignidad. Estos valores se repiten en todas las familias. La principal meta de las madres es lograr la felicidad de sus hijos (as) y una vida plena, por tanto, sus aspiraciones están relacionadas a lograr un buen desarrollo armónico y afectivo de ellos. Sin embargo, las expectativas con respecto a lo que quieren para el futuro de sus hijos (as) es diferente para cada madre. En las madres 1, 5, 6, y 10, las mismas están relacionados a que los hijos (as) alcancen objetivos y proyectos futuros asociados al desarrollo profesional y que este desarrollo les ayude a elevar el capital cultural y a realizarse personalmente.

En estas familias se destaca la presencia de un hijo único y en correspondencia con lo que plantean Navarro et al. (2006), en este hijo (as) se depositan mayores expectativas de logro.

Yo quisiera que mi hija fuera profesional y exitosa, pero que estudie lo que ella desee no por tener más dinero será más feliz. La felicidad se la va a dar estar realizada en la profesión que escoja y para ello debe escoger la profesión que le guste a ella (M5).

En las madres 2, 3, 7, 8, 9, 11 y 12 se manifiestan expectativas de desarrollo profesional en los hijos (as); sin embargo, dichas expectativas se asocian a que sus hijos (as) alcancen proyectos futuros profesionales con el objetivo de aumentar el capital económico que ellas no les han podido dar, poder tener una vida holgada y ser independientes. Este dato es interesante ya que de manera implícita las madres no solo desean aumentar el capital económico, también desean fomentar el capital cultural institucionalizado en los hijos (as).

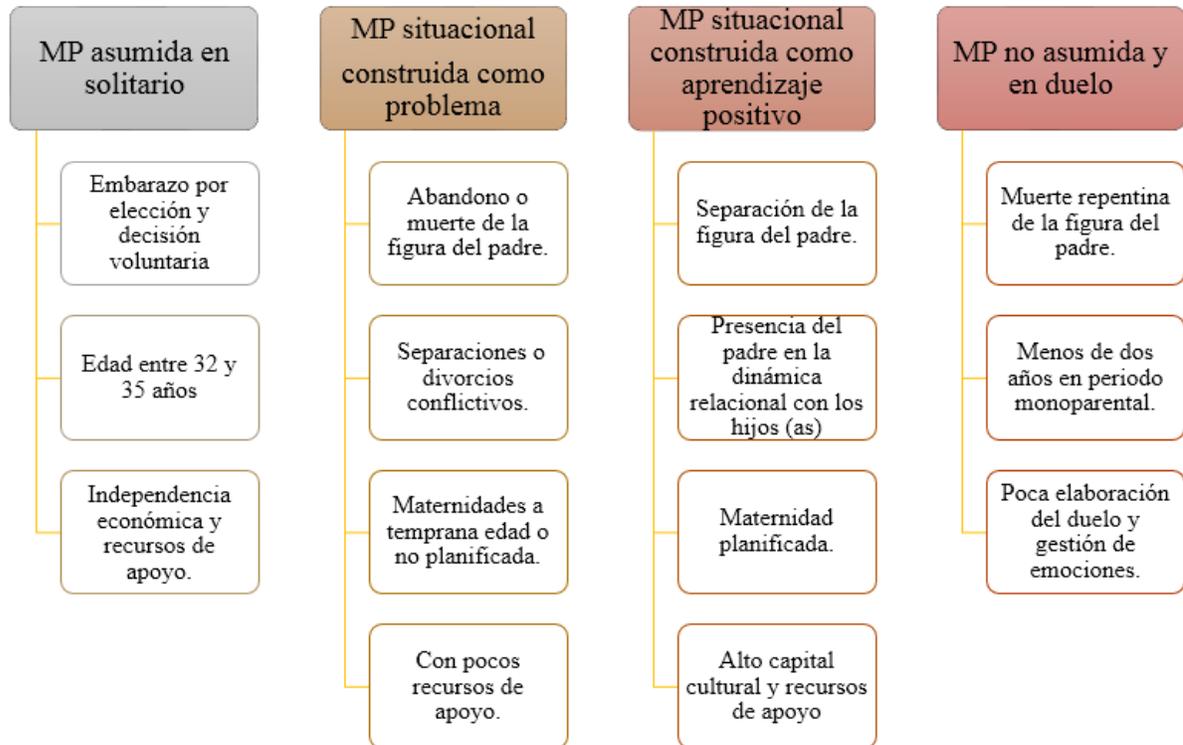
¿Qué va a ser de él sin estudios? Yo quiero que crezca, que crezca como profesional, a mí me gustaría que tuviera una carrera, que terminara sus estudios por eso le digo que estudie, que aproveche ahorita lo que le puedo dar, porque si le llego a faltar, pues ya no sé qué va a ser; entonces quiero que se supere para que tenga una vida mejor que la que yo le estoy dando (M2).

➤ **Construcción de la monoparentalidad.**

En todas las familias se perciben construcciones diferentes de la monoparentalidad, y las mismas se han ido moldeando en función de las vías de entrada, la edad de la madre y el tiempo que llevan en esta condición. A partir de estos factores emergieron cuatro perfiles de la monoparentalidad. Los mismos fueron construidos en la propia investigación a partir de las características de la situación de monoparentalidad y el significado que las madres le imprimen a esta condición. Los perfiles y las características de cada uno se encuentran en la figura 5; MP significa monoparentalidad.

Figura 5

Perfiles de la monoparentalidad



a) Perfil 1: *Monoparentalidad asumida en solitario*

La monoparentalidad asumida en solitario que se percibe en las familias 1 y 10 se asocia a una elección voluntaria de la maternidad. Los embarazos por decisión y elección voluntaria de mujeres solas se constituyen cuando la mujer y la familia cumplen con una serie de condiciones económicas y sociales que permiten sustentar la decisión (Aguilar, 2016). En este caso, los resultados del estudio se corresponden con lo planteado por la autora, ya que las condiciones que en este caso sustentaron esta decisión fueron: la independencia económica en el momento de salir embarazada, contar con redes de apoyo, tener una edad entre 32 y 35 años y percibir un ingreso y ocupación profesional estables. En estas familias el embarazo no se produjo con parejas estables por lo que las mujeres asumieron la decisión de continuar solas su maternidad; tampoco desean parejas estables. La hijocentralidad es más sostenida en estas familias con maternidad tardía y monoparentalidad asumida desde el inicio en solitario. La narrativa de las madres confirma este resultado:

*Yo necesitaba quién me diera un hijo no quién me lo cuidara, me lo criara o lo mantuviera, prácticamente es como si hubiera sido una inseminación artificial, pero con el método natural (...)
No quiero pareja en casa, no me interesa que mis galanes compartan tiempo con mi hija. (M10).*

b) Perfil 2: Monoparentalidad situacional construida como problema

En las familias 2, 3, 4, 8, 9, 11, 12 las vías de entrada se producen por abandono, muerte del padre, y en el caso de la 9 y la 11 por separaciones que han llevado a conflictos entre las figuras parentales. El inicio de la monoparentalidad no estaba planificado y aunque se sienten satisfechas por el hecho de haber logrado sostener solas a su familia, de manera general la construcción afectiva que han hecho de la monoparentalidad ha sido negativa, posicionándolo como lo más difícil de ser madre. Es en las familias donde se perciben más bajos ingresos y no hay un aprendizaje asociado a la condición de maternar en solitario. La monoparentalidad la perciben como un problema y sobresale en todas las narrativas el no tener a la figura paterna como un factor de riesgo para llevar a cabo un buen desarrollo educativo de sus hijos (as), existe culpabilización de las madres por no poder proporcionar una figura paterna.

Él no quiere hacerse responsable yo se la he llevado para que la vea, pero no quiere hacerse responsable, y las personas me han dicho, tú déjalo así, para qué le estás insistiendo, para qué le estás rogando, si tú puedes con ella sola (M4).

c) Perfil 3: Monoparentalidad situacional construida como experiencia positiva de aprendizaje

En este perfil también se produce una monoparentalidad situacional por separación con la figura paterna (familias 5 y 6), en ambas se percibe una planificación de la maternidad y presencia relacional de la figura paterna con los hijos (as). El vínculo en ambas familias es regulado por disposiciones legales donde las madres tienen la custodia y el padre un régimen de comunicación y manutención mensual. En estas madres que además portan capital cultural institucionalizado se perciben aprendizajes y una construcción positiva del significado de ser familias monoparentales. Las mujeres han logrado acomodar su tiempo a la condición de madres solas y se percibe una distribución equitativa de sus diversos roles como mujer, lo que implica que han logrado adaptarse

y reelaborar la situación de monoparentalidad, donde manifiestan que la misma las ha ayudado a superarse y ser mejores madres.

(...) Me decían, no te preocupes, no eres la única a la que le va a pasar, hay muchas en tu situación y salen adelante, el ser madre sola al final no lo encuentro difícil, más bien tengo ciertas ventajas pues algunas compañeras de trabajo me comparten las experiencias viviendo con los padres de sus hijos y creo que he terminado ahorrándome varios problemas (M5).

d) Perfil 4: Monoparentalidad no asumida y en duelo.

En la familia 7 se percibe poca aceptación de la condición de monoparentalidad; la misma se produce por la muerte repentina de la figura paterna. Se manifiesta poca aceptación de maternar en solitario y menos de dos años en esta condición en los cuales no se ha logrado realizar una adecuada elaboración del duelo. Las emociones de tristeza y depresión asociadas a la muerte del padre están creando conflictos en su rol de madre sola y afectan el desarrollo de sus prácticas. Ella se percibe como el único sostén de sus hijas, debido a su condición abrupta de monoparentalidad.

Su muerte me agarra por sorpresa, quedaron muchos temas pendientes, a lo mejor muchos perdones por dar o por recibir. Mi esposo ya casi va a cumplir 2 años, pero todos estos meses han sido muy, muy difíciles por su ausencia y la tristeza bloquea mis medias fuerzas para seguir adelante, a veces digo si yo me dejo morir o si a mí me mata la tristeza, qué hacen mis hijas porque yo tengo que ver que mis hijas estén bien, ellas son todo lo que ahora tengo yo (M7).

Lamento: No haber dicho lo que sentía o haber hecho mejor las cosas con mi esposo (M7)

4.3.2 Factores Personales de los Hijos (as)

Los resultados que corresponden en este apartado a la descripción de los factores personales de los hijos (as), se analizaron de la información que proporcionó la entrevista a los hijos (as), madres y maestras y del dibujo temático de la familia. Estas técnicas permitieron describir la dimensión afectiva de los hijos (as) a partir de los indicadores de análisis para el dibujo de la familia, que se explicaron en el apartado 3.6.

Con respecto a las actitudes hacia el estudio, se expresan tendencias positivas en los hijos (as) de las familias 1, 5, 6, 7, 10 y 11. Son hijos (as) en los que se manifiesta un adecuado

cumplimiento de reglas y normas que imponen las madres para establecer horarios y rutinas de estudio, de actividades extraescolares, de convivencia familiar y de recreación. Con la pandemia, se manifestó en estos niños (as) conductas de desobediencia y desmotivación por el reacomodo de límites y rutinas para organizar las actividades escolares en el hogar, pero alrededor de los tres meses se logró acomodar una nueva rutina, en la que ellos lograron comunicar sus necesidades y sentimientos y establecer mediante acuerdos con las madres su propia dinámica de trabajo escolar y de recreación.

Mi pleito todos los días con ella era diciéndole, haz la tarea, haz esto, haz lo otro, a ella le valía gorro porque estaba en la casa todo el día, entonces he intentado hacer que ella se acomode y haga sus tareas de manera independiente si no lo hace hay consecuencias por no haberlo hecho. En esas ando ahorita y ya ha logrado acomodar mejor su rutina, yo por las mañanas trabajo y ella se queda en su cuarto tranquila atendiendo sus clases y luego hace sus tareas (M5).

Según la declaratoria de las maestras los (las) alumnos (as) de estas familias tienen un adecuado desempeño académico y cumplen las actividades y tareas que orienta la escuela, incluso en dos de ellos (1 y 6), se manifiestan aptitudes sobresalientes y forman o han formado parte de programas extraescolares para potenciar dichas capacidades. Fundamentalmente en los niños 1, 5, 6 y 10 se manifiesta independencia para realizar las tareas y se identifican intereses científicos y culturales más allá de los escolares, fomentados por las madres que usan el capital económico para potenciar el capital cultural de los hijos (as).

Ella es una niña que siempre se destaca, yo diría que es líder, tiene preguntas e intereses que pocas veces se ven en otros niños... yo creo que la mamá la orienta muy bien y si está muy pendiente de su aprendizaje (P6).

Las principales tendencias negativas hacia el estudio se expresan en los hijos (as) de las familias 2, 3, 4, 8, 9 y 12, los cuales necesitan una orientación personalizada y supervisada tanto en la escuela como en el hogar para realizar las actividades y tareas escolares. De hecho, las madres reportaron en el inventario de rutinas cotidianas de manera explícita el tiempo que le dedican a hacer las tareas con sus hijos (as), el cual es de aproximadamente dos horas diarias. Según la declaratoria de las madres y maestras son niños (as) poco independientes, y se manifiestan pocos intereses científicos y culturales y poca motivación hacia actividades extraescolares. En los hijos

varones la motivación por las actividades extraescolares está orientada hacia la práctica de deporte. El desempeño académico es medio y en el caso de las niñas 3 y 9 las maestras declaran que tienen poca concentración y desmotivación durante las clases presenciales y no se conectan a las clases virtuales.

Ella es una niña que no participa sola ni hace sola sus tareas, es muy sociable, siempre está hablando. La tengo que poner al lado con otra niña que se lleva muy bien con ella para que esa niña la ayude y pueda realizar las actividades, le tengo que preguntar directo porque si no nunca me participa, y a veces yo sé que quien le hace las actividades es la niña de al lado, es una niña que batalla mucho para estudiar (P9).

Por otra parte, la técnica de dibujo temático que se realizó con los niños (as) permitió conocer la dimensión afectiva y subjetiva de ellos, y cómo perciben su esfera familiar. En estos dibujos se muestra que en todos los niños (as) hay una idea estructurada del concepto de familia por interacción más que por estructura, ya que en los mismos no solo se incluye a la familia que convive también incluyen a la familia extensa no conviviente, con la cual pasan tiempos de ocio y recreación.

Los espacios escogidos para recrear el dibujo en su mayoría son espacios al aire libre de recreación, playas y parques. El hecho de que los niños (as) escogieran los espacios al aire libre para recrear el dibujo tiene una lectura desde el contexto social en el que se realizó la investigación. Dicho contexto estuvo marcado por la pandemia y el aislamiento social para mitigar el contagio por COVID-19, por lo que en los dibujos se expresan los deseos de los niños (as) de tener actividades al aire libre. También en dos dibujos se muestra la familia reunida alrededor de una mesa lo que denota las actividades de convivencia familiar que ellos quisieran retomar. Este indicador corrobora las redes de apoyo y el capital social con que cuentan las familias. Es notorio destacar para este tipo de técnica, que todos los niños (as) se incluyen en el dibujo por lo que se expresa en su subjetividad individual sentido de pertenencia a su núcleo familiar, lo cual se puede corroborar en la figura 6.

Figura 6

Dibujo de hijo, familia 1



En todos los dibujos, los hijos (as) incluyen a la figura de la madre, en uno de ellos (niño 11) con un tratamiento especial por encima de los demás miembros lo que denota la autoridad e importancia de la madre por encima de los demás miembros familiares. Según Arés (1990), este tratamiento especial que los niños (as) les dan a algunas figuras en el dibujo temático, en este caso a la madre, que además todos la ubican cerca de ellos, expresa el vínculo y proximidad afectiva hacia esa figura, así como la protección que le brinda a los hijos (as). En solo dos dibujos se incluye a la figura del padre (niños 7 y 11), en la niña 7 se denota la poca aceptación de la muerte del padre y el proceso de duelo enquistado y poco elaborado que de manera general ha hecho la familia a la pérdida de la figura paterna. En la familia 11 se percibe una figura paterna presente en la vida del hijo e incluida en la dinámica de la familia, lo cual fue corroborado en la entrevista a la madre, al hijo y a la maestra (Ver figura 7).

También en el niño 11 se presenta una marcada labilidad afectiva e inestabilidad emocional por el uso de colores en secuencia, tipo arcoíris (ver figura 7), que también permite corroborar los resultados que se han expresado en la entrevista a la madre, la cual refiere que es un niño con inseguro y triste.

Figura 7

Dibujo de hijo, familia 11



En los dibujos analizados de los niños (as) no se expresa una elaboración rica y gráfica de lo que es la figura humana, lo cual es propio de la edad del desarrollo en la que se encuentran. Sin embargo, en cada uno de los dibujos individuales no se percibe un marcado deterioro de alguna figura en comparación con otras, casi todas muestran los mismos elementos de completitud y complejidad, lo cual denota una relación afectiva cercana con todas las figuras, más marcada siempre hacia la figura materna. Se destaca que en los niños (as) 3, 4, 8 y 11 se utiliza el grafito para dibujar a los miembros de la familia, lo que denota según García (2007) inhibición de la respuesta afectiva hacia la familia, este elemento en el dibujo resulta contradictorio con lo expresado en la entrevista a los niños (as), en la cual afloran sentimientos de cercanía y expresiones emocionales positivas hacia los miembros de la familia que dibujaron.

Con respecto a la dimensión afectiva que se expresa en el uso de los colores, en todos los dibujos los hijos (as) usaron los colores que se le proporcionaron según la consigna de trabajo. Los indicadores para la interpretación del uso de colores en este tipo de dibujos, proporcionados por García (2007), nos presenta que de manera general se experimentan momentos de tristeza y angustia en los niños fundamentalmente de las familias 1 y 12. Es frecuente en los dibujos el uso excesivo del color azul (H8 y H9, figura 8) que denota ansiedad larvada y agitada, lo cual se

corresponde con lo que expresa la declaratoria de los hijos, ya que en la entrevista sobresalen estos momentos de ansiedad e intranquilidad, fundamentalmente en la realización de tareas durante la pandemia, momento en el que se aplicó la técnica.

Figura 8

Dibujo de hijo, familia 8



Los estudios de García (2007), mencionan que la figura del sol en los dibujos representa la cercanía emocional hacia el padre, es notorio destacar que en los dibujos analizados solo hay presencia del sol en los dibujos de los niños 1 y 7. En el caso de la niña 7 se muestra un sol oscuro y oculto entre las nubes, lo que representa de manera afectiva para la hija, la tristeza y malestar con respecto hacia la pérdida de la figura paterna, criterio que se corroboró en la entrevista.

Figura 9

Dibujo de hija, familia 7



El dibujo temático de la familia como técnica comprende una variedad de indicadores, los cuales se pueden encontrar en los estudios de Arés (1990) y García (2007). Para la investigación sólo se analizaron los indicadores que fueron relevantes y proporcionaron datos significativos, según los objetivos de la investigación, teniendo en cuenta además que al aplicar esta técnica se tuvo la limitación de no poder hacerla de manera presencial. La aplicación en un entorno virtual no permitió recoger una mayor cantidad de información asociada a la técnica, ni poder establecer un mejor rapport con los niños (as). Especialmente el dibujo temático permitió comprender el grado de vínculo afectivo que tienen los hijos (as) con las madres, y cómo impactó la pandemia en la vida social y en los hábitos de estudio de los niños (as).

El análisis que se hizo en este apartado permitió develar algunos indicadores psicológicos de los hijos (as) que sirvieron de ayuda para realizar la triangulación e integración de datos. Los indicadores que emergieron del análisis de las técnicas reportadas en este apartado permitieron comprender de una manera bidireccional que la configuración de las prácticas no solo depende del reajuste personal, social y psicológico que las madres realizan en su condición de madre soltera; también las propias prácticas educativas que se presentan son el resultado de factores psicológicos, afectivos, motivacionales y escolares de los propios hijos (as), en un proceso de acomodación vincular entre la díada madre-hijo.

4.4 Descripción de las Prácticas Educativas

Las prácticas educativas de las familias del estudio son planificadas y ejercidas por las madres, al ser las jefas de hogar. La descripción de las prácticas educativas se realizó teniendo en cuenta las categorías y subcategorías que fueron emergiendo en el análisis de las técnicas: Entrevista a las madres y Cuestionario de Estrategias de Apoyo Familiar, también aplicado a las madres.

4.4.1 Estilos Educativos de las Madres Participantes

Los resultados analizados, que emergieron de la codificación y categorización de contenidos en las entrevistas, permitieron conformar los estilos educativos de las madres participantes. Estos estilos educativos fueron construidos en una lógica de integración y sistematización de los siguientes indicadores: charlas educativas, atención de las necesidades, establecimientos de límites, normas y horarios de vida de los hijos (as). Para presentar los estilos que emergieron de los análisis, se siguieron las categorías propuestas por Maccoby y Martín (1983) y se encuentran descritos en la Tabla 5.

Tabla 5

Estilos educativos de las madres participantes

Estilos	Contexto Público	Contexto privado	Total
Democrático	-	M1, M5, M6, M10	4
Autoritario	M3, M4	M7	3
Permisivo	M2, M8, M9, M12	-	4
Negligente	-	M11	1
Total	6	6	12

➤ Estilo democrático.

En las madres que desarrollan un estilo democrático, se percibe que logran equilibrar las exigencias y control de la conducta con expresiones de afecto. Además, las madres se centran en las necesidades de los hijos (as) y las normas no sobrepasan las capacidades y habilidades de ellos. Las normas y reglas para el control de la conducta son pactadas con ellos, aunque se percibe control por parte de las madres para que las normas se cumplan. Como manifiesta la literatura revisada (Baumrind, 1971; Maccoby y Martín, 1983), mantienen valores altos en expresión de afecto y comunicación y mucha cercanía relacional.

Mis premios son que la apapacho mucho, le digo que la amo mucho y estoy ahí con ella todo el tiempo, besándola, abrazándola. También cuando cumple sus deberes le llevo a comprar cosas, o hacemos una salida que le guste (M6).

La estrategia que les ha permitido desarrollar su práctica educativa es delimitar los límites y responsabilidades de cada miembro y hacer a los hijos (as) responsables de su actividad principal que es el estudio, por tanto, la definición de límites y normas se realizan en consenso familiar y respetando los derechos de los hijos (as). También establecen espacios familiares diarios para propiciar el diálogo, intercambio y gestión de emociones en los hijos (as).

Mi hija es mi otra mitad, todo lo hago con ella, por eso siempre le pregunto cómo le fue el día, qué desea, qué necesita, qué siente cuando algo le molesta, le he enseñado que es importante validar sus sentimientos y no avergonzarse por lo que hace o siente, yo y sus abuelos somos lo único y más cerca que ella tiene y debe ser muy sincera con nosotros siempre para poder ayudarla en lo que necesita (M10).

Me esfuerzo diariamente por: *Ser mejor mamá: escuchar y respetar las necesidades de mi hijo (M1).*

Los premios que se le brindan a los hijos (as) se asocian a reconocimientos y reforzamientos positivos por el trabajo realizado y buen comportamiento, los mismos son expresiones de cariño y muy pocas veces se asocian a regalos materiales. Las madres desarrollan una disciplina flexible y equilibrada a las condiciones y edad de los hijos (as) y adaptan las estrategias a la situación que se presente, siempre explicándoles las razones del cambio de normas o reglas en función de la situación que lo amerite. También este estilo educativo sostenido en el tiempo ha creado en los

niños (as) un pensamiento crítico. Las madres que desarrollan este estilo se caracterizan por una autopreparación para desarrollar su maternidad, realizan de manera personal un control y gestión de sus emociones y portan capital cultural en sus tres dimensiones.

Trato de equilibrar las cosas, si se merece alguna sanción, la sanción que vaya acorde a lo que hizo, pero la verdad ella no se porta mal, realmente no utilizo castigo físico, no le pego, no me gustan esas cosas, no creo que un golpe funcione para educar (M6).

Siento que la niña al reconocer las reglas y las sanciones si no las cumple la ha hecho ser más disciplinada, también la he enseñado a preguntar por qué las reglas, a que se cuestione y exija explicaciones y ella es así, siempre está preguntando y cuestionando todo lo que se le presenta (M5).

➤ Estilo autoritario.

En las madres que desarrollan un estilo autoritario, se manifiesta poca paciencia y poco tiempo para educar, y esto lo perciben como sus principales debilidades y riesgos para llevar una educación de calidad. Aunque hay expresiones de afecto, no hay un estilo de comunicación marcado por la explicación y conceso de las normas en función de las necesidades e intereses de los hijos (as). La estrategia educativa utilizada es mantener altos niveles de exigencia y control para poder priorizar el cumplimiento de las normas, propio de la falta de recursos en términos de capital cultural y tiempo que algunas madres tienen para llevar a cabo una educación planificada y democrática. También la propia elaboración que hacen de su situación actual de monoparentalidad les dificulta a las madres que ellas pueden desarrollar de una manera funcional y armónica su maternidad.

Yo tengo que ser exigente con las dos y no dejar que hagan lo que se les antoje. A la hora de la tarea y durante las clases virtuales en la pandemia todo ha sido un caos, porque las dos demandan mi atención sobre todo cuando la pequeña no puede escribir rápido y ya la maestra va a borrar y está mamá ayúdame y entonces la otra en el mismo momento se le ocurre, preguntar otra cosa. Entonces tengo que ser ruda y hablarles fuerte, se me dificulta un poco ser cariñosa siento que no tengo los recursos ni la paciencia para dividirme bien en dos (M7).

Las características personales de las madres que comparten este estilo, en este caso la poca gestión de emociones, la poca tolerancia a la frustración, no tener paciencia para educar y no poder dedicar tiempo por cumplir otras funciones entre ellas solventar la economía del hogar, hace que las madres entren en un círculo de malestar. Estas condiciones perpetúan este estilo y el propio estilo no deja que ellas logren superar sus deficiencias para educar con un estilo más funcional. No se percibe autopreparación para educar, y basan sus estrategias en una educación empírica, coincide también este estilo con las madres que se sienten más sobrecargadas y presentan problemas emocionales, en la familia 7 agudiza esta situación la poca preparación para la monoparentalidad con la falta de la figura paterna y la mala elaboración del duelo.

Reconozco mis fallas como madre, no me considero una persona fácil y tengo de repente muy mal carácter y con la muerte de mi esposo se han agudizado mis problemas, no logro superar el estar sola, yo cambiaría, mi paciencia, mi tolerancia para explicar, para platicar, para todo (M7).

➤ Estilo permisivo.

En las madres con un estilo permisivo, se percibe una crianza sobreprotectora, no logran mantener un horario y rutinas estables y ellas terminan cediendo antes las demandas y exigencias de los hijos (as). Se les dificulta el apoyo y realización de tareas escolares por el poco control de la conducta y los límites permeables que establecen las madres. Se manifiesta alto grado de expresión explícita de afecto y en consonancia con lo que expresa Arés (2010) excesiva cercanía relacional marcada por un empegotamiento de la díada.

Ella no me hace caso, no logro que cumpla las tareas a tiempo, me cuesta mucho trabajo que cumpla una orden y a veces no sé qué hacer con ella para que termine la tarea, lo que he logrado hacer es dejar que vea la televisión para que descanse o que mire el celular y luego seguir en las tareas, en eso nos podemos pasar todo el día (M9).

No hay consistencia en las normas de disciplina y las madres son excesivamente vulnerables con respecto a los hijos (as), lo que hace que la mayoría de las veces no logren cumplir sus objetivos educativos, ya que son los niños los que dirigen su propio desarrollo y normas educativas. Aunque se perciben pocos recursos personales para afrontar la situación, las madres se sienten cómodas de esta manera y priorizan la recreación con los hijos (as) antes de las actividades

de apoyo escolar. Son madres que portan poco capital cultural y pocas estrategias personales para educar, hacen a los hijos (as) muy dependientes de ellas, debido a no establecer normas y del vínculo afectivo que fomentan.

➤ Estilo negligente

La madre 11 desarrolla un estilo negligente, se manifiesta una escasa implicación en la tarea de crianza y educación del hijo. La madre muestra una ausencia de exigencias en relación a la conducta, no hay presencia de horarios ni rutinas establecidas, tampoco se percibe tiempo de recreación y convivencia con el hijo. El hijo pasa mucho tiempo expuesto a las TICS.

Él no me hace caso, por eso cuando no quiere ni bañarse ni dejar los videojuegos tengo que llamar a su papá o a mi mamá que son las dos personas que más él respeta, hasta me ha tocado que son las 11 de la noche y él no quiere dormir y ha tenido que venir su papá a controlarlo, no hay manera que yo a veces lo pueda sacar de sus videojuegos (M11).

Se percibe en esta madre una dedicación a sus actividades personales y de autocuidado, y menos tiempo a las actividades educativas. La madre declara que el hijo no fue deseado ni planificado; el vínculo con el padre ha estado marcado por violencia psicológica, por lo que sus problemas emocionales, los conflictos con el padre del hijo y su elaboración de la monoparentalidad construida como problema está impactando en el desarrollo de sus prácticas educativas.

4.4.2 Estrategias de Apoyo al Aprendizaje Escolar

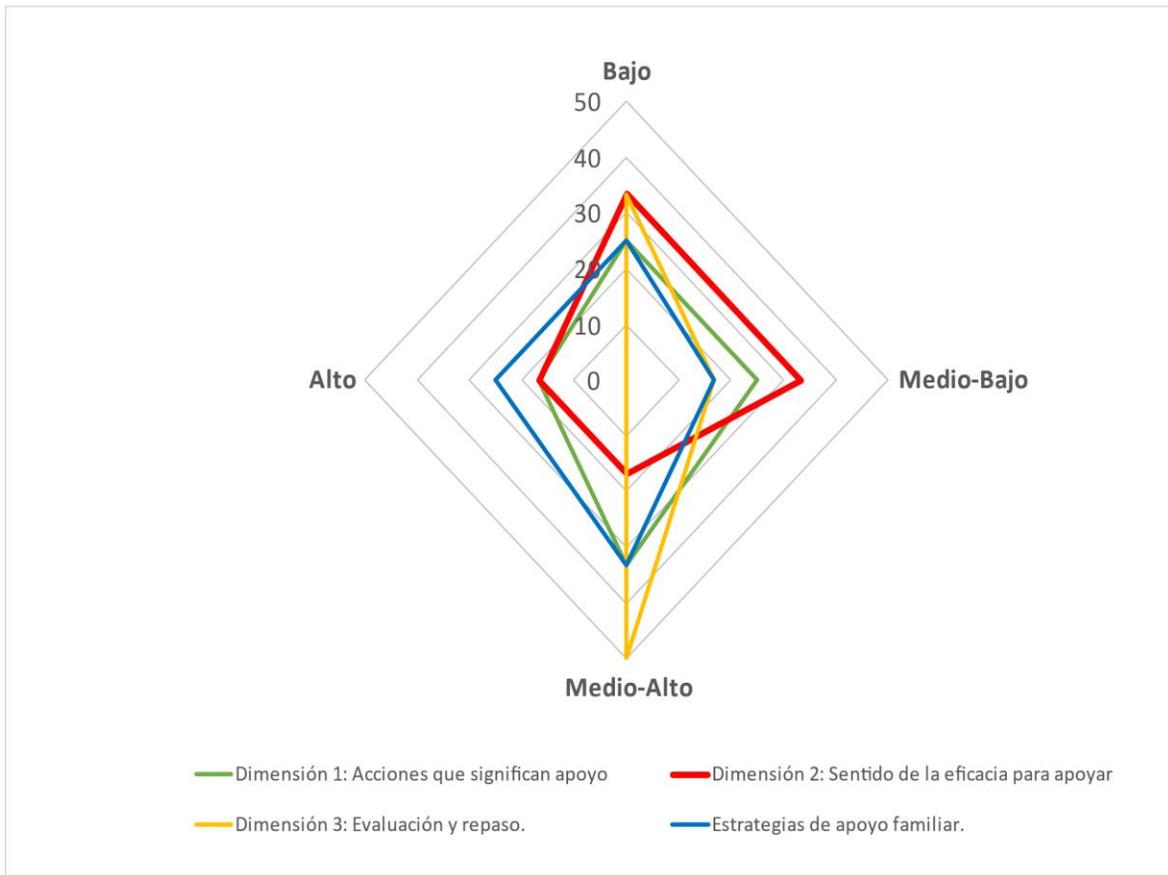
En esta dimensión se sistematizaron los resultados del Cuestionario de Estrategias de Apoyo Familiar (Bazán, Navarro y Velarde, 2016) y los datos de la entrevista se utilizaron para triangular y fortalecer lo expresado en el cuestionario. El cuestionario reporta tres dimensiones de la categoría que son: *actividades que significan apoyo familiar, sentido de la eficacia para apoyar, y evaluación y repaso*. Las actividades comprendidas en las tres dimensiones se han descrito de acuerdo con la frecuencia de aparición en 4 niveles: bajo, medio-bajo, medio-alto, alto.

En la Figura 10. se muestra la distribución de las madres en cada uno de los niveles de las tres dimensiones del cuestionario. Se observa la frecuencia en porcentaje con que aparecen reportadas por

las madres las tres dimensiones de las estrategias de apoyo y los niveles en los que cada una se clasifican.

Figura 10

Distribución de las familias por niveles en las dimensiones del Cuestionario de Estrategias de Apoyo Familiar



Nota. Los niveles se clasificaron en función de los puntajes que se establecieron en el análisis por cuartiles.

En la dimensión 1, *acciones que significan apoyo*, solo dos madres (16,7%) proporcionan acciones con los hijos (as) que demuestran apoyo al aprendizaje, por lo que se clasifican en un nivel alto. Mientras que cuatro madres se clasifican en un nivel medio-alto (33,2%), tres en un nivel medio-bajo, lo que representa un 25% y el otro 25%, que son las tres madres restantes en un nivel bajo. En la dimensión 2, el *sentido de la eficacia para apoyar*, solo dos madres reportan estrategias en un nivel

alto, lo que representa un 16.7%, también dos un nivel medio-alto (16.7%), cuatro madres se clasifican en un nivel medio-bajo (33.3%) y también cuatro en un nivel bajo, con un porcentaje de representación de 33.3%.

En general, con excepción de la dimensión *Evaluación y Repaso*, en la que el 50% de las madres puntúan en el nivel medio-alto, en las restantes dimensiones el 50% y el 66.6% de las familias brindan respuestas que refieren a niveles bajos y medios-bajos en las dos dimensiones que apuntan al *apoyo al aprendizaje* y al *sentido de la eficacia*, respectivamente.

En la dimensión general de Estrategias de Apoyo, siete de las madres se ubican en una puntuación alta y media-alta, lo que representa un 58.3%. El análisis más detallado que se hizo de las entrevistas permitió observar que en tres de estas madres, sus hijos (as) asistían a escuelas públicas y cuatro a escuelas privadas. Con un nivel medio-bajo de estrategias se clasifican dos madres, con hijos (as) en escuelas públicas y con un nivel bajo, tres, y dos de ellas los hijos (as) asistían a escuelas privadas.

Los datos de la entrevista permitieron triangular y enriquecer la información del cuestionario de Estrategias de Apoyo. Asimismo, estos datos permitieron puntualizar las principales actividades que realizan las madres en cada una de las dimensiones, así como contrastar las respuestas de las participantes comparando los tipos de escuela a la que asisten sus hijos (as), públicas o privadas. La relación de estas categorías y su aparición por tipo de escuela se presenta en la Tabla 6.

Tabla 6

Estrategias de apoyo identificadas por las tres dimensiones del Cuestionario de Apoyo Familiar (CAF)

Dimensiones CAF	Estrategias reportadas en la entrevista	Total de madres que reportan la estrategia (%) por contexto.	
		Contexto público (n=6)	Contexto privado (n=6)
1-Acciones que significan apoyo	Sentarse con los hijos (as) a hacer las tareas y estudiar para exámenes.	6 (100%)	1 (16.6%)

	Supervisar las tareas, clases y estudio de los hijos (as)	0	4 (66.66%)
	Crear hábito de estudio. Organizar una rutina de estudio en el hogar (proporcionar espacio, tiempo, materiales)	0	4 (66.66%)
	Organizar actividades extraescolares.	1 (16.6%)	4 (66.66%)
	Restringir el uso y tiempo en internet, televisión y redes sociales. Usar controles parentales.	0	5 (83.33%)
	Fomentar la responsabilidad escolar para que cumpla en tiempo sus tareas y actividades escolares.	3 (50%)	4 (66.66%)
2-Sentido de la eficacia para apoyar	Buscar información e inscribirse en cursos y talleres que permitan mejorar sus habilidades para apoyar el trabajo escolar del hijo (a).	0	4 (66.66%)
	Explicar al hijo (a) de manera diferente a la que lo hace la escuela.	4 (66.66%)	5 (83.33%)
	Leer juntos y practicar ejercicios hasta que el hijo (a) no tenga dudas.	4 (66.66%)	6 (100%)
	Enseñar al hijo (a) autonomía para buscar información y resolver sus dudas.	2 (33.33%)	5 (83.33%)
3-Evaluación y Repaso	Organizar un espacio de estudio intensivo antes de un examen.	3 (50%)	6 (100%)
	Supervisar el estudio del hijo (a) en tiempo de exámenes.	3 (50%)	6 (100%)
	Preparar y ensayar con el hijo (a) las exposiciones y trabajos que les oriente la escuela.	3 (50%)	6 (100%)

En la Tabla 6 se observa que en la dimensión 1 se reportan un mayor número de acciones y estrategias de apoyo al aprendizaje escolar por parte de las madres del estudio. La actividad de apoyo que emerge con menor frecuencia es la de crear hábitos de estudio en los hijos (as), y las madres que reportan esta actividad de apoyo, corresponden al contexto privado.

También emerge por parte de las madres donde los hijos (as) asisten a escuelas públicas que la realización de tareas se hace de manera conjunta con ellos (as), lo cual expresa que las madres no están potenciando la autonomía para tener hábito de estudio y poder cumplir con sus responsabilidades escolares. Este poco establecimiento de hábitos es reforzado en el caso de las familias 2, 3, 4 y 8 por el poco establecimiento de normas, tiempo y espacio en el hogar para la realización de tareas y para el estudio. Este tipo de apoyo crea sobrecarga y malestar en las mujeres ya que aumenta la demanda en términos de tiempo y actividades de cuidado que sobreexigen a la madre. Asimismo, los resultados arrojan que los hijos (as) se han vuelto dependientes, ya que no logran realizar las tareas sin la compañía y apoyo directo de la madre. La siguiente narrativa lo ilustra:

Yo nunca he podido establecer un horario con mi hijo, ese ha sido mi error y a la hora que llego es que podemos hacer tarea, sus pocos horarios y su dependencia hacia mí ha hecho que no pueda hacer solo sus tareas ahora y eso me trae muy cargada todo el tiempo (M8).

Solo cuatro familias reportan que han logrado organizar una rutina estable de estudio. Para las madres del estudio ha sido difícil imponer un horario y rutina a los hijos (as) en el hogar y más difícil ha sido aún hacerlo durante la pandemia, momento en el que se realizó la recogida de datos.

De manera general las familias de ambos contextos realizan un apoyo dirigido a lo que orienta la escuela, y de manera adicional cuatro familias del contexto privado gestionan actividades, más allá de lo orientado por la escuela. La gestión de actividades extraescolares y monitoreo de las TICS se analizarán como una subcategoría independiente, en el siguiente apartado.

En la dimensión 2, que se refiere a las estrategias que responden al sentido de la eficacia para apoyar, sobresale una vez que la sobrecarga de actividades de las mujeres hace que dispongan de poco tiempo para potenciar sus estrategias de apoyo. Solo cuatro de las madres, las cuales sus hijos (as) asisten a escuelas privadas, reportan actividades encaminadas a prepararse y desarrollar habilidades, como buscar información en internet o inscribirse en cursos y talleres, para ofrecer un apoyo escolar más eficiente a sus hijos (as). Este resultado corrobora que las madres hacen un mayor uso de su tiempo para realizar actividades que impliquen remuneración económica y cuidados del hogar y disponen de poco tiempo y recursos para invertir en potenciar su superación personal.

Me ha sido difícil la pandemia para organizarme en el trabajo, desde antes ya yo trabajaba en casa y estaba acostumbrada, pero con la niña aquí me rompe toda mi rutina y mi horario de trabajo que ya yo tenía organizado, ahora nunca me da el tiempo y termino mi trabajo de noche, no me queda tiempo para más (M10).

En esta dimensión sobresale como estrategia los espacios de lectura que se organizan entre madres e hijos (as) de ambos contextos socioeducativos. La lectura conjunta de tareas y contenidos relacionados con la escuela es una estrategia utilizada por las madres del estudio para potenciar la educación escolar, antes y durante la pandemia. Otra estrategia de apoyo escolar que las madres de ambos contextos usan, es buscar nuevas maneras de explicar los contenidos escolares. También

motivan a los hijos (as) a practicar los ejercicios y tareas hasta cerciorarse que hubo una asimilación y comprensión por parte de ellos.

En la dimensión 3, que corresponde a las estrategias que utilizan las madres para potenciar la evaluación y repaso, el resultado más notorio es la alta frecuencia con la que realizan supervisión, control de tareas y monitoreo de tiempo de estudio durante el periodo de exámenes. Las madres realizan acciones de supervisión directa con los hijos (as) y organizan jornadas de estudio intensivo para garantizar resultados escolares eficientes.

Mi hijo no tiene un hábito de estudio, yo era igual, nunca fui de estudiar todos los días y yo tampoco se lo exijo a él, pero cuando tiene un examen sí lo tiene que hacer. Yo le digo no te exijo nada el resto del tiempo, solo que hagas tus tareas, pero cuando tienes examen, tienes que estudiar porque aquí tienes que venir con buenas calificaciones (M2).

En las madres 1, 5, 6 y 10 (de contexto privado) que son en las que se percibe un cumplimiento más organizado y planificado de sus estrategias educativas, los resultados arrojaron que proporcionan materiales, recursos y tiempo para que los hijos (as) estudien. Estas madres fomentan la independencia y autonomía en la realización de deberes escolares y su rol como madres apoyadoras se ubica desde un monitoreo, supervisión y control de las tareas. Asimismo, son las madres que reportan actividades encaminadas a prepararse y desarrollar habilidades de manera individual no solo para dar un mejor apoyo en las actividades escolares, también para satisfacer sus necesidades de realización personal. También realizan actividades que denotan planificación educativa extraescolar. La voz de la siguiente madre lo confirma.

Mi hija hace sus tareas sola, solo cuando tiene una duda me pregunta y ahí lo hacemos juntas. En este tiempo que estamos en casa he tratado de marcar los límites y tiempos para cada actividad. He logrado organizar hasta una tarde de chicas en la que vemos películas, comemos lo que ella le gusta o salimos al parquecito con nuestra mascota (M6).

Estos resultados muestran que existe un cumplimiento más organizado y planificado de las estrategias de apoyo al aprendizaje escolar en las madres en las cuales sus hijos asisten a escuelas privadas, las cuales usan su capital económico para potenciar sus estrategias de apoyo. Es notorio destacar que en las madres en la que se manifiesta una baja frecuencia de estrategias en las tres

dimensiones, específicamente tres de ellas, con hijos (as) en escuelas públicas, son mujeres que dedican la mayor parte del tiempo a trabajar para satisfacer las necesidades básicas de los hijos (as). Son madres que cuentan con pocas redes de apoyo y en las cuales figura un abandono por parte del padre de sus hijos (as).

4.4.3 Gestión de Actividades Escolares y Extraescolares

Las madres 2, 3, 4, 7, 8, 9 y 11 (la 7 y la 11 del contexto privado), realizan una gestión centrada en fortalecer las actividades escolares y fomentar la participación del hijo o hija en los eventos y clases extra que organiza la escuela. Los contextos de interacción para incluirse en actividades extraescolares y recreativas que tienen los hijos (as), son solamente los que gestiona la escuela, clases de danza, teatro, deporte, inglés. Las escuelas fomentan la participación de ellos en festivales de cultura y de deporte y las madres se perciben involucradas y apoyadoras en esos eventos. No se percibe una gestión de actividades extraescolares y muy pocas visitas a lugares históricos o culturales.

He descuidado un poco las visitas a lugares históricos, para ser sincera nunca hemos ido a museos, a lo que más la he llevado es a hacer deportes, correr, nadar, le encanta hacer deportes, pero nunca he podido ponerla en clases de deporte, tengo que planificar para que pueda ir a gimnasia o natación que es lo que a ella le gusta mucho y me dijeron una vez que eso la hará gastar energía y olvidar todo lo que ha pasado con su papá (M9).

En estas familias, las madres planifican su tiempo libre para ocuparlo en realizar actividades con los hijos (as). Estas actividades están más orientadas al ocio y recreación, y las principales que realizan fuera del hogar son: actividades de convivencia con la familia extensa y visita a plazas comerciales. En las familias 3 y 9 se percibe un uso indiscriminado de redes sociales, las madres e hijas realizan un uso conjunto de estas redes, en especial de Tik Tok. Las familias 2, 3, 4 y 8 las cuales coinciden en portar poco capital económico, realizan sus salidas de recreación al centro de Cuernavaca, donde asisten a los espectáculos de payasos, magos y culturales que se realizan al aire libre, también sus compras las hacen allí. Las familias con ingresos medios y altos son las que más asisten a plazas comerciales.

Nos gusta ir al centro de Cuernavaca, a comprar esquites y helados cuando es su cumpleaños, pero como nunca me alcanza lo que hago es llevarla cada que puedo al parque más cercano y ahí juega y se divierte (M4).

Las madres de las familias 1, 5, 6, 10 y 12, realizan una gestión de actividades extraescolares de manera intencional y planificada. Ellas generan espacios extra a los planificados por la escuela, para aumentar los intereses culturales de los hijos (as). La planificación de actividades extraescolares se realiza fuera del horario escolar y en los niños 1, 5 y 6 se percibe una saturación de su tiempo; ellos llevan una agenda completa de actividades extraescolares (deporte, música, danza, teatro, inglés, francés).

Las principales actividades que realizan como familia en el tiempo libre, además de ir a plazas comerciales son visitar lugares históricos y culturales. También planifican el tiempo para realizar actividades de convivencia familiar. La planificación de actividades orienta el análisis hacia una visión de la función educativa planificada y con objetivos claros.

Ella estuvo en ballet, estuvo en danza aérea, estuvo en karate, en karate fue lo que más le gustó, pero no la pude llevar ya porque entré a trabajar, entonces ya no había quien la llevara. Ballet y danza aérea no le gustaron, de ahí, la he llevado a natación, la metí a cursos de verano y de semana santa y ahí fue donde aprendió a nadar, ahí fue donde también conoció la gimnasia y desde ahí me dijo, quiero aprender gimnasia (M6).

De manera general, todas las madres de familias han tenido que hacer un despliegue de creatividad al tener que planificar durante la pandemia, nuevas actividades de ocio en el hogar, como hacer repostería, bricolaje, entrenar a los hijos e hijas a realizar tareas domésticas, compartir juegos de mesas y didácticos, realizar pijamadas, tarde de chicas (familia 6), días de cine hogareño, realizar ejercicios o deporte juntos.

Ella es muy creativa, le gustan las manualidades y la jardinería, en la pandemia ha podido disfrutar mucho de lo que a ella le gusta porque al principio como si no salíamos ni con la familia los tiempos libres los dedicaba a ver videos de YouTube para hacer nuevas manualidades, disfrutamos mucho de hacerlas juntas (M10).

En ninguna familia se manifiesta una construcción y gestión de las actividades por sexo de los hijos e hijas por lo que esta es una categoría preestablecida que no se encontró en las familias participantes.

4.4.4 Monitoreo de las TICS

En las madres 1, 5, 6, 7 y 10, en las cuales sus hijos (as) asisten a escuelas privadas, son en las que se percibe un alto monitoreo de las TICS. Ellas establecen horarios y normas que regulan el consumo de estas. A los hijos (as) no se les permite tener redes sociales y el uso de internet es limitado a la búsqueda de información para realizar tareas y para acceder a aplicaciones creativas o juegos didácticos. Las madres no permiten un uso indiscriminado del internet, y regulan el consumo con horarios que establecen, siempre fuera de la actividad escolar y con tiempos específicos para su consumo, por tanto, se manifiesta una planificación y supervisión de estas. Su uso es instructivo para días entre semana y para fines de semana se les permite el uso recreacional; los hijos (as) pueden jugar y acceder a otras aplicaciones con permisos parentales implementados.

Yo le tengo puesto el uso de internet por tiempo limitado, pero como siempre la tengo cerca, puedo estar al pendiente de lo que está viendo o de lo que está escuchando; durante la pandemia aprendí a poner candados a internet, porque desde la pandemia para acá es que se acercó más a la tecnología (M10).

En el resto de las familias (2, 3, 8, 9, 11 y 12) no se percibe por parte de las madres una mediación planificada en cuanto a los contenidos a los cuales se exponen los hijos (as). Las madres no establecen límites de tiempo ni horario para regular el consumo de las TICS y no realizan una mediación consciente para explicarle a los hijos (as) cuáles aplicaciones pueden usar para dar un uso desarrollador de estas. Una de las estrategias de las madres para dedicar tiempo a las actividades domésticas es permitir el uso del internet y de aplicaciones de redes sociales. No fomentan una gestión independiente de la búsqueda de información en internet para hacer las tareas y los fines del uso de las tecnologías es más recreativo que instructivo. En la familia 4 no hay acceso a internet.

4.5 Factores Configuradores de las Prácticas Educativas

La información recolectada y el análisis realizado por cada familia y organizada por objetivos en los apartados anteriores, permitió sistematizar un conjunto de factores configuradores de las prácticas educativas, los cuales se conciben aquí como aquellos elementos que de manera general emergieron en las familias y resultan relevantes para comprender la manera en que las madres van organizando determinados tipos de prácticas.

Estos factores ayudan a comprender las diferencias y similitudes de las prácticas educativas en las madres de las familias del estudio, con respecto al comportamiento de las categorías: capitales económico, cultural y social y factores personales. En tabla 7 se muestran las principales características de las prácticas educativas de las madres y los configuradores.

Tabla 7

Factores configuradores del análisis por familia.

1-Casos/ Familias	2-Características de las prácticas educativas de las madres	3- Configuradores de las prácticas educativas.
1	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Tipo de estrategia de apoyo: supervisión y monitoreo ➤ Orientación de la educación: escolar/extraescolar/integral ➤ Fomenta la independencia y responsabilidad académica ➤ Monitoreo de TICS ➤ Estilo democrático 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Número de hijos (Hijo único) ➤ Alto capital económico y cultural y medio capital social ➤ Nivel de escolaridad madre (Licenciatura). ➤ Planificación del embarazo (Embarazo no planificado sí deseado. Asumido en solitario) ➤ Impacto de la pandemia ➤ Contexto socioeducativo privado ➤ Ausencia del padre ➤ Estructura de la familia extensa ➤ Construcción de género y de la monoparentalidad asumida en solitario. ➤ Gestión de emociones ➤ Expectativas orientadas hacia el desarrollo integral ➤ Hijo independiente y con buen desempeño académico
2	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Tipo de estrategia de apoyo: conjunta ➤ Orientación de la educación: escolar ➤ No fomenta la independencia 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Bajo capital económico y cultural y social. ➤ Número de hijos (Tres hijos)

	<ul style="list-style-type: none"> ➤ No Monitoreo de TICS ➤ Estilo permisivo 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Planificación del embarazo (Embarazo planificado y deseado. Monoparentalidad espontánea) ➤ Nivel de escolaridad de la madre (secundaria) ➤ Impacto de la pandemia ➤ Contexto socioeducativo público ➤ Ausencia del padre ➤ Construcción de género y de la monoparentalidad situacional construida como problema ➤ Expectativas orientadas a la elevación de ingresos y status social ➤ Hijo dependiente. Sin hábito de estudio
3	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Tipo de estrategia de apoyo: conjunta ➤ Orientación de la educación: escolar ➤ No fomenta la independencia ➤ No Monitoreo de TICS ➤ Límites difusos, normas poco claras ➤ Estilo autoritario 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Bajo capital económico, cultural y social ➤ Número de hijos (Tres hijos) ➤ Planificación del embarazo (Embarazo no planificado) ➤ Nivel de escolaridad de la madre (secundaria) ➤ Impacto de la pandemia ➤ Estructura familiar extensa ➤ Contexto socioeducativo público ➤ Ausencia del padre ➤ Construcción de género y de la monoparentalidad situacional construida como problema. Sobrecarga. ➤ Expectativas orientadas a la elevación de ingresos y status social ➤ Hija dependiente. Sin hábito de estudio.
4	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Tipo de estrategia de apoyo: conjunta ➤ Orientación de la educación: escolar ➤ No fomenta la independencia ➤ Sin acceso a las TICS ➤ Estilo autoritario 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Bajo capital económico, cultural y social. ➤ Empleo informal ➤ Número de hijos (Hija única) ➤ Planificación del embarazo (Embarazo no planificado) ➤ Nivel de escolaridad de la madre (secundaria) ➤ Impacto de la pandemia ➤ Contexto socioeducativo público ➤ Ausencia del padre ➤ Construcción de género y de la monoparentalidad situacional construida como problema. ➤ Expectativas orientadas a la elevación de ingresos ➤ Hija dependiente. Bajo desempeño académico

5	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Tipo de estrategia de apoyo: supervisión y monitoreo ➤ Orientación de la educación: escolar/extraescolar/integral ➤ Fomenta la independencia y responsabilidad académica ➤ Monitoreo de TICS ➤ Estilo democrático 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Número de hijos (Hija única) ➤ Alto capital económico, cultural y social ➤ Planificación del embarazo (Embarazo planificado y deseado) ➤ Nivel de escolaridad (licenciatura) ➤ Presencia del padre ➤ Impacto de la pandemia ➤ Estructura familiar extensa ➤ Contexto socioeducativo privado ➤ Expectativas orientadas hacia el desarrollo integral. ➤ Construcción positiva de género y monoparentalidad ➤ Hija independiente. Buen desempeño académico
6	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Tipo de estrategia de apoyo: supervisión y monitoreo ➤ Orientación de la educación: escolar/extraescolar/integral ➤ Fomenta la independencia y responsabilidad académica ➤ Monitoreo de TICS ➤ Estilo democrático 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Número de hijos (Hija única) ➤ Alto capital económico y cultural. Medio capital social ➤ Planificación del embarazo (Embarazo adolescente. No planificado. No deseado). ➤ Nivel de escolaridad (licenciatura) ➤ Presencia del padre ➤ Impacto de la pandemia ➤ Contexto socioeducativo privado ➤ Expectativas orientadas hacia el desarrollo integral ➤ Construcción positiva de género y de la monoparentalidad ➤ Hija independiente. Buen desempeño académico
7	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Tipo de estrategia de apoyo: conjunta ➤ Orientación de la educación: escolar, extraescolar ➤ No fomenta la independencia ➤ Monitoreo de TICS ➤ Estilo autoritario 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Número de hijos (Dos hijas. La mayor con TDHA) ➤ Alto capital económico y cultural. Bajo capital social. ➤ Planificación del embarazo (planificado y deseado). Monoparentalidad espontánea ➤ Nivel de escolaridad (licenciatura) ➤ Ausencia del padre ➤ Impacto de la pandemia ➤ Contexto socioeducativo privado ➤ Gestión y significados emocionales de las PE ➤ Expectativas orientadas hacia el desarrollo integral ➤ Construcción de género y monoparentalidad no asumida

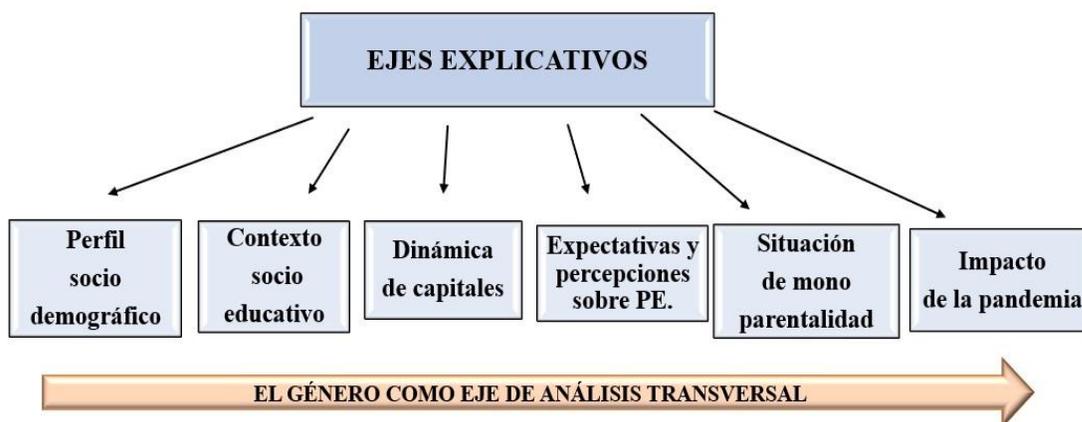
<p>8</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Tipo de estrategia de apoyo: conjunta ➤ Orientación de la educación: escolar ➤ No fomenta la independencia ➤ No Monitoreo de TICS ➤ Normas poco claras ➤ Estilo permisivo 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Número de hijos (Hijo único) ➤ Bajo capital económico y cultural. Medio capital social ➤ Planificación del embarazo (Embarazo no planificado. Maternidad asumida en solitario) ➤ Nivel de escolaridad (secundaria) ➤ Ausencia del padre. ➤ Impacto de la pandemia ➤ Estructura familiar extensa ➤ Contexto socioeducativo público ➤ Expectativas orientadas a la elevación de ingresos y status social ➤ Construcción de género y de la monoparentalidad situacional construida como problema ➤ Hijo dependiente. Pocos hábitos de estudio.
<p>9</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Tipo de estrategia de apoyo: conjunta ➤ Orientación de la educación: escolar ➤ No fomenta la independencia ➤ No Monitoreo de TICS ➤ Normas poco claras ➤ Estilo permisivo 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Edad de la madre ➤ Número de hijos (Hija única) ➤ Bajo capital económico y cultural. Medio capital social ➤ Planificación del embarazo (Embarazo adolescente. No planificado. No deseado) ➤ Nivel de escolaridad (secundaria) ➤ Presencia del padre ➤ Impacto de la pandemia ➤ Estructura familiar extensa ➤ Contexto socioeducativo público ➤ Expectativas orientadas a la elevación de ingresos y estatus social. ➤ Construcción de género y de la monoparentalidad situacional construida como problema ➤ Hija dependiente. Sin hábitos ni normas de estudio
<p>10</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Tipo de estrategia de apoyo: supervisión y monitoreo ➤ Orientación de la educación: escolar/extraescolar/integral ➤ Fomenta la independencia y responsabilidad académica ➤ Monitoreo de TICS ➤ Estilo democrático 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Número de hijos (Hija única) ➤ Alto capital económico, cultural y social ➤ Planificación del embarazo (Embarazo no planificado si deseado. Asumido en solitario) ➤ Nivel de escolaridad (licenciatura) ➤ Ausencia del padre ➤ Impacto de la pandemia ➤ Contexto socioeducativo privado ➤ Expectativas orientadas hacia el desarrollo integral ➤ Construcción de género y monoparentalidad asumida en solitario

		➤ Hija independiente. Bueno desempeño académico
11	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Tipo de estrategia de apoyo: conjunta ➤ Orientación de la educación: escolar ➤ No fomenta la independencia ➤ No Monitoreo de TICS ➤ Normas poco claras ➤ Estilo negligente 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Número de hijos (Dos hijos) ➤ Alto capital económico, cultural y social ➤ Embarazo planificado y deseado ➤ Nivel de escolaridad (licenciatura) ➤ Presencia del padre ➤ Impacto de la pandemia ➤ Contexto socioeducativo privado ➤ Expectativas orientadas a la elevación de ingresos y estatus social ➤ Construcción de género y de la monoparentalidad situacional construida como problema ➤ Hijo dependiente. Sin hábito de estudio
12	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Tipo de estrategia de apoyo: conjunta ➤ Orientación de la educación: escolar ➤ No fomenta la independencia ➤ No Monitoreo de TICS ➤ Normas poco claras ➤ Estilo permisivo 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Edad de la madre ➤ Número de hijos (Hijo único) ➤ Medio capital cultural. Bajo capital económico y social. ➤ Embarazo adolescente. No planificado. No deseado ➤ Nivel de escolaridad (licenciatura) ➤ Ausencia del padre ➤ Impacto de la pandemia ➤ Estructura familiar extensa ➤ Contexto socioeducativo público ➤ Expectativas orientadas a la elevación de ingresos y estatus social ➤ Construcción de género y de la monoparentalidad situacional construida como problema ➤ Hijo dependiente. Sin hábito de estudio

A partir de este conjunto de factores configuradores identificados por familia, se presenta en la figura 11, los ejes de análisis que emerge de la codificación axial (relación entre categorías), lo cual permite dar respuesta a los objetivos específicos 4 y 5 de la investigación.

Figura 11

Ejes generales de análisis



Los ejes de análisis que están explicados en la figura 11 articulan los aspectos relevantes que emergieron en cada familia. Los mismos tuvieron un valor explicativo, para crear los perfiles de configuración de las prácticas educativas que emergieron, y con ello poder responder a la pregunta y objetivo general de la investigación.

➤ Perfil sociodemográfico.

El eje *perfil sociodemográfico* incluye un conjunto de características sociodemográficas más representativas de las familias como, la edad de la madre, estado civil, número de hijos y estructura familiar, los cuales permiten explicar desde un enfoque sociodemográfico la configuración de las prácticas educativas.

En cuatro de las familias en las que la madre tiene un nivel de escolaridad alto (licenciatura) se manifiesta una concepción de la educación planificada y orientada hacia una concepción más amplia de la educación, que incluye la planificación de actividades y gestión del tiempo en diferentes áreas: escolar, extraescolar, recreación y ocio. Todas las madres del contexto privado tienen un nivel de escolaridad alto y la mayoría de las madres del contexto público el nivel es secundaria.

Con respecto a la estructura de las familias, en las familias monoparentales extensas se manifiestan prácticas mejor planificadas y mejor gestión del tiempo de las madres, al contar con

un capital social que les permite compartir la función educativa, aunque se identifican inconsistencias en las prácticas educativas entre madres y abuelos (as).

Hay una prevalencia en las familias de la tenencia de un hijo, por lo que el índice de fecundidad no se asocia con el estatus económico y cultural; la relación del bajo índice se asocia a la condición de madre soltera independientemente de la edad de la madre. También se manifiesta en las familias con hijas una transmisión de roles de género emergentes que rompen con la lógica tradicional patriarcal y apuntan de manera significativa hacia lograr la independencia económica para no depender de un hombre, esto marcado por la propia condición monoparental y de género de las madres; no así para los hijos varones en los cuales se siguen perpetuando roles tradicionales de género.

En dos de las madres jóvenes (9 y 12), se percibe angustia por no poder cumplir con sus expectativas de lograr eficacia en sus prácticas educativas, no consideran tener los apoyos suficientes, las herramientas adecuadas como madre, el tiempo completo para dedicarle a los hijos y la edad le imprime presión social a su maternidad, desean cumplir con los estándares sociales y de género que dictan cómo es ser una buena madre.

➤ Contexto socioeducativo

El eje *contexto socioeducativo* incluye el tipo de institución a la que asisten los hijos (pública o privada). En esta investigación se corrobora que este factor marca diferencias en el tipo de prácticas educativas que desarrollan las familias y en el acceso a determinado tipo de capital.

En las madres de familias del contexto socioeducativo público se perciben estrategias de apoyo a la docencia basadas en la realización de tareas conjuntas. También se percibe poca orientación hacia la planificación de actividades extraescolares, acrecentada esta situación en la pandemia, donde el nuevo rol de maestra en el hogar es más acentuado en este contexto. En el caso de las escuelas privadas se realizó una planificación de las clases de manera virtual durante la pandemia, lo cual descentralizó la responsabilidad de la madre de ser maestra durante este periodo. En las madres de las familias de contexto público se percibe un bajo capital cultural, lo cual marca el acceso a recursos de información que tienen estas madres. Este resultado contrasta a su vez con

el tipo de disciplina y normas que implementan para educar a los hijos (as), ya que en estas madres prevalecen estilos entre lo autoritario y permisivo.

En cuatro de las familias del contexto privado las madres realizan una estrategia de supervisión y monitoreo de las tareas y deberes escolares, proporcionándole autonomía e independencia a los hijos (as), y se percibe un mayor monitoreo de las TICS. Igualmente, las madres del contexto privado presentan capital cultural el cual influye en la concepción de educación que quieren brindar, la cual está centrada en gestionar actividades extraescolares que permitan promover el desarrollo integral del hijo (a). Son madres que despliegan en su mayoría una disciplina positiva basada en un estilo educativo democrático.

En tiempos de pandemia se percibe mejor ajuste a las condiciones de enseñanza virtual en las madres y niños (as) de las familias del contexto privado. Sin embargo, las madres de las familias del contexto público no cuentan con estrategias para favorecer el aprendizaje y tienen una poca comprensión sobre los métodos que utilizan las maestras; en el caso de las familias 2, 3 y 4 las prácticas didácticas fueron afectadas por el poco acceso a las plataformas digitales. Estas dificultades se corresponden con lo planteado por De la Cruz (2020), al especificar que los pocos recursos didácticos que tienen las familias han afectado el aprendizaje escolar en el hogar en tiempos de pandemia.

➤ **Dinámica de capitales.**

La *dinámica de capitales* explica la relación que se da entre los capitales económico, cultural y social; con respecto a este eje, las categorías importantes que emergieron son: el nivel socioeconómico de la madre, el tipo de empleo, nivel educativo de la madre, intereses científicos y culturales de la madre, redes de apoyo y tipo de apoyos recibidos.

Se entiende como dinámica de los capitales a la clasificación alto, medio o bajo que se da de los capitales económico, cultural y social en una misma familia. En las familias 2, 3 y 4, con una dinámica bajo-bajo-bajo en los tres tipos de capitales, es en la que se manifiesta mayor pobreza, también se identifican pocas actividades dirigidas hacia lo extraescolar y sus prácticas están encaminadas al cuidado y realización de tareas escolares. Sin embargo, las familias (1, 5, 6, 7, 10, 11) con un capital económico medio-alto, usan este capital para enviar a los hijos e hijas a

escuelas privadas, por lo que hacen uso de este para aumentar el capital cultural en ellos, el cual se potencia en estas escuelas con la oferta educativa que brindan. También hacen uso del capital social para aumentar el capital económico y cultural. En las madres que tienen alto capital cultural se les facilita el acceso a puestos mejor remunerados y con ello la percepción de un estatus social ventajoso.

El capital económico y cultural constituyen fuertes ejes diferenciadores entre estas familias, lo cual que se expresa en la jerarquía de necesidades que logran satisfacer con sus capitales y en el despliegue de actividades pueden proporcionar a los hijos (as) de manera extraescolar y en el tiempo libre. En correspondencia con los estudios de Bazán y Castellanos (2015), Blanco (2017) y Backhoff (2019), en esta investigación se expresa que el capital cultural se percibe como un principio de diferenciación tan poderoso como el económico.

En las familias con bajo capital económico y cultural (2, 3, 4, 8, 9), que de igual manera se corresponden con familias donde sus hijos (as) asisten a escuelas públicas, se identifica una primarización e inmediatez de la vida cotidiana, sus recursos económicos son desplegados para la satisfacción de necesidades de alimentación, aseo personal, medicamentos, pagos de cuentas del hogar, recreación básica. Debido a estas condiciones, la familia despliega su tiempo y estrategias para cumplir, en mayor medida, la función económica, y la función educativa se cumple de manera básica atendiendo solo al cuidado, supervisión y apoyo en tareas escolares. Como resultado de esto, no se logra la elevación del capital cultural. Estas familias como manifiesta Blanco (2017) presentan mayores condiciones de vulnerabilidad educativa para los hijos (as).

Un aspecto orientador que corresponde a la dinámica del capital económico es el tipo de empleo y formas actuales en las que se lleva a cabo. Las madres del contexto privado se desempeñan en puestos mejor remunerados y están realizando teletrabajo durante la pandemia, aunque con gran carga de trabajo. En las madres del contexto público, hay mayor prevalencia en puestos informales o fuera del hogar durante la pandemia, lo que genera menos tiempo de planificación, mayor vulnerabilidad, sobrecarga doméstica y de cuidados y mayor malestar por no cumplir todos sus roles. Cuando hay una menor carga de trabajo y menos tiempo para planificar los roles, se planifican más las actividades, de lo contrario a mayor sobrecarga mayor malestar y actividades educativas más espontáneas.

En todas las familias, se manifiesta la presencia de una “hijo (a)-centralidad” en las relaciones familiares. Los proyectos familiares a largo plazo están centrados en el desarrollo de los hijos (as) y la dinámica familiar fluye alrededor de ellos. Este resultado no se corresponde con los reportados por Travieso (2010) y Méndez (2012), quienes plantean que en las familias con bajo capital cultural y económico tiende a manifestarse una negligencia educativa y una desatención de los hijos (as).

➤ Expectativas y percepciones de las prácticas educativas.

En este eje se analizan las vivencias y sentido afectivo y personal que las madres han construido sobre las acciones que desarrollan para llevar a cabo su práctica educativa. En las familias con una dinámica de capitales alto y con estrategias asociadas a la promoción del desarrollo integral, se manifiesta una autoeficacia y autoconfianza en las prácticas que desarrollan como madres. Sin embargo, manifiestan poca tolerancia a la frustración cuando se equivocan en sus prácticas y un exceso de expectativas de autoeficacia. En las madres en las que se perciben estrategias centradas en el aprendizaje y la satisfacción de necesidades básicas, con una dinámica de capitales más orientado a lo medio-bajo, se manifiesta poco sentido de la autoeficacia para educar, mediada fundamentalmente por su percepción de madre sola, que las lleva a sentir malestar y sobrecarga del rol madre-mujer-trabajadora, también sobresale el miedo a no ser buena madre. En todas las madres se manifiestan deseos de organizar su rutina personal y laboral para ser más eficaz en su práctica educativa y lograr pasar más tiempo con los hijos (as).

En las familias con una dinámica de capitales alto, la orientación de las expectativas de las madres sobre lo que desean lograr con la educación que brindan, está asociada a que los hijos (as) tengan objetivos y proyectos futuros en los cuales alcancen desarrollo cultural, personal, e intelectual. Las expectativas y acciones de las madres para cumplir estas expectativas se organizan en función de la edad y de las condiciones del desarrollo de los hijos (as).

Yo le pregunto qué le gustaría ser de grande, si le gustaría viajar, además ella es muy curiosa entonces desde que ella prácticamente tiene como 4 años, siempre dice que quiere ser veterinaria, entonces como no le gusta mucho el inglés, yo le comento que para ser veterinaria tiene que aprenderlo, trato de motivarla, para que siga con sus metas y logre el futuro que ella desea. (M6).

En las madres de familias con una dinámica de capitales sobre lo medio-bajo, se perciben expectativas de desarrollo de los hijos más básicas, orientadas a que sus acciones educativas hagan que sus hijos (as) alcancen objetivos y proyectos futuros profesionales asociados a la elevación de ingresos y tenencia de bienes materiales y de estatus social alcanzado a través de estos, que los hagan elevar el capital económico y tener una vida digna.

➤ Situación de monoparentalidad

El eje *situación de monoparentalidad* pretende explicar la forma en la que esta condición se presenta en cada mujer-madre, teniendo en cuenta aspectos relacionados con el embarazo, dinámica e historia de la monoparentalidad (incluye vías de entradas, temporalidad y presencia o no del padre) y la expresión afectiva de la monoparentalidad, que es la forma en la que subjetiva y emocionalmente la madre asume la condición de madre sola.

El tipo de ruptura y formas en la que las madres llegan a la monoparentalidad pauta la dinámica relacional con los padres. En las familias donde hay presencia del padre (familias 5, 6, 9 y 11) prevalecen dinámicas relacionales negativas, lo que aumenta el malestar emocional de la madre al lidiar con un conflicto extra. Los conflictos perpetuados con los padres se asocian a la paternidad que ejerce el mismo, marcada por pocos apoyos (económicos, instrumentales, afectivos) y prácticas educativas ausentes o negligentes, menos en la familia 11. Todo ello hace que, en las familias del estudio, en las cuales está presente el padre, se valore como negativa su presencia.

En las familias 5 y 6 las dinámicas con los padres están marcados por disposiciones legales en cuanto a régimen de comunicación y pensión alimenticia. Los resultados se corresponden con lo expresado por Farías, et al. (2014), que plantean que en este tipo de familia la custodia, cuidado y régimen de comunicación dependen de una disposición legal, con el consecuente impacto que trae para los hijos (as) tener que disputarse el cariño y la lealtad de ambos padres, hasta llegar a presentar síntomas de alienación parental (Cuitláhuac y Rivas, 2017). En el estudio no se identifica en los hijos (as) síntomas asociados al síndrome de alienación parental.

Con respecto a la temporalidad en la que llevan ejerciendo la jefatura de hogar solas, independientemente de que algunas madres hagan una construcción de su monoparentalidad como

problema, como se expresó en el apartado de perfiles de la monoparentalidad que se analizó en el apartado 4.3.1 en todas se identifican aprendizajes adquiridos después de los dos primeros años de la maternidad en solitario y mejor gestión del tiempo

Tenía miedo separarme del padre de mi hija, y aunque es muy difícil esto de ser madre sola, he aprendido y creo que lo hago bastante bien y me di cuenta de que era un miedo interno que yo tenía el separarme de él (M9).

Las diferentes vías de entrada a la monoparentalidad fueron también configurando los perfiles que se presentaron en el apartado 4.3.1. En las mujeres en las que las vías de entrada se producen por abandono o muerte del padre, donde el inicio de su monoparentalidad es situacional o espontánea se manifiesta mayor impacto socioemocional y menos ajuste a la condición de monoparentalidad, con un despliegue mayor de un rol de género tradicional. La edad en la que iniciaron la monoparentalidad también impacta en el ajuste de las prácticas educativas, tres de las madres se identifican con maternidades no planificadas, fundamentalmente con embarazos adolescentes. En dos de ellas las prácticas educativas están orientadas al cuidado y supervisión escolar pero no hacia una educación que estimule otras esferas más allá de lo pautado por la escuela. En estas madres el capital social (familia) se identifica como un factor importante para desarrollar la maternidad.

De manera general al asociar estas condiciones con la manera en la que las madres elaboran y gestionan sus prácticas educativas, se pudiera concluir que cuando la monoparentalidad es elegida o construida a través de aprendizaje positivos, aunque no haya sido planificada desde el primer momento, se gestionan mejor las prácticas y se realiza un apoyo más eficiente de las tareas escolares. Sin embargo, la monoparentalidad situacional, joven, con pocos recursos económicos y sociales, así como la monoparentalidad asumida por muerte de la figura paterna afecta la manera en la que las madres gestionan sus prácticas y se percibe mayor malestar de rol mujer-madre-trabajadora.

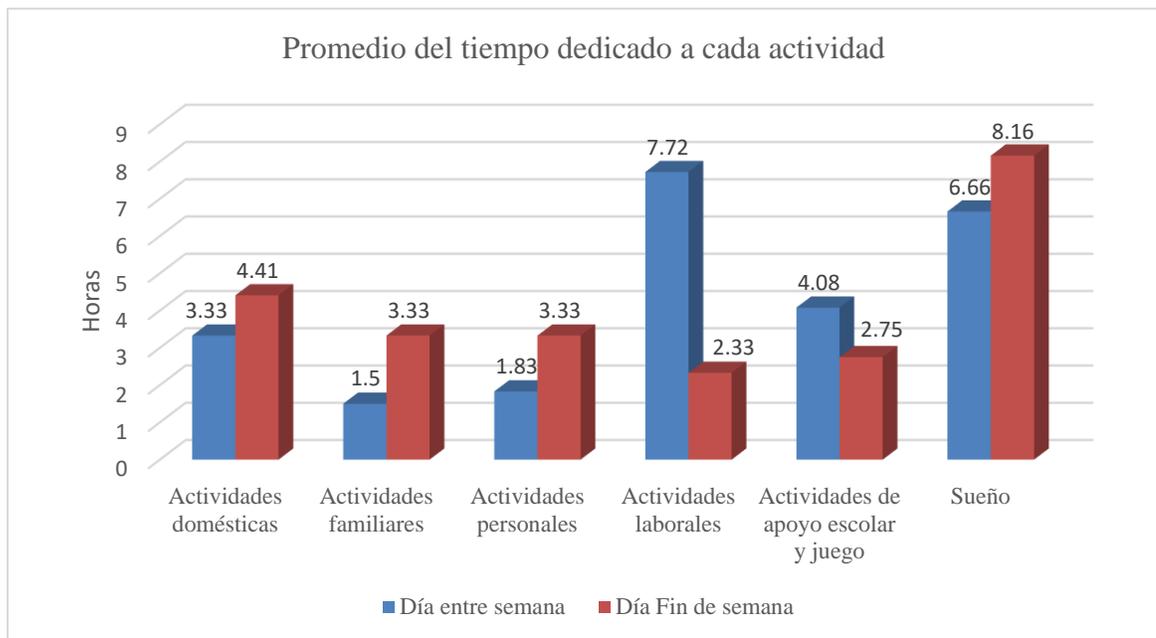
➤ Impacto de la pandemia.

El eje *impacto de la pandemia* ha marcado de manera general los resultados de esta investigación, teniendo en cuenta que la recogida de información se realizó en este periodo. Este

apartado permite a su vez dar respuesta al 5to objetivo específico de esta investigación. En este eje se incluyen las consecuencias de la pandemia en las familias del estudio a nivel económico, laboral, escolar, emocional, y en la organización y dinámica familiar.

Figura 12

Distribución del tiempo de las madres



En la figura 12 se expresa la distribución del tiempo y tipo de tareas que las madres despliegan de manera diaria para cumplir sus roles de mujer-madre-trabajadora. Se percibe que durante el fin de semana al disminuir la carga de trabajo y de apoyo a las actividades escolares son los momentos en los que la madre logra hacer más actividades de ocio, principalmente en el domingo, día de mayor descanso y de disfrutar del tiempo libre con el hijo (a). También el fin de semana es el día en que ellas dedican más tiempo a sus actividades personales como charlar con amigas y familiares y al cuidado de su apariencia personal.

De manera general en ambos días se percibe que el día de la mujer tiene más de 24 horas, la cantidad de horas que suma las actividades que realiza en un día entre semana es de 25.12 horas y la cantidad de horas un día fin de semana es de 24.31 horas. Esto explica que la mujer debe

simultanear sus diferentes roles en un día para poder cumplir con todas las actividades como mujer-madre y trabajadora al ser la jefa principal de su hogar. Este dato expresa de manera explícita la doble presencia de la mujer y la sobrecarga de actividades que tiene.

El registro de la actividad y la entrevista arrojaron que durante la pandemia las madres han tenido que reorganizar los tiempos, para lograr gestionar sus actividades laborales y educativas. En seis de las madres que se encontraban realizando *home office*, cuatro de ellas del contexto privado, el tiempo laboral se extiende hasta altas horas y es supeditado a las actividades de cuidado, domésticas y de apoyo escolar.

En todas las familias la pandemia generó cambios importantes en la dinámica familiar, la convivencia a tiempo completo de los hijos (as) en el hogar, trajo consigo mayor sobrecarga del rol de cuidado y educación, más reforzado en las familias donde hay un bajo capital social (familias 2, 3, 4 y 8). Estos resultados se corresponden con lo planteado por Gorostiaga (2020) ya que las madres del estudio tuvieron que implementar estrategias como retrasar el momento de ir a la cama o levantarse antes que el resto de la familia para poder organizar su jornada y las tareas de cuidados.

Yo antes trabajaba todos los días en la mañana. Ahora no puedo trabajar tanto porque tengo a mi hija conmigo. A veces la puedo dejar con mi hermana, pero la mayoría de las veces no puedo trabajar (M4).

Me ha sido difícil la pandemia para organizarme en el trabajo, desde antes ya yo trabajaba en casa y estaba acostumbrada, pero con la niña aquí, me rompe toda mi rutina y mi horario de trabajo que ya yo tenía organizado, ahora nunca me da el tiempo y termino mi trabajo de noche (M10)

Otro de los impactos de la contingencia sociosanitaria por la COVID-19 para las familias del estudio se concreta en los cambios en cuanto a los hábitos escolares y extraescolares de los hijos (as) y la desorganización de la rutina escolar y de ocio. Para las madres del estudio ha sido difícil imponer un horario y rutina a los hijos (as) en el hogar. Históricamente el espacio privado de la familia se asocia con el tiempo de juego, ocio y recreación los hijos (as), sin embargo, la familia ha tenido que acomodar la rutina del espacio público (escuela y trabajo) para incluirla en el hogar.

La pandemia generó a lo interno del hogar que los límites entre lo público y lo privado se volvieran difusos, ha sido difícil traer las rutinas de la escuela al hogar e imponer a los hijos (as) una rutina de clases en línea y hacer/entregar a tiempo la evidencia de las tareas. Las escuelas asumieron la entrega de evidencias en carpetas como indicador para garantizar la evaluación de los aprendizajes adquiridos por parte de los hijos (as), sin embargo, este aumento de evidencialismo se ha vuelto una actividad más que genera sobrecarga a las madres, la siguiente narrativa lo confirma.

Todo el tiempo nos piden subir las actividades y tareas, mi mamá que es la que se queda con mi hijo no sabe usar una computadora y yo cuando estoy en el trabajo a veces me conecto a las clases para saber cuáles son los contenidos y tareas que se deben subir y luego poder sentarme con mi hijo a hacer las tareas, pero nunca me da tiempo subirlas a la plataforma en tiempo (M8).

De manera general, la pandemia generó un impacto estructural en todas las familias que llevó a una desorganización de límites, tiempo y normas, pero en las familias 1, 5, 6 y 10 se percibe un aprendizaje y restructuración de la dinámica familiar sobre los tres meses después de la pandemia. Solamente en la familia 6 emerge un cambio positivo producto de la pandemia; la misma ha permitido un mayor disfrute y realización de tareas conjuntas de la madre con la hija.

En este tiempo he podido disfrutar más de ella, porque estamos juntas en la casa y pues he logrado organizar hasta una tarde de chicas en la que vemos películas, comemos lo que ella le gusta o salimos al parquecito con nuestra mascota (M6).

También, la crisis del coronavirus generó un impacto en la salud mental de todos los miembros de la familia. Las madres están soportando la mayor parte del estrés del confinamiento y ellas se perciben cansadas y con pocos recursos para continuar la educación de sus hijos (as) a distancia, lo cual lleva a reportar en estas mujeres *burnout* parental y un agotamiento mental y físico por el cuidado y educación a tiempo completo de sus hijos (as).

Con la pandemia me he sentido cansada, triste, y me siento más estresada que antes, he pensado hasta en ir a terapia, siento que mi hijo no avanza en la escuela, porque no tengo suficiente tiempo para dedicarle (M12).

También la pandemia generó un impacto emocional en los hijos (as). Dicho impacto se pudo constatar a través del dibujo temático de la familia. Esta técnica proyectiva permitió constatar los deseos de los niños (as) de tener actividades al aire libre, teniendo en cuenta que las actividades que ellos realizaban en el momento de la recogida de datos eran dentro del hogar o al aire libre con poco contacto social para mitigar el contagio por COVID-19. Esta situación provocó tristeza y ansiedad en los niños (as), al perder sus actividades extraescolares, actividades de ocio y actividades con la familia extensa. Las actividades escolares de los hijos (as) pasaron a ser mediante una pantalla, dedicando un tiempo extenso a cumplir con las demandas escolares, por lo que todos los niños incluso los más independientes (niños de las familias 1, 5, 6 y 10) se volvieron más dependientes a las madres durante los tres primeros meses de la pandemia. El impacto en la esfera emocional y escolar que tuvo la pandemia en los hijos (a) trajo consigo como se ha explicado anteriormente que las madres tuvieron que desarrollar el rol de maestras en el hogar y acomodar sus prácticas educativas a una nueva condición y contexto impuesto por la pandemia.

Los resultados del estudio arrojan el uso exacerbado de recursos tecnológicos e internet para continuar la educación en casa, pero en las familias 2, 3, 4, 8 y 9 se percibe de manera acentuada la brecha digital, ya que no poseen acceso a internet de manera estable y no cuentan con los equipos necesarios para llevar a cabo la educación escolar a distancia iniciada tras la pandemia COVID-19. Adicionalmente, las familias 3 y 4 no cuentan con las condiciones esenciales para continuar de manera virtual las clases escolares, al no tener las hijas lugar, espacio y recursos para conectarse a las mismas. Este resultado es acorde con lo que plantean Lloyd (2020) y Trejo-Quintana (2020) al decir que la brecha digital impacta fundamentalmente a las familias con bajas condiciones socioeconómicas y de contextos socioeducativos de gestión pública, marcando desigualdades y falta de equidad para el acceso a una educación de calidad entre familias y entre los contextos públicos y privados.

En la casa tenemos un solo televisor y vivimos muchas personas, y el televisor no es mío por lo que no puedo decir no usen el televisor porque mis hijas van a ver las clases, yo debo continuar como antes, descargando las tareas por la plataforma cuando puedo pagar el internet, porque hay quincenas que tengo muchos gastos y no puedo pagarlo (M3).

➤ Género

Finalmente, el eje género transversaliza el análisis a partir de la construcción que cada madre realiza de la maternidad y de los sentidos subjetivos asociados al ser mujer sola para gestionar la educación de los hijos (as).

En las familias 2, 3, 4, 7, 8, 9, 11 y 12 aunque la independencia y fortaleza para educar a sus hijos (as) solas las ubique en ruptura con un modelo de género tradicional, las concepciones arraigadas que aún mantienen las hacen perpetuar roles de género tradicionales y manifiestan malestar con el hecho de ser madres solas.

En las familias 1, 5, 6 y 10 se percibe una transición hacia roles emergentes, al ser consciente de la desigualdad de género que les imprime la sociedad a las mujeres que maternan sin la figura del padre. Estas mujeres coinciden en tener capital cultural, presentar aprendizajes positivos sobre la monoparentalidad y lograr, aunque con sobrecarga, gestionar los tiempos para cumplir su rol de madre.

Ha sido difícil explicar a la familia o a mis amigas que no necesito un hombre para educar a mi hija, mis amigas al principio querían presentarme a nuevas personas, buscarme un hombre y les he explicado que yo disfruto estar sola con mi hija, ella es mi media mitad, me siento realizada y no busco a nadie más (M10).

Como se expresó en el apartado anterior con el análisis que se realizó del Inventario de rutinas cotidianas, en las mujeres del estudio se manifiesta doble presencia, al ser las encargadas del trabajo productivo y reproductivo y como señala Cubillos y Monreal (2019) es la sincronía de los tiempos para la ejecución de ambos trabajos lo que genera malestar en las madres. En la distribución de tiempos que realizaron las madres, las mayores horas son destinadas a lo doméstico, educativo y el trabajo y no se percibe tiempo suficiente de disfrute personal ni prácticas de autocuidado.

Las principales dificultades, que les crean malestar y se asocian con factores de riesgo para desarrollar de una manera eficaz las prácticas educativas es la condición de ser las únicas proveedoras económicas y principales educadoras, esto es lo más difícil de llevar a cabo su práctica educativa en condición de monoparentalidad. La sobrecarga de ser al mismo tiempo madre-

maestra-trabajadora ha llegado a afectar la convivencia sana, el disfrute del tiempo con los hijos (as) y la salud mental de las madres.

A veces siento que no puedo más, se me acaban las fuerzas para seguir, mi casa está hecha un desastre y me ha pasado que estoy haciendo las tareas con él y de momento me llaman para un trabajo y tengo que decirle vístete y vamo,s y se quedó la tarea sin hacer, porque no tengo con quién dejarlo, me lo tengo que llevar siempre conmigo (M12).

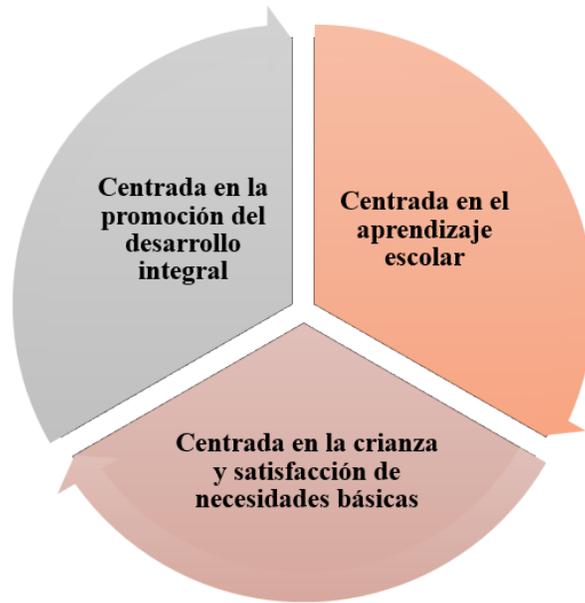
En todas las familias donde las hijas son del sexo mujer, se perciben aspiraciones de lograr independencia y autonomía, fundamentalmente en el plano económico, para evitar que sus hijas dependan de un hombre.

4.6 Configuraciones de las Prácticas Educativas

El análisis de los ejes que se presentó en el apartado anterior permitió arribar a las tres configuraciones de las prácticas educativas en las madres de las familias estudiadas que se presentan en la figura 13, las cuales surgen de la articulación entre los capitales y factores personales con la descripción de las prácticas educativas. Estos modelos que emergieron son resultado de la triangulación e integración de los análisis presentados en los apartados anteriores, y los mismos permiten dar respuesta al objetivo general de la investigación.

Figura 13

Configuraciones educativas en las familias estudiadas



A continuación, se explican cada una de ellas.

a) Configuración educativa centrada en la promoción del desarrollo integral

En esta configuración se sitúan las madres de las familias 1, 5, 6 y 10, todas pertenecen al contexto socioeducativo privado. En ellas se percibe una dinámica de capitales alta, satisfacción y percepción de autoeficacia con sus prácticas educativas, con roles de género en transición y construcción de un sentido personal y vivencial positivo asociado a la maternidad en condición de monoparentalidad. Las madres disfrutan los logros de los hijos (as) y les satisface el desarrollo integral que han logrado en ellos (as). Los hijos (as) de estas familias se caracterizan por ser creativos, proactivos y con buenas calificaciones escolares y extraescolares. Las habilidades que les han permitido gestionar su práctica educativa es escuchar y respetar las necesidades del hijo (a) y aprender a gestionar las emociones de la díada. Sin embargo, los altos niveles de autoexigencia como madres las hacen ser muy competitivas.

Sus principales deseos con relación a su práctica se asocian a lograr la felicidad de los hijos (as) y las aspiraciones como madres están relacionadas a educarlos para hacerlos independientes, por lo que sus prácticas están en función de desarrollar la autonomía. Estas mujeres fomentan el autoaprendizaje para ser mejores madres y piensan que su rol esencial como

madre es proteger y enseñar al hijo o la hija a través de un estilo democrático y una disciplina positiva. Sus prácticas educativas permiten fomentar un desarrollo integral y armónico de la personalidad de los hijos (as), lo que denota competencias parentales basadas en potenciar el vínculo positivo de la díada, la formación escolar y extraescolar, y la autorreflexión constante sobre las acciones que realizan para educar, lo que denota un adecuado cumplimiento de la función educativa familiar.

En estas familias son las que se constata mayor ajuste a la situación de confinamiento presentada por la COVID-19. Aunque la situación en primer momento desbordó los recursos de las madres y los hijos (as) al tener que adaptar un espacio, tiempo y recursos para continuar la escuela en el hogar, se constata que hubo un aprendizaje positivo de la situación. Entre la díada se pudo llegar a consenso para establecer nuevos horarios y rutinas en el hogar y se abrieron espacios para el diálogo y la ventilación de emociones en el periodo pandémico. Dos factores que devienen de las condiciones socioculturales que portan estas madres y que les permitió realizar este ajuste es que estos hijos (as), asisten a instituciones privadas donde el seguimiento por parte de las escuelas fue más personalizado. También son madres que durante este periodo estuvieron realizando teletrabajo y que, si bien esto no hizo que tuvieran menos trabajo, si las ayudó a poder monitorear desde la casa el aprendizaje de sus hijos (as) e incluir en sus horarios tiempo de ocio y recreación.

b) Configuración educativa centrada en el aprendizaje escolar

En esta configuración se encuentran las madres de las familias 7, 8, 9 y 12; solo la 7 pertenece a un contexto privado. Son familias en las que se presenta una ausencia de la figura paterna por muerte o abandono, y una dinámica de capitales media en cada una de las formas del capital (económico, cultural y social). Todas las madres se sienten satisfechas de los logros académicos que han alcanzado sus hijos (as), no se manifiesta en ninguna familia una marcada rebeldía ni conductas indisciplinadas de ellos. Los mismos no asisten a clases extraescolares, solo cumplen con las indicaciones y clases que pauta la escuela, y aunque presentan buenas calificaciones escolares, son niños pocos independientes para la realización de tareas. Tampoco las madres realizan una gestión del tiempo libre orientado a promover actividades extraescolares

e instructivas. Las madres presentan poca percepción de autoeficacia como madres para desarrollar sus prácticas educativas.

Las acciones educativas de las madres van orientadas a promover un adecuado desarrollo escolar, que los hijos e hijas realicen sus tareas, que logren aprender los contenidos de la escuela y para ello se esfuerzan por garantizar todos los materiales escolares. Sus principales aspiraciones son centradas en promover un adecuado aprendizaje al querer lograr con sus prácticas que sus hijos (as) sean buenos estudiantes, obtengan buenas calificaciones y que sean disciplinados. Son madres en las que se manifiesta una orientación hacia el desarrollo profesional de los hijos (as) y sus expectativas con respecto a la educación que brindan es que los mismos logren tener una calidad de vida asociada a tener una vida llena e independiente con las necesidades económicas satisfechas.

Las madres experimentan poca satisfacción y vivencias positivas relacionadas a las prácticas que desarrollan. Esta insatisfacción se reforzó durante la pandemia ya que las madres perciben que tienen problemas para comprender las tareas escolares, manifiestan tener poca paciencia y no contar con los recursos didácticos para apoyar a los hijos (as) durante la pandemia, lo que refuerza el ciclo de la percepción negativa de sus prácticas y la poca satisfacción con su condición de monoparentalidad. Lo más difícil que perciben las madres que se sitúan en esta configuración es educar solas; por lo que el vivir en esta condición imprime mucha sobrecarga y malestar.

En estas madres se manifiesta de manera marcada una cultura de protección materna, con la narrativa: *las madres están para proteger y enseñar*, por tanto, sus acciones se asocian a poder cumplir el estándar social de ser buena madre que eso significa dar un buen futuro, ser protectora y garantizar un adecuado desarrollo escolar.

Durante la pandemia en las madres de estas familias emergieron dificultades para cumplir de manera satisfactoria las prácticas centradas en promover un buen apoyo escolar en los hijos (as) ya que las demandas escolares aumentaron durante el confinamiento por la pandemia COVID-19. Se percibió un gran malestar y desborde de sus recursos para afrontar esta situación, asimismo las pocas rutinas de vida establecidas anteriormente en los hijos (as) hizo que en este periodo fuera más difícil la adaptación a la situación de confinamiento y el poder llevar de manera satisfactoria

el aprendizaje en el hogar. Según la declaratoria de las maestras, en estas familias en los tres primeros meses de pandemia se presentaron dificultades para la atención y conexión a clases y para la entrega de tareas y evidencias.

c) Configuración educativa centrada en la crianza y satisfacción de necesidades básicas

En esta configuración se sitúan las madres de las familias 2, 3, 4 y 11, las tres primeras del contexto público y con una dinámica de capitales hacia lo bajo, menos la familia 11 que presenta una dinámica media y pertenece al contexto privado. Las principales aspiraciones de las madres se asocian a satisfacer las necesidades básicas, propio de las condiciones socioeconómicas bajas de las familias, por lo que sus esfuerzos son orientados hacia la satisfacción de la función económica, lo que marca el poco tiempo que dedican a educar a sus hijos (as). Las madres perciben que las acciones que realizan para proveer económicamente al hogar la imposibilitan para realizar una buena práctica educativa; por tanto, el cumplimiento de la función educativa se percibe a nivel básico. El principal problema de estas familias en relación con su condición de monoparentalidad es la pobreza y precariedad laboral, de manera muy marcada en las familias 3 y 4.

Las madres de estas familias centran su atención en propiciar una adecuada crianza, pero no fomentan una formación integral que les permita a los hijos e hijas ampliar sus intereses. Los hijos (as) son dependientes, no logran la realización de tareas de manera autónoma y se perciben calificaciones poco sobresalientes y límites difusos en la díaada. Las madres no logran desplegar de manera eficaz sus acciones para apoyar el aprendizaje, lo cual es propiciado por los pocos recursos pedagógicos y bajo capital cultural institucionalizado. Sus principales preocupaciones están asociadas a no poder dar una adecuada educación a los hijos (as), lo cual es percibido como un fallo en su labor de madre. Aun así, se manifiestan deseos de movilidad social ascendente al tener expectativas de que los hijos e hijas estudien para romper con la transmisión intergeneracional de la pobreza y de bajo capital institucionalizado.

En estas madres se presenta satisfacción con el hecho de solas llevar a cabo de una manera adecuada el sustento de la descendencia, pero se manifiesta insatisfacción con sus prácticas educativas, por lo que sus vivencias asociadas a educar en solitario son negativas. Ellas quisieran poder tener una figura masculina que las acompañe en su maternidad, lo que da cuenta de una

marcada asunción de un rol de género tradicional que no han logrado romper. Su tiempo y recursos son dedicados a los hijos (as), no se manifiestan en las madres actividades orientadas a cumplir intereses personales ni autocuidado.

En el caso de la madre 11, se percibe un estilo educativo hacia lo negligente, solo centrada en promover la crianza, incluso manifiesta poco cumplimiento de la función afectiva familiar. La madre cuenta con los recursos y capital cultural institucionalizado, pero no los pone a disposición del hijo para fomentar un adecuado apoyo a la docencia ni promover un desarrollo integral del hijo. A nivel afectivo y social la madre percibe que no cumple los estándares sociales y roles que culturalmente debe cumplir una mujer-madre, y manifiesta malestar en su condición de madre sola. Un elemento subjetivo que impacta en esta familia es que el rechazo al hijo, aunque en términos de práctica educativa se vea como negligencia, si se hace una lectura clínica, este comportamiento puede estar denotando un desplazamiento de sentimientos negativos por el padre. Es una mujer con una historia de vida marcada por violencia psicológica sostenida por mucho tiempo por el padre de su hijo, actualmente el padre del hijo sigue siendo una figura presente, con la cual tiene conflictos.

En esta configuración educativa emergen mayores insatisfacciones durante la pandemia y aunque se perciben ajustes para cumplir la función educativa y escolar, estos ajustes han sido resultado del malestar y la sobrecarga de las mujeres para poder llevar a cabo estas funciones durante este periodo. Son mujeres que han tenido que buscar nuevos trabajos y acoplar su vida laboral para poder apoyar el aprendizaje de los hijos (as), el cual se realiza a altas horas de la noche y sin horarios establecidos para ello. La situación social, en particular de las familias 3 y 4 hace que sean madres con precariedad económica muy marcada y que han tenido que salir a trabajar durante el confinamiento. Según los criterios reportados por las maestras la realización de tareas y entrega de evidencias en los niños (as) de estas familias, se retrasa de manera considerable y en la mayoría de los casos no logran cumplir con dichas entregas. Las madres han tenido que recurrir a su capital social para poder sostener el aprendizaje en el hogar de sus hijos (as), durante este periodo. Todas las áreas de la vida familiar (económica, escolar, laboral, social, emocional) se vieron afectadas durante la pandemia.

Una vez presentados los resultados por objetivos y siguiendo una lógica de análisis de lo singular a lo general, se realizó la discusión de resultados, en el cual se incluyó un análisis general por objetivos y un análisis por los subsistemas que propone la Teoría Ecológica de Bronfenbrenner, lo cual permitió dar una mirada más global a la investigación.

CAPÍTULO 5

DISCUSIÓN

La presente investigación estuvo dirigida a comprender la configuración del sistema de prácticas educativas en familias monoparentales de jefatura femenina con hijos (as) de Educación Primaria y el impacto de la contingencia sociosanitaria por el SAR-CoV-2 en este proceso, en dos contextos socioeducativos de Cuernavaca, Morelos. Para alcanzar de manera gradual este objetivo se plantearon objetivos específicos, los cuales se irán discutiendo en este apartado, en diálogo con los presupuestos teóricos y antecedentes empíricos que han servido de sustento y base a esta investigación.

Con respecto a la identificación de capitales económico, cultural y social en las familias estudiadas y a la relación de estos capitales que plantea la Teoría de Bourdieu (1986) con la configuración de las prácticas educativas, los resultados encontrados demuestran, como plantea Blanco (2017) que, en México, como en muchos países de Latinoamérica, prevalecen diferencias notorias entre las familias en las cuales los hijos (as) asisten a instituciones educativas del sector privado y aquellas de gestión pública. En esta investigación, lo (a)s hijos (as) que tienen acceso al sector privado de educación son los de las familias que portan un mayor capital cultural, económico y social, coincidiendo que son, además, las madres de estas familias las que se ubican en una configuración centrada en la promoción de un desarrollo integral en ellos, y fomentan intereses escolares y extraescolares que los hacen ampliar su capital cultural. Este resultado denota que el acceso a los diferentes tipos de capital modela una configuración educativa en la madre centrada en promover un desarrollo integral de los hijos (as).

Aunque no constituyó un objetivo específico de la investigación, los resultados arrojaron que en el rendimiento académico de los hijos (as) influye el acceso que tienen las familias a los diferentes tipos de capitales, ya que los capitales modulan el acceso a oportunidades educativas más centradas en ampliar el capital cultural y promover un desarrollo extraescolar, aspectos que ofrecen de manera marcada las instituciones escolares privadas. Sin embargo, aunque estas instituciones potencian de manera significativa el capital cultural de los hijos (as), el acceso a ellas depende del capital económico que porten las familias. Este resultado reconoce lo que propone

Bourdieu y Passeron (1981), ya que en esta investigación sobresale que el sistema educativo privado marca amplias desigualdades con respecto a su acceso, ya que su acceso privilegia a las familias que portan mayor capital económico.

También es importante destacar que los resultados se contraponen a lo planteado por Cervini et al. (2014) en sus estudios sobre la influencia de la estructura familiar en el rendimiento de los hijos (as), los autores plantean que los hijos (as) provenientes de familias monoparentales tienen más problemas en su rendimiento académico que los hijos (as) de familias nucleares. Este resultado no solo se contrapone con lo planteado por Cervini et al. (2014), también permite derribar este estereotipo que se encuentra en el imaginario social que asocia a los hijos (as) provenientes de familiares monoparentales con un bajo rendimiento académico.

Siguiendo esta línea de análisis, el estudio permitió constatar que los factores que inciden en el rendimiento de los hijos (as) son más complejos que la propia estructura de la familia. El bajo rendimiento académico de los hijos (as) que provienen de familias monoparentales con condiciones socioeconómicas y culturales bajas se debe al poco acceso de estas familias a condiciones que les permitan hacer un reforzamiento de intereses extraescolares y ampliar el capital cultural de ellos. Como plantea Blanco (2017), lo que la institución educativa sanciona en los alumnos como bajo rendimiento académico y pocos intereses extraescolares, es el producto de la desigual distribución de condiciones objetivas de existencia (capitales económico y cultural).

El capital social también cobra importancia ya que las madres que portan este tipo de capital lo que se traduce en, que cuentan con redes sociales y familiares que las apoyen en su maternidad, pueden tener mayores oportunidades de buscar puestos mejor remunerados y opciones que les permitan ampliar su capital cultural y económico, ya que estas redes ayudan a la crianza y cuidado de los hijos (as).

Los resultados permiten abordar que las desigualdades educativas en esta investigación se articulan con la distribución desigual de capitales en las familias monoparentales de jefatura femenina. Contrastar este tipo de resultados con la revisión teórica que se hizo en el capítulo 1, es importante ya que permite develar la génesis de estas desigualdades y abre nuevos enfoques y

teorías para estudiar la desigualdad educativa, el cual es un campo ampliamente abordado por los estudios con enfoques psicosociales y sistémicos en el área de Psicología Educativa.

Asimismo, se hace necesario en este apartado contrastar los resultados correspondientes al segundo objetivo de la investigación con los antecedentes. Los resultados arrojan que los factores personales referidos fundamentalmente a las expectativas, actitudes e historia de vida de madres e hijos impactan en la configuración de las prácticas educativas que cada madre desarrolla. En este sentido los resultados también refuerzan lo planteado por Vera, Ávila y Vega (2015) ya que se demostró que las madres con altas expectativas con respecto al desarrollo que quieren alcanzar con sus hijos (as) y las relaciones de comunicación fundamentalmente centradas en lo democrático, tienen una influencia positiva en el bienestar personal y desarrollo de ellos.

Este estudio también permite acotar lo planteado por Jiménez y Guevara (2010), ya que se constató que los estados psicológicos de las madres tienen una estrecha relación con las interacciones familiares y las pautas educativas que va desarrollando en las diferentes etapas del desarrollo de los hijos (as). En este caso se tiene que las madres del perfil de monoparentalidad 2 (MP construida como problema) y 4 (MP no asumida y en duelo) son las que manifiestan estados emocionales negativos producto de la situación de monoparentalidad. En estas mujeres, las condiciones de: sobrecarga laboral y doméstica, la doble presencia como mujer que afecta su tiempo y la elaboración negativa que han hecho de su condición, hacen que se afecten sus habilidades atencionales con respecto al cuidado del hijo (a). Además, son las familias en las que coinciden también las configuraciones educativas 2 y 3 (centrada en el aprendizaje escolar y centrada en la satisfacción de necesidades básicas) que son las que se centran en un desarrollo escolar sin potenciar otras esferas de los hijos (as) como la extraescolar y emocional.

Asimismo, si se tienen en cuenta los factores personales de los hijos (as), los resultados se corresponden con lo expresado por Olmeda (2016) y Bazán et al., (2016) al plantear en sus investigaciones que las características de los hijos (as) afectan o influyen en la manera en que las madres se dirigen a ellos. Aunque esto se corrobora en este estudio, los resultados trascienden estos postulados ya que en esta investigación por el carácter sistémico y holístico con el que se plantea el desarrollo psicológico y en consonancia con nuestros postulados teóricos se evidencia que esta relación es bidireccional. Las características personales como las actitudes ante el estudio,

los intereses, las necesidades y la elaboración personal y emocional de los eventos vitales de los hijos (as) modulan las prácticas que desarrollan las madres, pero también en esa relación recursiva, a medida que se van configurando dichas prácticas, se van creando nuevas características y potenciando nuevas habilidades, actitudes e intereses en los hijos (as) que modulan en una espiral del desarrollo la propia configuración de las prácticas educativas.

Esta relación bidireccional también se expresa en los resultados del dibujo temático en los niños (as). Esta técnica por las condiciones en las que se aplicó (se aplicó durante el confinamiento producto de la pandemia), permitió comprender que la pandemia impactó la esfera emocional de los hijos (as) y por tanto las prácticas educativas de las madres. Los sentimientos de desmotivación y pérdida de actividades extraescolares y de ocio al aire libre que experimentaron los niños (as) durante este tiempo modularon el tipo de prácticas que realizan las madres, las cuales tuvieron que ser más dirigidas a dar apoyo emocional. También, las madres han tenido que compensar estos sentimientos con actividades creativas o en su defecto permitir el uso de internet y redes sociales como manera de distracción. También el hecho de que la vida escolar se trasladara al hogar hizo que las madres tuvieran que dar un apoyo escolar más dirigido y planificado para que los niños (as) pudiera adaptarse al nuevo entorno, el de tener la escuela en casa y poder cumplir con las clases y tareas.

De manera general, los resultados relacionados con los dos primeros objetivos de la investigación se corresponden con lo planteado por Coleman (1960), Bazán et al. (2016) y Blanco (2017), ya que la situación educativa de las familias estudiadas se configura a partir de una serie de factores como: las características emocionales y culturales de las madres y las familias, de los hijos (as), de los contextos socioeducativos en los que interactúan, de las características sociodemográficas, de las expectativas hacia sus hijos (as), de las actitudes que las madres muestran hacia la escuela, de los recursos materiales, del nivel de escolaridad de los miembros de la familia, y del uso desarrollador o no que den a los capitales con los que cuentan. Los indicadores que plantearon los estudios que se discutieron en el apartado de antecedentes y en la revisión teórica se corresponden en su mayoría con los factores configuradores y ejes de análisis que se plantearon en el apartado de resultados, y que permitieron llegar a los tres modelos de configuraciones de las prácticas que emergieron en este estudio.

Por su parte, los resultados relacionados con el tercer objetivo (describir el sistema de prácticas educativas que desarrollan las madres de las familias estudiadas) invitan a reflexionar sobre las principales características de apoyo que se gestionan en estas familias y los estilos educativos que asumen las madres. En este estudio se amplían los hallazgos encontrados por Castellanos et al. (2015), donde plantea que las mayores oportunidades de acceso a la cultura, así como prácticas y estrategias de apoyo familiar al aprendizaje escolar más frecuentes y eficientes, emergen en familias con alto capital económico y cultural. Sin embargo, en este estudio no solo se evidencian estrategias hacia la potenciación de una educación escolar en familias con una dinámica de capitales alto (1, 5, 6, 10), también en familias con una dinámica de capitales medio-bajo (7, 8, 9, 12).

Por otra parte, los resultados también se corresponden con lo expresado en las investigaciones de Travieso (2010) y Méndez (2012), las cuales señalan que el ingreso y el capital cultural se relacionan con la manera en que las familias desarrollan sus prácticas educativas. En este caso, el resultado que mejor se contrasta con estos estudios es el relacionado al perfil 3, configuración educativa centrada en la satisfacción de necesidades básicas. Los resultados en este perfil se corresponden con lo planteado por el estudio de Travieso (2010) ya que muestran que en las familias con bajo capital cultural y económico se manifiesta una hipertrofia de la función económica, en tanto las madres dedican más tiempo a la búsqueda de mayores ingresos y bienes materiales y no fomentan prácticas educativas que aumenten los intereses extraescolares y científicos de sus hijos (as).

Si se analiza la relación entre el cumplimiento de la función educativa y los tipos de configuraciones que emergieron, los resultados indican que las familias que se ubican en el perfil 1 (centrada en la promoción del desarrollo integral) cumplen de una manera satisfactoria con esta función familiar, ya que portan un amplio espectro de espacios de socialización que contribuyen al crecimiento cultural de los hijos (as), con una orientación hacia el desarrollo intelectual y cultural y se centran en la democracia como estrategia disciplinaria. Acorde a lo que plantea Méndez (2012), en estas familias es el capital cultural el que está pautando la dinámica en el ejercicio de la función educativa. En el caso de las configuraciones 2 y 3, es el capital económico el que marca el ejercicio de la función educativa y tal es así que la intencionalidad educativa solo se centra en un adecuado cumplimiento de la función escolar. Tampoco las estrategias disciplinarias

que utilizan permiten que los hijos (as) hagan una elaboración funcional de sus emociones ya que las mismas están centradas en el control y/o la permisividad.

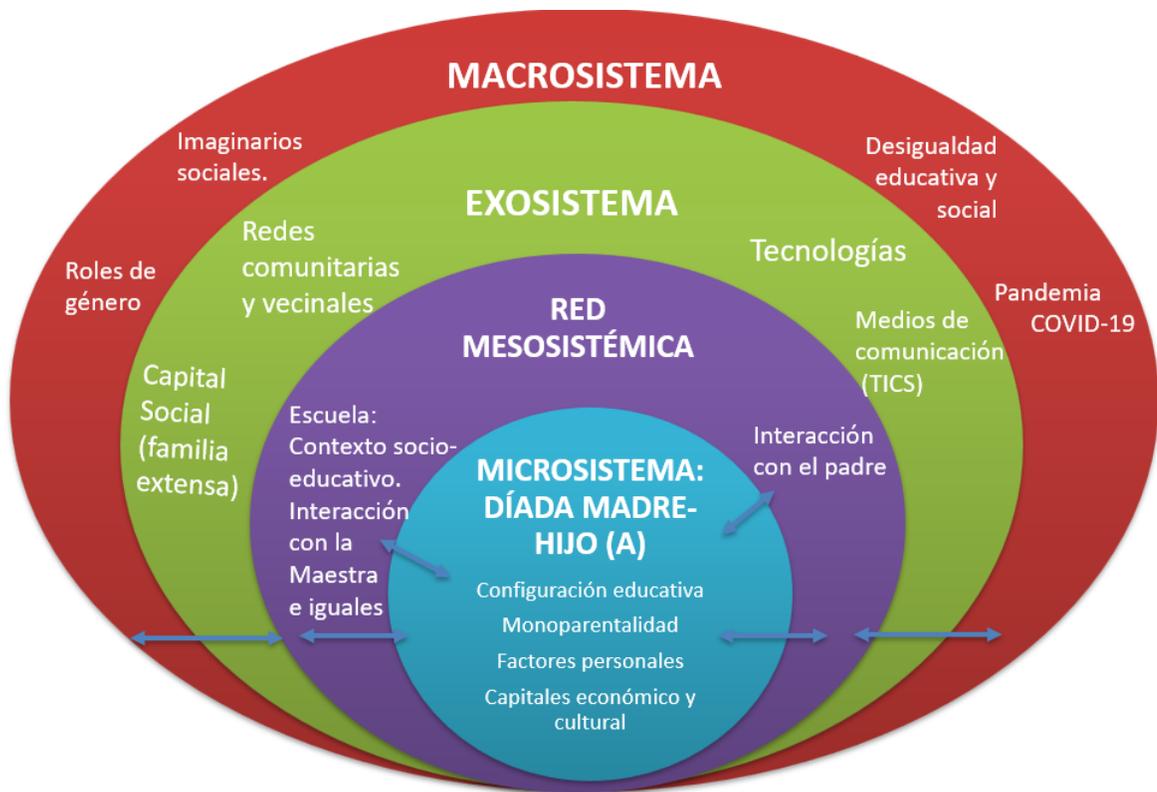
También es necesario explicitar que un resultado importante es que esta investigación rompe con los planteamientos de Di Nella et al. (2014) y Rodríguez-Gómez (2012), que sitúan a la mayoría de las familias monoparentales como rostro de lo que se denomina en México feminización de la pobreza. No se desconoce que en las familias existan dificultades económicas, pero también las madres cuentan con estrategias y accesos a los diferentes tipos de capitales que se han explicado a lo largo del documento, que les han permitido cambiar su panorama económico. Sin embargo, sí emergieron familias en la investigación que reflejan la llamada feminización de la pobreza, específicamente las familias 3 y 4.

Resulta importante en este apartado dar respuesta al último objetivo de la investigación, correspondiente al análisis de los resultados desde la Teoría Ecológica de Bronfenbrenner, lo cual también permitirá comprender, a partir del análisis por subsistemas, cómo se configuran las prácticas educativas en estas familias, teniendo en cuenta factores psicosociales, socioeconómicos personales y el impacto de la pandemia también como factor configurador, el cual además su análisis constituyó un objetivo específico de la investigación.

Analizar los principales hallazgos del estudio desde la Teoría Ecológica de Bronfenbrenner, permite reconocer la interdependencia sistémica de los diferentes contextos en los que se desarrolla la díada madre-hijo (a). En la figura 14 se aprecia el modelo que emergió de los resultados integrados en esta investigación.

Figura 14

Modelo ecosistémico de la configuración de prácticas educativas



En este modelo se intentó posicionar por sistemas los factores que emergieron en la investigación, como una especie de *foto* de la dinámica educativa de las familias, pero su desarrollo, aunque pareciese estático al incluir cada uno de los factores en los subsistemas, en la práctica se da interrelacionado y en constante cambio. La teoría escogida para analizar los resultados de esta investigación permitió comprender cómo la configuración de factores culturales, familiares, psicológicos e individuales, van conformando el desarrollo psicológico del individuo y con ello las prácticas educativas que desarrollan las familias, en especial énfasis las madres, como unidad de análisis fundamental en esta investigación. También permitió brindar un peso importante a lo educativo como rector del desarrollo, y rescató el apoyo parental como factor importante para el desarrollo socioemocional de los hijos (as).

Las prácticas educativas descritas en el estudio se desarrollan fundamentalmente en el microsistema primario que es la familia conformada en este caso por la díada madre-hijo (a). Estas prácticas se desarrollan como plantea Arés (2019), en relación con la multiplicidad de contextos sociales y educativos en lo que se desarrolla la familia, los cuales conforman el tipo de prácticas formativas que desarrolla cada familia. En la investigación se constataron los postulados de

Bronfenbrenner (1981) al plantear que el desarrollo psicológico y educativo, y en este caso las prácticas educativas no son parcelas independientes e inamovibles de cada familia, sino que están en constante cambio e influencia por contextos y sistemas que plantea la propia teoría ecológica.

El microsistema es el que representa los vínculos, interacciones, sistemas de actividades, roles y expectativas que se entrelazan en la dimensión afectiva y psicológica de la madre y los hijos (as). En este caso el estudio presenta que las actitudes e intereses de la familia con respecto a lo que quieren formar en los hijos (as), el nivel educativo de la madre y la elaboración personal y afectiva que han hecho a su condición de monoparentalidad fomentan un determinado tipo de práctica educativa. A nivel psicológico la elaboración adaptativa y positiva que han hecho las madres de su monoparentalidad ha creado prácticas más favorecedoras del desarrollo integral de los hijos (as), igual que el tiempo en el que llevan en esta condición, a mayor tiempo mayor ajuste subjetivo han hecho las mujeres a esta condición.

Las madres con menos tiempo en el proceso de monoparentalidad, que entran a esta condición por razones abruptas y que están aún en proceso de duelo hacen una elaboración negativa de su condición, que influye en el tipo de prácticas que utilizan con los hijos (as), más centrada en cumplir necesidades básicas y escolares, que en promover un desarrollo integral. También son madres que a nivel emocional están haciendo poca ventilación de su duelo, y esas expresiones emocionales enquistadas pueden estarse reproduciendo en los hijos (as), sin embargo, eso no se contrastó en la investigación, por tanto, no puede aseverarse tal resultado. El nivel emocional constatado en el uso de colores en el dibujo, en el cual se expresa labilidad afectiva y ansiedad, se relacionó con el impacto afectivo y estructural que tuvo la pandemia en los hijos (as), resultado que fue corroborado con las entrevistas y no con el impacto que ha tenido en los hijos (as) el no tener de manera funcional una figura paterna.

En este sistema también se analiza la relación diádica entre factores personales de los hijos (a) y prácticas educativas familiares, y se tiene que la poca independencia y la falta de rutinas con respecto a la realización de las tareas escolares detectadas en los niños (as) expresa la forma en la que se dan las prácticas; en este caso en los niños (as) más independientes y con mejores resultados escolares, se detectaron prácticas más supervisadas y orientadoras del desarrollo y para los niños (as) más dependientes y con resultados académicos no sobresalientes, las prácticas educativas son

más controladas por las madres, con poco espacio para la decisión personal de los niños (as) y con estrategias de realización de tareas escolares y tiempo de estudio conjunto con las madres.

Como parte de este sistema se encuentra que la dinámica de lo educativo, expresada en la relación de los capitales y factores personales conforman los perfiles de las prácticas. En este caso, se identifican la presencia de prácticas más *apoyadoras* mientras mayor sea el capital económico, cultural y social, y, por otra parte, prácticas y estilos educativos menos potenciadores del desarrollo, en la medida en que es menor el capital. Tal es así, que en el grupo de familias que poseen alto capital cultural y ascenso del capital económico, se encuentran prácticas más centradas en la democracia, es decir se evidencia en estas familias una comunicación verbal alta, explicación de las normas y reglas familiares, respuesta a las preguntas de los hijos (as) y estrategias de ventilación de emociones e involucramiento del hijo (a) en la mayoría de las decisiones familiares posibles.

A partir de todo lo planteado anteriormente se corrobora lo planteado por Arés (2019), ya que existen notables diferencias en el cumplimiento de la función educativa en las tres configuraciones educativas que emergieron en este estudio. Mientras que en las familias con capital cultural y económico se evidencia la concientización del papel educador de la familia, con el establecimiento de claras estrategias educativas para la formación en los hijos (as), en las familias con bajo capital cultural y económico, los tiempos para apoyar y educar no están organizados. Es difícil para estas familias planificar las estrategias, por lo que la función educativa se deja en gran parte a la espontaneidad, al tener que priorizar la satisfacción de necesidades básicas y económicas. Los hallazgos del estudio refuerzan a su vez lo que destaca Aguilar (2016), al plantear que en las propias familias monoparentales se crean perfiles diferenciados. Las familias monoparentales de bajos capitales, muestra las desigualdades, vulnerabilidades y exclusiones a las que se ven expuestos determinados colectivos de mujeres pobres y con pocos recursos.

En la red mesosistémica se constituyen y expresan las relaciones significativas que impactan en el microsistema primario. En este caso se tuvo en cuenta el sistema de la escuela que experimentó en este último año grandes cambios fundamentalmente por la crisis socio-sociosanitaria que generó la pandemia en el entorno escolar, este fue un factor que se colocó en el exosistema por su carácter global pero que impactó en la red de relaciones entre la familia y la

escuela. Lo planteado por Amador (2021) y Lloyd (2021), encuentra ecos en esta investigación ya que la educación en línea y el programa Aprende en Casa, recrudesció la brecha digital que marcaba la desigualdad educativa anterior a la pandemia en los contextos privados y públicos. En este caso se corrobora que el tipo de escuela a la que asiste el hijo (a), pública o privada, también impacta en la conformación de determinadas prácticas educativas. En este subsistema se incluye la relación de la madre con las maestras y se corroboró en el estudio, mediante las voces de las maestras, que el apoyo de los docentes ha constituido una pieza clave para desarrollar la educación en tiempos de pandemia, fundamentalmente en las escuelas públicas. Las maestras han tenido también que simultanear su vida privada para estar casi a tiempo completo apoyando a sus alumnos desde la distancia.

La pandemia impactó en la relación familia-escuela y creó nuevas y no buenas condiciones sociales para desarrollar la función educativa en estas familias. Sin embargo, como todos los procesos de cambio generan desarrollo, a partir de la pandemia se vislumbran cambios en las familias, fundamentalmente en lo referido a organizar mejor la rutina de vida de los hijos (as) y dar más espacio para que ellos ventilen sus emociones.

En este sistema también se incluye la relación con el padre en las familias en las que se mantienen dichos vínculos (5, 6, 9, 11). Sin embargo, la figura del padre en todas las familias se expresa como negativo por los problemas y conflictos que tienen las madres con esta figura. Tampoco se reflejan altos apoyos instrumentales y afectivos de ellos a los hijos (as), que denoten que su figura es importante en su desarrollo educativo, estos apoyos solo se constataron en la familia 11.

En el exosistema se valoran las características de otros microsistemas que interactúan con la díada pero que no la incluyen, como señalan Rodrigo y Palacios (1999), el exosistema, aunque no contiene a la persona en desarrollo, influye y delimita lo que tiene lugar en su ambiente más próximo. En este apartado se valorará el capital social de las familias. Un hallazgo interesante de este estudio es que, en las familias monoparentales con un capital social alto, las redes de apoyo que mayormente se identifican son la familia extensa y amigos, y establecen poco contacto con la comunidad. En las familias de bajos recursos, además de estas redes, sobresale de manera importante, las redes socio-comunitarias y vecinales.

Los resultados sostienen lo planteado por Arés (2004), al referirse a las redes de apoyo sociales como sostenedoras de las familias monoparentales, tal es así que, para todas las familias de este estudio, el capital social y los entornos próximos en los que interactúan han ayudado a que la función educativa y formadora de las madres logre cumplirse de manera satisfactoria, de manera general todas las madres utilizan su capital social para potenciar dicha función educativa.

En este sistema también se incluye la relación de la familia con la tecnología. La tecnología a su vez fue un factor que marcó la relación familia-escuela durante la pandemia, de ahí el carácter integrador entre subsistemas que tienen algunos factores. La situación actual develó que el uso exacerbado de recursos tecnológicos e internet marcó la falta de equidad para el acceso a dichos recursos y aumentó la sobrecarga y malestar de las familias ante una nueva demanda, tener la escuela en casa de manera virtual. La tecnología se erige como un nuevo espacio de socialización de los hijos (as) y para algunos de ellos la necesidad de usar la tecnología para continuar las clases en el hogar constituyó su primer acercamiento a plataformas digitales. Se expresó un uso exacerbado de TICS para fines recreativos por parte de los hijos (as), al no poder salir de casa. Un impacto positivo de la tecnología es que ayudó a estrechar los vínculos con la familia extensa en el periodo más crítico de la pandemia en el cual el gobierno había decretado la necesidad de implementar la Sana Distancia.

Al discutir en el macrosistema los factores que influyen en la configuración de prácticas, se tendrán en cuenta las características de la cultura y momento histórico-social que sostienen determinadas desigualdades educativas que se han explicado a lo largo del documento. También en este subsistema se explican las características de los imaginarios sociales que sostienen determinados estereotipos con respecto a los roles de género y a la educación que ofrecen las mujeres que forman familias monoparentales. También se incluye aquí como factor la pandemia COVID-19 que impactó en todas las esferas de la sociedad a nivel mundial.

Es importante en este subsistema discutir y dar una mirada a los resultados desde el eje género, como factor que ha matizado de manera general la posición teórica de la autora principal de esta investigación. Las mujeres jefas de hogar en México son un grupo incipiente de cambio en los roles de género, dónde los micromachismos desde lo latente pueden estar en pleno proceso de deconstrucción (Virgilí, 2014). Y siguiendo los postulados de Segato (2016), es un grupo de

mujeres, con las que se puede gestar un pensamiento decolonizador y generar nuevas narrativas desde lo popular y lo local.

El eje *género* transversaliza toda la dinámica de este tipo de familias con las que se trabajó, tal es así que un hallazgo interesante del estudio es que en las configuraciones de la monoparentalidad 2 y 4, se constató una estructura de roles que reproducen las mujeres sobre la base del modelo tradicional patriarcal; sin embargo, la situación de monoparentalidad y el sentimiento de fortaleza que expresan al poder cumplir de manera efectiva su labor de madre y también ser el principal sustento económico, son ciertos indicadores de tránsito hacia *modelos emergentes*, aunque se evidencia que estas mujeres asumen de manera acrítica y con bajos niveles de conciencia esta transición hacia modelos de género no tradicionales.

Los resultados de esta investigación demuestran la persistencia de desventajas a nivel social y educativo que laceran las oportunidades y posibilidades de las mujeres con bajos recursos socioeconómicos y culturales, de ascender ellas y sus hijos (as) en la pirámide social y mejorar sus condiciones. La ideología patriarcal continúa siendo un problema estructural que afecta el desarrollo social y atenta contra el bienestar de estas familias. Incluso se puede ver que gran parte del malestar que reportan estas mujeres y que influye en que no puedan hacer una elaboración positiva de su sentido de vida se asocia a las representaciones simbólicas y sociales de los roles de género, subyacentes a los cánones del patriarcado, que representan cómo debe ser una mujer-madre-soltera-trabajadora en México, lo cual imprime asimetrías y condicionantes negativos de género que subsisten en las mujeres jefas de hogar y les crean gran malestar a nivel afectivo.

Con respecto al factor pandemia, la misma generó un impacto estructural en todas las familias que llevó a una desorganización de límites, tiempo y normas. También, la crisis del coronavirus generó un impacto en la salud mental. Los resultados del estudio se corresponden con lo reportado por Nekane et al. (2020) ya que en las mujeres se expresan sentimientos depresivos y de culpa por no cumplir de manera eficiente con su rol de madre-maestra y trabajadora, ello derivado de la excesiva carga de cuidados y trabajo que tienen. También se visualiza el impacto en la salud mental de los hijos (as), expresado en la técnica del dibujo temático. En los hijos (as) se manifiestan deseos de restablecer el contacto social, realizar actividades al aire libre y se percibe mediante el uso de color azul, la ansiedad que ha generado la excesiva carga de tareas y tiempo en

línea para recibir sus clases. La carga de trabajo reproductivo para las mujeres ha recaído con más fuerza que antes y son ellas las responsables principales de continuar apoyando las actividades escolares, mientras trabajan o teletrabajan.

Los postulados de Bourdieu (1986), sostienen que la educación es la vía para entender la realidad y crear cambio y conciencia crítica de las desigualdades y malestar psicológico. En esta investigación, la educación se perpetúa como único instrumento posible de transformación psicosocial y movilidad social ascendente en estas familias. Para ello se hace necesario crear conciencia crítica y social de las desigualdades que tienen este tipo de familias, fundamentalmente las de bajas condiciones socioeconómicas, para acceder a un mayor capital cultural que les permita reducir a través de la educación las brechas de desigualdad de ellas y de sus hijos (as).

CAPÍTULO 6

CONCLUSIONES

En este apartado se presentarán las principales conclusiones y se analizarán los vacíos y limitaciones de esta investigación que pueden proponerse como líneas futuras para otros estudios en Psicología Educativa y Social.

Los resultados aquí presentados mostraron que el contexto socioeducativo al que asisten los hijos (as), la dinámica de capitales de la familia y la elaboración subjetiva que hacen las madres de su maternidad y de lo que quieren lograr con su educación, constituyen fuertes ejes diferenciadores de las prácticas que desarrollan las madres de familias monoparentales de jefatura femenina. En las familias con alto capital cultural y económico y una elaboración positiva de su maternidad en solitario, se apuesta tanto por una educación escolar como extraescolar y se constata que existe una mejor gestión de la función educativa.

De manera general, en las familias del contexto público, con una dinámica de capitales económico, cultural y social baja, con poca elaboración y aprendizajes de la situación de monoparentalidad, las madres desarrollan estrategias orientadas a lo escolar y no extraescolar, asimismo se centran en la satisfacción de necesidades básicas de la familia, propia de la situación social que sostiene su condición actual de vida. En estas familias, la manera particular que las madres tienen de llevar a cabo la función educativa difiere grandemente de cómo se lleva a cabo cuando las condiciones socioeconómicas y psicológicas permiten una mayor concientización de la educación que quieren dar a sus hijos (as).

En tal circunstancia, se está produciendo una sinergia entre la precariedad económica y falta de oportunidades educativas en estas familias; lo cual implica la transmisión de pautas intergeneracionales que sostienen el ciclo reproductivo de tener poco acceso a capital económico y cultural. Las condiciones socioeconómicas, la crisis que generó la pandemia y la sobrecarga en estas mujeres condicionada por una multipresencia de ellas en puestos mal remunerados, genera importantes retos para la educación y tiempo que dedican a los hijos (as).

Finalmente, con el confinamiento por la pandemia por COVID-19, se ha evidenciado un recrudescimiento de las condiciones desiguales, pero también han surgido estrategias familiares para revertir el malestar psicológico. Las circunstancias actuales se han erigido como una oportunidad para que la familia aprenda a distribuir los roles domésticos y de cuidado de manera equitativa, creando espacios colaborativos funcionales más allá de la pandemia. También ha sido una oportunidad para fomentar la cohesión familiar y hacer un despliegue de estrategias educativas nuevas y creativas destinadas a apoyar el desarrollo escolar, emocional y extraescolar.

Aparentemente pareciera que las familias con una dinámica de capitales bajos no están dispuestas (o no tienen disposición a) fomentar una educación planificada y eficaz en sus hijos (as), pero el problema no radica en su dimensión volitiva, está en el carácter estructural de las desigualdades sociales y educativas que las posicionan en ese panorama. Esta investigación reconoce la influencia social y multisistémica en la conformación de lo psicológico y por consecuencia en el despliegue de prácticas educativas que desarrollan estas familias. Solo cuando la madre no posea los recursos necesarios a nivel económico, social y emocional para el cumplimiento de su práctica, la familia monoparental puede constituirse como un medio en desventaja para la formación de las nuevas generaciones.

A partir de estos hallazgos, se reconoce que la investigación contó con algunas limitaciones, entre las que destaca la cantidad de familias con las que se trabajó y el enfoque metodológico del estudio. Al ser un estudio cualitativo con estrategias de análisis basadas en la categorización, el principal sesgo de la investigación reside en la poca representatividad y generalización de los resultados, por lo que se cree pertinente como recomendación a futuros estudios, que se realice una investigación de corte mixto, y donde se amplíe la cantidad de familias participantes para buscar una mayor generalización y homogenización de los perfiles que se develan en este estudio.

También, una limitación importante del estudio fueron las condiciones que impuso la pandemia para realizar la recogida de datos. Una de las riquezas de una investigación cualitativa es el vínculo que se crea entre investigador (a) y participantes en el momento de la recogida de datos, donde se establece un *rapport* y nivel de confianza que hace más afable y diáfana la expresión de sentimientos, ideas e historias de las participantes. Con la pandemia se tuvo que

trasladar la recogida de datos hacia un escenario virtual, lo cual es necesario explicitar que marcó el contacto entre la investigadora y participantes. Este contacto hubiese sido más rico si el mismo se hubiera realizado en condiciones presenciales.

También esto hizo que no se pudiera explorar con profundidad la variedad de técnicas abiertas que se tenían planificadas desde un inicio en la investigación; por ejemplo la técnica de completamiento de frases para las madres y el dibujo temático para los niños (as), son técnicas que se caracterizan por tener un alto potencial evocativo, pero para que se exprese dicho potencial se recomienda que se realicen de manera presencial y con un nivel relacional cercano entre investigador y participantes. Asimismo, el hecho de no poder haber realizado el dibujo temático en condiciones de presencialidad hizo que no se pudieran analizar todos los indicadores que la literatura recoge para analizar dicha técnica. Esto también corrobora que es esencial que la aplicación de este tipo de técnicas con un carácter abierto y proyectivo se realice de manera presencial, ya que las condiciones virtuales no permiten explotar toda la información no verbal que evocan dichas técnicas.

Independientemente de las condiciones en las que se realizó la investigación, es necesario hacer explícito que el estudio estuvo centrado, fundamentalmente, en la información que arrojó la entrevista con las madres, y no pudo realizarse un análisis profundo de las otras técnicas abiertas que se aplicaron también a ellas. Esto nos lleva a reconocer que la gran diversidad de técnicas de carácter abierto que se utilizaron abrió mucha más información de la que se pudo sistematizar, integrar y explicar a profundidad, lo cual pudo constituir un obstáculo para que se abordara de una manera compleja la triangulación de datos.

También, aunque se utilizaron varias fuentes para triangular la información (madres, maestras, hijos e hijas), se reconoce que la investigación estuvo más centrada en las voces de las madres, lo que implicó no considerar suficientemente lo aportado por las maestras y los(as) hijos (as). Sin dudas si se les hubiese dado más voz a estos participantes durante la propia investigación se hubiese obtenido una visión más amplia, profunda y compleja de los hallazgos del estudio. También se cree necesario en estudios de este tipo dar voz a miembros de la familia extensa, teniendo en cuenta el carácter sistémico de la familia y que estos miembros también participan en la educación y crianza de los hijos (as).

Las recomendaciones que emergen a partir de los resultados de la investigación y de las limitaciones que se presentaron se enfocan hacia la necesidad de realizar estudios posteriores con perspectivas más profundas. En este estudio se revela que el capital cultural no solo incide en lo que las familias están formando en sus hijos (as) y desean potenciar, también una mirada intergeneracional e interseccional a los resultados nos dice que las madres con un nivel educativo bajo, con una historia de pobreza sostenida y marcada de generación en generación y con ascendencia indígena, son las que reportan prácticas menos favorecedoras del desarrollo en sus hijos (as) y las que no pueden usar el capital económico para potenciar el capital cultural. Por tanto, la propia historia personal y familiar de las mujeres impacta en las dinámicas y prácticas actuales que ellas realizan con sus hijos (as). Esto hace que sea necesario replicar este estudio desde una mirada intergeneracional e interseccional más aguda.

Asimismo, el estudio presenta que la dinámica de capitales que se da en estas familias y los factores personales de la díada madre-hijo (a) tiene, relación con la conformación de prácticas educativas que asumen las mujeres con sus hijos (as), por lo que se cree necesario extender este estudio analizando de manera particular como se expresa dicha relación en otras tipologías de familia (nuclear, reconstituida), lo cual permitirá esclarecer mejor si el tamaño y la tipología de familia influye en la conformación de las prácticas educativas. Además, se cree necesario ampliar el estudio hacia el contexto rural-indígena.

También, la relación entre factores personales, socioeconómicos, prácticas educativas y logro académicos de los hijos (as), es un resultado que sobresale a partir de algunos análisis, pero en la investigación no se pudo constatar de manera certera, ya que una de sus limitaciones fue el no poder relacionar la variable desempeño académico con factores configuradores de las prácticas, ni las prácticas educativas con el desempeño de los(las) hijos (as). Teniendo en cuenta esto, se recomienda desarrollar nuevos estudios donde se rescaten mejor las dinámicas escolares a partir de analizar la relación entre las prácticas educativas y los logros académicos, teniendo en cuenta los factores configuradores expresados en esta investigación.

Asimismo, teniendo como referencia la relación bidireccional que se da entre madre-hijo (a) para comprender la configuración de las prácticas educativas, se recomienda hacer un estudio más profundo con los niños (as), donde no solo se centre el análisis en su esfera escolar, también

creemos que es pertinente abordar con mayor precisión la esfera emocional de ellos, utilizando de una manera más profunda la técnica del dibujo temático. Ello permitirá comprender con mejor precisión como dicha esfera impacta en la conformación de las prácticas educativas.

En esta investigación se rescata el valor teórico, práctico y metodológico que aportaron los resultados y las nuevas perspectivas futuras de análisis que abre. Sin embargo, sus resultados también apuntan hacia la necesidad de hacer recomendaciones de carácter social y político. La complejidad de las distintas realidades, problemáticas, políticas, sensibilidades y discursos que existen y que tienen especialmente las familias monoparentales, permiten recomendar, a nivel social, que se realice un análisis integral que aborde y ponga en la palestra las diferentes dimensiones económicas, psicológicas, sociales y escolares que han surgido en esta investigación. Estas dimensiones demuestran de manera general que es un grupo social con malestar psicológico, ya que aunque algunas madres hayan hecho una valoración positiva de su maternidad en solitario, su rol no deja de estar cuestionado socialmente.

De esta forma, se cree necesario destacar que el panorama de las jefas de hogar exige de políticas diferenciadas y no igualitarias a nivel social y político, con acciones y estrategias encaminadas a mejorar las condiciones sociales y consecuentemente el bienestar psicológico y escolar de las familias monoparentales de jefatura femenina con hijos (as) en Educación Primaria.

REFERENCIAS

- Acosta, F. (2001). Jefatura de hogar femenina y bienestar familiar: resultados de la investigación empírica. *Papeles de Población*, 7(28). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11202803>
- Aguilar, M. (2005). Las prácticas educativas en el ámbito familiar. En P. Dávila, y L. Naya, *La infancia en la historia: Espacios y Representaciones*, (pp.1-10). Espacio Universitario.
- Aguilar, L. (2016). Mujeres jefas de hogar y algunas características de los hogares que dirigen. Una visión sociodemográfica. En M. Osorio, L. Videgaray, L. Miranda, R. Pacchiano y C. J, *La situación de demográfica de México*, 109-131. Consejo Nacional de Población.
- Aguilar, S. y Barroso, J (2015). La Triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación* (47), 73-88. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36841180005>
- Alcántara, Á. (29 de mayo de 2018). *Jefas de familia aumentan en México*. Reporte Indigo. <https://www.reporteindigo.com/indigonomics/jefas-familia-aumentan-en-mexico-participacion-mujeres-mercado-laboral-economia-reconocimiento/>
- Alfonso, M. (2008). Familia y segunda transición demográfica en Cuba. En M. Ghirardi, *Familias iberoamericanas ayer y hoy. Una mirada interdisciplinaria*. (pp. 335-353). Ferreyra Editor.
- Almeda, E., y Flaquer, L. (1995). Las familias monoparentales en España: un enfoque Crítico. *Revista Internacional de Sociología*, 11 , 21-45.
- Alonso García, J. y Román Sánchez, J.M. (2003). PEF: escalas de identificación de prácticas educativas familiares. Editorial Cepe.
- Asociación Mexicana de agencias de Inteligencia de Mercado y Opinión- AMAI (24 de octubre de 2020). *Niveles socioeconómicos (NSE) de la AMAI*. Niveles socioeconómicos. <https://nse.amai.org/niveles-socio-economicos-amai/>
- Álvarez, M. (1999). *Mujer y poder en Cuba*. Editorial de la Mujer.
- American Psychological Association- APA. (2010). *Principios éticos de los psicólogos y código de conducta*. American Psychological Association (APA). Enmiendas. http://www.uhu.es/susana_paino/EP/CcAPA.pdf
- Amador, R. (2021). Aprende en casa con #SanaDistancia en tiempos de #COVID-19. En IISUE, *Educación y pandemia. Una visión académica*. UNAM, 138-145. <http://www.iisue.unam.iisue/covid/educación-y-pandemia/>.

- Arés, P. (1990). *Mi familia es así: investigación psicosocial*. Editorial de Ciencias Sociales.
- Arés, P. (2004). *Familia y Convivencia*. Editorial Científico- Técnica
- Arés, P. (2010). *La Familia. Una mirada desde la Psicología*. Editorial Científico- Técnica.
- Arés, P. (2019). *Padres nuevos para hijos nuevos: tiempos de dialogar*. [Paper]. VII Congreso Panamericano de Salud Mental Infante-Juvenil. La Habana, Cuba.
- Arias, G.M. (2020). Notas para pensar la pandemia y el futuro próximo en clave feminista. En Molina, N. (Ed.), *Psicología en contextos de COVID-19, desafíos poscuarentena en Colombia* (pp. 103-113). ASCOFAPSI.
- Arraigada, I. (2009). La diversidad y desigualdad de las familias latinoamericanas. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre familia*, (1), 9-21.
- Arranz, E. y Olabarrieta, F. (1999). Las relaciones entre hermanos. En M. J. Rodrigo y J. Palacios(Eds.), *Familia y Desarrollo Humano* (pp.245-260). Alianza.
- Arranz, E. (2004). *Familia y Desarrollo Psicológico*. Pearson educación.
- Arroyave, M., y Ruiz, P. (2012). *Prácticas educativas familiares y estilos cognitivos*. Manizales: Tesis en opción al Título de Maestría en Desarrollo infantil.
- Ayala, R. (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación Educativa*, vol. 26, (2), 409-430.
- Backhoff , E. (2011). La inequidad educativa en México: Diferencias en el aprendizaje de la comprensión lectora en educación básica. *Profesorado* 15, (3), 87-102.
- Backhoff, E. (09 de diciembre de 2019). “México en PISA 2018”. Nexos. <https://educacion.nexos.com.mx/?p=2059>
- Barrón, S. (2002). Ruptura conyugal y redefinición de espacios. Una aproximación interpretativa de la experiencia monoparental . *Revista Catalana de Sociología*, (12) , 65-85.
- Bauman, Z. (2005). *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Fondo de Cultura Económica.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph*, 4, 1-103.
- Bazán, A. (2014). El apoyo familiar y su influencia en los desempeños en lengua escrita en la primaria. En A. Bazán, y D. Castellanos, *Generación y aplicación del conocimiento psicológico en la educación* (pp 55-73). Plaza y Valdés.

- Bazán, A., y Castellanos, D. (2015). Parents' Support and Achievement in a Mexican Elementary School: Child's Perception and Parents' Self-Evaluation. *International Journal of Psychological Studies*, 7 (4) , 59-69. <http://dx.doi.org/10.5539/ijps.v7n4p59>.
- Bazán, A., Félix, R., y Domínguez, L. (2014). El apoyo familiar percibido y su relación con el desempeño académico en lengua escrita de estudiantes mexicanos de quinto grado. En A. Bazán, y N. Vega, *Familia-Escuela-Comunidad: Teorías en la práctica* (pp. 23-51). Juan Pablos Editor.
- Bazán, A., Navarro, A. L., y Velarde, N. (2016). Validez de constructos de estrategias de apoyo familiar para el estudio y aprendizaje escolar. *Revaule: Revista de Evaluación Educativa*, 5 (1). <http://revalue.mx/revista/index.php/revalue/issue/current>.
- Bazán, A., Navarro, A. L., Treviño, S., y Castellanos, D. (2016). Estrategias de apoyo de padres de alumno de alto desempeño para el estudio y aprendizaje escolar. *Profesorado*, 18 (2), 154-175. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev182ART9.pdf>.
- Beck-Gernsheim, E. (2003). *La reinención de la familia. En busca de nuevas formas de convivencia*. Paidós.
- Belalcazar, L., y Delgado, A. (2013). Prácticas educativas familiares en el desempeño escolar. *Plumilla Educativa* (1), 416-432.
- Bernstein, Basil (1971). *Class, Codes and Control*. Routledge & Kegan Paul
- Berns, R. (1997). *Child, Family, School, Community, Socialization and Support*. Fort Worth: Harcourt Brace College Publishers.
- Bertalanffy, L. Von (1968). *General System Theory: Foundations, Development, Applications*. George Braziller.
- Blanco, E. (2012). *Los límites de la escuela. Educación, desigualdad y aprendizajes en México*. El Colegio de México.
- Blanco, E. (2017). Teoría de la reproducción y desigualdad educativa en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 22 (74), 751-781. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14053215005>
- Borrayo, C.L. y Mercado, J. (2012). *Gestión y política educativa*. Prometeo Editores.
- Bourdieu, P. (1980). *El sentido práctico*. Taurus.
- Bourdieu, P. (1986) *The forms of capital*. En Richardson, J. (ed.). *Handbook of theory for the sociology of education*. Greenwood Publishing Group.

- Bourdieu, P. (1987). "Los tres estados del capital cultural", en *Revista Sociológica* 2 (5), 1-21.
- Bourdieu, P. (2002). Estrategias de reproducción y modos de dominación. *Colección Pedagógica Universitaria*, 37, 1-21.
- Bourdieu, P. (2013). *La nobleza de Estado: educación de elite y espíritu de cuerpo*. Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1981). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Laia.
- Botero, P.; Salazar, H. y Torres, M. (2009). *Narrativas y de crianza: hacia la construcción de relaciones vinculantes, lo público y la democracia frente a la violencia intrafamiliar*. Manizales. Alianza CINDE
- Bray, J. H., & Stanton, M. (2013). *The Wiley-Blackwell handbook of family psychology*. Wiley-Blackwell.
- Brenes, L. (2020). Sobre espacios y tiempos en época de pandemia. *Revista Reflexiones*, 99(2), 1 - 8. DOI 10.15517/rr.v99i2.42146
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press
- Bronfenbrenner, U. (1985). Contextos de crianza del niño. Problemas y prospectiva. *Infancia y Aprendizaje* 29, 45-55.
- Bronfenbrenner, U. (1987). Entrevista a Urie Bronfenbrenner (realizada por José Antonio Corraliza, Amalio Blanco y Angela Loeches). *Estudios de Psicología* 28, 3-22.
- Capano, A., González, M., y Massonnier, N. (2016). Estilos relacionales parentales: estudio con adolescentes y sus padres. *Revista de Psicología*, 34 (2) , 413-444. ISSN: 0254-9247. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=337846349009>.
- Capdevielle, J. (2013). Capital social: debates y reflexiones en torno a un concepto polémico. *Revista de Sociología e Política*, 22 (51), 03-14. DOI 10.1590/1678-987314225101
- Carrasco, J. (2007) *Cómo personalizar la educación, una solución de futuro*. Narcea, S.A.
- Carpio, C., Pacheco, V., Hernández, R., y Flores., C. (1995). Creencias, criterios y desarrollo psicológico. *Acta Comportamental* (3), 89-98.
- Castellanos, D., Bazán, A., Ferrari, A., y Hernández, C. (2015). Apoyo familiar en escolares de alta capacidad intelectual de diferentes contextos socioeducativos. *Revista de Psicología*, 33 (2) , 299-332 1. ISSN 0254-9247. <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia>.

- Castoriadis, C. (1975). *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets Editores.
- Catasús, S. y Proveyer, C. (1999). *Género y jefatura del núcleo familiar en Cuba hoy*. Centro de Estudios Demográficos (CEDEM)-IIEF.
- Catasús, S. y M. C. Franco (2008), La jefatura de hogar en Cuba y América Latina: un acercamiento a las desigualdades regionales y de género. [Paper]. III Congreso de la Asociación Latinoamericana de Población, Córdoba, Argentina.
- Cohen, P. (2018). *The family: Diversity, inequality, and social change*. W. W. Norton & Company: University of Maryland.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe- CEPAL (2019) Estudio Económico de América Latina y el Caribe, 2019 (LC/PUB.2019/12-P). <https://www.cepal.org/es/publicaciones/ee>
- Cerezo, M.A., Trenado, R.M. y Pons, G. (2006). Interacción temprana madre-hijo y factores que afectan negativamente a la parentalidad. *Psicothema*, 18 (3), 544-550.
- Cervini, R., Dari, N., y Quiroz, S. N. (2014). Estructura familiar y rendimiento académico en países de América Latina. Los datos del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19 (61), 569-597.
- Cervini, R., Dari, N., y Quiroz, S. (2016). Estructura familiar, tamaño de la familia y el rendimiento en matemática y lectura: análisis comparativo entre países de América Latina. *Perfiles Educativos*, vol. XXXVIII (151), 13-31.
- Cisneros, J.L. y Yautentzi, D.C. (2021). Sobretrabajo en tiempos del COVID-19: desvelando las jornadas de mujeres en el confinamiento. *Journal of the Academy*, 4,6-25. <https://doi.org/10.47058/joa4.2>.
- Comisión Interamericana de Mujeres - CIM (08 de abril de 2020). *COVID-19 en la vida de las mujeres Razones para reconocer los impactos diferenciado*. OEA. <http://www.oas.org/es/cim/>
- Coleman, J. S. et al. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. S Gov.
- Corral, R. (2003). *Historia de la Psicología*. Félix Varela.
- Costa, C. y Murphy, M. (2015). *Bourdieu, habitus and social research: The art of application*. Palgrave.

- Cubillos, S. y Monreal, A. (2019). La doble jornada de trabajo y el concepto de doble presencia. *Psiquiatría Universitaria*, 15(1), 17-27. Disponible en <https://sodepsi.cl/wp-content/uploads/2020/09/6.-TYG-La-doble-jornada.pdf>
- Cuitláhuac, A. y Rivas, J. (2017). La alienación parental y su regulación en México, una omisión en su legislación. *Nueva Época*, 4 (7), 237-274.
- Davison, D. (2003). *Familias ensambladas: Mitos y realidades de los míos, los tuyos y los nuestros*. Vergara.
- De Hoyos, R.; Martínez, Juan. y Székely, M. (2010). *Educación y movilidad social en México. Población, desarrollo y crecimiento*. Centro de Estudios Espinosa Yglesias.
- De la Cruz G. (2020). El hogar y la escuela: lógicas en tensión ante la COVID-19. En IISUE, *Educación y pandemia. Una visión académica*, México: UNAM, 39-47. <http://www.iisue.unam.iisue/covid/educación-y-pandemia/>.
- De Oliveira, O. (1999). La fuerza de trabajo en México: un siglo de cambios. En B. García (ed.) *Mujer, género y población en México*. El Colegio de México.
- Denzin, N. K. (1970). *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. Transaction Publishers.
- Di Nella, D.; Almeda E. y Ortiz R. (2014). Perspectiva no androcéntrica en los estudios sobre familias monoparentales. Reflexiones e implicaciones metodológicas. *Athenea Digital*, 14(4), 181- 207. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenead/v14n4.1360>.
- Dornbusch, S., Ritter, P., Leiderman, P., Roberts, D. & Fraleigh, M. (1987). The relation of parenting style, to adolescent school performance. *Child Development*, 58, 1244-1257.
- Domínguez, L. (2006). *Psicología del Desarrollo. Problemas, principios y categorías*. Félix Varela.
- Dridriksson, A. (2021). Ante la pandemia, evitar reproducir la desigualdad social y educativa. En IISUE, *Educación y pandemia. Una visión académica*. UNAM, 154-164. <http://www.iisue.unam.iisue/covid/educación-y-pandemia/>.
- Ducoing, P. (2020). Una expresión de la desigualdad en la educación básica durante la contingencia sanitaria: un caso de una alumna. En IISUE, *Educación y pandemia. Una visión académica*, México: UNAM, 55-69, en <http://www.iisue.unam.iisue/covid/educación-y-pandemia/>.

- Epstein, J. (2011). *School, Family and Community Partnerships. Repairing Educators and Improving Schools*. Westview Press.
- Escamilla, D. y Parra, Y. (2013). Familias monoparentales, madres solteras jefas de hogar. *Investigación Cualitativa I*, 2 (15), 1-17.
- Farías, S., Salazar, M., Monjardin, F., y Calleja, N. (2014). Jefatura de hogar femenina en México: Caracterización y rasgos instrumentales expresivos. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, Vol.6 (1), 87-96.
- Feixa, C. (2018). *La imaginación autobiográfica: las historias de vida como herramienta de investigación*. Gedisa.
- Fariñas, G. (2007). *Psicología, Educación y Sociedad. Un estudio sobre el desarrollo humano*. Félix Varela.
- Fernández. (1999). *Diversidad y Complejidad familiar en Cuba*. Centro de Estudios Demográficos (CEDEM)-IIEF.
- Fernández, L. (2005). Género y Subjetividad. En L. Fernández, *Pensando en la Personalidad II* (pp. 150-167). Félix Varela.
- Fernández, J. M. (2013). Capital simbólico, dominación y legitimidad. Las raíces weberianas de la sociología de Pierre Bourdieu. *Papers: Revista de sociologia*, 98(1), 33-60.
- Flaquer, L. (1998). *El destino de la familia*. Editorial Ariel.
- Fleitas, R. (2002). Las tradiciones teóricas en los estudios sociológicos sobre familia. *Revista Universidad de La Habana*. 256 (1), 15-29.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.
- Fontana, A. y Frey, J. (2005). The Interview, from neutral stance to political involvement. En N. K. Denzin y S., Lincoln (Eds.) *The Sage Handbook of Qualitative Research* (pp.695-727). Sage.
- Fuica, P., Lira, J., Alvarado, K., Aranedá, C., Lillo, G., Miranda, R., Tenorio, M. y Pérez-Salas, C. (2014). Habilidades Cognitivas, Contexto Rural y Urbano: Comparación de Perfiles WAIS-IV en Jóvenes. *Terapia psicológica*, 32(2), 143-152. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082014000200007>
- Gaínza, A. (2006). La entrevista en profundidad individual. En M. Canales, *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios*. (pp. 219-265). LOM Ediciones.
- García A. (2007). *Psicopatología infantil: Su evaluación y diagnóstico*. Editorial Félix Varela.

- García, F., y Rosel, J. (2001). Family and Personal Correlates of Academic Achievement. *Psychological Reports*, 88, (2) , 533-547.
- García, B. y De Oliveira, O. (2006). *Las familias en el México metropolitano: visiones masculinas y femeninas*. El Colegio de México.
- García, L. M. (2011). Nuevas formas de familias y perspectivas para la mediación: El tránsito de la familia modelo a los distintos modelo familiares. *I Congreso Internacional de Mediación y Conflictología. Cambios sociales y perspectivas para el siglo XXI*. Sevilla.
- Gelber, G. y Poblete, D. (16 de abril 2020). *Educación en tiempos de pandemia*. Emancipa. <https://revistaemancipa.org/2020/04/08/educar-en-tiempos-de-pandemia/>.
- Gifre, M. y Guitart, M.E (2012). Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Urie Bronfenbrenner. *Contextos Educativos* 15 (2012), 79-92.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of Grounded theory. Strategies for qualitative research*. Adline Publishing Company.
- Gómez-Azcarate, E., Vera, A., Ávila, M.E. y Vega, E. (2015). Diferencias en la percepción del papel de la familia en el bienestar del adolescente. En A. Bazán, D. Castellanos y A. Limón, *Familia-Escuela-Comunidad: Investigación en Psicología y Educación*, 389-413. Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- González, D. (1978). *Prácticas de Motivación. El registro de la actividad por el método directo e indirecto*. Imprenta Universitaria “André Voisin”.
- González, F. (1997). *Investigación cualitativa en Psicología. Rumbos y desafíos*. Thomson.
- González, F. (2002). *Sujeto y subjetividad: Una aproximación histórico- cultural*. Thomson
- González, F. y Mitjás, A. (2015). El desarrollo de la subjetividad: una alternativa frente a las teorías del desarrollo psíquico. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 13 (2), 21-33.
- González, M. (1997). *Hogares de jefatura femenina en México: patrones y formas de vida*. Guadalajara. *Congreso XX Congreso Internacional de la Sociedad de Estudios Latinoamericanos*. LASA.
- González, S., y Alfonso, T. (1999). *¿Matrimonio o consensualidad? Una alternativa interesante*. CEDEM-IIIEF.
- Gracia, E., y Musitu, G. (2000). *Psicología Social de la Familia*. Paidós.

- Gubbins, V. e Ibarra, S. (2016). Estrategias Educativas Familiares en Enseñanza Básica: Análisis Psicométrico de una Escala de Prácticas Parentales. *Psyche*, 25 (1), 1-17. <http://dx.doi.org/10.7764/psyche.25.1.773>
- Gutiérrez, R., Díaz, Y., y Román, R. (2017). El concepto de familia en México: Una revisión desde la mirada antropológica y demográfica. *Ciencias Sociales*, 23(3), 219-228.
- Hanna, P. (2012). Using internet technologies (such as Skype) as a research medium: a research note. *Qualitative Research*, 12 (2), 239- 242.
- Hidalgo, V. (2011). *Estudio de la subjetividad familiar en familias de alto capital cultural y bajo capital económico*. [Trabajo de Diploma inédita. Facultad de Psicología, Universidad de La Habana]
- Hindrichs, I. (2020). Aanalizar con ayuda de Plantillas: la propuesta del Template Analysis. En I. Hindrichs (ed). *Entre el campo y la teoría. Estrategias de categorización inductiva y deductiva en investigación cualitativa* (pp. 45-67). El Colegio Mexiquense.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S., & Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The elementary school journal*, 106(2), 105-130.
- Ibarra, L. (2005). *Educación en la escuela, educación en la familia. ¿Realidad o utopía?*. Félix Varela .
- Iglesias, J. (1994). *Las familias monoparentales en España. Problemas de definición y alcance*. Actas del Simposium Internacional sobre la figura del padre en las familias de las sociedades desarrolladas.
- Instituto Jalisciense de Mujeres- IJM (2010). *Jefas de familia en el estado de Jalisco*. Instituto Jalisciense de Mujeres.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación- INEE (2016). *Panorama Educativo de México*. INEE.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación- INEE. (2018). *Estructura y dimensiones del sistema educativo nacional*. Banco de Indicadores Educativos. <http://www.inee.edu.mx/index.php/bases-de-datos/banco-de-indicadores-educativos>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía- INEGI. (2017). *Estadísticas a propósito del día de la familia mexicana*. Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
- Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación- IISUE (2020). *Educación y pandemia. Una visión académica*, UNAM. <http://www.iisue.unam.iisue/covid/educación-y-pandemia/>.

- Jiménez, M. (2000). *Estilos de crianza materna informados por madres e hijos y su relación con el estatus cognitivo del niño preescolar*. [Trabajo de Maestría, UNAM]
- Jiménez, D., y Guevara, Y. (2010). Estilos de crianza e interacciones familiares: aproximaciones teóricas e investigaciones empíricas. En M. T. Fuentes, I. J. José, y G. Mares, *Tendencias en Psicología y Educación 1* (pp. 11-45). Red Mexicana de Investigación en Psicología Educativa.
- King, N. (2012). Doing Template Analysis. En Gi. Symon y C. Cassell (eds.). *Qualitative organizational research: core methods and current challenges* (pp. 426-449). Sage.
- King, N. y Brooks, J. (2017). *Template Analysis for Business and Management Students*. Londres Sage.
- Lagarde, M. (1996). *Género y Feminismo. Desarrollo Humano y Democracia España*. Horas y HORAS.
- Lagarde, M (2016). *Los cautiverios de las mujeres: Madresposas, monjas, putas, presas y locas*. Siglo XXI Editores México.
- Lamas, M. (1996). La antropología feminista y la categoría “género”. En M. Lamas, *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 97-111). PUEG.
- Lareau, A. (2003). *Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life*. University of California Press.
- Lefaucheur, N. (1988). ¿Existen las familias monoparentales? En J. Iglesias de. En J. I. Ussel, *Las familias monoparentales* (pp153-162). Ministerio de Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer, Serie debate, 5.
- Levi-Strauss, C. (1956). La familia. En C. Lévi-Staruss, & M. Spiro, *Polémica sobre el Origen y la Universalidad de la Familia*. Anagrama.
- Lloyd, M. (2020). Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de COVID-19. En IISUE, *Educación y pandemia. Una visión académica*. UNAM, 115-122. <http://www.iisue.unam.iisue/covid/educación-y-pandemia/>.
- López-Aymes G, Valadez MD., Rodríguez-Naveiras E., Castellanos-Simons D., Aguirre T. y Borges Á. (2021). A Mixed Methods Research Study of Parental Perception of Physical Activity and Quality of Life of Children Under Home Lock Down in the COVID-19 Pandemic. *Frontiers in psychology*, 12, 649481. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.649481>

- López-Cruz, N. (2005). *La familia. Un enfoque interdisciplinario*. Publicaciones Lilo.
- López Hurtado, J. (2001). *Un nuevo concepto de educación infantil*. Editorial Pueblo y Educación.
- López, H., Palacio, C. y Nieto, L. (2007). Las prácticas educativas familiares como facilitadoras del proceso de desarrollo en el niño y niña. *EL ÁGORA USB*, 7 (2), 233-240. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=407748997003>.
- Lo Iacono, V., Symonds, P., & Brown, D. H. K. (2016). Skype as a Tool for Qualitative Research Interviews. *Sociological Research Online*, 21(2), 103–117. <https://doi.org/10.5153/sro.3952>
- Lynham, S. (2002) The general method of theory-building research in applied disciplines. *Advances in Developing Human Resources*, 4 (3), 221-241.
- Maccoby, E. E. y Martin, J. (1983). Socialization in the Context of the family Parent-child interactions. En E. M. Hetherington y P. H. Mussen, (Eds.), *Handbook of child Psychology*, 4, 1-101. Wiley.
- Martiniello, M. (1999). *Participación de los padres en la educación: hacia una taxonomía para América Latina*. Harvard Institute for International Development University.
- Menaghan, E. (1999). Social Stressors in Childhood and Adolescence. En A. Horwitz, y T. Scheid, *A Handbook for the Study of Mental Health: Social Contexts, Theories ans Systems* (pp. 315-327). Cambridge University Press.
- Méndez, O. (2012). *Función educativa y heterogeneidad social. Comparación de familias con alto capital cultural y económico y familias con bajo capital cultural y económico con hijos adolescentes*. [Trabajo de Diploma. Facultad de Psicología, Universidad de La Habana]
- Mendoza, L., y López, R. E. (2015). Monoparentalidad y jefatura femenina: Resultados empíricos en Nuevo León. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, XII (1) , 195-223.
- Mercado, S.M (2019). Desafíos de las mujeres jefas de familia monoparental: ¿convicción o duda de sus propias capacidades? *Revista Trayectorias Humanas Trascontinentales* 6, 212-227.
- Miller, L. (2016). *Definitions of family*. The Wiley Blackwell Encyclopedia of Family Studies. Wiley-Blackwell.
- Mitjás, A. (1995). *Creatividad, Personalidad y Educación*. Pueblo y Educación.
- Moreno, A. (2000). Las familias monoparentales en España. *Revista Internacional de Sociología*, 26 , 39-63.

- Moreno, I., Patiño, C., y Sánchez, M. (2018). Prácticas educativas familiares (PEF) de familias en condición de extrema pobreza en Cartagena de Indias. *El Ágora USB*, 18(1), 186-201.
- Murueta, M. E. (2009). Familia y proyecto social en la teoría de la praxis. En M. E. Murueta, y M. Osorio, *Psicología de la familia en países latinos del siglo XXI* (pp. 23-43). Amapsi.
- Nathan, M. y Paredes, M. (2012). Jefatura femenina en los hogares uruguayos. Transformaciones en tres décadas. *Revista de Ciencias Sociales DS-FCS*, 25 (30), 76-96.
- Navarro, E., Tomás, J.M. y Oliver, A. (2006). Factores personales, familiares y académicos en niños y adolescentes con baja autoestima. *Boletín de Psicología* 88, 7-25 .
- Navarro, A (2010). ¿Mujeres proveedoras y jefas de familia? ...Nuevas realidades rurales en localidades de la región zamorana. La ventana. *Revista de estudios de género*, 4(31), 139-171. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-94362010000100007&lng=es&tlng=es.
- Navarro, A. L. (2015). *Diseño de programa de intervención dirigido a padres para mejorar sus estrategias de apoyo familiar*. [Tesis de Maestría, Universidad Autónoma del Estado de Morelos]
- Neiman, G. y Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En I. Vasilachis (ed). *Estrategias de investigación cualitativa* (pp.213-234). Gedisa.
- Nicholson, L. (1992). La genealogía del género. *Hiparquia*, VI (28), 10-17.
- Nina, R. (2014). Diversidad familiar: Un acercamiento a las nuevas construcciones de la familia puertorriqueña. En I. Serrano, N. Ortiz, N. Cappas, S., Rodríguez, E. Sáez, y V. Toro (Eds.), *Familias en Puerto Rico: Contextos, retos y alternativas para la práctica* (pp. 81-100). Humacao APPR.
- Niño D., Solano N. y Almanza M. (2017). Estructuras familiares incompletas y el desarrollo humano en las localidades de Bogotá. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 9, 9-33. <https://doi.org/10.17151/rlef.2017.9.2>.
- Orihuela, A. (2000). *La familia monoparental: una propuesta para su estudio y orientación*. [Trabajo de Maestría. Facultad de Psicología, Universidad de La Habana]
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos - OCDE. (2019). *Programa para la evaluación internacional de alumnos (Pisa). Pisa 2018-Resultados*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf

- Organización Mundial de la Salud-OMS (2020). *Alocución de apertura del Director General de la OMS en la rueda de prensa sobre la COVID-19 celebrada el 11 de marzo de 2020*. <https://www.who.int/es/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>
- Palacios, J. (1999). La familia y su papel en el desarrollo afectivo y social. En F. López, I. Etxebarria, M. J. Fuentes y M. J. Ortiz (Eds.). *Desarrollo afectivo y social* (pp. 267-281). Pirámide.
- Patrón, F., Ortega, M., y Martínez, D.(2019). Lo psicológico como dimensión del desarrollo humano. Una aproximación interconductual. *Interacciones, Revista de Avances en Psicología* 5(2), e172. <https://doi.org/10.24016/2019.v5n2.172>
- Pérez, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. La Muralla.
- Pettit, G., Bates, J. y Dodge, K. A. (1997). Supportive parenting, ecological context, and children's adjustment: A seven year longitudinal study. *Child Development*, 68, 908-923.
- Pizarro, P., Santana, A., y Vial, B. (2013). La participación de la familia y su vinculación en los procesos de aprendizaje de los niños y niñas en contextos escolares. *Diversitas: Perspectivas en Psicología* 9 (2), 271-287 ISSN: 1794-9998. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67932397003>.
- Querejeta, M. (2010) Sociedad, familia y aprendizaje. El papel de los contextos hogareños. *Orientación y Sociedad* 10, 1-24, ISSN 1515-6877.
- Quezada B., De la Hoz, A., y Lara, L. (2021). Diferencias de género en la sobrecarga laboral y el apoyo en la educación remota de la infancia, en personas que trabajan desde casa por la COVID-19. *Revista Liminales. Escritos Sobre Psicología Y Sociedad*, 10(20), 215-236. <https://doi.org/10.54255/lim.vol10.num20.557>
- Ribes, E. (1990). *Psicología General*. Trillas.
- Ribes, E. (1994). ¿Qué significa ser interconductista? *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 20 (2), 227-239.
- Ribes, E. (2008). Educación básica, desarrollo psicológico y planeación de competencias. *Revista Mexicana de Psicología*, 25,(2), 193-207.
- Ribes, E. (2011). El concepto de competencia: su pertinencia en el desarrollo psicológico y la educación. *Bondón* (63), 33-45.

- Ribes, E. (2018). *El estudio científico de la conducta individual: una introducción a la teoría de la psicología*. El Manual Moderno.
- Reglin, G. (2002). Project reading and writing (R.A.W.): Home visitations and the School involvement of high-risk families. *Education*, 123 (1), 153-162.
- Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L., Martín, J. C. y Byrne, S. (2008). *Preservación familiar. Un enfoque positivo para la intervención con familias*. Pirámide.
- Rodrigo, M. J. y Palacios, J. (1999). *Familia y desarrollo humano*. Alianza.
- Rodríguez, E., Megías, I., Calvo, A., Sánchez, E., Rodríguez, A. y Torrente, G. (2003). Interacción familiar y conducta antisocial. *Boletín de Psicología*, 78, 7-19.
- Rodríguez-Gómez, K. (2012). ¿Existe feminización de la pobreza en México? La evidencia a partir de un cambio del modelo unitario al modelo colectivo de hogar. *Papeles de población*, 18(72), 181-212.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S140574252012000200008&lng=es&tlng=es
- Rodríguez A. (2020). El tiempo de las mujeres: trabajo y malestar femenino en tiempos de pandemia. *Revista Reflexiones* 99 (2), 1 - 8.
<http://repositorio.ciem.ucr.ac.cr/jspui/handle/123456789/340>
- Rojas, R. (1999). *Siglo XXI. ¿Qué tipo de pareja queremos y para qué pareja nos preparamos?*. CEDEM-IIEF.
- Rosas, E. (2009). *El crisol de la pobreza. Mujeres, subjetividades, emociones y redes sociales*. ITESO.
- Salguero, A., Torres, L.E y Ortega, P. (1996). Estilo interactivo madre-hijo, padre-hijo en actividades de cuidado físico básico. *Alternativas en Psicología* (2), 31-43.
- Sánchez, S. (2007). *Representaciones sociales sobre la jefatura femenina en la Unidad Habitacional Díaz Ordaz: un estudio de caso*. [Tesis de Doctorado, Universidad de Jalisco, ITESO]
- Sánchez, I. (2016). *La participación familiar en el proceso de aprendizaje del alumnado*. España. [Tesis de Maestría, Universidad Autónoma de Madrid].
- Sánchez, P., y Angel, V. (2014). Análisis de la participación de las familias en la educación en México. Una guía para la intervención y la investigación. En A. Bazán, & N. Vega, *Familia-escuela-comunidad. Teorías en la práctica* (pp. 51-67). Juan Pablos Editor.

- Schmelkes, S. (1994). La desigualdad en la calidad de la educación primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 24 (1), 13-38.
- Secretaría de Educación Pública- SEP. (2019). *Guía de trabajo para el Taller de capacitación "Hacia una Nueva Escuela Mexicana"*.
<https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201908/201908-RSC-m93QNnsBgD-NEM020819.pdf>
- Segato, R. (2016). *La guerra contra las mujeres*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universitaria de Antioquia.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.
- Taylor, S.J y Bogdan, R (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós.
- Torres, L., Ortega, P., Reyes, A. y Garrido, A. (2007). Estudio de las interacciones diádicas. En H.Hickman y O.Tena (Eds.) *Avances de Investigación en Aprendizaje Humano* (85-104). UNAM.
- Torrico, E., López, M.J., Andrés, M., Santín, C., y Menéndez, S. (2002). El modelo ecológico de Bronfrenbrenner como marco teórico de la Psicooncología. *Anales de Psicología*, 18(1),45-59. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16718103>.
- Touriñan, J. M. (1996). Análisis conceptual de los procesos educativos. Formales, no formales e informales. *Revista Teoría de la Educación*, (8) , 55-76.
- Travieso, D. (2010). *Caracterización sociopsicológica de familias portadoras de alto capital económico y bajo capital cultural*. [Trabajo de Diploma. Facultad de Psicología, Universidad de La Habana]
- Trejo-Quintana, J. (2020). La falta de acceso y aprovechamiento de los medios y las tecnologías: dos deudas de la educación en México. En IISUE, *Educación y pandemia. Una visión académica*, (pp.122-130) 122-130. UNAM. <http://www.iisue.unam.iisue/covid/educación-y-pandemia/>.
- Uribe, P. (2007). Familias monoparentales con jefatura femenina: una de las expresiones de las familias contemporáneas. *Revista Tendencia & Retos* (12) , 81-90.

- Valdivieso, L., y Román, J. (2016). Prácticas educativas familiares: ¿Cómo las perciben los padres? ¿Cómo las perciben los hijos? ¿Qué grado de acuerdo hay? *Perspectiva Educativa. Formación de Profesores* 55 (1), 129-151.
- Valencia, M. C. (2009). Los cambios y transformaciones en la familia. Una paradoja entre lo sólido y lo líquido. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Familia* 5 (2), 45-64.
- Valsiner, J. (2000). *Culture and Human Development*. Sage Publications.
- Vasilachis, I. (2006). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis (ed). *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 23-60). Gedisa.
- . Estrategias de investigación cualitativa. Gedisa.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación Educativa y Experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad*. Idea Books.
- Van Zanten, A. (2009). *Choisir son école : stratégies familiales et médiations locales [Elegir su escuela: estrategias familiares y mediaciones locales]*. Presses Universitaires de France.
- Vélez, R. (2009). La relación familia-escuela como alianza. Aproximaciones a su comprensión e indagación. *Revista educación, innovación, tecnología*, 3(6) , 1-15.
- Vera, A., Avila, M. E., Martínez, B., y Musitu, G. (2014). Relación entre familia y escuela y sus implicaciones en el ajuste escolar de los adolescentes. En A. Bazán, y N. Vega, *Familia-Escuela-Comunidad: Teorías en la práctica* (pp. 129-155). Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Virgilí, D. (2014). Reflexiones teórico-metodológicas sobre sensibilización y capacitación en género. Apuntes de una propuesta para su implementación en contextos grupales. *La ventana. Revista de Estudios de Género* 5 (40), 7-58.
- Yin, R. (2010). *Case Study Research: Design and Methods. 4th Edition*. Sage Publications.

ANEXOS

Anexo No. 1.

Cronograma de la investigación.

Momentos y tareas de investigación	1er semestre En-Jun 2018	2do semestre Ag-Dic 2018	3er semestre En-Jun 2019	4to semestre Ag-Dic 2019	5to semestre En-Jun 2020	6to semestre Ag-Dic 2020	7mo semestre En-Jun 2021	8vo semestre Ag-Dic 2021
Precisión del Diseño de la investigación	X	X	X	X	X			
Revisión bibliográfica con el fin de caracterizar los antecedentes y los referentes teóricos del objeto de estudio	X	X	X	X	X			
Contacto y coordinación con las instituciones escolares. Presentación del proyecto a las instituciones. Identificación de las madres solas.				X	X			
Elaboración y revisión de las técnicas. Elaboración de consentimientos informados para la entrada al campo.				X	X			
Someter el proyecto a la evaluación del Comité de Ética					X			
Selección de las participantes de acuerdo a los objetivos y los criterios de selección					X	X		

Aplicación de técnicas.					X	X		
Análisis de la información recolectada por estudios de casos.					X	X		
Análisis general de resultados y Discusión de los resultados						X	X	
Elaboración de artículos científicos							X	X
Ponencias y presentación en Congresos			X	X		X	X	
Informes parciales y avances en Comité Tutorial	X	X	X	X	X	X	X	
Escritura de la Tesis.	X	X	X	X	X	X	X	x
Acreditación de la segunda etapa: Inicio y consolidación de la investigación					X			
Acreditación de la Tercera etapa: Resultados							X	
Examen de Candidatura y Envío de artículo científico.								X

Anexo No. 2.

Carta de Autorización de trabajo de campo para el Instituto de la Educación Básica del Estado de Morelos (IEBEM) (Para escuela primaria pública)

Cuernavaca, Mor., a 20 de enero de 2020

CITPSI/DOCT/2019-1/251

ASUNTO: AUTORIZACIÓN

DR. J. ISABEL TÉLLEZ PÉREZ

DIRECTOR DE EDUCACIÓN PRIMARIA

P R E S E N T E

Por este medio me dirijo atentamente a usted con el propósito de solicitar su autorización para que la **Mtra. Lauren Lara Marquez**, estudiante del Doctorado en Psicología del Centro de Investigación Transdisciplinar en Psicología (CITPsi) de la UAEM, realice trabajo de campo en la **Escuela Primaria Cuahnáhuac, con clave 17DPR0353Z**. La Mtra. Lara se encuentra realizando el estudio doctoral titulado: **“Construcción de un modelo ecosistémico sobre la configuración de prácticas educativas en familias monoparentales de jefatura femenina en Cuernavaca, Morelos”**, junto con la Dra. Doris Castellanos Simons, directora de tesis y Profesora-Investigadora de Tiempo Completo del CITPsi-UAEM.

El objetivo de la investigación es elaborar un modelo teórico que permita comprender la configuración de las prácticas educativas de las familias monoparentales de jefatura femenina en Cuernavaca, Morelos, para fortalecer la atención al desarrollo socio-educativo de los niños de educación básica a través de establecer una adecuada relación familia-escuela. Para ello se trabajará con los niños y las madres de dicha escuela, que cumplan con la condición de ser jefas de hogares monoparentales sin presencia del padre en la estructura familiar, de los grados escolares 3ero, 4to y 5to. Para recabar la información se recurrirá a las siguientes técnicas: entrevistas a las madres y sus hijos y aplicación de cuestionarios para la percepción de sus prácticas educativas y los niveles socioeconómicos.

La recolección de datos en la escuela se realizará de febrero de 2020 a diciembre de 2020. Informo a usted que sólo participarán en el estudio, aquellas madres que otorguen su consentimiento por escrito, y en el caso de sus hijos menores de edad, sólo participarán quienes otorguen su asentimiento.

Los investigadores responsables serán los únicos con acceso a la información recabada, misma que cumplirá con el requisito de confidencialidad y los principios éticos de investigación en ciencias sociales: beneficencia, justicia y respeto por las personas. Se realizará una devolución de resultados por parte del equipo de investigadores a la escuela y a cada participante. Los resultados se utilizarán para divulgación en espacios científicos: congresos, revistas, etc, cuidando de que no se revele la información de los participantes ni la institución de procedencia. Adjunto encontrará la información de contacto de los investigadores responsables.

Se anexa a este oficio la información correspondiente al proyecto (características generales, tiempos, actividades que comprende), en espera de que resulte igualmente de interés de la escuela la realización del mismo, así como los beneficios que puede reportar a la institución.

Sin más, nos despedimos cordialmente, no sin antes agradecer su amable atención.

Atentamente

Por una humanidad culta

Una universidad de excelencia

DRA. ADELA HERNÁNDEZ GALVÁN

Jefa del Programa de Doctorado en Psicología

CITPsi - UAEM

Investigadores responsables:

Mtra. Lauren Lara Marquez. Investigadora principal.

Estudiante del Doctorado en Psicología en el CITPsi-UAEM

Correo: lauren.laramrq@uaem.edu.mx

Firma

Dra. Doris Castellanos Simons. Directora de Tesis.

Profesora Investigadora de Tiempo Completo. Correo electrónico: dcastellanos@uaem.mx

Centro de Investigación Transdisciplinar en Psicología (CITPsi). Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM).

Pico de Orizaba No. 1. Col. Los Volcanes. Cuernavaca, Mor. C.P. 62350.

Firma

Anexo No. 3.

Carta de Autorización de trabajo de campo (Para escuela primaria pública)

Cuernavaca, Mor., a 29 de enero de 2020

CITPSI/DOCT/2019-1/251

ASUNTO: AUTORIZACIÓN

MTRA. NORMA ANGÉLICA CARDENAS

DIRECTORA DE ESCUELA PRIMARIA CUAUHNÁHUAC

P R E S E N T E

Por este medio me dirijo atentamente a Usted con el propósito de solicitar su autorización para que la **Mtra. Lauren Lara Marquez**, estudiante del Doctorado en Psicología del Centro de Investigación Transdisciplinar en Psicología (CITPsi) de la UAEM, realice trabajo de campo en la **Escuela Primaria Cuauhnáhuac, con clave 17DPR0353Z**. La Mtra. Lara se encuentra realizando el estudio doctoral titulado: *“Construcción de un modelo ecosistémico sobre la configuración de las prácticas educativas en familias monoparentales de jefatura femenina en dos contextos socioeducativos de Cuernavaca, Morelos”*, junto con la Dra. Doris Castellanos Simons, directora de tesis y Profesora-Investigadora de Tiempo Completo del CITPsi-UAEM.

El objetivo de la investigación es elaborar un modelo teórico que permita comprender la configuración de las prácticas educativas de las familias monoparentales de jefatura femenina en Cuernavaca, Morelos, para fortalecer la atención al desarrollo socio-educativo de los niños de educación básica a través de establecer una adecuada relación familia-escuela. Para ello se trabajará con los niños y las madres de dicha escuela, que cumplan con la condición de ser jefas de hogares monoparentales sin presencia del padre en la estructura familiar, de los grados escolares 3ero, 4to y 5to. Para recabar la información se recurrirá a las siguientes técnicas: entrevistas a las madres y sus hijos y aplicación de cuestionarios para la percepción de sus prácticas educativas y los niveles socioeconómicos.

La recolección de datos en la escuela se realizará de febrero de 2020 a diciembre de 2020. Informo a usted que sólo participarán en el estudio, aquellas madres que otorguen su consentimiento por escrito, y en el caso de sus hijos menores de edad, sólo participarán quienes otorguen su asentimiento.

Los investigadores responsables serán los únicos con acceso a la información recabada, misma que cumplirá con el requisito de confidencialidad y los principios éticos de investigación en ciencias sociales: beneficencia, justicia y respeto por las personas. Se realizará una devolución de resultados por parte del equipo de investigadores a la escuela y a cada participante. Los resultados se utilizarán para divulgación en espacios científicos: congresos, revistas, etc, cuidando de que no se revele la información de los participantes ni la institución de procedencia. Adjunto encontrará la información de contacto de los investigadores responsables.

Se anexa a este oficio la información correspondiente al proyecto (características generales, tiempos, actividades que comprende), en espera de que resulte igualmente de interés de la escuela la realización del mismo, así como los beneficios que puede reportar a la institución.

Sin más, nos despedimos cordialmente, no sin antes agradecer su amable atención.

Atentamente

Por una humanidad culta

Una universidad de excelencia

DRA. ADELA HERNÁNDEZ GALVÁN

Jefa del Programa de Doctorado en Psicología

CITPsi - UAEM

Investigadores responsables:

Mtra. Lauren Lara Marquez. Investigadora principal.

Estudiante del Doctorado en Psicología en el CITPsi-UAEM

Correo: lauren.laramrq@uaem.edu.mx

Firma

Dra. Doris Castellanos Simons. Directora de Tesis.

Profesora Investigadora de Tiempo Completo. Correo electrónico: dcastellanos@uaem.mx

Centro de Investigación Transdisciplinar en Psicología (CITPsi). Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM).

Pico de Orizaba No. 1. Col. Los Volcanes. Cuernavaca, Mor. C.P. 62350.

Firma

Resumen del proyecto

Proyecto: Construcción de un modelo ecosistémico sobre la configuración de las prácticas educativas en familias monoparentales de jefatura femenina en dos contextos socioeducativos de Cuernavaca, Morelos.

Investigadora responsable: Mtra. Lauren Lara Marquez

Educar a los hijos hoy día es una prioridad no solo de la institución escolar, también se erige como una de las funciones básicas de la familia. Comprender cómo la madre participa y co-construye junto con la escuela las prácticas educativas de sus hijos es un proceso muy importante pues una adecuada sinergia entre ambas instituciones conlleva a mayores logros académicos en los niños y un mejor desarrollo psicoemocional.

El papel de las instituciones escolares y de la familia en este estudio es fundamental, pues la aspiración de las reformas educativas mexicanas es contar con una educación de calidad, donde uno de sus pilares fundamentales es potenciar la sinergia familia-escuela, para dirigir, organizar y planificar el proceso docente-educativo escolar junto con las familias. Los resultados permitirán que la escuela y la familia desarrollen estrategias para potenciar la educación, crianza, cuidado, apoyo y participación de las madres en los espacios académicos de sus hijos/as.

Objetivo general: Elaborar un modelo teórico que permita comprender la configuración del sistema de prácticas educativas en las familias de monoparentales de jefatura femenina con hijos que se encuentren cursando la Educación Básica primaria en dos contextos socioeducativos de Cuernavaca, Morelos.

La presente investigación tomará como escenario de aplicación escuelas primarias ubicadas en Cuernavaca, Morelos. En virtud de lo anterior, se requiere la autorización de la escuela, así

como la colaboración de los docentes y la participación de los alumnos (as), de los que se solicitará la participación en:

- a) Obtención de información sociodemográfica y familiar de los niños (as) que asisten a estas escuelas, para identificar los que se encuentran viviendo solos con sus madres y sin la figura del padre, no será necesario revelar para la investigación la identidad en cuanto a nombres y dirección, el primer contacto con las madres lo propiciará la propia institución a través de los medios que estime pertinentes.
- b) Aplicación a las madres de un conjunto de técnicas para caracterizar cómo se desarrolla su práctica educativa, sus características personales y socioculturales.
- c) Aplicación a los (as) estudiantes de técnicas que permitan visualizar sus características personales, y su perspectiva sobre las prácticas educativas de sus madres.
- d) Aplicación a la maestra (o) principal del niño (a) de una entrevista que permita visualizar las características de su estudiante, su desempeño docente, social y su perspectiva sobre las prácticas educativas de sus madres.

La investigación, se llevará a cabo en el período febrero-diciembre 2020, con las madres que se identifiquen en el contacto con el personal docente y directivo de las escuelas y que cumplan con los criterios de inclusión-exclusión. Es importante declarar que luego de concluido el estudio se hará una devolución de resultados y avances de la investigación a la escuela.

Se tendrán en cuenta los siguientes aspectos:

Confidencialidad: Toda información será estrictamente confidencial; el objetivo es explorar las estrategias y dinámicas educativas de estas madres, por lo que la intención no es evaluar su proceso ni juzgar sus proceder con sus hijos. En todos los casos, se pedirá autorización para realizar las aplicaciones, así como para audiogravar entrevistas; el material será de uso exclusivo de los investigadores que participan en el proyecto y que se señalan en el documento.

Voluntariedad: Se pedirá la disposición para participar, y en todo momento los participantes y la institución tendrán la posibilidad de retirarse si así lo desean o creen pertinentes.

Beneficios: Los resultados serán devueltos a la institución, a las madres y a las maestras en una sesión donde se presente a cada una el informe de resultados. Para el caso de las escuelas y maestras este informe incluirá estrategias que puedan trazar para apoyar e incluir a estas mujeres en actividades que fomenten la relación familia- escuela y potencien el apoyo y participación de estas madres en el entorno docente-educativo de sus hijos. La devolución de

resultados con los niños se realizará a través de una infografía que recoja las principales estrategias y prácticas educativas de las madres.

Investigadoras responsables

Mtra. Lauren Lara Marquez

Estudiante de Doctorado en Psicología del Centro de Investigación Transdisciplinar en Psicología (CITPsi). Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

Correo: lauren.laramrq@uaem.edu.mx;

Dra. Doris Castellanos Simons, Directora de Tesis, Profesora Investigadora de Tiempo Completo. Al correo electrónico: dcastellanos@uaem.mx Centro de Investigación Transdisciplinar en Psicología (CITPsi). Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM). Ubicado en: Pico de Orizaba No. 1. Col. Los Volcanes. Cuernavaca, Mor. C.P. 62350.

Le pedimos que si muestra conformidad para que trabajemos en la prestigiosa institución que usted dirige después de revisar el oficio de acceso al campo y el resumen del proyecto, lo haga firmando este documento. Del cual se le hará entrega de una copia para su archivo.

Mtra. Norma Angélica Cardenas

Directora de Escuela Primaria Cuauhnáhuac.

Anexo No. 4.

Carta de Autorización de trabajo de campo (Para escuela primaria privada)

Cuernavaca, Mor., a 29 de enero de 2020

CITPSI/DOCT/2019-1/251

ASUNTO: AUTORIZACIÓN

MTRA. LETICIA BECERRIL NAVARRETE

DIRECTORA ACADÉMICA DE COLEGIO DE CUERNAVACA

P R E S E N T E

Por este medio me dirijo atentamente a usted con el propósito de solicitar su autorización para que la **Mtra. Lauren Lara Marquez**, estudiante del Doctorado en Psicología del Centro de Investigación Transdisciplinar en Psicología (CITPSi) de la UAEM, realice trabajo de campo en el **Colegio de Cuernavaca**. La Mtra. Lara se encuentra realizando el estudio doctoral titulado: *“Construcción de un modelo ecosistémico sobre la configuración de las prácticas educativas en familias monoparentales de jefatura femenina en dos contextos socioeducativos de Cuernavaca, Morelos”*, junto con la Dra. Doris Castellanos Simons, directora de tesis y Profesora-Investigadora de Tiempo Completo del CITPSi-UAEM.

El objetivo de la investigación es elaborar un modelo teórico que permita comprender la configuración de las prácticas educativas de las familias monoparentales de jefatura femenina en Cuernavaca, Morelos, para fortalecer la atención al desarrollo socio-educativo de los niños de educación básica a través de establecer una adecuada relación familia-escuela.

Para ello se trabajará con los niños y las madres de dicha escuela, que cumplan con la condición de ser jefas de hogares monoparentales sin presencia del padre en la estructura familiar, de los grados escolares 3ero, 4to y 5to. Para recabar la información se recurrirá a las siguientes técnicas: entrevistas a las madres y sus hijos y aplicación de cuestionarios para la percepción de sus prácticas educativas y los niveles socioeconómicos.

La recolección de datos en la escuela se realizará de febrero de 2020 a diciembre de 2020. Informo a usted que sólo participarán en el estudio, aquellas madres que otorguen su consentimiento por escrito, y en el caso de sus hijos menores de edad, sólo participarán quienes otorguen su asentimiento.

Los investigadores responsables serán los únicos con acceso a la información recabada, misma que cumplirá con el requisito de confidencialidad y los principios éticos de investigación en ciencias sociales: beneficencia, justicia y respeto por las personas. Se realizará una devolución de resultados por parte del equipo de investigadores a la escuela y a cada participante.

Los resultados se utilizarán para divulgación en espacios científicos: congresos, revistas, etc, cuidando de que no se revele la información de los participantes ni la institución de procedencia. Adjunto encontrará la información de contacto de los investigadores responsables. Se anexa a este oficio la información correspondiente al proyecto (características generales, tiempos, actividades que comprende), en espera de que resulte igualmente de interés de la escuela la realización del mismo, así como los beneficios que puede reportar a la institución.

Sin más, nos despedimos cordialmente, no sin antes agradecer su amable atención.

Atentamente

Por una humanidad culta

Una universidad de excelencia

DRA. ADELA HERNÁNDEZ GALVÁN

Jefa del Programa de Doctorado en Psicología

CITPsi - UAEM

Investigadores responsables:

Mtra. Lauren Lara Marquez. Investigadora principal.

Estudiante del Doctorado en Psicología en el CITPsi-UAEM

Correo: lauren.laramrq@uaem.edu.mx

Firma

Dra. Doris Castellanos Simons. Directora de Tesis.

Profesora Investigadora de Tiempo Completo. Correo electrónico: dcastellanos@uaem.mx

Centro de Investigación Transdisciplinar en Psicología (CITPsi). Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM).

Pico de Orizaba No. 1. Col. Los Volcanes. Cuernavaca, Mor. C.P. 62350.

Firma

Se le anexará Resumen del proyecto (verlo en anexo anterior)

Anexo No. 5.

Carta de consentimiento informado para madres.

Estimada madre

Por este medio, solicitamos su disposición a participar en la investigación, que tiene como propósito: Elaborar un modelo teórico que permita comprender la configuración del sistema de prácticas educativas en las familias de monoparentales de jefatura femenina con hijos que se encuentren cursando la Educación Básica primaria en dos contextos socioeducativos de Cuernavaca, Morelos, México.

Educar a los hijos hoy día es una prioridad no solo de la institución escolar, también se erige como una de las funciones básica de la familia. Las mujeres solas con hijos a su cuidado, son un grupo dentro de las estructuras familiares actuales con importantes retos, ya que tienen que simultanear varios roles en su quehacer cotidiano, y entre las funciones que debe desempeñar la mujer jefa de hogar con hijos escolarizados está la de criar, educar en valores, cuidar de los hijos, proveer su manutención y establecer vínculos regulativos y de apoyo a la docencia.

Como parte de la investigación se realizará la caracterización de su práctica educativa en condición de ser jefa de hogar, sin la presencia del padre, a través de un diálogo con la investigadora que incluye entrevistas y la aplicación de algunos instrumentos que permitan recabar información válida y confiable sobre el objeto de estudio.

Es por ello que solicitamos su apoyo para la realización del mismo. Si aceptas participar, ocurrirá lo siguiente:

Procedimiento: Se llevará a cabo la aplicación de entrevistas y técnicas que han sido debidamente preparadas y aprobadas por expertos y diseñadas en función de los objetivos de la investigación. Para esto la investigación se acomodará a sus tiempos, en los días y horarios que usted elija, deberán ser 3 sesiones de trabajo con un tiempo de duración de 1:00 hora cada una.

Las sesiones de entrevista serán grabadas si usted lo permite en un dispositivo móvil y luego el audio será copiado a una carpeta con clave en una computadora en la que solo tendrán acceso los investigadores del estudio. La información en esta investigación será divulgada en espacio

científicos y académicos: congresos, revistas de divulgación científica, etc, pero no se revelarán sus datos ni de la institución de procedencia. No se pedirán datos personales más allá de los objetivos de la investigación, tampoco su dirección particular.

Beneficios: Su participación será fundamental para el desarrollo del tema de investigación de este doctorado, en tanto los resultados obtenidos en la misma permitirán aportes teóricos y metodológicos sobre el tema. Además del aporte a la construcción del conocimiento, igualmente podrá beneficiarse usted de los resultados de los mismos, ya que podrá conocer más acerca de sí misma, y cómo está desarrollando su proceso educativo con sus hijos, también canalizar sus dudas con respecto a este proceso. Los resultados les serán devueltos en un informe de investigación.

Participación voluntaria o retiro: la participación es voluntaria y está en plena libertad de negarse a participar o de retirar su consentimiento en cualquier momento sin ninguna consecuencia.

Riesgos potenciales: Participar implica un riesgo menor al mínimo para usted, ya que la investigación tiene un carácter exploratorio y no evaluativo ni con el ánimo de cuestionar sus procedimientos educativos con sus hijos (as).

Número a contactar: Si tienes alguna duda o comentario con respecto al proyecto, puedes preguntarnos directamente, o escribirnos al correo electrónico: lauren.laramrq@uaem.edu.mx con atención a la Mtra. Lauren Lara Marquez. Estudiante de Doctorado en Psicología. Centro de Investigación Transdisciplinar en Psicología (CITPsi). Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM).

Otras personas responsables del proyecto:

- Dra. Doris Castellanos Simons, Directora de Tesis, Profesora Investigadora de Tiempo Completo. Correo electrónico: dcastellanos@uaem.mx Centro de Investigación Transdisciplinar en Psicología (CITPsi). Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM).

Este proyecto cuenta con el aval del Comité de Ética en Investigación del Centro de investigación Transdisciplinar en Psicología, para informes de dictamen y vigencia, escriba al correo cei.citpsi@uaem.mx

Atentamente

Mtra. Lauren Lara Marquez
Estudiante de Doctorado en Psicología (CITPsi)
(CITPsi)

Dra. Doris Castellanos Simons
Profesora-Investigadora

Si está de acuerdo en participar en la investigación, le pedimos que lo exprese plasmando su nombre y firma al final del documento. Sabiendo que he leído la información proporcionada y entiendo el procedimiento descrito. Mis dudas han sido contestadas y estoy de acuerdo con participar voluntariamente en las aplicaciones y que sean audiograbadas las sesiones de entrevistas.

Nombre y apellidos de la madre: _____

Firma: _____

Fecha: _____

Consentimiento informado versión digital, en la plataforma de Formularios de Google.

Estimada madre:

Por este medio, solicitamos su disposición a participar en esta investigación, que tiene como propósito: elaborar un modelo teórico que permita comprender la configuración del sistema de prácticas educativas en las familias monoparentales de jefatura femenina con hijos que se encuentren cursando la Educación Básica Primaria en Cuernavaca, Morelos.

La investigación se acomodará a sus tiempos, en los días y horarios que usted elija. Se realizarán 3 sesiones de entrevista con un tiempo de duración de 1:00 hora cada una y se podrá

realizar de manera virtual para cumplir con las medidas sanitarias proclamadas tras la contingencia sanitaria derivada de la pandemia COVID-19. Una vez se restablezcan de manera paulatina las actividades presenciales, si no se han concluido las sesiones de manera virtual, las mismas podrán ser presenciales y se podrán realizar en los espacios del centro educativo donde asiste su hijo o en el Centro de Investigación Transdisciplinar en Psicología (CITPsi), usted elegiría el lugar en función de su comodidad.

Las sesiones de entrevista serán grabadas si usted lo permite en un dispositivo móvil y luego el audio será copiado a una carpeta con clave en un dispositivo electrónico en el que sólo tendrán acceso las investigadoras del estudio. Se realizará también la aplicación de algunos instrumentos que permiten recabar información válida y confiable sobre el objeto de estudio.

Si decide colaborar, su participación será esencial para la construcción de conocimiento teórico y metodológico sobre el tema. También los resultados le serán devueltos en una sesión independiente donde se le presentará el informe de resultados de la investigación y algunas estrategias que usted puede implementar en su práctica educativa. La investigación tiene un carácter exploratorio y no evaluativo, si en el proceso se suscitan algunas dudas en cuanto a sus procedimientos, los mismos serán canalizados por el equipo de investigación, el cual le proporcionará la información científica necesaria para que logre entender su propio proceso y disminuir su malestar. La participación es voluntaria y está en plena libertad de negarse a participar o de retirar su consentimiento en cualquier momento sin ninguna consecuencia.

Los responsables de este estudio nos comprometemos a mantener la confidencialidad de los datos que nos pueda llegar a proporcionar; no se harán público ninguno de ellos y sólo se usarán como datos para la investigación. La información derivada de esta investigación será divulgada en espacio científicos y académicos: congresos, revistas de divulgación científica, etc, pero no se revelarán sus datos ni la institución educativa de procedencia.

Si tiene alguna duda o comentario con respecto al proyecto, puede escribirnos al correo electrónico: lauren.laramrq@uaem.edu.mx con atención a la Mtra. Lauren Lara Marquez.

Otras personas responsables del proyecto:

Dra. Doris Castellanos Simons, Directora de Tesis, Profesora Investigadora de Tiempo Completo. Correo electrónico: dcastellanos@uaem.mx Centro de Investigación

Transdisciplinar en Psicología (CITPsi). Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM).

Este proyecto cuenta con el aval del Comité de Ética en Investigación del Centro de investigación Transdisciplinar en Psicología, para informes de dictamen y vigencia, escriba al correo cei.citpsi@uaem.mx.

¿Usted ha comprendido la información proporcionada en el Consentimiento Informado?

Sí No

Una vez leído el consentimiento informado, comprendo que mi participación es gratuita y voluntaria y que puedo retirarme del estudio en cualquier momento, sin tener que dar explicaciones y sin repercusiones. ¿Acepta Usted participar voluntariamente en la investigación?

Sí No

Anexo No. 6.

Carta de consentimiento informado para las madres que autoricen la participación de los menores en la investigación.

Estimada madre:

Por este medio, solicitamos su autorización para trabajar con su hijo (a) en la aplicación de algunas técnicas que contribuirán a enriquecer la investigación que tiene como propósito: Elaborar un modelo teórico que permita comprender la configuración del sistema de prácticas educativas en las familias de monoparentales de jefatura femenina con hijos que se encuentren cursando la Educación Básica primaria en dos contextos socioeducativos de Cuernavaca, Morelos.

Una vez explicado el estudio y firmado su consentimiento informado, le pedimos que si usted lo autorice firme también este consentimiento, donde da fe que nos autoriza a trabajar con su hijo (a) en la aplicación de técnicas. Asimismo, que autoriza como parte de la investigación que se le realice una entrevista a la maestra o maestro principal de su hijo con el propósito de explorar los factores personales del hijo (a), en cuanto a su desempeño académico, social y necesidades educativas.

Procedimiento: La investigación se acomodará a los tiempos del estudiante y no interferirá en sus tiempos docentes, será en una sola sesión de trabajo de 1:00 hora. Las técnicas están preparadas según la edad y conocimientos de los niños (as), para no violentarles su desarrollo psicoeducativo. La técnica será un dibujo donde su hijo (a) represente a su familia y una entrevista de aproximadamente 10 preguntas sobre el dibujo y sobre sus intereses, motivaciones, principales actividades. La entrevista será grabada si usted lo permite en un dispositivo móvil.

Beneficios: Si decides consentir, la participación de su hijo (a) será esencial para la aportación al conocimiento sobre el tema, ya que permite mostrar la perspectiva de la otra persona que forma parte del desarrollo de su práctica educativa, también con el interés de no minimizar los comentarios que él o ella pueda hacer al respecto ni silenciar la voz de su hijo (a) en este proceso. También se le explicará a su hijo (a) la investigación, en un formato de asentimiento, para que pueda decidir su participación. A su hijo (a) también le serán devuelto los resultados mediante una infografía en la que se explicará las prácticas educativas que desarrolla la familia.

Confidencialidad: Los responsables de este estudio nos comprometemos a mantener la confidencialidad de los datos que nos pueda llegar a proporcionar su hijo (a); no se harán público ninguno de ellos. No se pedirán datos personales ni socioeconómicos al niño, tampoco su dirección particular. Los datos recabados se utilizarán con fines académicos, en espacio científicos, congresos, revistas de divulgación científica, etc.

Participación voluntaria o retiro: la participación es voluntaria y está en plena libertad de negar la participación de su hijo (a) o de retirar su consentimiento en cualquier momento sin ninguna consecuencia.

Riesgos potenciales: Participar implica un riesgo menor al mínimo para su hijo (a), ya que la investigación tiene un carácter exploratorio y no evaluativo, tampoco es la intención cuestionar su proceder educativo, ni hacerle ver a su hijo su práctica, solo escuchar cómo la percibe él o ella.

Este proyecto cuenta con el aval del Comité de Ética en Investigación del Centro de investigación Transdisciplinar en Psicología, para informes de dictamen y vigencia, escriba al correo cei.citpsi@uaem.mx

Atentamente

Mtra. Lauren Lara Marquez
Estudiante de Doctorado en Psicología (CITPsi)

Dra. Doris Castellanos Simons
Profesora-Investigadora (CITPsi)

Si está de acuerdo en que su hijo (a) participe en la investigación, le pedimos que lo exprese plasmando su nombre y firma al final del documento. Sabiendo que he leído la información proporcionada y entiendo el procedimiento descrito. Mis dudas han sido contestadas y estoy de acuerdo en que mi hijo/a participe en las aplicaciones de esta investigación y sean grabada la sesión de entrevista.

Nombre y apellidos de la madre: _____

Nombre y apellidos del hijo (a): _____

Firma de la madre: _____

Fecha: _____

Anexo No.7

Asentimiento informado para niños (as).

Hola mi nombre es Lauren Lara Marquez y estudio en el Centro de Investigación Transdisciplinar en Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Actualmente estamos realizando un estudio para conocer acerca de cómo te relacionas con tu mamá, cuáles son tus tareas en la escuela y en tu casa y cuáles son tus preferencias. También saber las actividades que más te gusten realizar, así como las que realizas con tu mamá y para ello queremos pedirte que nos apoyes.

¿Te gusta dibujar? Tu participación en el estudio consistirá en dibujar a tu familia para que nos la presentes y luego te haremos unas preguntas para conocer más sobre tu familia, las actividades que realizas con ellos, tus preferencias y actividades, y que nos describas a tu mamá.

Tu participación en el estudio es voluntaria, es decir, aun cuando tu mamá haya dicho que puedes participar, si tú no quieres hacerlo puedes decir que no. Es tu decisión si participas o no en el estudio. También es importante que sepas que, si en un momento dado ya no quieres continuar en el estudio, no habrá ningún problema, o si no quieres responder a alguna pregunta en particular, tampoco habrá problema.

Esta información será confidencial. Esto quiere decir que no diremos a nadie tus respuestas, sólo lo sabrán las personas que forman parte del equipo de este estudio, que somos yo y una profesora que me supervisa.

Si aceptas participar, te pido que por favor pongas una (✓) en el cuadrado de abajo que dice “Sí quiero participar” y escribe tu nombre.

Si no quieres participar, no pongas ninguna (✓), ni escribas tu nombre.

Sí quiero participar

Nombre: _____

Nombre y firma de la investigadora principal que obtiene el asentimiento:

Fecha: _____

Anexo No.8.

Carta de consentimiento informado para maestras (os).

Estimada maestra (o):

Por este medio, solicitamos su disposición a participar en la investigación, que tiene como propósito: Elaborar un modelo teórico que permita comprender la configuración del sistema de prácticas educativas en las familias de monoparentales de jefatura femenina con hijos que se encuentren cursando la Educación Básica primaria en dos contextos socioeducativos de Cuernavaca, Morelos.

Educar a los niños hoy día es una prioridad no solo de la institución escolar, también se erige como una de las funciones básica de la familia. Las mujeres solas con hijos (as) a su cuidado, son un grupo dentro de las estructuras familiares actuales con importantes retos, ya que tienen que simultanear varios roles en su quehacer cotidiano. Como parte de la investigación se realizará la caracterización de la práctica educativa de estas mujeres en su condición de ser jefa de hogar. Usted, como maestra (o) principal del niño nos daría información muy valiosa sobre su percepción de cómo la madre está llevando a cabo el ejercicio de su práctica educativa, igualmente para que nos brinde información del perfil sociopsicológico y escolar del niño (a) a través de una serie de preguntas semiestructuradas que permitan recabar información válida y confiable sobre el objeto de estudio.

Su participación será fundamental para el desarrollo del tema de investigación de este doctorado, en tanto los resultados obtenidos en la misma permitirán aportes teóricos y metodológicos sobre el tema. Además de aportar nuevas líneas de trabajo a la labor investigativa y social que se desarrolla en la universidad.

Es por ello que solicitamos su apoyo para la realización del mismo. Si aceptas participar, ocurrirá lo siguiente:

Procedimiento: Se llevará a cabo la aplicación de la entrevista que ha sido debidamente preparada y aprobada por expertos y diseñadas en función de los objetivos de la investigación. La investigación se acomodará a sus tiempos, se realizará en una sesión de trabajo con un tiempo de duración de 1:00 hora. La entrevista será grabada si usted lo permite en un dispositivo móvil y luego el audio será copiado a una carpeta con clave en una computadora

en la que solo tendrán acceso las investigadoras del estudio. La información en esta investigación será divulgada en espacio científicos y académicos: congresos, revistas de divulgación científica, etc, pero no se revelarán sus datos ni de la institución de procedencia. No se pedirán datos personales más allá de los objetivos de la investigación, tampoco su dirección particular.

Beneficios: Si decide colaborar, su participación será esencial para la aportación al conocimiento sobre el tema. Además del aporte a la construcción del conocimiento, igualmente podrá beneficiarse usted y la institución de los resultados de los mismos, pues les serán devueltos en un informe de investigación. Podrá también canalizar sus dudas con respecto a este proceso y como orientar como educadora principal del niño (a) a estas madres.

Participación voluntaria o retiro: la participación es voluntaria y está en plena libertad de negarse a participar o de retirar su consentimiento en cualquier momento sin ninguna consecuencia.

Riesgos potenciales: Participar implica un riesgo menor al mínimo para usted, ya que la investigación no tiene un carácter evaluativo ni tiene el ánimo de cuestionar sus procedimientos como maestra (o), tampoco el de las madres, solo conocer la dinámica educativa en su propia interacción.

Número a contactar: Si tienes alguna duda o comentario con respecto al proyecto, puedes preguntarnos directamente, o escribirnos al correo electrónico: lauren.laramrq@uaem.edu.mx con atención a la Mtra. Lauren Lara Marquez. Estudiante de Doctorado en Psicología. Centro de Investigación Transdisciplinar en Psicología (CITPsi). Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM).

Otras personas responsables del proyecto:

- Dra. Doris Castellanos Simons, Directora de Tesis, Profesora Investigadora de Tiempo Completo. Correo electrónico: dcastellanos@uaem.mx Centro de Investigación Transdisciplinar en Psicología (CITPsi). Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM).

Este proyecto cuenta con el aval del Comité de Ética en Investigación del Centro de investigación Transdisciplinar en Psicología, para informes de dictamen y vigencia, escriba al correo cei.citpsi@uaem.mx

Atentamente

Mtra. Lauren Lara Marquez

Estudiante de Doctorado en Psicología (CITPsi)

Dra. Doris Castellanos Simons

Profesora-Investigadora (CITPsi)

Si está de acuerdo en participar en la investigación, le pedimos que lo exprese plasmando su nombre y firma al final del documento. Sabiendo que he leído la información proporcionada y entiendo el procedimiento descrito. Mis dudas han sido contestadas y estoy de acuerdo con participar voluntariamente en las aplicaciones y que sea audiograbada la entrevista.

Nombre y apellidos de la maestra (o): _____

Nombre y apellidos de su alumno(a): _____

Firma: _____

Fecha: _____

Anexo No.9.

Planeación de sesiones de trabajo (presencial y virtual) con las madres, maestras e hijos (as).

Sesión 1: Presentación de la investigación y firma del consentimiento informado.

Es el primer contacto de la investigadora con cada uno de los participantes, la sesión se realizará de manera individual con cada uno.

A las madres se presenta el consentimiento informado y el consentimiento informado parental en el que consienten la aplicación de técnicas a su hijo/a al ser menores de edad.

Para las madres con las que se trabaje de manera virtual la firma del consentimiento informado se realizará de manera virtual.

Sesión 2: Presentando mi situación social.

Objetivo de la sesión: Explorar la situación de monoparentalidad e identificar los datos socioeconómicos y de los diferentes capitales.

Se presenta la técnica de Ficha de datos socioeconómicos, que incluye preguntas sociodemográficas y de los capitales económicos, culturales y sociales.

Se iniciará la entrevista luego del llenado de la ficha con el tema sobre su situación de monoparentalidad, para conocer la situación de la familia. Después se procederá a realizar preguntas correspondientes a las categorías que recoge la ficha de datos. Para el trabajo virtual se enviará la ficha antes de la sesión y en función de las respuestas se podrán reestructurar los guiones y preguntas de la entrevista.

Temas	Guía de preguntas.
Situación de monoparentalidad	<p>Cuénteme la experiencia de ser madre y estar sola, sin la presencia del padre del niño (a).</p> <p>Qué tiempo lleva separada, divorciada o sin tener contacto con el padre de su hijo (a). Cómo le hizo usted para superar esta situación y poder explicarle a su hijo (a) sobre la separación.</p> <p>¿Qué relación tiene con el padre de su hijo (a) y con la familia paterna? ¿Y qué relación tiene su hijo con él y la familia paterna? ¿Qué apoyos reciben de ellos?</p>

	<p>Se considera usted la jefa de su hogar. Cuénteme desde su experiencia que significa ser jefa del hogar.</p> <p>¿Ha tenido o tiene nuevas relaciones de parejas luego de su separación o pérdida de contacto con el padre de su hijo (a)? Cómo ha sido la experiencia con las nuevas parejas y cómo es la relación de ellos con su hijo (a).</p> <p>¿Qué dificultades y fortalezas usted encuentra en cuidar y educar a su hijo (a) estando usted sola y sin la figura del padre?</p>
Capital económico	<p>¿Cuénteme cómo le ha hecho para poder solventar la economía de su hogar y manutención de sus hijos estando sola con él o ellos?</p> <p>¿Cuáles son sus principales funciones y cómo son sus horarios en el puesto que desempeña?</p> <p>¿Se desempeña en puestos directivos o ha tenido que renunciar a un puesto directivo por atender a sus hijos?</p> <p>¿Cómo le hace usted para organizar su tiempo, y cumplir con todas las actividades laborales, domésticas y de cuidado y educación de su hijo?</p> <p>¿Considera que su trabajo interfiere en la relación con su hijo/a y el tiempo que le dedica a él/ella? ¿Por qué?</p> <p>¿Ha tenido la familia algún incremento o disminución importante de los ingresos económicos o algún hecho significativo que repercuta en sus condiciones socioeconómicas?</p> <p>¿Qué impacto ha tenido o tuvo la contingencia sanitaria por COVID-19 en su situación económica y laboral?</p>
Capital social	<p>¿Cuáles son los recursos o apoyos positivos con los que ustedes cuentan como familia para resolver los problemas? ¿A quién piden ayuda cuando tienen problemas?</p> <p>¿Qué apoyos recibe o ha recibido de los restantes miembros que conviven en el hogar para realizar las actividades domésticas y de cuidado de su hijo (a)?</p> <p>¿Qué apoyos recibe o ha recibido por parte de familia extensa, abuelo de los hijos, familia paterna, compañeros de trabajo, vecino para el cuidado, atención de su hijo (a), apoyo en tareas escolares, recogida en la escuela, etc?</p> <p>¿Qué apoyo le brinda la escuela para la realización de tareas y acompañamiento en el hogar del aprendizaje de su hijo (a)?</p> <p>¿Ha recibido algún apoyo del gobierno? ¿Forma parte de alguna organización religiosa, política, de mujeres o de activismo social?</p> <p>¿Qué tipo de apoyos le brindó a usted la escuela para el acompañamiento en el aprendizaje su hijo (a) durante la Contingencia Sanitaria por COVID-19?</p> <p>Con qué apoyos, recursos o personas cuenta o ha contado la familia durante la Contingencia Sanitaria por COVID-19.</p>

Sesión 4: Cómo soy, cómo es mi familia y cómo me ha impactado la pandemia COVID-19

Objetivo de la sesión: Continuar la exploración de factores personales y prácticas educativas. Explorar el impacto de la pandemia COVID-19. Cerrar las sesiones de trabajo.

Se iniciará la sesión presencial con la técnica Completamiento de frases e Inventario de rutinas cotidianas durante la COVID-19, luego de su llenado se procederá a la entrevista. En el caso de la sesión virtual ya la madre debe haber llenado y enviado previamente ambas técnicas.

Temas	Guía de preguntas.
Prácticas educativas durante la contingencia sanitaria	<p>¿Qué ha cambiado en su hogar durante el periodo de confinamiento por COVID-19?</p> <p>¿Qué actividades han realizado como familia durante este periodo?</p> <p>¿Cómo planifica usted la realización de las actividades escolares con sus hijos (as) durante el confinamiento por la COVID-19??</p> <p>¿Qué tareas o actividades ha asignado la escuela para garantizar la continuidad del aprendizaje escolar de su hijo (a) de forma no presencial durante el período de Contingencia Sanitaria por COVID-19?</p> <p>¿Cuáles son aquellos aspectos que le han ayudado a enfrentar la educación de sus hijos (as) durante la Contingencia Sanitaria por COVID-19?</p>
Prácticas educativas (preguntas de cierre)	<p>¿Sientes que tus prácticas educativas y lo que has hecho con él, el tiempo q dedicas a las actividades, las normas que has establecido han sido eficaces y que has logrado cumplir los objetivos q te has trazado con tu hijo (a)?</p> <p>¿Cómo valora la educación que le ha brindado a su hijo (a)? ¿Por qué?</p> <p>¿Piense en alguna situación conflictiva que haya vivido con respecto al cuidado y educación que brinda a su hijo (a)?</p> <p>¿Cómo resolvió dicha situación? ¿Quisiera compartir alguna otra situación conflictiva?</p> <p>¿Qué es lo más difícil que has tenido que enfrentar en la educación de su hijo (a)? ¿Y lo más difícil de ello en la Contingencia Sanitaria por Covid-19?</p> <p>¿Cuál es la experiencia más gratificante que ha tenido en relación a la educación que le da a su hijo (a)?</p> <p>Describe su experiencia como madre en este periodo de Contingencia Sanitaria por COVID-19.</p>

Sesiones con el hijo (a)

Sesión 1: Cómo es mi familia.

Objetivo de la sesión: Presentar la investigación al hijo (a), firmar el asentimiento informado y aplicar el Test de la Familia y entrevista.

Se le presenta al niño (a) el asentimiento y se le explica quién es la investigadora y lo que se realizará en la sesión, luego de la aceptación de este para participar se le aplicará la técnica.

Se le proporcionará al niño (a) una hoja blanca y lápices de colores y se le dará la consigna: Dibuja a tu familia realizando alguna actividad.

Luego se le realizarán las preguntas de la entrevista tomando como base el dibujo que realizó.

- 1- ¿Me puedes explicar esta familia que dibujaste?, ¿quiénes son cada uno?
- 2- ¿Dónde imaginas que están? ¿Qué hacen allí?
- 3- ¿Cuál es el más bueno de todos en esta familia?, ¿por qué?
- 4- ¿Y tú en esta familia a quién prefieres?
- 5- ¿Cómo es tu mamá?
- 6- ¿Qué es lo que más te gusta de tu mamá ¿Y lo que menos te gusta?
- 7- ¿Cómo te apoya tu mamá en las tareas de la escuela? ¿Y cómo te apoya cuándo tienes alguna duda en la escuela o algún problema con un amigo o con la maestra?
- 8- ¿Qué actividades de la escuela realizas con tu mamá y cuáles solo? ¿Qué actividades prefieres en tu tiempo libre? (Valorar actividades escolares, extraescolares y de tiempo libre).
- 9- ¿Qué temas comúnmente conversas con tu mamá?
- 10- ¿Cómo te exige tu mamá que hagas las tareas o actividades que te asignan? (Valorar si conversa con él y existe consenso de esas actividades, si el hijo las pueda planificar o elegir cuál es de las actividades quiere realizar, con qué frecuencia y en los tiempos que la desea realizar).
- 11- ¿Existe alguna otra persona cercana en tu familia que te ayude a realizar tareas, te recoja de la escuela y comparta tiempo contigo? ¿Qué tanto te gusta estar con esa persona? ¿extrañas a tu mamá cuando ella no puede compartir las actividades contigo?

Sesión con la maestra

Sesión 1: Cómo es mi alumno (a) y su familia.

Es el primer encuentro de la investigadora con la maestra principal del niño (a), en el cual se realizó la presentación de la investigación y se procedió a la firma del consentimiento informado correspondiente al alumno/a para el cual se le harán las preguntas. Luego se realizó la entrevista semiestructurada a la maestra.

Guía de preguntas

Nos gustaría saber cómo usted valora la relación de (decir nombre de la madre) en el proceso educativo con su hijo (decir nombre del hijo).

- 1- ¿Se acerca la madre a usted como maestra principal del niño para preocuparse por su desarrollo y desempeño docente en la escuela? Si no lo hace ella, ¿qué familiar lo hace?
- 2- ¿Sabe si la madre supervisa y apoya a su hijo en casa con las tareas y los estudios para los exámenes? ¿Cómo lo hace? Si no lo hace ella, ¿qué familiar lo hace?
- 3- ¿Participa la madre en las actividades extraescolares, juntas de padres y actividades organizadas por la escuela que requieran la participación de los padres? ¿Reciben algún apoyo de la madre, material, económico, charlas educativas?
- 4- ¿Cómo es su desempeño académico?
- 5- ¿Qué actividades proporcionó la escuela para su realización en casa durante el confinamiento por COVID-19? (valorar los diferentes tipos de actividades: aprendizaje de contenidos nuevos, repaso y reforzamiento de contenidos, información sobre la contingencia COVID-19, educación socioemocional, educación física, uso y manejo del tiempo).
- 6- ¿Cómo ha monitoreado usted el desempeño de su estudiante durante el confinamiento por la COVID-19?
- 7- ¿Cómo cree usted que ha sido el rol de la madre en la supervisión y monitoreo de las actividades proporcionada por la escuela durante el confinamiento por la COVID-19?

Anexo No.10.

Ficha de datos socioeconómicos

A continuación, debe llenar todos los datos personales que aquí se le piden. Recuerde que la información que proporcione se mantendrá en estricta confidencialidad.

Folio: _____

Edad: _____ -

Estado Civil: Soltera Divorciada o separada Casada Viuda Unión libre con nueva pareja

Lugar donde vive: Colonia: _____ Municipio _____

Número de hijos: _____

Edad de los hijos: _____

1. Especifique su nivel de escolaridad finalizado:

1. Sin estudios	
2. Primaria	
3. Secundaria	
4. Carrera técnica	
5. Preparatoria	
6. Licenciatura	
7. Diplomado, especialidad o maestría	
8. Doctorado	

2. ¿Cuál es su profesión? _____

3. ¿Cuál es su trabajo u ocupación principal? _____

4. Lugar de empleo:

Empresa o Institución privada	
Institución pública	
Organización de la Sociedad Civil	
Cooperativa	
Organización no formalizada	
Autoempleo	
Ninguno	
Otro:	

5. Tipo de contrato.

___ Formal a tiempo completo

- Formal con contrato temporal
- Formal con contrato por horas.
- Informal
- Ninguno

6. ¿Cuántas horas trabaja diariamente?

7. Ingresos mensuales personales

- Menos de 3000
- Entre 3000 y 6000
- Entre 6000 y 9000
- Entre 9000 y 12000
- Entre 12000 y 15000
- Más de 15000

8. ¿Cuántas personas viven con usted? _____
¿Quiénes? _____

9. De todas las personas de 14 años o más que viven en el hogar, ¿cuántas trabajaron en el último mes? _____

10. ¿Quién o quiénes de estas personas que conviven con usted aportan al presupuesto del hogar actualmente?

11. ¿Cuántos miembros de su hogar cuentan con seguro social (IMSS, ISSTE, INSABI, seguro médico privado etc.) _____
¿Quiénes? _____

12. ¿Algún miembro de su familia sufre de alguna discapacidad física o mental?

13. ¿Algunos (as) de sus hijos (as) presenta una condición que implique necesidades educativas especiales?

14. ¿Alguna persona de su casa recibe alguno de los siguientes apoyos o ha sido beneficiado de alguna política social?

- Apoyo para madres solteras
- Apoyo para adultos mayores
- Apoyo a personas con discapacidad.
- Becas escolares
- Apoyo de iglesias o comunidades religiosas
- Remesas de familiares migrantes
- Ninguno
- Otro _____

15- Indique si su vivienda es:

___ Propia ___ Rentada ___ Prestada

16. ¿De qué materiales son los pisos de su vivienda?

___ Loza ___ Cemento ___ Tierra

17. ¿De qué material es el techo de su vivienda?

___ Lámina, carton o madera

___ Concreto o loza

18. ¿De qué materiales son las paredes de su vivienda?

___ Lámina, carton o madera

___ Concreto o loza

19. ¿Con qué servicios e instalaciones cuenta en su vivienda?

Agua entubada	
Drenaje	
Energía eléctrica	
Sanitario	
Gas	
Internet en la casa	
Televisión de paga	

20. Conteste las siguientes preguntas:

¿Cuántos baños completos (con regadera y W.C) hay en tu casa familiar?	
¿Cuántos dormitorios tiene su casa familiar?	
Número de autos	

21. Marque con una X, los bienes con los que cuenta en su vivienda

Computadoras, laptops, tablets ¿Cuántas? ____	
Televisor	
Lavadora	
Boiler de gas	
Ventilador	
Sistema de aire acondicionado o calefacción	
Teléfono móvil	
Acceso a plataformas de streaming (Netflix, Amazon Prime, Fox, etc)	
Consola de Videojuegos	
Instrumentos musicales ¿Cuáles?_____	
Pinturas, objetos de arte	

22. - Cantidad de libros y/o revistas científicas-instructivas con los que cuenta en el hogar, sin contar libros de textos.

23- Para qué suele su hijo usar internet

Buscar información general según sus intereses	
Ver películas y animados	
Contactar familiares y amigos	
Estudiar/ hacer tareas	
Jugar	
Ver deportes	
Otro ¿Cuáles?_____	

24. De las siguientes actividades, ¿cuáles prefieres realizar con tu hijo en el tiempo libre?

Visitar a familiares y amigos		Ver televisión		Usar internet	
Escuchar radio/música		Hacer deporte		Ir al cine	
Descansar		Ir a centros y plazas comerciales		Ir a fiestas/bailar	
Asistir a recintos culturales (teatro, museos)		Jugar videojuegos		Leer	
Otras, ¿cuáles?					

25. De las siguientes actividades culturales, ¿a cuáles sueles asistir con su hijo?

ACTIVIDAD	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
Obras de teatro					
Presentaciones danza/baile					
Cine					
Exposiciones de arte					
Visitas a museos					
Visitas a monumentos históricos y/o zonas arqueológicas					
Eventos deportivos					
Festivales culturales					

26. ¿Practica su hijo/a algún deporte? ¿Cuál? _____

27. ¿Asiste su hijo/a a clases extraescolares? (de intereses científicos, idiomas, artes, etc.) ¿Cuál

o cuáles? _____

28. A continuación aparecen una serie de preguntas cuyo objetivo es conocer las principales redes de apoyo que usted tiene para educar y cuidar a su hijo/a. Circule el número de la respuesta que considere más apropiada.

1. ¿Qué tipo de apoyo recibió y con qué frecuencia?	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
Material o económico (dinero, comida).	1	2	3	4	5
Expresiones y manifestaciones dirigidas al consuelo, desahogo, afecto, fortalecimiento de su autoestima y labor como madre	1	2	3	4	5
Ayuda en labores y tareas, en los quehaceres del hogar, las compras.	1	2	3	4	5
Compañía de amistades y familiares.	1	2	3	4	5
Consejos y orientaciones.	1	2	3	4	5
2- ¿De quiénes y con qué frecuencia recibió ayuda?	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
De la propia familia si con ustedes vive alguien más	1	2	3	4	5
Del resto de la familia que vive fuera del hogar.	1	2	3	4	5
De la pareja.	1	2	3	4	5
De las amistades.	1	2	3	4	5
De la escuela	1	2	3	4	5
De los vecinos.	1	2	3	4	5
De los compañeros de trabajo.	1	2	3	4	5
De instituciones sociales.	1	2	3	4	5
3. ¿En qué medida se ha sentido satisfecha con el apoyo recibido?	Nada	Poco	Algo	Mucho	
	1	2	3	4	
4. ¿Consideran que cuenta con el apoyo necesario para educar y cuidar a su hijo/a?	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	
	1	2	3	4	

¡Muchas gracias por su participación!

Anexo No.11

Cuestionario de Estrategias de Apoyo Familiar.

Marque de las siguientes actividades cuáles y con qué frecuencia realiza para apoyar a su hijo (a).

PREGUNTAS	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
1-¿Busco información en libros o diccionarios para aclarar las dudas de las tareas de mi hijo (a)?	1	2	3	4	5
2-Cuando mi hijo (a) no entiende alguna actividad de la escuela, ¿trato de explicarle de una forma diferente a la que viene en el libro?	1	2	3	4	5
3-Cuando mi hijo (a) no entiende la tarea, ¿le doy ejercicios para que practique la actividad que se le dificulta?	1	2	3	4	5
4-Cuando mi hijo (a) no entiende la tarea, ¿reviso el libro, leemos juntos(a) la actividad y después le explico?	1	2	3	4	5
5-¿Enseño a mi hijo (a) a buscar su propia información para realizar su tarea?	1	2	3	4	5
6-¿Me inscribo en cursos y actividades que me permiten ayudar mejor a mi hijo (a) en sus actividades escolares	1	2	3	4	5
7-¿Requiero actualizar la información que tengo para apoyar mejor a mi hijo (a) en la escuela?	1	2	3	4	5
8-¿Ayudo a mi hijo (a) con nuevas ideas para realizar sus tareas?	1	2	3	4	5
9-Cuando mi hijo (a) necesita investigar en internet, ¿reviso el trabajo que realizó	1	2	3	4	5
10-Cuando mi hijo (a) no entiende la tarea, ¿buscamos información en internet y la leemos juntos(a) hasta entenderla?	1	2	3	4	5
11-¿Estoy pendiente de que mi hijo (a) no pase demasiado tiempo en redes sociales, internet o viendo televisión?	1	2	3	4	5
12-¿Fomento la responsabilidad en mi hijo (a) para que realice a tiempo sus actividades académicas?	1	2	3	4	5

13-¿Invito a mi hijo (a) a hacer lo que a él/ella le gusta para que tenga más ánimo de realizar las actividades escolares?	1	2	3	4	5
14-¿Realizo materiales como loterías, memoramas o canciones de contenidos escolares para apoyar a mi hijo (a) en su aprendizaje	1	2	3	4	5
15-¿Superviso que mi hijo (a) realmente comprenda las actividades escolares que realiza?	1	2	3	4	5
16-Cuando mi hijo (a) tiene algún examen, ¿le hago preguntas de sus libros para saber si cuenta con los conocimientos necesarios para resolverlo?	1	2	3	4	5
17-Cuando mi hijo (a) tiene un examen, ¿realizo ejercicios de apoyo a los temas vistos en clase?	1	2	3	4	5
18-Cuando mi hijo (a) tiene alguna exposición en la escuela, ¿le pido que me muestre cómo la va a realizar?	1	2	3	4	5
19- ¿Le pido a mi hijo (a) que estudie cuando sé que tiene un examen?	1	2	3	4	5
20-¿Resuelvo dudas de mi hijo (a) antes de un examen o exposición?	1	2	3	4	5
21-¿Sé que mi hijo (a) está preparado (a) para un examen cuando lo (a) observo estudiando con sus cuadernos y libros?	1	2	3	4	5

Anexo No.12

Inventario de horarios y rutinas cotidianas

Describa todas las actividades laborales, familiares, personales, de cuidado y educación (a) que usted realiza durante un día entre semana (lunes-viernes) y un día de fin de semana (sábado-domingo), indicando la hora de inicio y fin de cada una. Ejemplo:

Madre

6-7 am Preparación del desayuno

8-12 am Trabajar

(...)

11 pm Horario de Sueño

Anexo No.13

Completamiento de Frases.

Complete o termine estas frases relacionadas con sus vivencias, sentimientos, ideas y opiniones sobre su práctica educativa y las estrategias que establece para educar y cuidar a su hijo (a).

1-Creo que mis mejores aptitudes son _____

2-Me esfuerzo diariamente por _____

3-Siempre he querido _____

4-Mi mayor problema _____

5-Mis aspiraciones son _____

6- Lamento _____

7- Mis mayores deseos _____

8- Mis mayores miedos _____

9- Me preocupa _____

10-Lo que más me gusta de mi práctica educativa _____

11-Lo que menos me gusta de mi práctica educativa _____

12-El mejor momento con mi hijo (a) _____

13-Las 3 cosas más difíciles que he tenido que enfrentar en la educación de mi hijo (a) _____

14-Si pudiera cambiar alguna cualidad de mi hijo sería: _____

15-Lo que más me gusta de mi hijo (a) _____

16- Cuando me equivoco _____

17-Lo que quisiera para el futuro de mi hijo (a) _____

18- Me pongo triste cuando _____

19- Mi trabajo significa _____

20-Me esfuerzo para que mi hijo (a) sea _____

21-Los valores que quiero formar en mi hijo (a) son _____

22-A menudo reflexiono sobre _____

23- Mi tiempo lo dedico a _____

24- Una madre significa _____

Anexo No. 14

Calificación AMAI, de niveles socioeconómicos.

CUESTIONARIO PARA LA APLICACIÓN DE LA REGLA AMAI 2018 Y TABLA DE CLASIFICACIÓN.

A continuación, se presenta el conjunto de preguntas que se deben realizar a cada hogar para aplicar correctamente la regla AMAI 2018 para estimar el Nivel Socioeconómico.

En cada una de las categorías de respuesta se presenta el total de puntos que aporta al modelo para calcular el Nivel al que pertenece el hogar.

PREGUNTAS

1. Pensando en el jefe o jefa de hogar, ¿cuál fue el último año de estudios que aprobó en la escuela?

Respuesta	Puntos
Sin Instrucción	0
Preescolar	0
Primaria Incompleta	10
Primaria Completa	22
Secundaria Incompleta	23
Secundaria Completa	31
Preparatoria Incompleta	35
Preparatoria Completa	43
Licenciatura Incompleta	59
Licenciatura Completa	73
Posgrado	101

2. ¿Cuántos baños completos con regadera y W.C. (excusado) hay en esta vivienda?

Respuesta	Puntos
0	0
1	24

2 o más	47
---------	----

3. **¿Cuántos automóviles o camionetas tienen en su hogar, incluyendo camionetas cerradas, o con cabina o caja?**

Respuesta	Puntos
0	0
1	18
2 o más	37

4. **Sin tomar en cuenta la conexión móvil que pudiera tener desde algún celular ¿este hogar cuenta con internet?**

Respuesta	Puntos
NO TIENE	0
SÍ TIENE	31

5. **De todas las personas de 14 años o más que viven en el hogar, ¿cuántas trabajaron en el último mes?**

Respuesta	Puntos
0	0
1	15
2	31
3	46
4 o más	61

6. **En esta vivienda, ¿cuántos cuartos se usan para dormir, sin contar pasillos ni baños?**

Respuesta	Puntos
0	0
1	6
2	12

3	17
4 o más	23

Anexo No. 15

Tabla de clasificación del nivel socioeconómico AMAI.

Una vez que se hayan realizado las preguntas del cuestionario, se deberán sumar los puntos obtenidos para cada uno de los hogares, y se utilizará la siguiente tabla para determinar el Nivel socioeconómico al que pertenece.

Nivel socioeconómico	Puntos
A/B	205 o más
C+	166 a 204
C	136 a 165
C-	112 a 135
D+	90 a 111
D	48 a 89
E	0 a 47

Tabla de clasificación del nivel socioeconómico AMAI.

Anexo No. 16

Puntajes de cada familia en cuestionario AMAI por ítems.

Tabla Familia 1

Preguntas del cuestionario AMAI	Preguntas de la ficha de datos que corresponden al cuestionario	Puntaje según tabla de clasificación AMAI
1	4	73
2	26	47
3	28	37
4	25	31
5	14	15
6	27	17

Total: 220, nivel A/B

Tabla Familia 2

Preguntas del cuestionario AMAI	Preguntas de la ficha de datos que corresponden al cuestionario	Puntaje según tabla de clasificación AMAI
1	4	43
2	26	24
3	28	0
4	25	31
5	14	31
6	27	12

Total: 141, nivel C

Tabla Familia 3

Preguntas del cuestionario AMAI	Preguntas de la ficha de datos que corresponden al cuestionario	Puntaje según tabla de clasificación AMAI
1	4	31
2	26	24
3	28	0

4	25	31
5	14	15
6	27	6

Total: 107, nivel D+

Tabla Familia 4

Preguntas del cuestionario AMAI	Preguntas de la ficha de datos que corresponden al cuestionario	Puntaje según tabla de clasificación AMAI
1	4	31
2	26	24
3	28	0
4	25	0
5	14	0
6	27	6

Total: 61, nivel D

Tabla Familia 5

Preguntas del cuestionario AMAI	Preguntas de la ficha de datos que corresponden al cuestionario	Puntaje según tabla de clasificación AMAI
1	4	73
2	26	47
3	28	37
4	25	31
5	14	15
6	27	17

Total: 220, nivel A/B

Tabla Familia 6

Preguntas del cuestionario AMAI	Preguntas de la ficha de datos que corresponden al cuestionario	Puntaje según tabla de clasificación AMAI
1	4	101
2	26	24
3	28	0
4	25	31
5	14	15
6	27	12

Total: 183, nivel C+

Tabla Familia 7

Preguntas del cuestionario AMAI	Preguntas de la ficha de datos que corresponden al cuestionario	Puntaje según tabla de clasificación AMAI
1	4	73
2	26	47
3	28	18
4	25	31
5	14	0
6	27	12

Total: 181, nivel C+

Tabla Familia 8

Preguntas del cuestionario AMAI	Preguntas de la ficha de datos que corresponden al cuestionario	Puntaje según tabla de clasificación AMAI
1	4	31
2	26	24
3	28	0
4	25	31
5	14	15
6	27	12

Total: 113, nivel C-

Tabla Familia 9

Preguntas del cuestionario AMAI	Preguntas de la ficha de datos que corresponden al cuestionario	Puntaje según tabla de clasificación AMAI
1	4	31
2	26	24
3	28	0
4	25	31
5	14	46
6	27	17

Total: 149, nivel C

Tabla Familia 10

Preguntas del cuestionario AMAI	Preguntas de la ficha de datos que corresponden al cuestionario	Puntaje según tabla de clasificación AMAI
1	4	73
2	26	24
3	28	18
4	25	31
5	14	15
6	27	12

Total: 173, nivel C+

Tabla Familia 11

Preguntas del cuestionario AMAI	Preguntas de la ficha de datos que corresponden al cuestionario	Puntaje según tabla de clasificación AMAI
1	4	73
2	26	24

3	28	0
4	25	31
5	14	15
6	27	12

Total: 155, nivel C

Tabla Familia 12

Preguntas del cuestionario AMAI	Preguntas de la ficha de datos que corresponden al cuestionario	Puntaje según tabla de clasificación AMAI
1	4	73
2	26	47
3	28	18
4	25	31
5	14	31
6	27	12

Total: 212, nivel A/B

Anexo No. 17

Calificación de Cuestionario de Estrategias de apoyo por Familia.

Familia	Dimensión 1				Dimensión 2				Dimensión 3				Puntaje total			
	Acciones que significan apoyo familiar				Sentido de la eficacia para apoyar				Evaluación y repaso							
	N1	N2	N3	N4	N1	N2	N3	N4	N1	N2	N3	N4	N1	N2	N3	N4
1			19				23				8				50	
2		25				26					13				64	
3		25					23	24						72		
4				5			9				13				27	
5			21				25			20				66		
6		26				32			24					82		
7				15			18				17				50	
8	27					27				23				77		
9	27					28			24					79		
10		25					24			22				71		
11			20				25				17				62	
12				18			25				13				56	

Nivel 1 (N1): Alto

Nivel 2 (N2): Medio-Alto

Nivel 3 (N3): Medio-Bajo

Nivel 4 (N4): Bajo

Anexo No.18

Análisis de cuartiles del Cuestionario en SPSS.

Tabla 9

Estadísticos de las tres dimensiones

		SUM_APF	SUM_EFAP	SUM_EVREP
N	Válido	12	12	12
	Perdidos	6	6	6
Mínimo		5	9	8
Máximo		27	32	24
Percentiles	25	18,25	23,00	13,00
	50	23,00	25,00	18,50
	75	25,75	26,75	23,75

Tabla 10

Cuartiles de la dimensión Acciones que Significan Apoyo Familiar

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	<= 18	3	16,7	25,0	25,0
	19 - 22	3	16,7	25,0	50,0
	23 - 26	4	22,2	33,3	83,3
	27+	2	11,1	16,7	100,0
	Total	12	66,7	100,0	
Perdidos	Sistema	6	33,3		
Total		18	100,0		

Tabla 11

Cuartiles de la dimensión Sentido de Eficacia para Apoyar.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	<= 23	4	22,2	33,3	33,3
	24 - 25	4	22,2	33,3	66,7
	26 - 27	2	11,1	16,7	83,3
	28+	2	11,1	16,7	100,0
	Total	12	66,7	100,0	
Perdidos	Sistema	6	33,3		
Total		18	100,0		

Tabla 12

Cuartiles de la dimensión Evaluación y Repaso.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	<= 13	4	22,2	33,3	33,3
	14 - 19	2	11,1	16,7	50,0

	20 - 24	6	33,3	50,0	100,0
	Total	12	66,7	100,0	
Perdidos	Sistema	6	33,3		
Total		18	100,0		

Tabla 13

Estadísticos del puntaje general

N	Válido	12
	Perdidos	6
Mínimo		27
Máximo		82
Percentiles	25	51,50
	50	65,00
	75	75,75

Tabla 14

Cuartiles de puntaje general

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	<= 51	3	16,7	25,0	25,0
	52 - 64	2	11,1	16,7	41,7
	65 - 76	4	22,2	33,3	75,0
	77+	3	16,7	25,0	100,0
	Total	12	66,7	100,0	
Perdidos	Sistema	6	33,3		
Total		18	100,0		

Anexo No.19

Cantidad de respuestas de las familias según los ítems del Cuestionario de Estrategias de Apoyo.

		TOTAL DE RESPUESTAS				
Dimensión 1		0	1	2	3	4
Acciones que significan apoyo	ITEMS	(Nunca)	(Casi nunca)	(A veces)	(Casi siempre)	(Siempre)
	Ayudar con nuevas ideas para realizar las tareas	1	1	2	4	4
	Revisar y monitorear la búsqueda en internet.	1	0	0	1	10
	Monitorear el tiempo en redes sociales, internet y televisión (TICS)	1	0	6	1	4
	Fomentar la responsabilidad académica	0	0	1	5	6
	Estimular con actividades de interés antes de realizar las tareas	0	2	3	2	5
	Supervisar la comprensión de las actividades	0	1	0	4	7
	Realizar materiales independientes a los que orienta la escuela	3	1	6	1	1
Dimensión 2		0	1	2	3	4
Sentido de la eficacia para apoyar	ITEMS	(Nunca)	(Casi nunca)	(A veces)	(Casi siempre)	(Siempre)
	Buscar información en libro o diccionarios para aclarar dudas		1	2	2	7
	Explicar los contenidos escolares de maneras diferentes a las de la escuela	1	1	0	1	9
	Brindar ejercicios de sistematización de contenidos	1	0	3	4	4

	Revisar el libro, leer juntos la actividad y explicarla al hijo (a)	1	0	1	1	9
	Enseñar y proporcionar libertad e independencia para realizar tareas y buscar información	0	0	7	2	3
	Inscribirse en cursos y actividades que le permitan apoyar mejor las actividades escolares	3	2	2	1	3
	Actualizar la información que tienen como madres	1	2	4	2	3
	Buscar información en internet junto con el hijo (a).	1	0	1	5	5
Dimensión 3		0	1	2	3	4
Evaluación y repaso	ITEMS	(Nunca)	(Casi nunca)	(A veces)	(Casi siempre)	(Siempre)
	Pedirle al hijo (a) que le muestre y ensaye con ella si tiene una exposición en la escuela	0	0	0	3	9
	Realizar ejercicios de apoyo a los temas vistos en clase	1	2	1	3	5
	Pedirle al hijo (a) que estudie cuando tiene un examen	1		1	3	7
	Resolver dudas antes de un examen o exposición.		1		3	8
	Hacerle preguntas de los contenidos escolares cuando tienen examen	1	2	4	3	2
	Monitorear que estén estudiando en sus cuadernos y libros.	1	3	3	1	4

Anexo No.20

Categorías pre-establecidas y categorías resultantes del proceso de análisis.

<i>Template inicial</i>			<i>Template Final</i>			
Categorías pre-establecidas	Definición	Subcategorías	Categorías emergentes (primer orden)	Definición	Subcategorías (segundo orden)	Subcategorías (tercer orden)
Prácticas educativas	Actividades y estrategias de cuidado, crianza y educación que de manera planificada desarrolla la madre como guía principal de los hijos (as), con ayuda y participación de los restantes miembros de la familia para promover el desarrollo intelectual, afectivo, social de sus hijos (as) y el bienestar personal y familiar.	1- Estrategias de comunicación de las madres 2- Estrategias para controlar la conducta y Límites 3- Tipos de recompensas 4- Estrategias de apoyo al aprendizaje escolar 5- Establecer reglas de estudio 6- Supervisar las tareas 7- Proporcionar materiales y tiempo para estudiar 8- Actividades que planifican en el tiempo libre y actividades según el sexo. 9- Uso de las TICS	Prácticas educativas	Actividades y estrategias de cuidado, crianza y educación que de manera planificada desarrolla la madre como guía principal de los hijos (as), con ayuda y participación de los restantes miembros de la familia para promover el desarrollo intelectual, afectivo, social de sus hijos (as) y el bienestar personal y familiar. Se estructuran en correspondencia con las condiciones socioeconómicas, accesos culturales de la familia y factores personales de la madre y el hijo (a).	1-Estilos educativos 2- Estrategias de apoyo al aprendizaje escolar 3- Gestión de actividades escolares, extraescolares y empleo del tiempo libre 5- Uso y consumo de las TICS	1.1 Establecer charlas educativas con los hijos (as) 1.2 Explicar sanciones impuestas 1.3 Establecer límites 1.4 Establecer rutinas y horarios de alimentación, aseo, estudio, juego, ocio y sueño en el hogar y para el hijo (a). 1.5 Manifestación de afectos y recompensas por parte de la madre, de la familia en el hogar y de la familia extensa. 2.1 Supervisar el aprendizaje en la escuela y el comportamiento de sus hijos (as). 2.2 Supervisar la existencia de tareas y contenidos escolares 2.3 Establecer comunicación regular con figuras docentes. 2.4 Proporcionar los materiales, recursos, tiempo y espacio para el estudio en casa. 2.5 Desarrollar estrategias y habilidades para poder apoyar a sus hijos (as) y prepararse de

manera individual para desarrollar las estrategias de apoyo.

3.1 Planificar actividades extraescolares (clases de idioma, deportes, de danza, pintura, teatro).

3.2 Planificar actividades de ocio y recreación (visita a museos, teatros, cines, plazas comerciales, a familiares y amigos), para compartir tiempo con los hijos (as).

3.3 Planificar y enseñar a los hijos (as) juegos didácticos, creativos, de trabajo en equipo.

3.4 Planificación del tiempo libre de la madre y la familia para participar con los hijos (as) en actividades de ocio.

4.1 Uso de las TICS por sus hijos (as).

4.2 Normas para regular el consumo de las TICS.

4.3 Hacer un uso planificado de las (TICS).

4.4 Supervisar los tiempos y actividades en la que el hijo(a) está expuesto a las TICS

4.5 Establecer los fines del consumo de las TICS: instructivos o recreativos.

Capital económico	Elementos que definen características económicas de la familia	1. Bienes materiales; acceso a servicios en el hogar y condiciones de la vivienda. 2- Situación laboral de la madre	Capital económico	Elementos que definen características económicas de la familia	1-Índice socioeconómico del hogar 2- Solvencia económica de la familia 3- Contexto económico y laboral de la madre	1.1 Tenencia de bienes materiales; acceso a servicios en el hogar; condiciones de la vivienda. 2.1 Cantidad de miembros que trabajan en el hogar y aportan al presupuesto familiar. 2.2 Tipos de empleos en el hogar. 2.3 Índice de dependencia del hogar. 3.1 Ocupación e inserción laboral, 3.2 Situación laboral. 3.3 Desempeño en puestos directivos. 3.4 Horario laboral.
Capital cultural	Se constituye como el acceso de la familia a la cultura a través de los tres estados del capital	1. Capital cultural incorporado 2. Capital cultural objetivado. 3. Capital cultural institucionalizado	Capital cultural	Se constituye como el acceso de la familia a la cultura a través de los tres estados del capital	1. Capital cultural incorporado 2. Capital cultural objetivado. 3. Capital cultural institucionalizado	1.1 Intereses científicos, culturales, académicos y profesionales de la madre 1.2 Habilidades artísticas que hayan adquirido y que desempeñen en el hogar o como hobby. 2.1 Tenencia y cantidad de libros, 2.2 Tenencia de objetos de arte o antigüedades que pueden ser patrimonio familiar 3.1 Nivel educativo de los diferentes integrantes de la familia. 3.2 Profesión y ocupación actual. 3.3 Tenencia de títulos escolares. Diplomados, Posgrado.

Capital social	Conjunto de recursos reales o potenciales disponibles para los individuos derivados de su participación en redes sociales o la posesión de una red duradera de relaciones institucionali zadas	1-Redes informales e institucionales de apoyo. 2- Acceso o beneficiarios de políticas públicas, becas de estudio. 3- Satisfacción de la familia con las redes de apoyo existentes.	Capital social	Conjunto de recursos reales o potenciales disponibles para los individuos derivados de su participación en redes sociales o la posesión de una red duradera de relaciones institucionali zadas	1.Redes informales e institucionales de apoyo. 2. Tipos de apoyos que perciben del padre 3. Tipos de apoyos que perciben de sus redes de apoyo. 4. Satisfacción de la familia con las redes de apoyo existentes.	2.1 Económicos, 2.2 Instrumentales 2.3 Afectivos 3.1 Económicos, 3.2 Instrumentales 3.3 Afectivos
Factores personales	Características de cada uno de los miembros de la díada (madre-hijo) y que se relacionan con la educación de sus hijos	Relativos a la madre: 1.Actitudes 2. Percepciones 3.Expectativas 4.Construcción social de la monoparentalidad y de género. 6.Experiencias 7. Historia personal De los hijos: 1-Actitudes 2- Independencia para hacer las tareas escolares, extraescolares y de la vida cotidiana. 3- Desempeño académico	Factores personales	Características de cada uno de los miembros de la díada (madre-hijo) y que se relacionan con la educación de sus hijos	1.Actitudes 2. Percepciones 3.Expectativas 4.Construcción personal de la monoparentalidad 5.Género como factor que transversaliza el estudio 6.Experiencias 7.Historia personal De los hijos: 1-Actitudes 2-Intereses académicos y sociales del niño/a. 3- Independencia para hacer las tareas escolares, extraescolares y de la vida cotidiana. 4- Desempeño académico	3.1 Expectativas orientadas al desarrollo profesional e integral 3.2 Expectativas orientadas al desarrollo profesional y económico. 4.1 Vías de entrada a la monoparentalidad y contexto social que la condiciona. 4.2 Necesidades y malestares que identifiquen. 4.3 Fortalezas y aprendizajes positivos que identifiquen. d. Percepción de sobrecarga de rol mujer-trabajadora-madre y doble presencia.

Impacto de la pandemia COVID-19	Consecuencias y efectos en la familia que han tenido las medidas de distanciamiento social decretadas a partir de la contingencia sanitaria mundial por COVID-19	1-Afectivo 2- Económico 3- Dinámica familiar 4- Escolar	Impacto de la pandemia COVID-19	Consecuencias y efectos en la familia que han tenido las medidas de distanciamiento social y suspensión de actividades escolares decretadas a partir de la contingencia sanitaria mundial por COVID-19	1-Afectivo Económico 3- Cambios en las actividades y rutinas cotidianas 4- Cambios en las estrategias educativas	1.1 Malestar, estrés, ansiedad, miedo a la muerte 2.1 Trabajo informal, teletrabajo, menos tiempo de las madres. 3.1 Desorganización del tiempo familiar y de las actividades en el hogar, dedicar mucho tiempo a actividades domésticas y de apoyo. 4.1 Dificultades para desarrollar la PE, pocos recursos didácticos de la familia, aumento de creatividad
---------------------------------	--	--	---------------------------------	--	--	--

Anexo No.21
Resultados del Inventario de rutinas cotidianas.

Familia	Actividades domésticas	Actividades familiares	Actividades personales y descansos	Actividades laborales	Actividades de juego y apoyo escolar a los hijos	Sueño	Actividades domésticas	Actividades familiares	Actividades personales y descansos	Actividades laborales	Actividades de juego y apoyo escolar a los hijos	Sueño
1	4	1	1	6	4	6	4	2	2	2	2	8
2	3	1	1	2	4	7	4	3	3	0	3	9
3	3	1	1	8	2	6	5	4	2	0	8	7
4	4	2	1	4	4	7	6	2	2	4	6	8
5	3	3	2	8	4	9	5	5	3	5	2	9
6	4	2	2	7	4	7	5	4	3	4	2	9
7	3	1	2	0	6	8	3	4	2	0	1	8
8	2	1	1	8	4	6	6	3	4	0	4	7
9	3	2	3	7	6	6	4	3	4	0	2	8
10	4	3	2	7	4	7	4	5	5	3	2	8
11	3	0	4	8	3	8	3	2	6	4	1	9
12	4	1	2	8	4	8	4	3	4	6	0	8
TOTAL	40	18	22	73	49	85	53	40	40	28	33	98

Anexo No.22

Resultados del Completamiento de frases.

Familias	Construcción de sentidos y significados	Valoración de prácticas educativas	Relación con los hijos
1	<p>Se manifiesta aprendizaje para llevar a cabo la práctica en condiciones de pandemia y para aprender las nuevas técnicas y estrategias didácticas para mejorar el aprendizaje.</p> <p>Las habilidades que le han permitido gestionar su práctica educativa es escuchar y respetar las necesidades del hijo y aprender a gestionar sus emociones.</p> <p>La situación que le impide desarrollar mejor su práctica es la ansiedad. tiene altos niveles de autoeficacia que la hacen ser competitiva como madre para ser la mejor ella y su hijo.</p> <p>Deseos de lograr la felicidad de ella y su hijo. Apriración de educar a su hijo para hacerlo independiente.</p> <p>Se actualiza el miedo a morir y dejarlo desprotegido</p> <p>Se manifiesta poca tolerancia a la frustración como madre cuando se equivoca en su práctica.</p> <p>Lo esencial que debe cumplir como madre es proteger y enseñar al hijo, Hipertrofia de la función educativa.</p>	<p>Ha tenido que buscar estrategias que le permitan gestionar mejor sus emociones.</p> <p>Prácticas que promuevan un desarrollo integral del hijo. La incertidumbre con respecto al futuro académico y educativo son factores que hacen que se enfoque en mejorar sus prácticas y estudiar para mejorar su función educativa.</p> <p>Las prácticas educativas de la madre se enfocan desde un estilo democrático, pero fomentando una actitud de diálogo y reflexión en el hijo, Se enfoca en desarrollar la empatía al querer que el hijo no juzgue a las personas que tienen menos capacidades que él. Se enfoca en no seguir patrones familiares de adoctrinamientos religioso. Fomenta la responsabilidad, honestidad y disciplina en el hijo.</p>	<p>Se manifiesta una hijocentralidad marcada por disfrutar todas las actividades que realiza con el hijo, Disfruta los logros del hijo le satisface el amor que él siente por la familia.</p> <p>Desea que él sea una persona creativa y fomenta un desarrollo integral.</p>
2	<p>Es recurrente la idea de sacar adelante a los hijos.</p> <p>Sus principales aspiraciones son básicas asociadas a que su familia tenga salud. Aborda como principal problema familiar la economía.</p> <p>Hipertrofia de la función económica y la educativa se percibe a nivel básico.</p>	<p>Lo que más le dificulta es ser la maestra de su hijo en situación de pandemia ya que su capital cultural no le permite desplegar recursos y métodos de enseñanza.</p> <p>Al hijo no le gusta estudiar lo que dificulta su práctica educativa.</p> <p>El hijo no es autónomo.</p>	<p>El hijo es poco independiente y hace berrinches para estudiar lo cual dificulta su práctica educativa.</p>

La monoparentalidad la percibe como un problema y lamenta no tener a la figura paterna. Se manifiesta una orientación hacia el desarrollo profesional de los hijos. El faltarles a los hijos y fracasar como madre es un criterio recurrente. Las prácticas educativas se asocian a un desarrollo centrado en la escuela. Su trabajo significa el sustento económico del hogar y con el mismo. Sus principales preocupaciones son relacionadas al futuro de sus hijos. La mayor parte del tiempo la dedica al cuidado de sus hijos y del hogar, no se percibe tiempo de disfrute personal y ni autocuidado de ella como mujer.

El tener que ser el único sustento del hogar y la principal educadora le crea malestar. Se percibe malestar y sobrecarga de rol madre-mujer-trabajadora.

3

Marca mucho la hijocentralidad y que sus hijos sean la principal prioridad de su vida. Sus principales aspiraciones se asocian a satisfacer las necesidades básicas. Satisfacción de función económica, darles comida y techo donde vivir. Las condiciones económicas de la familia son una condición que la madre percibe que la imposibilita a no realizar una buena práctica educativa. No puede satisfacer los deseos y necesidades de los hijos, mas allá de darles el sustento básico. No hay juguetes ni recursos tecnológicos que la ayuden a potenciar su práctica. Se manifiesta continuidad intergeneracional de la pobreza.

Valora como negativo y es consciente que el trabajo no le deja dedicar más tiempo a la educación de sus hijos por lo que no se siente satisfecha con la sobredimensión de la función económica y el poco tiempo que dedica a la función educativa. El tener que ser el único sustento del hogar y la principal educadora le crea malestar y lo asume como lo más difícil de llevar a cabo su práctica educativa. Se percibe malestar y sobrecarga de rol madre-mujer-trabajadora. Los principales valores que quiere fomentar son la responsabilidad, cortesía y disciplina.

El momento más feliz es estar con sus hijos y disfrutar del amor que se desarrolla entre los tres. hijos una vez más son su principal sostén afectivo. sus acciones se asocian a que sus hijos sean personas de bien y que logren terminar sus estudios.

Se esfuerza por tener su trabajo seguro ya que es el único sustento del hogar. Uno de los valores que fomenta en su práctica educativa es la unidad entre hermanos propiciado por su miedo a morir. Aflora su poco capital social. Su principal preocupación se asocia a que sus hijas no puedan continuar sus estudios por las dificultades económicas. La mayor parte del tiempo es dedicado a los hijos.

4	No respondió	No respondió	No respondió
5	<p>La madre se esfuerza para mejorar en lo personal y académico para dar un apoyo adecuado. Una estrategia que le ha permitido desarrollar su PE es delimitar los límites y responsabilidades de cada miembro y hacer a la hija responsable de su actividad principal que es el estudio. La pandemia desorganizo la rutina del hogar ya que la madre tiene que simultanear su teletrabajo con la supervisión de las clases virtuales de la hija. Se manifiesta exigencia y motivación para que la hija se supere y logre cumplir de manera satisfactoria con todas las exigencias y materias de la escuela. La madre manifiesta un reconocimiento de sus errores y pide perdón a su hija cuando se equivoca. Muestra un estilo educativo afectivo y centrado en adecuadas relaciones. Se manifiesta sobrecarga de rol mujer madre-mujer trabajadora.</p>	<p>La madre disfruta el apoyo y el espacio de convivencia con la hija. Las principales dificultades en desarrollar su PE de una manera eficaz se asocian a la relación con el padre, el divorcio desestabilizó emocionalmente a la hija, ya lo superó.</p>	<p>La pandemia también ha impactado en la esfera de socialización de la hija, la cual no convive con otros niños por lo que se siente sola y desmotivada. La madre fomenta el aprendizaje didáctico. La madre se esfuerza por que la niña tenga un buen resultado académico y que ostente logros académicos en la escuela.</p>

El trabajo significa desarrollo profesional y económico.

Se manifiestan deseos constantes de organizar su rutina para ser más eficaz en su práctica educativa.

La felicidad es la principal meta de la familia.

Quiere fomentar el desarrollo integral y la independencia de la hija.

Al convivir con la mamá, la misma apoya en el cuidado de la hija, no en la educación.

6

La paciencia le ha ayudado a comprender a la hija y a planificar sus prácticas. También el establecer una rutina y horario para cada una de las actividades de ella y de su hija.

Sus mayores deseos son lograr felicidad y tranquilidad con su hija.

Problemas con el padre de su hija, lo cual no le permite estar cómoda para llevar a cabo con tranquilidad su PE. Se actualiza como miedo principal el miedo a la muerte de ella y de la hija.

Al ser una madre joven y con pocos apoyos se esfuerza por darle una buena educación a la hija.

Pero le preocupa no poder cumplir con sus expectativas e logro y eficacia en sus prácticas.

Madres profesionales manifiestan un exceso de expectativas de autoeficacia. Su tiempo lo distribuye de manera equilibrada entre sus intereses personales como estudiar y trabajar, apoyar las tareas de la hija y fomenta espacios de convivencia y juego con ella.

logra establecer reglas adecuadas y equilibradas.

Considera la monoparentalidad, el estar sola y el tener pocos apoyos como una condición que perjudica el desarrollo de sus PE.

El tiempo más feliz es pasar tiempo con la hija y se enorgullece que la misma se logra adaptar a todas las circunstancias.

Fomenta la independencia, respeta sus intereses y desea como logro esencial como madre que su hija sea feliz.

Su principal esfuerzo y la mayor parte del tiempo lo dedica a sus hijas.

No se manifiesta espacios personales de recreación. Manifiesta poca paciencia e intolerancia para educar a su hija mayor que presenta TDHA.

Tiene poca tolerancia a la frustración.

Desea mejorar su comportamiento como madre y la manera en la que educa a sus hijas.

Se centra más en cuidar que en fomentar un adecuado desarrollo integral y ampliar los intereses de las hijas.

Desea fomentar la independencia, pero eso se asume a nivel de declaratoria ya que no genera acciones para fomentarla.

La presencia de más de un hijo dificulta el desarrollo de prácticas y hace que la madre se sienta sobrecargada.

Se actualiza el miedo a no ser buena madre.

Manifiesta frustración cuando no logra dar un buen apoyo escolar y desplegar de manera eficaz sus acciones para apoyar el aprendizaje. La tristeza y depresión de la madre por la muerte súbita del padre y dejarlas desprotegidas afecta en el desarrollo de sus prácticas por.

No hay una adecuada elaboración del duelo de la muerte del padre.

Ella significa para sus hijas el único sostén y apoyo incondicional, propiciado por su condición abrupta de monoparentalidad.

Se esfuerza por hacer un adecuado apoyo escolar y se prepara de manera personal para realizar dicho apoyo.

Muestra poca satisfacción con su rol de maestra, durante la pandemia, el cual le demanda mucho tiempo. Tiene altas exigencias para sus hijas lo cual hace que nunca logren cumplir sus expectativas altas como madre. Le molesta la poca atención que hacen sus hijas con respecto a sus prácticas por lo que percibe que tiene poca eficacia en su rol de educadora y maestra en casa. Manifiesta no tener los recursos didácticos para hacer de maestra en casa y fomentar un adecuado aprendizaje.

Disfruta el afecto que existe entre ella y sus dos hijas y las muestras de cariño que se dan.

Se esfuerza por que el futuro de su hija sea asociado a tener un desarrollo emocional, social y financiero, por lo que sus aspiraciones son asociadas hacia el ser y el tener.

<p>8</p>	<p>Sus PE se asocian solamente a lograr éxito escolar y apoyar tareas de la escuela. Sus acciones van orientadas a poder satisfacer sus necesidades económicas y garantizar todos los materiales escolares.</p> <p>Sus principales aspiraciones son que sea un buen estudiante y que logre ser disciplinado en las tareas de la escuela.</p> <p>Que el hijo tenga una buena calidad de vida se asocia a que tenga una vida llena con las necesidades económicas satisfechas. La realización de tareas es un problema para la madre y le dedica mucho tiempo a esa actividad.</p> <p>nN tiene quien la apoye para las tareas y clases del hijo en condición de pandemia y el hijo es muy dependiente de ella.</p> <p>Se actualiza el miedo a la muerte y lamenta no contar con la figura del padre para poder educar a su hijo y siente malestar por su monoparentalidad y no darle una figura paterna cercana y presente al hijo.</p> <p>Aborda como principal problema familiar la economía y sus acciones se dirigen a satisfacer las necesidades económicas.</p> <p>Su tiempo lo dedica totalmente al hijo, no se manifiesta intereses personales ni autocuidado personal. se manifiesta límites difusos.</p>	<p>Se siente satisfecha con el apoyo que da a su hijo, y poder ayudarlo a que participe en todas las actividades de la escuela. Manifiesta no tener mucha paciencia para educar y apoyar las tareas</p> <p>La mayor dificultad que se identifica es hacer las tareas, poner las reglas y cumplir horarios y rutinas establecidas,</p> <p>El poco tiempo que disponen las madres, hace que no puedan cumplir sus rutinas (esto se repite en casi todas las madres) (los problemas para las tareas y dar apoyo se perciben en las familias de escuela pública).</p>	<p>Disfruta la convivencia y relaciones de comunicación con el hijo. Fomenta un desarrollo basado en el tener y calidad de vida abundante con prosperidad económica.</p>
<p>9</p>	<p>La principal preocupación de la madre es la realización exitosa de las tareas, ya que la hija se muestra dependiente y muy distraída al momento de estudiar y hacer las tareas.</p>	<p>Se siente satisfecha con el apoyo que da a su hija, sobre todo cuando logra dar un buen apoyo y la hija hace las tareas.</p> <p>Su principal problema está en no tener los recursos para dar un buen apoyo lo</p>	<p>La hija manifiesta poco ánimo y habilidades de estudio. La madre apoya para que su hija tenga buenos resultados y logros académicos.</p> <p>Cambiaría el carácter de la hija, presenta berrinches lo</p>

	<p>La madre percibe que tiene problemas para comprender las tareas por lo que tiene pocos recursos didácticos para ayudarla. El bajo capital cultural y nivel educativo de la madre incide en el apoyo escolar que brinda a la hija el cual es deficiente porque no logran sacar las tareas con éxito, Existe interés y apoyo en ayudar. no potencia el desarrollo integral, solo el centrado en la escuela, lo cual es típico de este tipo de familias con condiciones socioeconómicas bajas. La realización de tareas es un problema para la madre y lo percibe como un fallo. Lamenta no contar con la figura del padre para poder educarla</p> <p>Violencia por parte del padre de la hija.</p> <p>Tiene aspiraciones de superarse en la vida para dar una mejor vida a su hija basada en mejores condiciones económicas, la superación está a nivel declaratorio no se perciben acciones para lograrlo. Manifiesta una cultura de protección materna importante.</p>	<p>que incide en el desarrollo escolar de la hija. Lo más difícil de su PE ha sido la condición de monoparentalidad, la cual no fue planificada y le imprime mucha sobrecarga y malestar. Quiere formar respeto y humildad.</p>	<p>cual la dificulta a dar un buen apoyo y tener estrategias educativas más centradas en lo democrático.</p> <p>Quisiera una vida digna para su hija y que lograra ser profesional para que logre ser diferente a ella como madre y superar las limitaciones que ella como madre ha tenido y lo que no le ha podido dar.</p>
<p>10</p>	<p>Se percibe creatividad y trabajo en equipo con la hija. La madre realiza una gestión de sus emociones para que las mismas no le limitan a dar una adecuada educación.</p> <p>Su rol de madre lo realiza con gran dedicación ya que era una de las aspiraciones principales en la vida, incluso a sabiendas de la monoparentalidad que asumiría.</p> <p>Le preocupa la educación, crecimiento y futuro de la</p>	<p>La madre disfruta el apoyo y el espacio de convivencia con la hija. Disfruta del juego con la hija del aprendizaje didáctico y establecer y buscar estrategias creativas para educarla. Fomenta los juegos manuales.</p> <p>Los valores que sea fomentar: Amor, respeto, empatía, honestidad.</p>	<p>La niña tiene características alegres, creativas y hace de manera independiente una búsqueda de solución a los problemas.</p> <p>La madre fomenta la independencia y el desarrollo integral de ella. Desea que sea mejor persona para la sociedad y una mujer independiente y productiva, por lo que sus orientaciones son hacia el ser y sus valores son prosociales.</p>

	<p>hija y no dejarla desprotegida. Su trabajo le genera un gran esfuerzo al tener que simultanear sus tareas domésticas de cuidado de la hija y ser la principal proveedora. Hay impacto de la doble presencia en esta familia. Se manifiesta una marcada hijocentralidad que es más sostenida en familias con maternidad tardía y monoparentalidad asumida, como en la familia 1 son hijos o fetos valioso. Sus reflexiones sobre la maternidad están orientadas a dar protección y resguardo y su tiempo lo dedica a sus labores como madre, educar y cuidar a su hija. Se manifiesta poco tiempo de disfrute personal.</p>	<p>Se esfuerza por hacer una adulta funcional y exitosa.</p>
<p>11</p>	<p>La madre asocia sus aptitudes al desempeño laboral, por lo que mantiene una gran orientación hacia su profesión. Manifiesta no lograr organizar sus finanzas. Desea ser mejor madre, por lo que ella percibe que no cumple los estándares sociales y roles que culturalmente debe cumplir una mujer-madre. Manifiesta preocupación por la pandemia, temer a la muerte y desea más unión de la familia. Disfruta mucho su trabajo y la mayor parte del tiempo se orienta a él. Su tiempo lo dedica al trabajo y en ocasiones reflexiona sobre la educación que le da a su hijo. Hay dedicación a sus actividades personales y de autocuidado.</p>	<p>Asocia su práctica educativa al trabajo que realiza, ya que es maestra y no asocia la practica a la educación que le brinda a su hijo. Lo que más le gusta es trabajar con sus alumnos y lo que no le gusta es cuando no tiene clases por lo que se sobresatura la categoría de que le dedica mucho tiempo al trabajo y es su principal satisfacción. Le es difícil en su PE con su hijo hacer las tareas y asistir a las reuniones de la escuela por falta de tiempo.</p> <p>Disfruta pasar tiempo con el hijo, jugar y ver películas, pero no disfruta en acciones que signifiquen apoyo escolar. Cambiaría el poco respeto que el hijo le tiene. Se percibe que no ve la autoridad de la madre, por lo que se manifiesta limites difusos. Desea q su hijo sea profesional para que logre una vida plena.</p>

Su mayor esfuerzo es orientado a cumplir sus rutinas de cuidado, educación del hijo y trabajo.

Se manifiesta doble presencia de rol.

Le genera ansiedad no poder cumplir con todas sus tareas.

Tiene miedo a la muerte y dejar desprotegido a su hijo. Se esfuerza por que el hijo crezca con felicidad y madurez.

Se preocupa por no cumplir de manera eficaz con su función educativa.

El trabajo es su principal fuente de ingresos.

Lleva también la manutención de la madre, por lo que eso significa un estresor más.

Dedica su tiempo al trabajo y al hijo, y en ocasiones hace un cuidado de su aspecto personal.

Sus principales preocupaciones son relacionadas al futuro de su hijo y de la familia.

Se centra en realizar un adecuado apoyo escolar y disfruta del tiempo que dedica a acompañarlo a realizar las actividades escolares.

El poco tiempo del que dispone afecta sus PE y en ocasiones no puede apoyarlo.

Los problemas que percibe en relación a la educación de su hijo son: falta de tiempo por la sobrecarga de actividades que lleva como madre.

El tener que ser el único sustento del hogar y la principal educadora le crea malestar

Se percibe malestar y sobrecarga de rol madre-mujer-trabajadora.

Disfruta la convivencia con el hijo y hacer actividades divertidas que le premitan recrearse juntos.

El hijo tiene problemas de atención y concentración lo que se le dificulta ser independiente para hacer sus tareas.

Desea que el hijo tenga oportunidades para crecer bien y tenga una vida plena

Cuernavaca, Mor; a **29 de septiembre** de 2022

DR. EDUARDO HERNÁNDEZ PADILLA
COORDINADOR ACADÉMICO DEL DOCTORADO EN PSICOLOGÍA
P R E S E N T E

Por este medio, me permito informar a usted el dictamen de los **votos aprobatorios** de la revisión de la tesis titulada: **CONFIGURACIÓN DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN FAMILIAS MONOPARENTALES DE JEFATURA FEMENINA**, trabajo que presenta la **Mtra. Lauren Lara Marquez**, quien cursó el **Doctorado En Psicología** en el Centro De Investigación Transdisciplinaria En Psicología (CITPsi) de la UAEM.

Sirva lo anterior para que dicho dictamen permita realizar los trámites administrativos correspondientes para la presentación de su examen de grado.

A T E N T A M E N T E

VOTOS APROBATORIOS			
COMISIÓN REVISORA	APROBADO	CONDICIONADA A QUE SE MODIFIQUEN ALGUNOS ASPECTOS*	SE RECHAZA*
Dra. Doris Castellanos Simons	*		
Dr. Eduardo Hernández Padilla	*		
Dra. Berenice Pérez Amezcua	*		
Dra. Silvia Susana Robles Montijo	*		
Dra. Patricia Arés Muzio.	*		
Dra. Gabriela López Aymes.	*		
Dra. Imke Hindrichs.	*		

*En estos casos deberá notificar al/la estudiante el plazo dentro del cual deberá presentar las modificaciones o la nueva investigación (no mayor a 30 días).



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS

Se expide el presente documento firmado electrónicamente de conformidad con el ACUERDO GENERAL PARA LA CONTINUIDAD DEL FUNCIONAMIENTO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS DURANTE LA EMERGENCIA SANITARIA PROVOCADA POR EL VIRUS SARS-COV2 (COVID-19) emitido el 27 de abril del 2020.

El presente documento cuenta con la firma electrónica UAEM del funcionario universitario competente, amparada por un certificado vigente a la fecha de su elaboración y es válido de conformidad con los LINEAMIENTOS EN MATERIA DE FIRMA ELECTRÓNICA PARA LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ESTADO DE MORELOS emitidos el 13 de noviembre del 2019 mediante circular No. 32.

Sello electrónico

GABRIELA LOPEZ AYMES | Fecha:2022-09-29 21:06:41 | Firmante

VbVmf9C9dPoBxeynfKBCRlC8JonMxGF9wx6xlwllW6cL4ctXYvFpfnVDKwYmdge4MMS+pFNZAMWdWsXYBwi5+f0D0AL7MGiuoMFWSwii/IRyIvIpsVR0x5E1FafxUsdKoRCx43AML4ml9197Gnbjmk1NAtQ5gOiaLXaTuyjzbzhfUCWTAkSoJvd2/yIC4b6mv5rscuLW7VNCPTtBy2/D80+mK2qVl0uOb7PDQPXsaqFo8Cfu9z3oGyBwAkV4ge94TcWZKVN3LnobPB1ZKREKZzLwBj27LIEqMv+nuy5AghEwwC5YQr4RB2o2ODXk3m1p/26ZCUA1nHNHI5bEag==

EDUARDO HERNANDEZ PADILLA | Fecha:2022-09-30 06:04:40 | Firmante

m5RDdm3ohqS+MPqLq7ZdlU7f2L5vOKaRyGiWqNRUw+ZDdkY11D/IBD516Cg3vIPVnjcVWQxZOvYDLF7hVrl6N8NSnd9TV7j59RCTzYCG/irlb1KqV0oB29hj40yoPDYakeBEQs tn0jRthTpg0vef3bFKMKZK0l/RKNGAZ4MyZS91OztSl64+S1hswDg51ffwjMkj09tWVPWbakbEzclEohESvYR/pUqncEPpHumYYeKzVQQJRSrMaG5GmN9nJjyqoieclV1CCzyNR3V9t+ydklrcJaa9KhJEM8QceQ89HDQqk4dXqTPHEmmlf5FszagadabPh2NIOQdQsFoTRkw==

DORIS CASTELLANOS SIMONS | Fecha:2022-09-30 08:02:41 | Firmante

YZwMxiP7xvGMQsnlhW4JQkxyOh865HK4nO/sWPNad1u+aVID06bsWkpzVxCoBwIbtMvg4LxNCH0NU4BbEBq1Zsv79pmkP0fC0Tx+gNo918sodpm/qjxrwBW2oGf2AGMNgDK RFB3WRi51zyualFcFqjdHUIEDjayX6CuQoAF49OudrNMOaMWI4i2x/wl9B5mE0A2IGD3dAJnYp1uvvKW0Jlv/a0MwWGH8aGoJkrDpaJXMXZp59sRQMacs5Z8n39xtlFkc2cmcyceQuMbugunWTJWWAwui+3M99WTsyyJ4JrX8H4EMhBCWwKHTriNZXYJD27prsOcAdCb24KKWGC8dOg==

PATRICIA ARES MUZIO | Fecha:2022-09-30 08:51:59 | Firmante

RSENCJx/lf9nWdKcVedXzmRkn/cO8bix29ty0lfu3lkHOPCWdMER/WnxinlBA7IXgmoGnvahV1Y8qBvJyhECpW59OFv8AWFhgrBbvPOI8luq9meHJytnHINbgxDiiY9mfWMBiylS OVyloMw6Ps/MEWqFt2/h6kSLZ8unBg2UMQBPoykPj8BTJ/ZYMvAHNN1ISsZ2xeqGJKodqA1dUyzc7plrcPdWfCRgvNlxACA19Mz9Jbk0K3cZgHlrcKCPuKkKjfrxwYj8U3V3Y5d lJfbPdiIGQDnUIH/XIU55bOr4F5ep51BHwx4QxXv3XiBM5salVudNeUQllKW/bYIBQ==

BERENICE PEREZ AMEZCUA | Fecha:2022-09-30 10:50:08 | Firmante

Ovxsf2F9FvU8O+8nmVwEQOO9UKV1ZJkR0UJwiGvd9cHE/r9ayTI5Xjcpy0cBXgZ8UORA1Fhg80JH1R8I9hWb4Zb5rGINMtzWLzhrjv1cwixOEM5U7PKSTVULOZ7wixpT/53 RZhkk7dUoRVUUAOUxQ0iZ1rT2IMP2qzGJS7o0l2svm7VTzO5hweTYcTbbpBakpbPpXSZSrZz25fFcyXJk0Vhv82z6RKj1fUUh2Zj52y01nhNiZ5YM2xsV5BsXaIY2qVaec4a8eXC D1A0OyzBfAB7MKVpPuze1Swrwwl2G5zeaz0YpPpXSWC/legvHQiNyMf15tll5sOapNyg==

SILVIA SUSANA ROBLES MONTIJO | Fecha:2022-10-06 08:30:22 | Firmante

g7IMPND9mzr9qIGbeko2CpDkzKsjYTyS+Yas0M/gUZp2ildFgOiyOFD2IOzVCH74NIXKoBv+urGW/uZhMiQ2fPkD/oSOgyS0pV0KNEISuYgXvEGDVRds5t0eUGHqJtFyOVVTemp 7OQONVU/IR0sAf4Ja+RmZ1CSJyW0cl/EogGIV0sKleqTHVfioNGOmAhqvapgtz80jdPxxWuBfAKzzXnmpM/NrK3kq8u8asebKfPn7v0WwNBz+GCbPav5vQTCwHZbXJEC9MUUB eiOpwjrfrmh9j70PQhmWeH3qUIHqQP66DXyc7B2OJsq41ERqZ2lyH7EwNdTwrK3lZEE6SLsI5w==

IMKE HINDRICHs | Fecha:2022-10-18 20:34:48 | Firmante

JO2if3V5gjXf+fnUwROBb6EBOA/8CJT38ptkMMgnVqP6Kc9WWEpqtVK11IYRRL7kalReHV5VOG17PjbmjckAYUAPEG+baGQms/e8ZYS19dujGotpBmWEUguRS8jUyreBfr7YK zVl8fnE0klCw3ag7/nKSDXWDBij6D/8N1KbL43vja8u3P6Q7QA0vGfSwTOBw+DY4k7fG288A1QRpXmeV6RsBHXYXHUUV9FBMoICQ8LejHqYtHytzYU3ao9FTeuFje79g7TAH Q4zWp5ws9eQ/OnjImBgk9vzuZs+sxvUIAeY5MecaQYPYE/2cGTIwv+VSo+hEZ+Hnjxf5rTu2g==

Puede verificar la autenticidad del documento en la siguiente dirección electrónica o escaneando el código QR ingresando la siguiente clave:



9SvEp8mDw

<https://efirma.uaem.mx/noRepudio/gzr6GSE1Zkr3wWjYcQdKvcTejefTM4m>

