



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO “LUÍS BELTRÁN PRIETO FIGUEROA”
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
Doctorado en Educación



**APROXIMACIÓN TEÓRICA DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE FAMILIAS
MONOPARENTALES: CONTEXTO SOCIOCULTURAL INSTITUCIÓN EDUCATIVA TÉCNICA
AGROPECUARIA Y EN SISTEMAS NUESTRA SEÑORA DEL CARMEN, SANTA BOLÍVAR -
COLOMBIA**

Autor: Ruiz Campuzano, Omar de Jesús
Tutora: Saturnini Pacheco, Norelvis

Maracaibo, octubre de 2026



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO “LUÍS BELTRÁN PRIETO FIGUEROA”
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO



Doctorado en Educación

Línea de Investigación: Praxis, pensamiento e innovaciones educativas

**APROXIMACIÓN TEÓRICA DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE FAMILIAS
MONOPARENTALES: CONTEXTO SOCIOCULTURAL INSTITUCIÓN EDUCATIVA TÉCNICA
AGROPECUARIA Y EN SISTEMAS NUESTRA SEÑORA DEL CARMEN, SANTA ROSA, BOLÍVAR -
COLOMBIA**

Tesis Doctoral presentada como requisito parcial para optar al Grado de Doctor en
Educación

Autor: Ruiz Campuzano, Omar de Jesús
Tutora: Saturnini Pacheco, Norelvis

Maracaibo, octubre de 2026



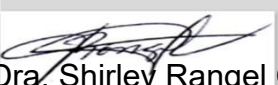
REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
RECTORADO



ACTA

Nosotros el jurado Examinador abajo firmante, reunidos en modalidad virtual el día 09 de octubre de 2026, debidamente autorizados por la Coordinación de Estudios de Postgrado del Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio, con el propósito de evaluar la Tesis Doctoral titulado: *“APROXIMACIÓN TEÓRICA DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE FAMILIAS MONOPARENTALES: CONTEXTO SOCIOCULTURAL INSTITUCIÓN EDUCATIVA TÉCNICA AGROPECUARIA Y EN SISTEMAS NUESTRA SEÑORA DEL CARMEN, SANTA ROSA, BOLÍVAR, COLOMBIA”*, presentado por el Magister. Ruiz Campuzano Omar De Jesús, titular de la C.C 8737898 integrante de la cohorte: 2023-2 del Doctorado en Educación, para optar al título de Doctor en Educación, emitimos el siguiente veredicto: **APROBADO.**

Miembros del Jurado


Dra. Shirley Rangel O.
C.I. N°9.099.379
Jurado


Dra. Gloria Rodríguez
C.I. N°7.436.693
Jurado




Dra. Berlinda Pineda
C.I. N° 11.139.620
Jurado


Dra. Gledy Nereyda Guerrero
C.I. N° 4.787.224
Jurado


Dra. Norelvis saturnini
C.I. V. 5.244.038
Tutora

DEDICATORIA

A Dios, fuente inagotable de sabiduría y fortaleza, por iluminar mi camino y permitirme alcanzar esta meta.

A mi familia, pilar fundamental en mi vida, por su amor incondicional, su comprensión y su apoyo constante en cada paso de este recorrido académico. A mis hijos, por ser mi mayor motivación y la razón de cada logro; y a mi compañera de vida, por su paciencia, aliento y fe inquebrantable en mí.

A los estudiantes, madres, padres y docentes de las instituciones educativas de Santa Rosa, Bolívar, Colombia, que generosamente abrieron sus corazones y compartieron sus experiencias, haciendo posible esta investigación. Sus voces son el alma de este trabajo.

A todas las familias monoparentales que, con su resiliencia, amor y dedicación, demuestran diariamente que las adversidades pueden transformarse en oportunidades y que el verdadero éxito se construye desde el esfuerzo compartido y el compromiso con un futuro mejor.

Con gratitud eterna,

Omar de Jesús Ruiz Campuzano

RECONOCIMIENTO

Agradezco a Dios todopoderoso, por concederme vida, salud, sabiduría y fortaleza necesarias para culminar este importante proyecto académico. Su presencia ha sido mi guía en los momentos de incertidumbre y mi consuelo en las adversidades.

A la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), por abrirme sus puertas y brindarme una formación de excelencia, consolidando mi desarrollo profesional y personal en el campo de la educación.

A mi tutora, Dra. Norelvis Saturnini Pacheco, por su orientación, paciencia infinita y dedicación durante todo este proceso. Su rigurosidad académica y calidad humana fueron fundamentales para la materialización de esta investigación. Gracias por su acompañamiento.

A directivos, docentes, estudiantes, madres de familia de las instituciones educativas de Santa Rosa, Bolívar, Colombia, por su invaluable colaboración y confianza al compartir sus experiencias y saberes. Sin su participación, esta investigación no habría sido posible.

A los informantes clave, que con generosidad y honestidad abrieron sus corazones y sus hogares para contarme sus historias. Sus voces son el corazón de esta tesis y me enseñaron que la resiliencia, el amor y la esperanza pueden florecer incluso en los contextos más adversos.

A mis compañeros y amigos del doctorado, por los aprendizajes compartidos, discusiones enriquecedoras, apoyo mutuo y camaradería que hicieron más llevadero este camino. En especial, a aquellos que se convirtieron en familia y me brindaron su amistad incondicional.

A todas aquellas personas que, de una u otra manera, contribuyeron a la realización de este sueño, les expreso mi más sincero agradecimiento. Sus gestos de apoyo, palabras de aliento y actos de generosidad quedan grabados en mi corazón.

A todos, muchas gracias.

TABLA DE CONTENIDOS

RESUMEN.....	ix
INTRODUCCIÓN.....	1
MOMENTO I	
APROXIMACIÓN ONTOLÓGICA.....	4
Contextualización del escenario objeto de investigación.....	5
Propósitos de la Investigación.....	14
Relevancia Investigativa Pentadimensional.....	15
MOMENTO II	
CONTEXTUALIZACIÓN TEÓRICA DEL ESTUDIO.....	19
Estudios previos de la investigación.....	19
Bases teóricas.....	27
Teorías que Fundamentan la Investigación.....	27
Complementos conceptuales de la investigación.....	32
Fenómeno del rendimiento académico.....	38
Familias monoparentales como estructura familiar.....	40
Bases legales.....	41
MOMENTO III	
APROXIMACIÓN METODOLÓGICA.....	44
Caminos que orientan la investigación.....	44
Dimensiones de la investigación.....	45
Informantes clave.....	56
Técnicas e instrumentos de recolección de información.....	57
Técnicas de interpretación de información para la teorización.....	59
Categorización y codificación.....	60
Estructuración, contrastación y triangulación.....	61
Interpretación y teorización de la información.....	63
Criterios de calidad de la investigación.....	63
Valor de la ética de la investigación.....	65
MOMENTO IV	
HERMENÉUTICA APLICADA HACIA LA GENERACIÓN DE SIGNIFICADOS.....	66
Categorización y codificación de estudiantes.....	67
Categorización y codificación de padres/madres.....	90
Categorización y codificación de docentes.....	114
MOMENTO V	
APROXIMACIÓN TEÓRICA PARA LA COMPRENSIÓN DEL FENÓMENO.....	138
Introducción.....	138

Presentación.....	139
Objetivo.....	140
Justificación.....	140
Andamiaje jurídico vinculante.....	142
Andamiaje teórico del rendimiento académico	143
Triada del rendimiento académico de estudiantes de familias monoparentales	145
Articulación sinérgica familia – escuela – comunidad: del modelo a la ecología	150
Dimensiones de la aproximación teórica.....	153
Proyecciones para la praxis educativa situada	156
Aplicabilidad en el ámbito pedagógico y de formación docente.....	170
MOMENTO VI	
APORTES CONCLUSIVOS	172
Consideraciones reflexivas.....	172
Prospectiva para la acción institucional.....	175
Limitaciones de la aproximación teórica.....	178
Epílogo hermenéutico: La voz del investigador en el entramado comprensivo.....	179
REFERENCIAS.....	182
ANEXOS.....	190
ANEXO 1: GUÍAS DE ENTREVISTAS.....	191
ANEXO 2: ENTREVISTA ICE1.....	195
ANEXO 3: ENTREVISTA ICE2.....	199
ANEXO 4: ENTREVISTA ICM1.....	203
ANEXO 5: ENTREVISTA ICM2.....	206
ANEXO 6: ENTREVISTA ICD1.....	210
ANEXO 7: ENTREVISTA ICD2.....	215
ANEXO 8: FORMATO CONSENTIMIENTO INFORMADO DOCENTE.....	220
ANEXO 9 FORMATO CONSENTIMIENTO INFORMADO ESTUDIANTE.....	224
ANEXO 10 FORMATO CONSENTIMIENTO INFORMADO MADRE/PADRE/REPRESENTANTE.....	228

LISTA DE TABLAS

Tabla		pp.
1	Fases Metodológicas de la Investigación.....	54
2	Funciones y Perfil de los Informantes Clave.....	57
3	Codificación de Categoría y Subcategoría.....	61
4	Categorización y Codificación de la información.....	61
5	Contrastación de la Postura Ontológica, Epistémica y del Investigador.....	62
6	Categorización y codificación rendimiento académico de estudiantes: ICE1	67
7	Categorización y codificación familias monoparentales: ICE1.....	70
8	Categorización y codificación contexto sociocultural: ICE1.....	72
9	Categorización y codificación rendimiento académico de estudiantes: ICE2	74
10	Categorización y codificación familias monoparentales: ICE2.....	76
11	Categorización y codificación contexto sociocultural: ICE2.....	78
12	Contrastación de la postura ontológica, epistémica y del investigador categoría RAE.....	79
13	Contrastación de la postura ontológica, epistémica y del investigador categoría FM.....	83
14	Contrastación de la postura ontológica, epistémica y del investigador categoría CS.....	86
15	Categorización y codificación rendimiento académico de estudiantes: ICM1	90
16	Categorización y codificación familias monoparentales: ICM1.....	92
17	Categorización y codificación contexto sociocultural: ICM1.....	94
18	Categorización y codificación rendimiento académico de estudiantes: ICM2	96
19	Categorización y codificación familias monoparentales: ICM2.....	98-99
20	Categorización y codificación contexto sociocultural: ICM2.....	101
21	Contrastación de la postura ontológica, epistémica y del investigador. Categoría RAE.....	103-104
22	Contrastación de la postura ontológica, epistémica y del investigador categoría FM.....	107
23	Contrastación de la postura ontológica, epistémica y del investigador categoría CS.....	110
24	Categorización y codificación rendimiento académico de estudiantes: ICD1	114
25	Categorización y codificación familias monoparentales: ICD1.....	116
26	Categorización y codificación contexto sociocultural: ICD1.....	118
27	Categorización y codificación rendimiento académico de estudiantes: ICD2	120
28	Categorización y codificación familias monoparentales: ICD2.....	122
29	Categorización y codificación contexto sociocultural: ICD2.....	124
30	Contrastación de la postura ontológica, epistémica y del investigador: categoría RAE.....	126-127
31	Contrastación de la Postura Ontológica, Epistémica y del Investigador Categoría FM.....	130
32	Contrastación de la Postura Ontológica, Epistémica y del Investigador Categoría.....	133

LISTA DE FIGURAS

Figura	pp.
1 Triangulación hallazgos emergentes categoría RAE de ICE.....	82
2 Triangulación de hallazgos emergentes categoría FM de ICE.....	85
3 Triangulación de hallazgos emergentes categoría CS de ICE.....	88
4 Construcción de significados compartidos de ICE.....	89
5 Triangulación de hallazgos emergentes categoría RAE de ICM.....	106
6 Triangulación de Hallazgos Emergentes Categoría FM de ICM.....	109
7 Triangulación de hallazgos emergentes categoría CS de ICM.....	112
8 Construcción de significados de ICM.....	113
9 Triangulación de hallazgos emergentes categoría RAE de ICD.....	129
10 Triangulación de hallazgos emergentes categoría FM de ICD.....	132
11 Triangulación de la información categoría CS de ICD.....	135
12 Construcción de significados ICD.....	136
13 Andamiaje teórico del rendimiento académico.....	145
14 Triada del rendimiento académico	152
15 Dimensiones de la Aproximación Teórica.....	156
16 Proyecciones para la praxis educativa situada.....	168
17 Teoría Ecosistémica del Rendimiento Académico en Contextos de Monoparentalidad.....	169
18 Prospectiva para la acción institucional.....	177

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO “LUÍS BELTRÁN PRIETO FIGUEROA”
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
Doctorado en Educación
Línea de Investigación: Praxis, pensamiento e innovaciones educativas

**APROXIMACIÓN TEÓRICA DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE FAMILIAS
MONOPARENTALES: CONTEXTO SOCIOCULTURAL INSTITUCIÓN EDUCATIVA TÉCNICA
AGROPECUARIA Y EN SISTEMAS NUESTRA SEÑORA DEL CARMEN, COLOMBIA**

Tesis Doctoral presentada como requisito parcial para optar al
Grado de Doctor en Educación

Autor: Ruíz Campuzano, Omar

Tutora: Saturnini, Norelvis

Fecha: octubre, 2026

RESUMEN

La investigación tiene como propósito generar una aproximación teórica del rendimiento académico de estudiantes de familias monoparentales en la institución técnica agropecuaria y en sistemas Nuestra Señora del Carmen, Colombia. Se desarrolló bajo el paradigma interpretativo enfoque metodológico cualitativo, método fenomenológico-hermenéutico, que permitió explorar subjetividades y significados construidos por los actores educativos en su contexto natural. Las unidades de investigación: seis (6) informantes clave: dos (2) estudiantes y dos (2) madres de familias monoparentales, dos (2) docentes de dicha institución. La técnica de recolección de información fue la entrevista en profundidad; el análisis se realizó mediante categorización, codificación, estructuración, contrastación, triangulación y teorización. Los hallazgos develaron que el rendimiento académico emerge como fenómeno complejo resultante de la interacción dinámica entre la autopercepción y capacidad de acción del estudiante, que oscila desde la fragilidad y resiliencia; el andamiaje familiar, que reconfigura la monoparentalidad como estructura potenciadora mediante estrategias de sacrificio, organización y movilidad social; y mediación escolar, tensionada entre narrativas deterministas que estigmatizan y enfoques contextuales que reconocen potencialidades. La triangulación de la información evidenció que el éxito académico en contextos de monoparentalidad no depende de la estructura familiar en sí misma, en él intervienen calidad de los vínculos afectivos, claridad de los roles, acompañamiento institucional y capacidad de resignificar las adversidades como oportunidades de desarrollo. La aproximación teórica (ATERACM) concibe el rendimiento académico como ecosistema formativo dinámico, cuya comprensión exige trascender visiones deficitarias y adoptar miradas apreciativas que reconozcan fortalezas y potencialidades presentes en familias monoparentales y sus entornos comunitarios.

Descriptores: contexto sociocultural, familias monoparentales, rendimiento académico.

INTRODUCCIÓN

El rendimiento académico constituye uno de los indicadores fundamentales para comprender la calidad y efectividad de los procesos educativos, así como las trayectorias de desarrollo de los estudiantes en los distintos niveles de formación. Tradicionalmente, este fenómeno ha sido abordado desde perspectivas que privilegian factores individuales o estrictamente pedagógicos, y se ha dejado en un segundo plano la influencia que ejercen las dinámicas familiares y los contextos socioculturales en los que se desenvuelven los educandos. En las últimas décadas, sin embargo, investigaciones provenientes de diversas latitudes han puesto de manifiesto la necesidad de adoptar enfoques más integrales y contextualizados que permitan comprender la compleja red de interacciones que inciden en el desempeño escolar.

En este marco, las familias monoparentales emergen como una estructura familiar en creciente expansión en Colombia y América Latina, producto de transformaciones demográficas, culturales y sociales asociadas a fenómenos como el divorcio, viudez, migración y embarazos en adolescentes. Esta realidad impone a las instituciones educativas el desafío de comprender las particularidades de estos núcleos familiares y su influencia en el rendimiento académico de los estudiantes, que superan visiones estereotipadas que generalmente se asocian a la monoparentalidad con déficit, carencia o riesgo educativo.

En ese orden de ideas, la presente investigación se desarrolla en la Institución Educativa Técnica Agropecuaria y en Sistemas Nuestra Señora del Carmen (IETANSECAR), Santa Rosa, Bolívar, Colombia. Ésta atiende una población estudiantil caracterizada por condiciones socioeconómicas de vulnerabilidad, donde convergen tradiciones culturales arraigadas, limitaciones en el acceso a recursos educativos y tecnológicos, y dinámicas familiares diversas que configuran escenarios complejos para el aprendizaje. Los diálogos preliminares sostenidos con docentes de la localidad revelan la coexistencia de percepciones encontradas sobre el desempeño de estudiantes provenientes de hogares monoparentales: algunos evidencian apatía,

desinterés y dificultades conductuales, mientras que otros muestran trayectorias de excelencia académica desde la autonomía y la resiliencia.

Esta dualidad observada en la realidad educativa santarroseña plantea interrogantes fundamentales sobre los factores que intervienen en la configuración del rendimiento académico en contextos de monoparentalidad que orientan la presente investigación, cuyo propósito general es generar una aproximación teórica del rendimiento académico de estudiantes de familias monoparentales en el contexto sociocultural institución educativa técnica agropecuaria y en sistemas nuestra señora del Carmen, Colombia

Para alcanzarlo, el estudio se inscribe en el paradigma interpretativo con enfoque metodológico cualitativo y método fenomenológico-hermenéutico.

Allí, se asume que la comprensión del fenómeno requiere adentrarse en las subjetividades de los actores y en los significados que construyen desde sus experiencias cotidianas. A través de entrevistas en profundidad con estudiantes, madres y docentes, se busca develar las concepciones, interpretar los significados y configurar los elementos epistémicos que fundamenten una aproximación teórica situada, que supera explicaciones reduccionistas y ofrece marcos comprensivos para el diseño de estrategias pedagógicas inclusivas y contextualmente pertinentes.

La relevancia de esta investigación va más allá del ámbito académico para proyectarse en dimensiones ontológicas, epistemológicas, axiológicas, teleológicas y metodológicas, que contribuyen al fortalecimiento de la línea de investigación "Praxis, pensamiento e innovaciones educativas" del Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Sus hallazgos ofrecen a la comunidad educativa de Santa Rosa herramientas conceptuales y orientaciones prácticas para el acompañamiento de estudiantes de familias monoparentales, además, de reconocer sus fortalezas y potencialidades como base para la construcción de una educación más equitativa, inclusiva y transformadora.

Para ello, la investigación se estructuró en seis (6) momentos. Momento I: Aproximación Ontológica, desarrolla la contextualización del fenómeno objeto de estudio; situación problemática; justifica la relevancia desde las dimensiones ontológica, epistemológica, axiológica, teleológica y metodológica, y formula los propósitos general y específicos. El Momento II: Contextualización Teórica del Estudio, presenta los estudios previos y desarrolla las bases teóricas: Teoría Ecológica de Bronfenbrenner, Teoría Sociocultural de Vygotsky, Teoría Social Cognitiva de Bandura y Teoría del Capital Social de Bourdieu y Lin, junto con complementos conceptuales como el Aprendizaje Socioemocional (SEL), la Ética del Cuidado y la Tipología del Capital Social; aborda las bases legales sobre el derecho a la educación y protección de la familia.

El Momento III: Aproximación Metodológica, describe el camino metodológico: la adopción del paradigma interpretativo, enfoque cualitativo y método fenomenológico-hermenéutico, dimensiones que guiaron el proceso, fases metodológicas basadas en Van Manen, selección de seis (6) informantes clave: dos (2) estudiantes, dos (2) madres y dos (2) docentes; técnicas de recolección y análisis, y criterios de calidad y ética. El Momento IV: Hermenéutica Aplicada hacia la Generación de Significados, presenta los hallazgos organizados en categorías y subcategorías emergentes de los discursos de los IC, desarrolla hermeneusis de cada categoría, contrastación y triangulación, devela los núcleos emergentes para la aproximación teórica.

El Momento V: Aproximación Teórica para la Comprensión del Fenómeno, presenta la Aproximación Teórica Ecosistémica del Rendimiento Académico en Contextos de Monoparentalidad (ATERACM), expone justificación, andamiaje jurídico y teórico, desarrolla la tríada del rendimiento académico, articulación sinérgica familia-escuela-comunidad, dimensiones, proyecciones para la praxis educativa situada y limitaciones de la aproximación. El Momento VI: Aportes Conclusivos, constituye el cierre hermenéutico; presenta las consideraciones reflexivas en función de los objetivos, la prospectiva para la acción institucional, las limitaciones y el epílogo hermenéutico, culminando con las referencias y anexos.

MOMENTO I

APROXIMACIÓN ONTOLÓGICA

A escala mundial, el rendimiento académico va más allá de la obtención de calificaciones, éste se considera un derecho de todos los estudiantes a alcanzar aprendizajes pertinentes y efectivos. En este sentido, la UNESCO (2005) establece que la calidad educativa implica necesariamente la relevancia, equidad de acceso y resultados, y cumplimiento adecuado de los derechos individuales, de modo que la educación es de calidad solo cuando es para todos. Este imperativo se materializa en el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4, ONU 2026) de las Naciones Unidas, que insta a garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y a promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. Por consiguiente, el rendimiento académico en el plano global exige que cada estudiante, sin importar sus condiciones personales o sociales, desarrolle su máximo potencial para alcanzar aprendizajes equivalentes y significativos.

En el contexto latinoamericano, el rendimiento académico adquiere matices particulares marcados por la urgencia de superar brechas históricas y estancamientos prolongados. Los datos, según la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE, 2026) de la prueba PISA 2025 revelan que existe una crisis de aprendizaje que la educación latinoamericana debe revertir. Por lo tanto, esta región necesita una transformación de las prácticas pedagógicas para que todos los estudiantes, especialmente aquellos en situación de vulnerabilidad, puedan desarrollar las capacidades básicas para participar de manera significativa en la sociedad. En consecuencia, el rendimiento académico latinoamericano se define por la capacidad de los sistemas educativos para corregir las desigualdades de origen y asegurar que ningún estudiante quede excluido del aprendizaje.

En el caso colombiano, el rendimiento académico se articula en torno a un marco normativo que otorga autonomía a las instituciones educativas para definir sus propios sistemas de evaluación y promoción, pero bajo el principio rector de garantizar el derecho a la educación.

El Decreto 1290 (Ministerio de Educación Nacional, 2009) establece que cada institución debe incorporar en su Proyecto Educativo Institucional los criterios, procesos e instrumentos para evaluar el aprendizaje, así como los requisitos de promoción, con una escala de valoración que incluye desempeño superior, alto, básico y bajo. Sin embargo, esta autonomía no exime al Estado ni a las instituciones de su responsabilidad de asegurar que la evaluación sea un proceso formativo y justo, que priorice el desarrollo integral del estudiante sobre la mera medición de resultados. En consecuencia, el rendimiento académico en Colombia se concibe un equilibrio entre la flexibilidad institucional y la garantía del derecho fundamental a una educación de calidad, que permita a cada estudiante continuar su proceso formativo sin que las diferencias individuales se conviertan en desigualdades educativas.

Contextualización del Escenario Objeto de Investigación

El rendimiento escolar está influenciado por múltiples factores, entre los que se encuentra el contexto familiar y las condiciones socioeconómicas. Investigaciones recientes resaltan la importancia de abordar estas dinámicas para desarrollar estrategias efectivas que promuevan el éxito académico. La colaboración entre familias, escuelas y comunidades es clave para mitigar las desigualdades educativas que enfrentan los estudiantes de familias monoparentales. Este enfoque integral beneficia a los estudiantes y fortalece la comunidad educativa en su conjunto. En este sentido, la combinación de perspectivas permite construir un entendimiento más sólido y contextualizado del fenómeno de estudio.

En este marco, el contexto donde se desenvuelve el fenómeno del rendimiento académico en estudiantes de familias monoparentales se percibe como una problemática sociocultural, que requiere ser aprendida desde sus múltiples dimensiones. En ese sentido, las teorías de Vygotsky (1995), resultan fundamentales para esta comprensión, pues sostienen que el aprendizaje y la adquisición de conocimientos resultan de la interacción social. Bajo esta perspectiva, se agrupa una familia monoparental nacida como respuesta a las tradiciones

constructivistas y postpositivistas, donde la acción humana o la interacción comunicativa sostienen el aprendizaje a través de la colaboración y la comunicación con los otros o demás.

Ahora bien, para delimitar con precisión qué se entiende por familia monoparental dentro de este entramado sociocultural, resulta indispensable acudir a una conceptualización que distinga sus diferentes configuraciones. La propuesta de Almeda y Flaquer (1995) resulta particularmente pertinente, ya que permite diferenciar entre familia, hogar y núcleo monoparental, fundamental para el análisis del rendimiento académico en este contexto. Estos autores definen la familia monoparental como:

La configuración formada por un progenitor (padre o madre) con alguno de sus hijos solteros. Un núcleo familiar monoparental puede constituir en sí un hogar independiente (un hogar monoparental) o bien puede estar formado de un hogar más amplio en el que residen otros núcleos o parientes. (p. 26)

Al respecto, los precitados autores distinguen entre familias, hogares y núcleos monoparentales. Para esta investigación, se postula bajo hogares monoparentales como aquel que está formado por un progenitor con alguno de sus hijos. Esta delimitación conceptual resulta fundamental porque permite focalizar el análisis en una configuración específica, sin perder de vista que la monoparentalidad no constituye una categoría homogénea, sino que admite múltiples formas de organización y funcionamiento. En consecuencia, asumir esta distinción posibilita examinar cómo en las condiciones concretas del hogar monoparental vivencian el rendimiento académico los estudiantes, que evita explicaciones simplistas que atribuyan los resultados educativos exclusivamente a la estructura familiar.

De manera más específica de Colombia, el contexto donde se desenvuelve el fenómeno es la Institución Educativa Técnica Agropecuaria y en Sistemas Nuestra Señora del Carmen, del municipio de Santa Rosa de Lima, en el departamento de Bolívar, Colombia, de carácter mixto oficial. Este centro educativo se propone formar estudiantes analíticos, críticos, respetuosos, creativos, autónomos, responsables, tolerantes, democráticos, que aprendan de sus errores, valoren sus deberes y derechos como bienestar para toda la comunidad, promotores de la

convivencia pacífica, capaces de aceptar las diferencias, reflexionar en las discusiones y contribuir a la solución de problemas, respetuosos de la naturaleza como única fuente de vida.

La Institución Educativa Técnica Agropecuaria y en Sistemas Nuestra Señora del Carmen (IETANSECAR) aspira a ser líder en calidad educativa, con la formación de alumnos competentes y visión empresarial. Ser un espacio para compartir proyectos educativos de calidad y conciencia ciudadana, promover aprendizajes significativos en todas las áreas del conocimiento, permitir a los estudiantes aprender a conocer, hacer, convivir y ser, mejorar la calidad de vida de la comunidad. Actualmente, ésta cuenta con setenta (70) docentes de planta.

Dicha institución, ofrece niveles de educación formal tradicional que abarcan desde primaria (grados como segundo, tercero, cuarto y quinto grado, además de programas de aceleración del aprendizaje) hasta la secundaria (abarca los grados de bachillerato básico, desde sexto hasta noveno grado) y la media técnica (décimo y undécimo, con enfoque en formación técnica agropecuaria y en sistemas), educación para adultos y jóvenes en extra edad (programas especiales adaptados). La colaboración entre docentes, estudiantes y la comunidad es fundamental para crear un ambiente educativo enriquecedor. Un diálogo abierto y constructivo fomenta la confianza, respeto y aprendizaje significativo, fortalece los lazos que benefician a todos los involucrados.

Testimonios de los Actores Preliminares (ASP)

Con el propósito de profundizar en la comprensión del fenómeno, se sostuvieron diálogos con docentes de la institución, cuyas reflexiones aportaron elementos valiosos para el análisis. A continuación, sus testimonios, que se presentan una sola vez y constituyen la base empírica preliminar de esta investigación.

Testimonio de ASP1 (Licenciado Luis Antonio Páez, docente de Lengua Castellana, 16 años de experiencia)

"El rendimiento académico de la institución es notable en los estudiantes que demuestran desinterés mostrando una apatía hacia las actividades ya sea por falta de motivación o de recursos que no les permite adquirir los materiales para cumplir con las actividades presenciales y asignadas; el testimonio devela un fenómeno donde el rendimiento académico depende de la motivación que reciban de sus familias, situación que se percibe en la población de bajo rendimiento académico." (Diálogo 11/09/2024).

En sus aportaciones, ASP1 destaca la importancia de analizar cómo "...la situación económica de las familias afecta el acceso a materiales educativos, tutorías y apoyo en casa"; detalle fundamental para comprender el rendimiento académico de los alumnos. En este contexto, "...el entorno familiar juega un papel crucial, es necesario evaluar el nivel de involucramiento de los padres en la educación de sus hijos, ya que esto influye directamente en su desempeño escolar..." (Diálogo 11/09/2024). Además, observa que los estudiantes de familias monoparentales enfrentan desafíos adicionales, como la falta de recursos económicos y el estrés emocional, que afecta su concentración y participación en actividades extracurriculares. Por ello, es esencial fomentar un mayor compromiso por parte de las familias monoparentales en el proceso educativo.

Testimonio de ASP2 (Docente Katherine Serrudo Zanabria, Ciencias Sociales, 20 años de experiencia)

"Al fomentar competencias básicas y una conciencia plena, los estudiantes mejoran su rendimiento académico y demuestran mayor compromiso y disposición para colaborar con sus compañeros." (Diálogo 11/09/2024). El testimonio de ASP2 destaca que fomentar competencias básicas y conciencia plena mejora el rendimiento académico y el compromiso estudiantil. No obstante, aunque las herramientas digitales son cruciales para el aprendizaje y la resiliencia, los estudiantes de bajos recursos de la institución, mayoritarios, presentan bajo rendimiento y desmotivación. Al continuar el diálogo intersubjetivo, ASP2 manifiesta:

También es importante considerar la disponibilidad de materiales didácticos y tecnología en el aula, e investigar el clima escolar, incluyendo la relación entre estudiantes y docentes y la existencia de políticas de apoyo". Dentro de este testimonio emergen otros de los factores causantes del bajo rendimiento académico como es la falta de dotación o metodologías inclusivas de esta población estudiantil que proviene de familias de bajos recursos y presentan bajo rendimiento académico. (Diálogo 11/09/2024).

En atención a lo antes planteado, Beltrán (2002) plantea que el rendimiento académico se puede entender como la relación entre el valor de los costos aportados y los resultados obtenidos, sin embargo, esta postura y el testimonio es coincidente cuando se mencionan que los docentes deben adoptar metodologías inclusivas para los estudiantes que no tienen el acceso económico a ciertos materiales ya mencionados, así como las políticas de educación colombiana.

Testimonio de ASP3 (Docente Ángel María Carazo Ortiz, Ciencias Naturales, 18 años de experiencia)

"He vivido y he sentido que los estudiantes de familias monoparentales enfrentan desafíos significativos en su rendimiento académico. La falta de apoyo parental y las dificultades económicas contribuyen a una alta tasa de ausentismo, especialmente los lunes y viernes, debido a que muchos padres son folclóricos, no asumiendo su responsabilidad como padres de familia y no logrando preparar los alimentos a tiempo debido a condiciones de salud inadecuadas. La motivación intrínseca y la autoestima son factores cruciales que influyen en el rendimiento académico de estos estudiantes, al igual que las relaciones interpersonales y la presencia de acoso escolar..." (Diálogo 12/09/2024).

La educación en Colombia se preocupa por el desarrollo integral de los estudiantes y abarca más allá del rendimiento académico. La Constitución Política de Colombia (Asamblea Nacional, 1991) y la Ley General de Educación, Ley 115 (Congreso de la República de Colombia, 1994) estipulan que la educación es un proceso continuo, personal, cultural y social, basado en la integridad, dignidad, derechos y deberes de la persona humana. Por su parte, la Resolución 2343 del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN, 1996) y el Decreto 1290 (MEN, 2009) indican que la educación es un servicio público. La Constitución organiza y garantiza educación formal e informal para niños, jóvenes, adultos y grupos diversos, asegura inclusión y equidad, garantizada por el estado, conforme al Artículo 67. Los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) facilitan la protección de estos derechos, en articulación con la Declaración Universal de los Derechos Humanos con los derechos fundamentales de la Constitución.

Testimonio de ASP4 (Docente Luisa Fernanda Vásquez Velásquez)

La ASP4, Luisa Fernanda Vásquez Velásquez, ASP4 aporta sobre la realidad de estas familias en la Institución Educativa Técnica Agropecuaria y en Sistemas Nuestra Señora del Carmen, del municipio de Santa Rosa de Lima, en el departamento de Bolívar, Colombia. Señala que los estudiantes de familias monoparentales “...enfrentan desafíos adicionales en su rendimiento escolar, como la falta de apoyo y problemas económicos. Estos factores impactan su desempeño académico de manera significativa”. Su testimonio resalta la importancia de abordar estas dificultades para mejorar las condiciones educativas de los estudiantes.

En los testimonios de los ASP se aprecia la coincidencia de factores de motivación, responsabilidad de los padres de familias monoparentales, dificultades económicas, ausentismo escolar, elementos que conllevan al fracaso académico de los estudiantes de la población. Todos estos aspectos se dan en este ámbito sociocultural donde la interacción con los padres se hace cada día más dificultosa por ser la o el que tiene la responsabilidad económica de un hogar. Al partir desde lo sociocultural, donde se debe sostener el desarrollo cognitivo humano de los estudiantes, se aprecia que este se produce a lo largo de toda la vida, y la institución trata en lo posible de impulsar la interacción social y cultural. Según Vygotsky (1995), las personas aprenden a través de la colaboración y la comunicación con los demás y a medida que adquieren nuevas habilidades y conocimientos, su capacidad para pensar y resolver problemas también se desarrolla.

Del mismo modo subyace que, el rendimiento académico es un fenómeno complejo que se ve influenciado por factores familiares y socioeconómicos. En Colombia, la Comisión Nacional de Cooperación con la UNESCO (2020) coordina proyectos destinados a mejorar la calidad educativa y promover la cultura y la ciencia. Esta colaboración ha generado avances significativos en la inclusión educativa, beneficia especialmente a niños y jóvenes en situaciones vulnerables. Un grupo que enfrenta desafíos particulares son los estudiantes de familias monoparentales, quienes requieren atención específica para abordar sus necesidades.

Contexto Sociocultural y Problemática

El rendimiento académico como objeto en el fenómeno de estudio en el contexto de la Institución Educativa Técnica Agropecuaria y en Sistemas Nuestra Señora del Carmen (IETANSECAR), se orienta a la comunidad del municipio de Santa Rosa Bolívar-Colombia y sus alrededores, donde forman estudiantes con alta calidad humana y productiva mediante una pedagogía activa y participativa, llamadas también metodologías inclusivas. Se busca que los alumnos accedan a la educación superior, mientras otros se incorporen al Sena en convenio con la IETANSECAR, por ser competitivos en el ámbito laboral y productivo, en sintonía con los avances científicos y tecnológicos.

La educación es un derecho humano fundamental y un pilar del desarrollo sostenible, como se establece en el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4, que busca garantizar una educación inclusiva y de calidad (UNESCO, 2019). Este organismo, ha promovido este objetivo con firmeza en Colombia, destaca la importancia de abordar los retos que enfrentan los estudiantes de familias monoparentales. Desde su incorporación en 1947, Colombia ha sido un miembro activo de esa organización, que beneficia de iniciativas educativas que utilizan la educación como herramienta de transformación social. De ese modo, garantiza una educación de calidad para todos. La UNESCO (2019) juega un papel significativo en este proceso, ya que coordina esfuerzos que mejoran la calidad educativa y promueven la cultura y la ciencia.

Por consiguiente, el Plan Nacional Decenal de Educación (Ministerio de Educación Nacional, PNDE, 2016-2026) y el Plan Nacional de Desarrollo en Educación de Colombia (Ministerio de Educación Nacional, PNDEC, 2022-2026), como políticas públicas en Colombia, abordan los retos educativos mediante estrategias que fomentan el desarrollo académico. Comprender el rendimiento académico en estudiantes de familias monoparentales en su contexto sociocultural ofrece valiosas aportaciones para el sistema educativo. En ese orden de ideas, el PNDE (2016-2026) se diseñó para guiar el sistema educativo del país en la próxima década, enfocándose en mejorar la calidad de la educación.

Este estudio ofrece la visión integral a través de una aproximación teórica que puede contribuir significativamente a la mejora de la educación en la institución técnica agropecuaria y en sistemas Nuestra Señora del Carmen, Colombia y en contextos similares donde pueda ser replicado. El pilar de la permanencia escolar que contiene el PNDEC (2022-2026), es fundamental para disminuir la deserción a través de estrategias concretas que aseguren que los estudiantes continúen en el sistema educativo hasta finalizar sus estudios. En cuanto a la pertinencia curricular, según el precitado documento, es fundamental adaptar el currículo para que sea relevante y adecuado a las necesidades de los estudiantes, mejorar su conexión con el material y su rendimiento académico.

Estos aspectos son considerados en las diversas líneas de acción del plan decenal, sin embargo, el contexto de la investigación es de vital relevancia, la ubicación de la Institución Técnica Agropecuaria y en Sistemas de Nuestra Señora del Carmen, se localiza en Santa Rosa de Lima, al norte de Bolívar, a 32 metros sobre el nivel del mar y a 24 km de la capital del departamento. Culturalmente, los estudiantes provienen de un estrato socioeconómico bajo y preservan tradiciones como fiestas patronales, fandangos, procesiones, corralejas, peleas de gallos y cabalgatas. La juventud muestra interés en el deporte, bailes folclóricos, artesanías y pintura. Asimismo, la región cuenta con un hospital de primer nivel. Dicha localidad, está compuesta mayoritariamente por campesinos y personas trabajadoras, con una economía que depende principalmente de la agricultura y el comercio informal.

Allí, son frecuentes los hogares compuestos por familias monoparentales, lo cual es el núcleo de esta investigación, dónde lo sociocultural juega una dinámica para los estudiantes en su rendimiento académico, es decir, los diferentes factores socioeconómicos, motivacionales, y familias monoparentales se conjugan para darle la problematización a esta investigación. En este orden, el rendimiento académico debe ser visto como una situación que los docentes y la institución deben solventar, además de comprender todas las dimensiones del fenómeno, que permitieron la construcción de la aproximación teórica que esta investigación devela, mediada

por la subjetividad y en la mirada del enfoque cualitativo donde el paradigma guía la interpretación con la ayuda del enfoque cualitativo que permitió el transitar para el logro de los propósitos establecidos.

La presente investigación se fundamenta en la interacción entre el contexto sociocultural y el rendimiento académico de estudiantes de familias monoparentales. Se consideran factores como la estructura familiar, estabilidad emocional, disponibilidad de recursos educativos y nivel socioeconómico, que intervienen en el desempeño escolar (Martínez et al., 2020). Se develan las dinámicas familiares y escolares, que incluyen la ausencia de uno de los progenitores en la formación académica. Además, de la integración de estrategias institucionales que buscan reducir la deserción escolar y mejorar la pertinencia curricular mediante modelos adaptativos de enseñanza (PNDE, 2016-2026).

Es crucial fortalecer el acceso a programas de apoyo psicoeducativo, becas y políticas de inclusión para estudiantes en situación de vulnerabilidad. También se requiere formación docente orientada a la comprensión del contexto sociocultural de los alumnos (González, 2021). Aunado a ello, es necesario identificar limitaciones en el acceso a tecnología, insuficiencia de estrategias institucionales que aborden las dificultades específicas de estudiantes de familias monoparentales, y la falta de estudios previos sobre la relación entre el entorno sociocultural y el rendimiento escolar (Pérez, 2023). De allí, que la permanencia escolar se vea afectada por la precariedad económica, falta de infraestructura adecuada y ausencia de políticas públicas suficientemente estructuradas para garantizar la equidad educativa. Además, factores como la desmotivación y el bajo apoyo parental pueden repercutir negativamente en los procesos de aprendizaje (Ramírez, 2022).

Es decir, el rendimiento académico es una consecuencia compleja de múltiples factores que interactúan para determinar el éxito educativo. La calidad de la enseñanza, el ambiente educativo y los factores individuales del estudiante, como la actitud y la motivación, juegan un papel significativo en el desempeño académico. Las instituciones educativas continúan con

investigaciones y desarrollo de estrategias para mejorar la calidad y efectividad de la enseñanza, para abordar las necesidades del aula, la escuela y la sociedad en su conjunto (Beltrán et al., 2002; Goleman, 2000). Dada toda esta diversidad, el rendimiento académico de los estudiantes provenientes de las familias monoparentales en el contexto sociocultural en institución educativa Técnica Agropecuaria y en Sistemas de Nuestra Señora del Carmen, Santa Rosa de Lima, Bolívar.

En atención a lo planteado anteriormente, surgen las siguientes inquietudes ¿Cuáles son las concepciones que poseen los docentes sobre el rendimiento académico en estudiantes de familias monoparentales en el contexto sociocultural de la institución técnica agropecuaria y en sistemas Nuestra Señora del Carmen, Colombia? ¿Qué significados que le otorgan los docentes y padres al rendimiento académico de estudiantes de familias monoparentales en el contexto sociocultural de la institución técnica agropecuaria y en sistemas Nuestra Señora del Carmen, Colombia?

¿Cómo es el rendimiento académico de estudiantes de familias monoparentales, a partir de sus vivencias en el contexto sociocultural de la Institución Educativa Técnica Agropecuaria y en Sistemas Nuestra Señora del Carmen, Santa Rosa, Bolívar, Colombia? ¿Cuáles son los elementos epistémicos que conforman una aproximación teórica sobre rendimiento académico de estudiantes de familias monoparentales en el contexto sociocultural de la institución técnica agropecuaria y en sistemas Nuestra Señora del Carmen, Colombia? Para dar respuestas, se plantean los siguientes propósitos:

Propósito general

Generar una aproximación teórica sobre el rendimiento académico en estudiantes de familias monoparentales: contexto sociocultural institución técnica agropecuaria y en sistemas Nuestra Señora del Carmen, Colombia.

Propósitos específicos

Develar las concepciones que poseen los docentes sobre el rendimiento académico en estudiantes de familias monoparentales en el contexto sociocultural de la Institución Educativa Técnica Agropecuaria y en Sistemas Nuestra Señora del Carmen, Santa Rosa, Bolívar, Colombia.

Interpretar los significados que le otorgan los docentes y padres al rendimiento académico de estudiantes de familias monoparentales en el contexto sociocultural de la institución técnica agropecuaria y en sistemas Nuestra Señora del Carmen, Colombia

Comprender el rendimiento académico de estudiantes de familias monoparentales, a partir de sus vivencias en el contexto sociocultural de la Institución Educativa Técnica Agropecuaria y en Sistemas Nuestra Señora del Carmen, Santa Rosa, Bolívar, Colombia.

Configurar los elementos epistémicos que conforman una aproximación teórica sobre rendimiento académico de estudiantes de familias monoparentales en el contexto sociocultural de la Institución Educativa Técnica Agropecuaria y en Sistemas Nuestra Señora del Carmen, Santa Rosa, Bolívar, Colombia.

Relevancia investigativa

La presente investigación, es relevante desde la perspectiva educativa ya que aborda una problemática vigente y poco explorada en el contexto de la educación técnica agropecuaria y en sistemas, como es el rendimiento académico de estudiantes provenientes de familias monoparentales. En el escenario educativo actual, las instituciones enfrentan el desafío de responder a la diversidad de estructuras familiares que conforman su matrícula, y la monoparentalidad representa una de las conformaciones familiares con mayor presencia en el contexto colombiano. Comprender cómo se configura el rendimiento académico de estos estudiantes en estos contextos, permite a las instituciones educativas diseñar estrategias

pedagógicas, programas de acompañamiento y políticas institucionales más pertinentes y equitativas.

Asimismo, la investigación aporta elementos teóricos y prácticos para la formación docente, al visibilizar las particularidades, fortalezas y necesidades de los estudiantes de familias monoparentales en un entorno educativo que combina la formación técnica agropecuaria con la educación en sistemas, contexto escasamente abordado por la literatura educativa. De este modo, se contribuye a la construcción de una educación más inclusiva, que reconozca la diversidad familiar como una riqueza y no como un déficit.

Desde el punto de vista social, la investigación responde a una realidad creciente en Colombia y América Latina: la expansión de las familias monoparentales como producto de transformaciones demográficas, culturales y sociales asociadas divorcio, viudez, migración y los embarazos en adolescentes. Esta realidad impone a las instituciones educativas el desafío de comprender las particularidades de estos núcleos familiares y su influencia en el rendimiento académico de los estudiantes, que superen visiones estereotipadas que asocian la monoparentalidad con déficit, carencia o riesgo educativo.

Al develar las fortalezas, resiliencias y estrategias que las familias monoparentales despliegan para sostener el proyecto educativo de sus hijos, la investigación contribuye a visibilizar estas estructuras familiares como agentes activos de transformación social. Sus hallazgos ofrecen a la comunidad educativa de Santa Rosa, Bolívar, Colombia, herramientas conceptuales y orientaciones prácticas para el acompañamiento de estos estudiantes, promoviendo una sociedad más equitativa y respetuosa de la diversidad familiar.

Desde el plano teórico, la investigación contribuye a la generación de conocimiento en el campo de las ciencias de la educación al articular elementos escasamente abordados de manera conjunta: familias monoparentales, rendimiento académico y contexto sociocultural de una institución técnica agropecuaria y en sistemas. La originalidad del estudio radica en la

construcción de una aproximación teórica situada que integra los aportes de la Teoría Ecológica de Bronfenbrenner, la Teoría Sociocultural de Vygotsky, la Teoría Social Cognitiva de Bandura y la Teoría del Capital Social de Bourdieu y Lin, junto con complementos conceptuales como el Aprendizaje Socioemocional, la Ética del Cuidado y la Tipología del Capital Social.

Al producir una aproximación teórica fundamentada, la investigación amplía el corpus teórico existente y ofrece un constructo que puede ser validado, contrastado o reformulado en futuros estudios. Asimismo, el enfoque fenomenológico-hermenéutico adoptado garantiza la producción de un conocimiento profundo, contextualizado y respetuoso de la voz de los informantes, lo que fortalece el rigor teórico del estudio y su pertinencia académica.

Desde la perspectiva científica, la investigación se sustenta en un diseño metodológico riguroso que combina el paradigma interpretativo, con el enfoque metodológico cualitativo y el método fenomenológico-hermenéutico, que permite explorar las subjetividades y los significados construidos por los actores educativos en su contexto natural, y posibilita la triangulación de posturas ontológicas, epistémicas e investigativas para garantizar la profundidad y el rigor del análisis.

La investigación contribuye al avance del conocimiento en el campo de la educación y la diversidad familiar al ofrecer una aproximación teórica replicable y enriquecedora en otros territorios de América Latina con características socioculturales similares. Sus hallazgos sientan las bases para futuros estudios longitudinales y comparativos que exploren cómo evolucionan las competencias socioemocionales, el accionar estudiantil y la corresponsabilidad familiar en contextos de vulnerabilidad.

Esta investigación se inscribe en la línea de investigación Praxis, pensamiento e innovaciones educativas, perteneciente al Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio (IMPM) de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). Dicha línea orienta la

producción de conocimientos que articulan la reflexión teórica con la práctica educativa, y promueve innovaciones que responden a las necesidades reales de los contextos escolares.

En este sentido, el presente estudio contribuye al fortalecimiento de esta línea al generar fundamentos teóricos, reflexiones y hallazgos que permiten repensar la praxis docente y las políticas institucionales frente a la diversidad de estructuras familiares, particularmente las monoparentales, en el marco de la educación técnica agropecuaria y en sistemas. La aproximación teórica generada se convierte en un valioso aporte para próximos estudios en torno al contexto investigativo de la UPEL, por sus resultados, reflexiones y fundamentos teóricos, y por su capacidad de inspirar innovaciones educativas situadas y transformadoras.

MOMENTO II

CONTEXTUALIZACIÓN TEÓRICA DEL ESTUDIO

La investigación, requiere una exploración exhaustiva de la realidad desde diversas perspectivas, lo que permite una comprensión más holística del fenómeno investigado. Según Hernández et al. (2014), esta metodología integra la visión del investigador y las experiencias cotidianas que moldean su análisis. Este enfoque cualitativo reconoce que el conocimiento es dinámico y está influenciado por contextos sociales y culturales, lo que enriquece el proceso de investigación. Asimismo, Castañeda (2022) enfatiza que considerar las distintas voces y discursos de los participantes es fundamental para obtener una representación más fiel de la realidad, que contribuye a una interpretación más profunda y matizada del propósito de estudio.

Estudios previos de la investigación

En el ámbito internacional, Quílez (2021) en la Universidad de Zaragoza, titulada Variables que influyen en el rendimiento académico en educación primaria: tradición e innovación. El propósito general fue analizar las variables que influyen en el rendimiento académico en educación primaria. Metodológicamente, utilizó un enfoque fenomenológico y de aprendizaje basado en proyectos, orientado desde el paradigma sociocrítico con enfoque metodológico mixto, empleó encuestas dirigidas a docentes y estudiantes para analizar variables como los estilos de enseñanza y aprendizaje, la motivación y la autoestima.

Los principales hallazgos generaron controversia en el ámbito educativo, subrayando la complejidad del rendimiento académico. Al respecto, las variables que influyen en el rendimiento académico, entendido como el producto del aprendizaje, son numerosas; se centraron en la inteligencia y el coeficiente intelectual (IQ), a pesar de que trabajos recientes han dado mayor importancia a las funciones ejecutivas y otras variables personales como la motivación y la autoestima. La problemática en España se evidencia en los informes PISA (Programa

Internacional para la Evaluación de Estudiantes), los cuales año tras año no posicionan al alumnado español de 15 años en una situación favorable respecto a otros países europeos.

La relación de este antecedente con la presente investigación es fundamental porque permite comprender que el rendimiento académico es un fenómeno multifactorial, donde las variables personales (motivación, autoestima) y contextuales (estilos de enseñanza) interactúan, lo cual es directamente aplicable al estudio del rendimiento académico en estudiantes de familias monoparentales en el contexto sociocultural de la institución técnica agropecuaria y en sistemas Nuestra Señora del Carmen, Colombia.

En un ámbito similar, se encuentra la tesis doctoral de Pérez (2022), realizó una tesis doctoral en la universidad de Valladolid en la comunidad autónoma de Castilla y León, España, titulada Estudios sobre la vulnerabilidad de las familias monoparentales y su incidencia en el bienestar infantil, que demostró cómo los comportamientos demográficos y familiares asociados a la Segunda Transición Demográfica, junto con los cambios culturales, políticos y sociales de las últimas décadas del siglo XX, dieron lugar a la aparición de nuevos tipos de hogares y estructuras familiares en los países occidentales. Allí, el autor destaca especialmente la proliferación de familias monoparentales, la mayoría encabezadas por mujeres.

Metodológicamente, se orientó en el paradigma positivista bajo un estudio documental que demostró cómo los comportamientos demográficos y familiares asociados a la Segunda Transición Demográfica, junto con los cambios culturales, políticos y sociales de las últimas décadas del siglo XX en España, dieron lugar a la aparición de nuevos tipos de hogares y estructuras familiares en los países occidentales.

Los principales hallazgos destacan la proliferación de familias monoparentales, la mayoría encabezadas por mujeres, que evidencian las desventajas económicas, laborales y sociales de las familias monoparentales con respecto a las biparentales y su impacto negativo en el bienestar infantil. La relación de este antecedente con la presente investigación es significativa porque

aporta a la episteme de las familias monoparentales, y aunque se enfoca en el contexto europeo, es relevante para otros contextos debido a la similitud de características observadas en las familias monoparentales, especialmente en lo que respecta a las desventajas económicas y sociales que afectan el bienestar infantil y, por ende, el rendimiento académico.

A nivel nacional, Solano (2022) realizó una investigación en la Universidad Nacional de Colombia, titulada Incidencia de la estructura familiar monoparental sobre el rendimiento de los jóvenes en la educación superior - Colombia 2007-2018. El propósito general fue analizar la relación entre la estructura familiar monoparental y el rendimiento académico en la educación superior en Colombia. Metodológicamente se utilizó un modelo econométrico multinivel, para evaluar cómo las condiciones familiares influyen en los resultados de la prueba Saber Pro.

Allí, se destacan las diferencias según el nivel educativo del progenitor y el género de los estudiantes. Los principales hallazgos indican que, si bien la ausencia de uno de los padres puede generar desafíos, también existen factores que pueden mitigar estos efectos, como el acceso a redes de apoyo y la educación parental. Esta investigación es fundamental para comprender cómo las políticas educativas pueden adaptarse para favorecer a los estudiantes provenientes de hogares monoparentales y asegurar su permanencia y éxito académico.

La relación de este antecedente con la presente investigación es importante porque da aportes sobre la relación de la familia monoparental en la sociedad de acuerdo a los estratos sociales económicos, políticos y culturales de la región que influye en el rendimiento escolar debido a la ausencia de amor y atención de un padre hacia un hijo, donde la motivación del niño contribuye a la actitud o conducta del rendimiento académico.

Por otro lado, Restrepo (2022) de la Universidad de Antioquia, realizó la investigación doctoral titulada Condiciones Sociodemográficas y Crianza de Familias Monoparentales con Jefatura Femenina en Medellín. El propósito fue profundizar en las condiciones sociodemográficas y las estrategias de crianza en familias monoparentales con jefatura femenina

en Medellín. Metodológicamente, mediante un enfoque fenomenológico, la autora examina las dificultades económicas y sociales que enfrentan estas madres en su rol de cuidadoras principales, así como los mecanismos que implementan para garantizar el bienestar de sus hijos. Los principales hallazgos clave de este estudio es la tendencia hacia un estilo de crianza autoritario, derivado de la sobrecarga de responsabilidades y la necesidad de establecer límites claros para los niños en ausencia de otro progenitor. Sin embargo, también se identifican estrategias resilientes que les permiten a estas familias afrontar los retos del entorno; destaca la importancia del apoyo comunitario y el fortalecimiento de la educación emocional en la formación infantil.

La relación de este antecedente con la presente investigación es relevante porque permite comprender las dinámicas internas de las familias monoparentales con jefatura femenina, las estrategias de crianza que implementan y los desafíos que enfrentan, lo cual es directamente aplicable al estudio del rendimiento académico en estudiantes de familias monoparentales en el contexto rural colombiano, donde las madres cabeza de hogar asumen múltiples roles y responsabilidades.

En esta misma visión parental Angarita, (2022), en el marco del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales – CINDE, Colombia realizó la Tesis Doctoral titulada Tejiendo prácticas y saberes afectivos con familias monoparentales con el objetivo de analizar las dinámicas de saberes y prácticas afectivas en familias monoparentales en Bogotá, Colombia. La metodología empleada se enmarcó en el paradigma interpretativo bajo un enfoque cualitativo, fenomenológico-interpretativo, con el objetivo de "comprender la configuración de saberes y prácticas afectivas" de las familias monoparentales. Que conllevó a una aproximación interpretativa y contextual, buscando develar y reconocer los saberes y prácticas afectivas desde la perspectiva de los participantes.

La investigación revela la existencia de saberes privilegiados relacionados con las emociones, diferencia entre buenas y malas emociones, así como el control sobre los afectos y

la percepción de la inutilidad de sentir ciertas emociones. Estas prácticas surgen de una trama histórica compleja que influye en la expresión y experimentación emocional en la vida cotidiana. Los principales hallazgos develaron que el entorno familiar impacta significativamente el bienestar emocional y social de los niños, y que las dinámicas familiares y su relación con el desarrollo en el contexto sociocultural de Colombia presentan desafíos particulares para estas estructuras familiares. Se evidenció que las normas sociales y culturales, junto con la pobreza y la falta de acceso a servicios de salud mental, pueden impactar significativamente el desarrollo socioemocional de los niños.

Asimismo, la presión social y el estigma asociado con las familias monoparentales pueden generar sentimientos de aislamiento y desconfianza, afectar la autoestima y provocar ansiedad. La ausencia de un modelo parental también influye negativamente en el desarrollo emocional de estos niños. A pesar de esos desafíos, el estudio concluye que diversas estrategias los pueden ayudar a desarrollar habilidades socioemocionales; destaca la importancia de la intervención temprana a través de programas de apoyo psicológico y la promoción de redes de apoyo social. Además, la educación emocional en las escuelas se presenta como una herramienta eficaz para fomentar el desarrollo socioemocional. Además, el contexto sociocultural tiene un impacto significativo en el desarrollo socioemocional de los niños en familias monoparentales, que amerita implementar políticas públicas que aborden estas necesidades y proporcionen recursos adecuados para apoyar a esas familias, para mejorar el bienestar emocional y social de los niños.

La relación de este antecedente con la presente investigación es fundamental, ya que comparte el mismo contexto geográfico y sociocultural (Colombia) y aborda la influencia de las familias monoparentales en el desarrollo socioemocional, lo cual incide directamente en el rendimiento académico. Además, sus hallazgos sobre el estigma social, la presión cultural y la falta de acceso a servicios de salud mental son directamente aplicables al análisis del rendimiento académico en estudiantes de familias monoparentales en la Institución Técnica Agropecuaria y en Sistemas Nuestra Señora del Carmen, Colombia, donde estos factores pueden configurar barreras adicionales para el éxito educativo. Además, el estudio aporta elementos teóricos y

prácticos sobre estrategias de intervención temprana y educación emocional que pueden ser considerados en esta investigación.

Por su parte, Gómez (2023) realizó una Tesis Doctoral titulada “Familias monoparentales y su influencia en el desarrollo socioemocional: Un enfoque sociocultural”, en la Universidad del Valle, Colombia. El propósito general fue analizar la influencia de las familias monoparentales en el desarrollo socioemocional de los niños y niñas en el contexto sociocultural colombiano, con el fin de comprender los desafíos y las estrategias de intervención que pueden favorecer su bienestar integral.

Metodológicamente, el estudio adoptó el paradigma interpretativo con enfoque cualitativo y método fenomenológico hermenéutico, emplea entrevistas en profundidad y grupos focales con madres y padres de familias monoparentales, docentes y psicólogos escolares. Los principales hallazgos develaron que el entorno familiar impacta significativamente el bienestar emocional y social de los niños, y que las dinámicas familiares y su relación con el desarrollo en el contexto sociocultural de Colombia presentan desafíos particulares para estas estructuras familiares. Se evidenció que las normas sociales y culturales, junto con la pobreza y la falta de acceso a servicios de salud mental, pueden impactar significativamente el desarrollo socioemocional de los niños.

Asimismo, la presión social y el estigma asociado con las familias monoparentales pueden generar sentimientos de aislamiento y desconfianza, afectar la autoestima y provocar ansiedad. La ausencia de un modelo parental también influye negativamente en el desarrollo emocional de estos niños. A pesar de esos desafíos, el estudio concluye que diversas estrategias los pueden ayudar a desarrollar habilidades socioemocionales; destaca la importancia de la intervención temprana a través de programas de apoyo psicológico y la promoción de redes de apoyo social. Además, la educación emocional en las escuelas se presenta como una herramienta eficaz para fomentar el desarrollo socioemocional. El estudio concluye que el contexto sociocultural tiene un impacto significativo en el desarrollo socioemocional de los niños en familias monoparentales,

y que es esencial implementar políticas públicas que aborden estas necesidades y proporcionen recursos adecuados para apoyar a esas familias, para mejorar el bienestar emocional y social de los niños.

La relación de este antecedente con la presente investigación es fundamental, ya que comparte el mismo contexto geográfico y sociocultural (Colombia) y aborda la influencia de las familias monoparentales en el desarrollo socioemocional, lo cual incide directamente en el rendimiento académico. Además, sus hallazgos sobre el estigma social, la presión cultural y la falta de acceso a servicios de salud mental son directamente aplicables al análisis del rendimiento académico en estudiantes de familias monoparentales en la Institución Técnica Agropecuaria y en Sistemas Nuestra Señora del Carmen, Colombia, donde estos factores pueden configurar barreras adicionales para el éxito educativo. Además, el estudio aporta elementos teóricos y prácticos sobre estrategias de intervención temprana y educación emocional que pueden ser considerados en esta investigación.

Sánchez (2026) realizó una Tesis Doctoral titulada “La participación de la familia como fundamento de la formación escolar en educación básica secundaria”. El propósito general de esta investigación fue generar nuevas bases teóricas que expliquen cómo el núcleo familiar impacta en el crecimiento global de los infantes, al buscar comprender el rol protector de los padres frente a contextos de vulnerabilidad o dificultad. Metodológicamente, el estudio adoptó una perspectiva cualitativa mediante la aplicación del método fenomenológico hermenéutico para profundizar en la realidad social del plantel, por lo cual se seleccionó a tres (3) docentes y tres (3) representantes para participar en entrevistas semiestructuradas. El análisis de los testimonios permitió identificar una presencia insuficiente de los acudientes en la vida escolar, además de que se detectó que el propio personal educativo en ocasiones genera barreras que dificultan la integración de los hogares en el proceso pedagógico.

Los hallazgos de esta investigación develaron que la familia, cuando se involucra activamente, actúa como un factor protector determinante para el desarrollo integral de los

niños y niñas, especialmente en contextos de adversidad. La autora concluye que la influencia de la familia trasciende el ámbito académico para configurar el desarrollo emocional, social y cognitivo de los estudiantes, y que la participación de los acudientes en la vida escolar es un elemento fundamental para contrarrestar los efectos negativos de las situaciones adversas. Asimismo, se evidencia que las barreras institucionales, derivadas de actitudes o prácticas del personal educativo, pueden limitar el involucramiento familiar, lo que subraya la necesidad de transformar las narrativas y prácticas escolares para favorecer la integración de las familias en el proceso formativo.

La relación de este antecedente con la presente investigación, es que comparte el mismo contexto geográfico y educativo, ya que ambos estudios se desarrollan en el departamento de Norte de Santander, Colombia, específicamente en el municipio de Cúcuta y sus alrededores, lo que garantiza una proximidad sociocultural, institucional y regional que permite transferir hallazgos, metodologías y comprensiones sobre las dinámicas educativas del territorio. Del mismo modo, existe una coincidencia paradigmática y metodológica, ya que ambas investigaciones adoptan el paradigma interpretativo, enfoque cualitativo y método fenomenológico-hermenéutico, lo que valida la ruta metodológica seleccionada y respalda el uso de la entrevista semiestructurada como técnica idónea para captar los significados que los actores educativos construyen sobre el rendimiento académico y la familia monoparental.

Los antecedentes evidencian la complejidad del rendimiento académico y su relación con la estructura familiar, especialmente en contextos de monoparentalidad y vulnerabilidad. Los estudios internacionales aportan marcos sobre la vulnerabilidad de estas familias y las variables que inciden en el rendimiento, mientras que las investigaciones nacionales y regionales contextualizan estas problemáticas en realidades similares a Santa Rosa, Bolívar. Así, los antecedentes fundamentan teóricamente la investigación y justifican la necesidad de generar una aproximación teórica situada que trascienda las visiones deficitarias y reconozca las particularidades del contexto estudiado.

Bases Teóricas

Las bases teóricas de la presente investigación constituyen el entramado conceptual y epistemológico que sustenta la comprensión del rendimiento académico en estudiantes de familias monoparentales en el contexto sociocultural de la Institución Técnica Agropecuaria y en Sistemas Nuestra Señora del Carmen, Colombia. De este modo, integra los modelos contemporáneos sobre el rendimiento académico, conceptualizaciones sobre las familias monoparentales como estructura familiar, teorías sobre el contexto sociocultural y la educación técnica agropecuaria, así como teorías que fundamentan la aproximación teórica emergente. Asimismo, se abordan las bases legales que sustentan el derecho a la educación y la protección de la familia en Colombia, así como la relevancia de la educación técnica agropecuaria y en sistemas en el contexto rural. Estas bases teóricas se articulan de manera coherente y progresiva y sientan las bases para la construcción de la aproximación teórica de esta investigación.

Teorías que Fundamentan la Investigación

Las teorías que fundamentan esta investigación se presentan de manera ordenada y jerárquica, comenzando por la Teoría Ecológica del Desarrollo Humano de Bronfenbrenner (1979) como marco general, seguida de la Teoría Sociocultural de Vygotsky (1995), la Teoría Social Cognitiva de Bandura (1997) y la Teoría del Capital Social de Bourdieu (1986) y Lin (2021). Cada una de estas teorías se articula con las dimensiones ontológica, epistemológica, axiológica, teleológica, metodológica y gnoseológica, y en conjunto permiten construir la aproximación teórica.

Teoría Ecológica del Desarrollo Humano (Bronfenbrenner, 1979). Esta teoría concibe el desarrollo humano como el resultado de la interacción dinámica entre el individuo y sus contextos ambientales, los cuales se organizan en cinco sistemas interconectados: el microsistema, que abarca la familia, la escuela y los pares; el mesosistema, que comprende las relaciones entre microsistemas; el exosistema, que incluye contextos que afectan indirectamente

al individuo; el macrosistema, que engloba los valores culturales y políticos; y el cronosistema, que incorpora la dimensión temporal.

En tal sentido, según Bronfenbrenner (1979), el desarrollo es bidireccional, porque el individuo influye en su entorno y viceversa. En cuanto a su aplicabilidad al fenómeno de estudio, esta teoría permite analizar el rendimiento académico de estudiantes de familias monoparentales como resultado de las interacciones entre el estudiante, su familia monoparental, la escuela, la relación familia-escuela, las políticas educativas locales, las normas culturales sobre familia en Santa Rosa y los cambios históricos y sociales. Por consiguiente, esta perspectiva es fundamental para comprender cómo la monoparentalidad no es un factor aislado, sino que se articula con múltiples niveles contextuales que configuran la experiencia educativa.

No obstante, la teoría fue desarrollada en contextos urbanos occidentales, por lo que su aplicación en zonas rurales colombianas requiere adaptaciones para considerar particularidades como la pobreza multidimensional, conflicto armado, migración interna, economía campesina y las dinámicas familiares extensas; además, la noción de microsistema debe ampliarse para incluir la familia extensa, representada por abuelos y tíos, que frecuentemente asume roles de cuidado en contextos de monoparentalidad rural. En cuanto a su articulación con otras teorías, se vincula con la Teoría Sociocultural de Vygotsky (1995) al reconocer la mediación social y cultural en el aprendizaje, con la Teoría Social Cognitiva de Bandura (1997) al considerar el papel personal dentro de los sistemas ecológicos, y con la Teoría del Capital Social de Bourdieu (1986) al analizar cómo los recursos relacionales se distribuyen en los diferentes niveles ecológicos. Esta teoría sustenta la dimensión ontológica al concebir la realidad del rendimiento académico como múltiple, dinámica y construida socialmente desde la interacción entre estudiantes, familias, escuelas y comunidades, de modo que la realidad no es única ni estática, sino que emerge de las experiencias subjetivas y las relaciones bidireccionales que los actores educativos tejen en su cotidianidad.

Teoría Sociocultural (Vygotsky, 1995). El aprendizaje, desde esta perspectiva, es un proceso socialmente mediado que ocurre en la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), entendida de acuerdo con Vygotsky (1995) como la distancia entre el nivel de desarrollo real, es decir, lo que el estudiante puede hacer solo, y el nivel de desarrollo potencial, esto es, lo que puede hacer con ayuda de otros más competentes. Asimismo, los instrumentos culturales, tales como lenguaje, símbolos y herramientas, median la actividad cognitiva, y el desarrollo cognitivo es resultado de la internalización de prácticas sociales y culturales.

La teoría sociocultural del autor antes citado, se aplica al fenómeno de estudio, porque permite comprender cómo los estudiantes de familias monoparentales aprenden a través de la interacción con sus padres, abuelos, docentes y pares, y cómo la ZDP se amplía o restringe según la calidad de la mediación social disponible. En contextos de monoparentalidad, por ejemplo, la mediación puede ser adaptativa y creativa, reorganiza roles en el hogar o aprovecha redes de apoyo externas; por lo tanto, el rendimiento académico, desde esta perspectiva, es el resultado de una construcción colaborativa de significados y de internalización de prácticas educativas que familia y escuela co-construyen.

Sin embargo, la teoría fue formulada en el contexto soviético de principios del siglo XX, por lo que su aplicación en zonas rurales colombianas requiere considerar las particularidades culturales, lingüísticas y socioeconómicas del territorio; además, la noción de ZDP debe contextualizarse para incluir las formas de mediación propias de las comunidades rurales, como el aprendizaje por observación, transmisión oral de saberes y colaboración intergeneracional. En cuanto a su articulación con otras teorías, se complementa con la Teoría Ecológica de Bronfenbrenner (1979) al situar la mediación social dentro de los sistemas ecológicos, con la Teoría Social Cognitiva de Bandura (1997) al reconocer la agencia del estudiante en el proceso de internalización, y con la Teoría del Capital Social de Bourdieu (1986) al analizar cómo las redes de apoyo facilitan o limitan el acceso a la ZDP.

Del mismo modo, esta teoría fundamenta la dimensión epistemológica al concebir el conocimiento como una construcción social e intersubjetiva, donde el investigador y los informantes clave co-construyen significados a través del diálogo y la interacción, de manera que el conocimiento sobre el rendimiento académico emerge del diálogo dialéctico entre la teoría, los hallazgos empíricos y la reflexividad del investigador.

Teoría Social Cognitiva (Bandura, 1997). El modelo triádico recíproco establece, según Bandura (1997) que la conducta, los factores personales, que incluyen aspectos cognitivos, afectivos y biológicos, y el ambiente se influyen mutuamente. En este marco, la autoeficacia entendida como la “...creencia de una persona en su propia capacidad para organizar y ejecutar los cursos de acción necesarios para manejar situaciones futuras” (Bandura, 1997, p. 191), es decir, la manera de organizar y ejecutar las acciones para alcanzar metas, que constituye el motor interno que modula el esfuerzo, la perseverancia y la resiliencia ante las dificultades. Ésta se construye a partir de logros previos, aprendizaje vicario, persuasión verbal y estados emocionales (Bandura, 1997).

En esta investigación, la teoría de Bandura (1997) permite comprender cómo la autoeficacia académica de los estudiantes de familias monoparentales opera como motor interno que modula su esfuerzo, perseverancia y capacidad de resiliencia ante las dificultades, y cómo esta se construye a partir de logros previos, aprendizaje vicario observado en figuras parentales o docentes significativos, y la persuasión verbal y estado emocional generado en el entorno familiar y escolar.

Por consiguiente, dicha teoría es fundamental para entender las diferencias individuales en el rendimiento académico y la capacidad de resolver de los estudiantes. Su aplicación en zonas rurales colombianas requiere considerar las particularidades de la autoeficacia en contextos de pobreza, violencia y migración; asimismo, la noción de logros previos debe contextualizarse para incluir logros comunitarios, familiares e individuales. En cuanto a su articulación con otras teorías, se integra con la Teoría Ecológica de Bronfenbrenner (1979) al situar la autoeficacia dentro de

los sistemas ecológicos, con la Teoría Sociocultural de Vygotsky (1997) al reconocer la importancia del aprendizaje vicario y la mediación social en la construcción de la autoeficacia, y con la Teoría del Capital Social de Bourdieu (1986) al analizar cómo el acceso a redes de apoyo influye en la autoeficacia.

Esta teoría sustenta la dimensión axiológica de esta investigación al reconocer la importancia de los valores de justicia, equidad y respeto a la diversidad familiar en la construcción de la autoeficacia, de modo que los principios éticos orientan la praxis educativa hacia el reconocimiento de las familias monoparentales como estructuras viables y resilientes, libres de estigmas.

Teoría del Capital Social (Bourdieu, 1986; Lin, 2021). El capital social se refiere a los recursos actuales o potenciales que se derivan de la posesión de una red duradera de relaciones más o menos institucionalizadas de conocimiento y reconocimiento mutuo. En este sentido, Bourdieu (1986) distingue entre capital económico, cultural, social y simbólico, y analiza cómo estos se distribuyen desigualitariamente en la sociedad; por su parte, Lin (2021) amplía la teoría al enfatizar que el capital social se invierte y se moviliza para obtener beneficios, y que su acceso depende de la posición del individuo en la estructura social.

Aplicar la teoría antes descrita al fenómeno de estudio, permitió comprender cómo las familias monoparentales movilizan o se ven limitadas por redes formales e informales de apoyo, y cómo la escuela puede actuar como institución que amplifica o restringe ese capital mediante sus prácticas inclusivas o excluyentes. Así, la ausencia de un segundo progenitor puede limitar el capital social, afectar el apoyo emocional y educativo que reciben los estudiantes, tal como lo refiere Solano (2022).

Sin embargo, las familias monoparentales pueden compensar esta limitación mediante la activación de redes de apoyo extendidas, como abuelos, tíos y vecinos, y recursos comunitarios, tales como bibliotecas y centros culturales. La aplicación de la Teoría del Capital Social (Bourdieu,

1986) en zonas rurales colombianas requiere considerar las particularidades en lugares de pobreza, conflicto armado y economía campesina; además, la noción de redes debe contextualizarse para incluir formas de reciprocidad y ayuda mutua, propias de comunidades rurales.

Es importante resaltar que la Teoría del Capital Social (Bourdieu, 1986; Lin, 2021), se articula con otras teorías, como la Teoría Ecológica de Bronfenbrenner (1979) al situar el capital social dentro de los sistemas ecológicos, con la Teoría Sociocultural de Vygotsky (1995) al reconocer la importancia de las redes de apoyo en la mediación social, y con la Teoría Social Cognitiva de Bandura (1997) al analizar cómo el acceso a capital social influye en la autoeficacia. Asimismo, esta teoría fundamenta la dimensión teleológica que sirvió para orientar la aproximación teórica de esta investigación, al fortalecer los vínculos familiares, escolares y comunitarios, con el propósito de superar las visiones deficitarias y estigmatizantes y promover una educación que potencie la anuencia estudiantil y la corresponsabilidad colectiva.

Complementos conceptuales de la investigación

De manera complementaria al andamiaje teórico principal de la investigación, se incluye para profundizar en las dimensiones motivacionales y socioafectivas del rendimiento académico en estudiantes de familias monoparentales la Teoría de la Autodeterminación (Ryan y Deci, 2000) y la Teoría de la Inteligencia Emocional (Goleman, 1999). Al respecto, la primera explica cómo la satisfacción de las necesidades de autonomía, competencia y relación sostiene la motivación intrínseca y la persistencia académica, la segunda permite comprender cómo la regulación emocional actúa como factor protector frente a la ausencia parental, el estigma social y las dificultades económicas. Ambas teorías se articulan con los postulados de Bandura (1997), Vygotsky (1995) y Bronfenbrenner (1979), se enriquece de ese modo, la comprensión de la subjetividad académica y fundamenta el desarrollo de la metacognición y la autorregulación en las proyecciones para la praxis educativa.

En el contexto de la educación, la autoeficacia de Bandura (1997) y la teoría de la autodeterminación de Ryan y Deci (2000) brindan valiosas perspectivas sobre la relación entre motivación y rendimiento académico. Investigaciones recientes, como las de Pérez (2022) refiere que un entorno de aprendizaje positivo puede mejorar significativamente los resultados académicos, destaca la importancia de los factores contextuales y psicológicos en la educación.

Estudios de Martínez y Pérez (2023) han propuesto modelos teóricos que integran variables psicológicas y contextuales, que permiten una comprensión más integral de cómo estas interacciones afectan el rendimiento académico. La inteligencia emocional, según Salovey y Mayer (1990) incluye la capacidad de reconocer, comprender y gestionar tanto las propias emociones como las de los demás. Santos (2025) establece una relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico, sugiriendo que los estudiantes con mayor inteligencia emocional tienden a obtener mejores resultados. Esta idea coincide con Goleman (1999), quien sostiene que las habilidades emocionales son esenciales para el éxito en diversas áreas de la vida.

Las concepciones antes planteadas, dan aportes significativos a esta investigación y ofrecen herramientas prácticas para mejorar las estrategias educativas, al promover un entorno que favorezca el éxito académico de los estudiantes. En el caso de las familias monoparentales, hay que considerar los diversos factores que influyen en su desempeño educativo. Según Martínez y Pérez (2021), el contexto familiar juega un papel crucial en el desarrollo académico de los niños, ya que las familias monoparentales enfrentan desafíos económicos y emocionales que pueden afectar la capacidad de los progenitores para brindar apoyo educativo.

Por su parte, López y Ramírez (2021) sugieren que los estudiantes de familias monoparentales a menudo experimentan menor supervisión. Por su parte, Fernández (2023) argumenta que es fundamental implementar políticas educativas que reconozcan las particularidades de estas familias y promuevan estrategias de intervención que aborden sus necesidades específicas, que fomente un ambiente de aprendizaje más equitativo.

Aprendizaje Socioemocional (SEL). La investigación incorpora también el marco de Aprendizaje Socioemocional (SEL) propuesto por CASEL (2021), que conceptualiza cinco (5) competencias centrales que abarcan tanto el ámbito intrapersonal (con uno mismo) como el interpersonal (con los demás): autoconciencia, autogestión, conciencia social, habilidades relacionales y toma de decisiones responsable:

- **Autoconciencia:** capacidad de comprender las propias emociones, pensamientos y valores, y reconocer cómo influyen en el comportamiento. En el contexto de esta investigación, permite que los estudiantes de familias monoparentales reconozcan sus emociones (tristeza, orgullo, motivación, frustración) y las integren en su proceso de aprendizaje.
- **Autogestión:** capacidad de gestionar eficazmente las propias emociones, pensamientos y comportamientos para alcanzar metas. Incluye planificación, organización del tiempo, perseverancia y autorregulación. En el contexto de la institución técnica agropecuaria, se relaciona con la capacidad de los estudiantes para equilibrar las exigencias escolares con las responsabilidades del hogar.
- **Conciencia social:** capacidad de adoptar la perspectiva de otras personas y empatizar con ellas, comprendiendo las normas sociales y éticas, así como reconociendo los recursos y apoyos en la familia, la escuela y la comunidad. En el contexto de Santa Rosa, se desarrolla a través de la interacción comunitaria y el reconocimiento de las realidades diversas.
- **Habilidades relacionales:** capacidades para establecer y mantener relaciones saludables y de apoyo, comunicarse claramente, cooperar, resolver conflictos constructivamente y buscar o brindar ayuda. Son fundamentales para el trabajo colaborativo y la construcción de redes de apoyo en el ámbito escolar y comunitario.
- **Toma de decisiones responsable:** capacidad de tomar decisiones constructivas y respetuosas, considerando estándares éticos, consecuencias y bienestar personal y colectivo. En el contexto de esta investigación, entrena a los estudiantes para elegir acciones que contribuyan a su proyecto de vida y al bienestar de su familia.

Las cinco competencias del SEL se articulan coherentemente con la propuesta de esta investigación: mientras la autoconciencia y la autogestión fortalecen la subjetividad del

estudiante, la conciencia social y la toma de decisiones responsable involucran el andamiaje familiar y comunitario, y las habilidades relacionales se desarrollan en el marco de la mediación escolar. De este modo, el SEL constituye un fundamento teórico para la dimensión gnoseológica de la aproximación teórica, ya que se convierte en una herramienta práctica para transformar las narrativas deficitarias en miradas apreciativas, promoviendo un rendimiento académico construido sobre los pilares de la autonomía, la disciplina autoimpuesta, la motivación familiar y la corresponsabilidad colectiva en el contexto sociocultural de Santa Rosa, Bolívar, Colombia.

Ética del Cuidado. Noddings (2013) la define como una relación dialógica en la que el cuidador y el receptor se reconocen mutuamente en sus necesidades y capacidades. Para la autora, el cuidado es una práctica relacional situada que requiere atención receptiva (engrossment) y desplazamiento motivacional hacia el otro (motivational displacement). Esta perspectiva se integra en la investigación porque permite comprender la relación entre docentes, estudiantes y familias monoparentales como un vínculo dialógico donde ambas partes se reconocen mutuamente. El cuidado deja de ser una obligación abstracta para convertirse en una práctica que exige atención receptiva y desplazamiento motivacional hacia el otro. Por consiguiente, esta perspectiva fundamenta la dimensión axiológica de la teoría emergente, al postular que la justicia educativa y el acompañamiento institucional deben configurarse como formas de cuidado que reconozcan al estudiante y a su familia como sujetos integrales.

Tipología del Capital Social: bonding vs. Bridging. La tipología del capital social de Putnam (Ramírez, 2015) distingue entre capital bonding (vínculos fuertes con familiares y amigos cercanos) y capital bridging (conexiones con instituciones y personas de diferentes contextos). El capital bonding es importante para el apoyo emocional y la identidad, mientras que el capital bridging es crucial para la movilidad social y el éxito académico a largo plazo.

En esta investigación, la escuela actúa como un nodo conector que puede ampliar el capital social de los estudiantes. Las conexiones con instituciones (la escuela, la alcaldía, organizaciones comunitarias) representan puentes que pueden compensar las limitaciones del

capital bonding. La tipología ilumina la tensión entre las narrativas docentes: una postura determinista puede limitar el capital bridging al estigmatizar a las familias, mientras que una postura contextual-potenciadora puede ampliarlo al construir alianzas efectivas. De este modo, la tipología de Putnam fundamenta teóricamente la necesidad de que la institución educativa asuma un rol activo como constructor de puentes hacia recursos comunitarios e institucionales, superando las visiones deficitarias de la monoparentalidad.

Monitoreo Cualitativo y Accountability Relacional. La propuesta de un Sistema de Monitoreo Cualitativo del Clima Relacional Escolar (SMCRE) se fundamenta en la noción de accountability educativa relacional desarrollada por Darling-Hammond (2015) y en la teoría de evaluación auténtica de Stiggins (2008). Darling-Hammond argumenta que la rendición de cuentas en educación no se debe limitar a indicadores cuantitativos (promedios, pruebas estandarizadas), ésta debe incluir evidencia cualitativa sobre la calidad de las relaciones, equidad e inclusión. Stiggins complementa esta perspectiva al proponer que la evaluación debe servir al aprendizaje (assessment for learning), no solo del aprendizaje (assessment of learning).

La noción de accountability educativa relacional de Darling-Hammond (2004) y la evaluación para el aprendizaje de Stiggins (2005) permiten fundamentar un Sistema de Monitoreo Cualitativo del Clima Relacional Escolar (SMCRE) que va más allá de los indicadores cuantitativos tradicionales. En consecuencia, este sistema asume la rendición de cuentas como un proceso bidireccional y contextualizado que valora la calidad de las relaciones, equidad e inclusión. Por lo tanto, el monitoreo se convierte en una práctica de cuidado institucional que puede intervenir para fortalecer los vínculos que sostienen el aprendizaje de los estudiantes de familias monoparentales en Santa Rosa, Bolívar.

Coaching educativo. Los programas de formación docente situados en el modelo de coaching educativo desarrollado en contextos iberoamericanos por Campos (2025). A diferencia de la capacitación tradicional (talleres puntuales, transmisión de contenidos), el coaching educativo se define como un proceso sistemático, planificado y sostenible de acompañamiento

individualizado que busca transformar las prácticas pedagógicas a través de la reflexión, observación y feedback continuo. Su pertinencia para el giro paradigmático que propone la narrativa determinista a potenciadora, radica en que el coaching acompaña al docente en la deconstrucción de sus propias representaciones sobre familia monoparental y contexto sociocultural; el coaching basado en competencias socioemocionales mejora el bienestar docente y la calidad de las interacciones en el aula.

El Coaching educativo, es una estrategia para mejorar el desempeño docente en contextos escolares con limitaciones en la planificación curricular y aplicación de metodologías inclusivas. Por consiguiente, es pertinente para esta investigación al demostrar que es un proceso sistemático y sostenible que transforma las prácticas pedagógicas mediante la reflexión y el acompañamiento individualizado. De este modo, respalda la necesidad de un giro paradigmático en los docentes, desde narrativas deterministas hacia miradas potenciadoras, en el ecosistema formativo de Santa Rosa, Bolívar.

Práctica reflexiva. La propuesta de que los docentes se conviertan en investigadores de su propia práctica se fundamenta en la epistemología de la práctica reflexiva Schön (1998). Quien distingue entre reflection-action (reflexión durante la acción, que permite ajustar la enseñanza en tiempo real) y reflection-on-action (reflexión posterior, que genera conocimiento profesional a partir de la experiencia). Dicha práctica, fundamenta esta investigación, ya que permite concebir al docente como un investigador de su propia acción, distinguir entre la reflexión durante la acción, que ajuste la enseñanza en tiempo real, y la reflexión sobre la acción, que genere conocimiento profesional a partir de la experiencia vivida.

Esta perspectiva es importante al ofrecer un marco para que los educadores de la institución técnica agropecuaria y en sistemas Nuestra Señora del Carmen, examinen críticamente sus narrativas sobre la monoparentalidad y transformen sus prácticas pedagógicas desde una mirada potenciadora. De este modo, la práctica reflexiva se convierte en el puente que conecta la teoría emergente con la acción cotidiana en el ecosistema formativo.

Fenómeno del rendimiento académico

El rendimiento académico de estudiantes provenientes de familias monoparentales ha cobrado relevancia en la investigación educativa reciente. Factores como el contexto familiar y las condiciones socioeconómicas juegan un papel crucial en el desempeño escolar de estos jóvenes. González et al. (2022) señalan que las familias monoparentales, a menudo encabezadas por mujeres, enfrentan desafíos que pueden afectar negativamente la motivación y el rendimiento escolar de sus hijos debido a tensiones emocionales y atención parental limitada.

El autor antes citado, destaca que la falta de apoyo emocional y académico en estos hogares puede llevar a un bajo desempeño escolar. Por tanto, es fundamental considerar estos factores contextuales para comprender mejor el rendimiento académico y promover intervenciones efectivas que aborden sus necesidades específicas. El rendimiento académico cómo proceso integral, ha evolucionado de ser un conjunto de calificaciones a un proceso integral que abarca múltiples dimensiones del aprendizaje. Este enfoque reconoce que el rendimiento académico incluye factores como la motivación, esfuerzo y compromiso del estudiante con su proceso educativo. Según González (2023), el rendimiento académico debe ser visto como un fenómeno multifacético que refleja no solo el desempeño en exámenes, sino también la participación activa del estudiante en su entorno escolar.

Una comprensión profunda del éxito educativo implica considerar cómo interactúan diferentes elementos para influir en el aprendizaje. La motivación juega un papel crucial, ya que los estudiantes motivados tienden a involucrarse más en sus actividades académicas, lo que conduce a mejores resultados. Además, el esfuerzo dedicado a los estudios es fundamental. El compromiso del estudiante con su aprendizaje se traduce en mayor dedicación y persistencia ante desafíos académicos, y se manifiesta en la calidad de las interacciones con profesores y compañeros, así como en su disposición para buscar ayuda cuando es necesario.

El entorno familiar, social y escolar también influye en el rendimiento académico. Un ambiente de apoyo, donde los estudiantes se sientan valorados y motivados, puede potenciar su compromiso y esfuerzo, mientras que un entorno desfavorable puede limitar las oportunidades de aprendizaje y disminuir la motivación. La definición de rendimiento académico como un proceso integral invita a los educadores a adoptar estrategias pedagógicas que trasciendan la simple transmisión de conocimientos, promover la participación activa y el desarrollo de habilidades socioemocionales.

González (2023) resalta la importancia de crear un entorno educativo inclusivo que reconozca y valore las diversas habilidades y estilos de aprendizaje de los estudiantes, para así fomentar un enfoque holístico del rendimiento académico. Este debe ser visto como un proceso complejo que involucra la interacción de múltiples factores, como motivación, esfuerzo y el contexto en el que se desarrolla el aprendizaje. Estos elementos se entrelazan e influyen en el desempeño de los estudiantes; de allí, la necesidad de abordarlo de manera integral que considere las diversas dimensiones del aprendizaje.

Por otra parte, el impacto socioeconómico en el rendimiento escolar, en el contexto socioeconómico de las familias monoparentales es fundamental para el rendimiento académico de sus hijos. Según Martínez y Pérez (2023) señalan que estas familias frecuentemente enfrentan limitaciones económicas significativas, con ingresos más bajos en comparación con familias biparentales. Esta situación económica restrictiva afecta el acceso a recursos educativos esenciales como libros, tecnología y actividades extracurriculares, que son cruciales para el desarrollo académico integral de los estudiantes. La falta de estos recursos puede llevar a una preparación insuficiente y a un apoyo limitado durante el proceso educativo, lo que afecta negativamente el rendimiento escolar.

De lo antes planteado se deduce que, las condiciones económicas desfavorables son determinantes en el éxito académico. Los estudiantes de familias monoparentales con dificultades económicas tienden a experimentar mayores niveles de estrés y menos

oportunidades de aprendizaje, lo que puede disminuir su motivación y rendimiento escolar. Es esencial reconocer que el entorno socioeconómico afecta tanto los recursos disponibles como la salud emocional y psicológica de los estudiantes, que repercute en su capacidad para concentrarse y rendir académicamente.

Familias monoparentales como estructura familiar

De acuerdo con Bravo (2000), la familia monoparental es un núcleo familiar de padres con hijos dependientes en donde uno de los progenitores no vive con ellos. Sin importar cuál de las dos (2) personas vivas con los hijos, si vive un solo padre con ellos, son familias monoparentales. Es decir, es una familia dónde uno de los progenitores no vive con los hijos y asume la responsabilidad total de la crianza y educación. Estrada (2002) amplía esta definición, destaca que la monoparentalidad puede surgir de viudedad, divorcio, abandono o embarazos fuera del matrimonio. En tiempos recientes, la salida de los padres a trabajar ha dejado a muchos hijos en familias monoparentales, generalmente encabezadas por mujeres.

Por su parte, Martín (2000) añade que estas familias enfrentan retos económicos y emocionales significativos que pueden impactar el rendimiento académico de los hijos. Además, aclara que no es necesario que el progenitor y los hijos vivan solos para constituir una familia monoparental, ya que pueden convivir con abuelos, tíos u otros parientes bajo el mismo techo sin perder esa condición. Esta precisión conceptual resulta relevante para tu investigación en Santa Rosa de Lima, Bolívar, donde las familias monoparentales frecuentemente se insertan en hogares extensos, y permite analizar el fenómeno desde las perspectivas de estudiantes, padres y docentes sin reducirlo a una estructura residencial específica.

Las bases teóricas de esta investigación, antes planteadas, se articulan en torno al capital social de Bourdieu (1986), que explica cómo las redes de apoyo familiares y comunitarias inciden en el rendimiento académico de estudiantes de familias monoparentales, y a la Teoría Ecológica de Bronfenbrenner (1979), que sitúa el desarrollo humano en la interacción dinámica entre el

individuo y sus contextos ambientales. A estas se suman los aportes de Vygotsky (1995) sobre la mediación social y la ZDP, así como la perspectiva del pensamiento complejo de Morín y Le Moigne (1999), que permite superar visiones reduccionistas y comprender la realidad social desde dentro. En conjunto, este andamiaje teórico multidimensional fundamenta la comprensión del rendimiento académico en estudiantes de familias monoparentales en el contexto sociocultural institución técnica agropecuaria y en sistemas Nuestra Señora del Carmen, de Santa Rosa, Bolívar, Colombia.

Bases legales

A nivel internacional, la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1948) establece en su Artículo 26 que "Toda persona tiene derecho a la educación... La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales". Asimismo, la Constitución de la UNESCO (1945) resalta que la realización de los derechos humanos y las libertades fundamentales es un compromiso ineludible para todas las naciones. En este sentido, la UNESCO (1945) enfatiza la relevancia de la cultura y la educación en la dignidad humana, promueve la diversidad cultural y el diálogo como pilares esenciales para la paz y el desarrollo sostenible. Este precepto se materializa en el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4, ONU, 2026), que insta a garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y a promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.

En el contexto nacional, la Constitución Política de Colombia (Asamblea Nacional Constituyente, 1991) consagra en su Artículo 42 que "la familia es el núcleo fundamental de la sociedad", corresponde al Estado y a la sociedad garantizar su protección integral. En materia educativa, el Artículo 44 reconoce la educación como un derecho fundamental de los niños y adolescentes, y el Artículo 67 la define como "un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social". A partir de una interpretación amplia del Artículo 42, la Corte Constitucional ha reconocido legalmente las diversas configuraciones familiares, incluidas las

monoparentales, equipara a la familia tradicional y subraya la necesidad de proteger los derechos de todos sus miembros sin discriminación por orientación sexual o estado civil.

La Ley 115 de 1994 (Congreso de la República de Colombia), Ley General de Educación, establece que la educación "es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social, basado en una concepción integral de la persona humana, su dignidad, derechos y deberes". Este instrumento legal define los criterios de evaluación, promoción y autonomía escolar, y responsabiliza al Estado, la sociedad y la familia de garantizar la calidad educativa. Por su parte, la Ley 1098 de 2006 (Congreso de Colombia), Código de la Infancia y la Adolescencia, consagra el principio de interés superior del niño y adolescente, quienes tienen el derecho a una educación de calidad sin discriminación, en concordancia con el Artículo 44 de la Constitución (1991). La Ley 1618 de 2013 establece dentro de sus disposiciones, garantizar el pleno ejercicio del derecho a la educación inclusiva sin discriminación. Su principio de progresividad y no reversibilidad es pertinente para comprender la obligación del Estado de avanzar gradualmente hacia una educación más equitativa para todas las configuraciones familiares.

En cuanto a los decretos, el 1075 (Ministerio de Educación Nacional, 2015), Decreto Único Reglamentario del Sector Educación, compila y reglamenta las normas educativas vigentes, incluye las orientaciones sobre inclusión y equidad. Establece la obligación de las instituciones educativas de identificar y eliminar las barreras al aprendizaje y la participación, incluidas las actitudinales y organizacionales asociadas a prejuicios sobre estructuras familiares. El Decreto 1421 (Ministerio de Educación Nacional, 2017), es fundamental para el marco de educación inclusiva que sugiere esta investigación. Reglamenta la prestación del servicio educativo, su marco conceptual de educación inclusiva, reconoce la diversidad de características, intereses y posibilidades de todos los estudiantes, extensible al análisis de la diversidad familiar. Establece el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) como herramienta para garantizar condiciones equitativas de aprendizaje.

El Decreto 1290 (Ministerio de Educación Nacional, 2009) reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de educación básica y media. Establece que la evaluación debe ser formativa, integral y flexible, con una escala de valoración que incluye desempeño superior, alto, básico y bajo. Exige que cada institución incorpore en su PEI los criterios, procesos e instrumentos de evaluación, en coherencia con su contexto sociocultural. En cuanto a las resoluciones, se tiene la Resolución 2343 (Ministerio de Educación Nacional, 1996) que contiene los lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo y establece los indicadores de logros curriculares para la educación formal.

Del mismo modo, están las orientaciones del Ministerio de Educación Nacional (2017) sobre inclusión y equidad en el "Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva", donde se establece el marco para la identificación y eliminación de barreras al aprendizaje, que incluye las derivadas de prejuicios sobre configuraciones familiares no tradicionales. Este entramado jurídico es relevante para la presente investigación, titulada "Aproximación teórica del rendimiento académico en estudiantes de familias monoparentales de la Institución Técnica Agropecuaria y en Sistemas Nuestra Señora del Carmen", ya que los instrumentos legales revisados reconocen ampliamente la diversidad de configuraciones familiares, incluidas las monoparentales, y establecen la obligación de eliminar las barreras actitudinales y organizacionales que históricamente han estigmatizado estas estructuras.

En consecuencia, las normas antes citadas constituyen un marco declarativo y fundamento que legitima y hace exigible la generación de una aproximación teórica situada, capaz de orientar la transformación de las prácticas pedagógicas e institucionales en la Institución Técnica Agropecuaria y en Sistemas Nuestra Señora del Carmen, de modo que el rendimiento académico de los estudiantes de familias monoparentales deje de ser leído desde el déficit y pase a comprenderse desde sus potencialidades, en estricto cumplimiento de los principios de interés superior del niño, educación inclusiva y no discriminación.

MOMENTO III

APROXIMACIÓN METODOLÓGICA

Caminos que Orientan la Investigación

En este momento se presenta los aspectos metodológicos de la investigación. Es el recorrido que se realizó por las distintas fases para obtener la información e interpretarla con el propósito de aproximarse al objeto de estudio. Para ello, se ubicó en un paradigma de investigación, para luego insertarla en un entorno, donde esa realidad se expresa tal como se percibe y, en paralelo, construir la ruta metódica que orientó la búsqueda de un conocimiento coherente con la concepción epistémica asumida como investigador. Es así como conocimiento, contexto y método, se unen para impulsar la construcción de la postura paradigmática, ya que, según lo planteado por Rojas de Escalona (2014):

La postura paradigmática que asuma un investigador es lo que le va a permitir, establecer bases ontológicas, epistemológicas y metodológicas claras, para realizar un proceso de investigación, a su vez, le va a ayudar a definir su relación con el fenómeno o realidad objeto de investigación. (p.78)

En atención a ello, esta investigación se ubicó dentro de los postulados del paradigma interpretativo, respaldado por la metodología cualitativa. Para Soler (2006), el paradigma interpretativo parte del pensamiento relativista por cuanto asume la coexistencia de múltiples realidades, con diversos puntos de vistas, determinados por las personas o grupos sociales que los asumen y adoptan, en la búsqueda de conocer e interpretar una realidad dinámica, cambiante dialéctico para poder crear sobre ésta constructos mentales más complejos.

Las ideas del autor antes citado, permitieron comprender que el paradigma interpretativo parte de un entorno para interpretar las realidades vividas por los grupos sociales desde el ambiente natural en que ocurren los fenómenos; es decir, se sumerge en la dinámica de vida de las personas para conocer las acciones propias, su percepción y la visión del contexto,

con el fin de interpretarla y darle significado. Desde este punto de vista, el abordaje seleccionado orientó el camino a seguir como investigador para aproximarme a la realidad del fenómeno de estudio, construyéndola de forma global y por medio del proceso de interacción con los sujetos, lo que permitió asumir una postura ontológica de manera subjetiva, sin olvidar el objeto de investigación.

Dimensiones de la investigación

Ontológica, epistemológica, axiológica, teleológica y metodológica

La dimensión ontológica, según Márquez (2008), la denomina “aproximación al objeto de estudio, es la aproximación a una realidad o tema desde una perspectiva múltiple, que considere el plano teórico conceptual, la perspectiva de quien hace la investigación y la experiencia y discursos cotidianos” (p.485). En este sentido, la interacción que se establece entre el sujeto (que investiga) y el objeto (investigado) lo ubica en el centro de una relación metódica. Por ello, la dimensión ontológica se determina por la naturaleza de la investigación, es decir, que los procedimientos investigativos son reconstruidos y expuestos, permiten el develamiento de las particulares únicas del objeto de investigación, en el entendido, según González y Musso (2013), “que el objeto está inmerso en una totalidad en constante transformación, en un momento histórico determinado, mediado por múltiples determinaciones” (p. 8).

La particularidad de un método se deriva de la naturaleza del objeto de estudio y la realidad donde se encuentra inmerso. Desde el punto de vista ontológico, este estudio se fundamentó en la concepción del ser humano como sujeto que construye y reconstruye su realidad social. La identificación de un determinado paradigma se origina al conocer cuál es la creencia que mantiene el investigador con respecto a la naturaleza de la realidad que se investiga, debido a las interacciones de los actores, por lo que se hace necesario los registros de las situaciones, tal cual como se van sucediendo (Breuker, 1999).

Que busca definir y comprender la esencia de las familias monoparentales en el contexto sociocultural de las instituciones educativas. Este enfoque tiene como objetivo desentrañar la naturaleza y características de estas familias en relación con su rendimiento académico, identificándolas dinámicas y elementos que las constituyen, según Pérez (2023). Asimismo, se analiza cómo los diferentes actores estudiantes, padres y docentes conciben la realidad de esas familias. La intención es profundizar en la naturaleza de las familias monoparentales, la manera en que se manifiestan y son percibidas en el entorno educativo. Esto incluye la identificación de factores que predominan en su existencia y experiencia dentro del ámbito escolar.

Desde la dimensión epistemológica, Husserl (1913) y Heidegger (1927), discípulo de Husserl, ampliaron esta corriente introduciendo el concepto de "ser-en-el-mundo", esencial para entender la existencia en su contexto. Heidegger señala que la epistemología es una forma de comprender y explicar lo que se conoce y sabe. En otras palabras, es cómo los individuos conciben el conocimiento, comprenden el mundo y la relación que tienen con el mismo, conduciendo a conductas y acciones. Por ello, la percepción de cada uno difiere ante un mismo fenómeno, y cada sujeto aborda de diferentes formas una investigación y da solución a una situación presentada.

Por lo general, en los estudios de enfoque cualitativo se asume una vía inductiva, es decir, parte de una realidad y de la información que esta le aporta para luego llegar a teorizar. De acuerdo con lo planteado por Sandín (2003), esta dimensión es la representación de la posición asumida de cada investigador con su objeto de estudio. De allí que, como investigador, me apropié de la idea de que el conocimiento es el resultado de una construcción e interpretación que el sujeto hace del contexto, lo aprehende subjetivamente gracias a la interacción continua. La obra de Alfred Schütz ofrece un marco teórico que me permitió comprender cómo estas familias interpretan y construyen significados en su vida cotidiana y cómo esto influye en el desempeño escolar.

Según Schütz (1932), la vida social se configura a través de interacciones en las que los individuos generan significados a partir de sus experiencias. En las instituciones educativas de Santa Rosa de Lima, el entorno escolar se convierte en un espacio crucial para que los estudiantes de familias monoparentales compartan sus vivencias, lo que puede afectar positivamente su rendimiento académico. El concepto de mundo de la vida de Schütz (1970) se refleja en cómo estas familias negocian su realidad dentro de la comunidad escolar, creando un sentido de pertenencia que puede motivar a los estudiantes a alcanzar mejores resultados académicos.

Además, la intersubjetividad, un aspecto central en el pensamiento de Schütz (1962), destaca la necesidad de empatía en la comprensión. La interacción social en el aula, promovida a través de una actitud empática, puede hacer que los estudiantes de familias monoparentales se sientan valorados y motivados, lo que impacta positivamente su rendimiento escolar. Al aplicar la perspectiva del precitado autor, se pudo comprender cómo estas familias en Santa Rosa de Lima construyen significados en su vida cotidiana y cómo estas construcciones afectan el desempeño académico de sus hijos. Este planteamiento permitió desarrollar estrategias educativas que abordaron las necesidades específicas de estas familias, al promover una educación más inclusiva y equitativa.

La postura epistemológica se basa en teorías implícitas, que constituyen dispositivos epistémicos para la construcción de la realidad. Estas teorías son entidades cognitivas inconscientes que se centran en percepciones y creencias; además, facilitan la comprensión del fenómeno. Esto permitió revelar conocimientos para aproximarme al rendimiento académico de estudiantes de familias monoparentales en el contexto sociocultural de Santa Rosa, Bolívar, Colombia, al integrar las concepciones de los actores sociales y el proceso de triangulación entre referentes teóricos y mi postura como investigador.

Además, la relevancia de este plano epistemológico está en su capacidad para esclarecer supuestos subyacentes y considerar las implicaciones éticas y sociales de la

investigación, lo que garantiza un abordaje riguroso y responsable (López, 2020). La investigación se fundamenta en la premisa de que el conocimiento sobre las familias monoparentales debe ser abordado desde una perspectiva crítica y reflexiva. Al examinar los tipos de conocimiento y los procesos mediante los cuales se adquiere, se buscó construir un entendimiento claro y pertinente del fenómeno social en estudio a partir de las experiencias de los demás.

El paradigma interpretativo fue adecuado y necesario para esta investigación, ya que permitió captar el "sentir colectivo" de las familias monoparentales. Proporcionó una visión rica y matizada de sus experiencias en el ámbito educativo y garantizó la comprensión ética y coherente de las realidades que enfrentan, fundamental para desarrollar estrategias que mejoren su situación educativa y, por ende, el rendimiento académico de sus hijos. Esta perspectiva fue fundamental para comprender cómo se adquiere el conocimiento y cuáles son las fuentes y procesos implicados en este proceso.

Según González (2021), la epistemología contemporánea enfatiza la importancia de reflexionar sobre las condiciones que permiten la producción del conocimiento y plantea preguntas cruciales sobre la realidad: ¿hasta qué punto podemos conocerla? ¿existe un conocimiento absoluto o es todo conocimiento relativo? La investigación adoptó una orientación fenomenológico-interpretativa, que permitió explorar en profundidad las experiencias de los actores involucrados en el contexto de las familias monoparentales dentro de las instituciones educativas.

Este planteamiento busca describir la realidad, así como también comprender las significaciones que los individuos atribuyen a sus vivencias, lo que enriquece la comprensión del fenómeno social en cuestión (Martínez, 2022). El plano epistemológico estableció las bases teóricas y filosóficas que guiaron la selección de metodologías, métodos y técnicas apropiadas para abordar este fenómeno de manera coherente y fundamentada. Este marco teórico fue esencial para evaluar la veracidad, fiabilidad y justificación de las creencias y

afirmaciones de conocimiento que surgen a lo largo de la investigación, como señala Pérez (2023); establecer criterios claros permitió validar el conocimiento científico en relación con las familias monoparentales, lo que aseguró que las conclusiones fueran fundamentadas.

La dimensión axiológica es esencial para comprender la dimensión ética y normativa de la experiencia humana, ya que integra valores fundamentales como justicia, libertad, igualdad, solidaridad, respeto, honestidad y responsabilidad. Estos principios moldean la percepción que las personas tienen de sí mismas y del entorno, y también influyen en las relaciones interpersonales. En el ámbito educativo, el plano axiológico se convierte en un referente crucial para fomentar un ambiente más justo y respetuoso, especialmente en el contexto de familias monoparentales (López, 2020).

La ética y la normatividad que emanan de este plano son determinantes en la toma de decisiones y en la creación de normas, leyes e instituciones sociales. Estas estructuras definen lo que se considera bueno o malo, así como lo deseable o indeseable en la sociedad. Por lo tanto, entender el plano axiológico fue vital para abordar la realidad de las familias monoparentales en las instituciones educativas de Santa Rosa de Lima, Bolívar, Colombia.

Un modelo basado en estos valores puede propiciar un cambio de actitud y comportamiento entre los miembros de la comunidad educativa y promueve una perspectiva más solidaria y justa hacia estas familias en el contexto sociocultural actual. Al integrar el plano axiológico, se busca visibilizar las dificultades que enfrentan e impulsar un entorno donde se reconozca su dignidad y se respete su integridad. Esto es fundamental para construir una comunidad educativa que valore la diversidad y fomente la inclusión, contribuir así a una convivencia más armónica y equitativa.

Por su parte, la dimensión teleológica se centra en los propósitos y objetivos que guían las acciones humanas, lo que resulta esencial al analizar el rendimiento académico de estudiantes que provienen de familias monoparentales. Esta dimensión permitió comprender

cómo las metas educativas son moldeadas por el contexto familiar y social, influye en el desempeño académico de estos jóvenes.

Los estudiantes de familias monoparentales frecuentemente enfrentan desafíos específicos que pueden impactar sus aspiraciones educativas. La ausencia de un segundo progenitor puede generar limitaciones tanto en el apoyo emocional como en los recursos económicos, lo que puede afectar la motivación y las expectativas académicas de los niños. Un estudio reciente de López y Fernández (2021) destaca que los estudiantes de familias monoparentales tienden a experimentar mayores niveles de estrés y ansiedad, lo que puede dificultar su capacidad para concentrarse y rendir adecuadamente en el ámbito escolar.

A pesar de estas adversidades, muchos estudiantes de familias monoparentales desarrollan resiliencia y determinación, lo que les permite establecer y perseguir objetivos académicos significativos. Según un análisis de García et al. (2022), la resiliencia se convierte en un factor crucial que permite a estos estudiantes superar las dificultades y alcanzar un rendimiento académico satisfactorio. Este estudio subraya la importancia de fomentar un entorno educativo que reconozca y apoye las particularidades de estos estudiantes, proporcionando recursos y estrategias que les ayuden a fijar metas realistas y alcanzables.

Por lo tanto, es fundamental que las instituciones educativas implementen políticas y programas que atiendan las necesidades específicas de los estudiantes de familias monoparentales. Al ofrecer un apoyo adecuado y crear un ambiente inclusivo, se puede facilitar que estos jóvenes establezcan metas académicas claras y trabajen para alcanzarlas, mejorando así su rendimiento y bienestar general.

En ese sentido, la dimensión metodológica se relaciona con los postulados epistemológicos y estos, de igual modo, con los supuestos ontológicos asociados a cada paradigma, por lo que es importante su definición para abordar consecuentemente la investigación. Desde esta perspectiva, la presente investigación tuvo un enfoque cualitativo

propio del paradigma interpretativo, cuya lógica interpretó en su contexto y desde los diversos puntos de vista de los implicados, para comprender la realidad intersubjetiva, histórica y social del fenómeno de estudio. En atención a ello, se desarrolló la investigación bajo los postulados del paradigma interpretativo, con un enfoque metodológico cualitativo y una perspectiva filosófica-teórica que deviene de la fenomenología y el método fenomenológico hermenéutico.

Al respecto, el paradigma interpretativo estuvo dirigido a comprender, descifrar e interpretar la acción humana de una manera muy específica, pertinente y significativa de la práctica social de los sujetos, donde el investigador tiene una relación muy subjetiva, pues observa y explica de manera inductiva (de lo particular a lo general). Según Gil y Col (2017), dicho paradigma tiene como objeto:

Conocer la situación y comprenderla, a través de la propia visión de los sujetos. Posee un diseño abierto, flexible y emergente. Las técnicas de recogida de información tienen un carácter abierto...Los criterios de rigurosidad están dados por la aplicación de técnicas de validación como: triangulación, observación, entre otras; que le ofrecen credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad al estudio realizado (p.73).

La realidad en este paradigma es múltiple, relativa y diversa; emerge por sí sola a partir de los fenómenos estudiados, y la investigación se amplió a partir de las nuevas informaciones suministradas por los informantes clave. La postura metodológica como investigador se originó al mantener una relación directa con el objeto de estudio, involucrándome, lo que me permitió describir cualidades, situaciones y aspectos relevantes para comprender, interpretar, profundizar y comprobar las acciones o actuaciones de los grupos, pero de una manera subjetiva. En cuanto al enfoque metodológico cualitativo, para Blasco y Pérez (2007), "estudia la realidad en su contexto natural tal como se suceden los fenómenos, tomando e interpretando la realidad de acuerdo con las personas implicadas" (p.22).

Asimismo, Escudero y Cortez (2018) señalan que "las investigaciones de corte cualitativo tienen por propósito lograr un entendimiento del complejo mundo de las experiencias vividas desde la óptica de los sujetos que las experimentan" (p.45). De allí que este tipo de estudio

busca comprender, interpretar, reconstruir y reflexionar acerca de las experiencias e historias de lo observado y narrado por la voz de los actores sociales, gracias a la dialógica que se desarrolla. Por su parte, Hurtado (2010) agrega que el método cualitativo, basado en una perspectiva epistémica fenomenológica, busca la aceptación de los fenómenos tal como son percibidos o vividos por los individuos. Asimismo, pretende una comprensión holística de los significados expresados y manifestados por las personas en un contexto social determinado.

En esta misma línea, Mejía (2014) sostiene que la investigación interpretativa analiza los fenómenos sociales dentro de la concepción fenomenológica, es decir, en su medio natural, en el propio medio que lo exhibe, por lo que las teorías emergen de estos datos observados; no se formulan hipótesis ni marcos teóricos previos dado que sus estructuras conceptuales falsearían la realidad social. En otras palabras, está encaminado a interpretar desde su entorno natural el significado de los fenómenos que se investigan. Al respecto, Sabaj y Salvo (2005) afirman que la fenomenología permite hacerse cargo del mundo humano individual.

De allí, que la postura epistémica asumida en esta investigación fue fenomenológica, lo que permitió, mediante la descripción, reflexión, comprensión e interpretación, captar la relación auténtica del proceso en el mundo real de los sujetos, generó así una aproximación teórica al fenómeno en estudio. Este análisis surgió como resultado de un proceso dialéctico integral de la ontología del objeto de investigación, contrastado con la perspectiva de los informantes clave, las aportaciones de autores que documentan el estado del arte del fenómeno, y la postura propia del investigador. Así, en esta investigación se presenta una comprensión amplia de la realidad y sus múltiples dimensiones respecto al fenómeno analizado, allí se identifican categorías examinadas dentro de la dinámica dialógica que lo caracteriza.

En atención a lo anteriormente planteado, se adopta el paradigma interpretativo y la metodología cualitativa, lo que hizo necesaria la selección de técnicas de análisis adecuadas para el abordaje del objeto de estudio. Al respecto, Monje (2011) define que los estudios cualitativos "tienen una base epistemológica en la hermenéutica y la fenomenología" (p.35). Bajo estas

premisas, se seleccionó el método fenomenológico hermenéutico, que según Rojas de Escalona (2014) presenta potencialidades para la indagación educativa, ya que él mismo compone un acercamiento coherente y estricto al análisis de las dimensiones éticas, relacionales y prácticas propias de la cotidianidad. De allí que el abordaje fenomenológico hermenéutico representó el camino más adecuado para desarrollarla, a fin de generar una aproximación teórica del rendimiento académico de estudiantes de familias monoparentales en el contexto sociocultural en instituciones educativas de Santa Rosa, Bolívar, Colombia, lo que implicó, desde una perspectiva natural, observar y reconocer las fuentes e interlocutores que permitieron interpretar significaciones en torno a la institución educativa objeto de estudio.

En este orden de ideas, Ayala (2008) afirma que la fenomenología hermenéutica es un procedimiento que lleva a la reflexión a los agentes educativos con respecto a su experiencia personal y labor profesional que llevan a cabo, y de esta manera comprender los aspectos esenciales de esta experiencia, otorgándole sentido e importancia debida a estos fenómenos. En ese sentido, Aguirre y Jaramillo (2012) refieren que "la fenomenología favorece a la comprensión de las realidades escolares, haciendo hincapié en las experiencias de los representantes del proceso formativo" (p.51).

De esta manera, se evidenció que, en educación, el método fenomenológico hermenéutico es una alternativa que permite la interpretación y comprensión. Además, encuentra en este método su propio sentido; muestra cómo desde la fenomenología se puede establecer la atención de la reflexión sobre el rendimiento escolar en estudiantes de familias monoparentales hacia su propia esencia, además de proveer procedimientos y técnicas específicas para la recopilación, tratamiento e interpretación de la información.

Al respecto, Morse (2003) indica que en todos los métodos de investigación con enfoque metodológico cualitativo se dan cuatro (4) procesos cognitivos: comprender, sintetizar, teorizar y recontextualizar; sin embargo, desde el método de investigación se sopesa, enfoca y secuencia esos procesos. En este sentido, la manera cómo se aplican, cómo se orientan, cómo se

secuencian y se usan es lo que distingue un método de otro. En este proceso, es importante destacar que el acceso a estas realidades no observables se consigue por medio de una comprensión interpretativa. Según Martínez (2008), para conseguir esta comprensión interpretativa, "es primordial aplicar diversos procesos de pensamiento los cuales serán específicos de acuerdo con los objetivos de cada etapa y fase del enfoque" (p. 102).

En atención a lo antes planteado, el método fenomenológico-hermenéutico que se aplicó en la presente investigación se realizó bajo las teorías de Van Manen (citado por Fuster, 2019), quien sostiene que el método constituye procesos rigurosos y coherentes de las dimensiones éticas de la experiencia cotidiana y prácticas propias de la pedagogía. La precitada autora sugiere tres (3) fases: la primera, la fase previa, los presupuestos del investigador; la etapa descriptiva, donde se aplican los instrumentos diseñados, se registra y se construyen descripciones protocolares fieles a la realidad; y la fase de carácter estructural, que implica el desarrollo del proceso central de reducciones y categorizaciones fenomenológicas, conformado a partir de cinco (5) pasos que llevan a la definición de temas y categorías esenciales cada vez de mayor nivel de síntesis; la última fase es la referida a la discusión crítica y triangulación de los hallazgos (ver Tabla 1).

Tabla 1
Fases Metodológicas de la Investigación

Fase	Contenido	Actividades	
Empírica Reflexiva /Teórica	<i>I Etapa previa Clarificación de presupuestos</i>	<i>Se establecen los presupuestos, hipótesis, teorías y preconceptos</i>	Acercamiento al contexto y al fenómeno en estudio
			Selección de la metodología y método
			Revisión de la teoría
Empírica	<i>II Descriptiva Recoger la experiencia vivida</i>	<i>Compilar experiencia vivida</i>	Protocolos y anécdotas personales
			Anécdotas experienciales
			(Observaciones de cerca Compilar experiencias vivida Indirectamente.
			Protocolos terceros
			Entrevistas conversacionales
			Estudios previos

Tabla 1 (cont.)

Fase	Contenido	Actividades	
Reflexiva	III Estructural Interpretación <i>Reflexionar acerca de la experiencia vivida</i>	<i>Reflexión sobre las experiencias vividas</i>	Análisis temático
			Uso de diversos métodos de reducción
	IV Descripción + Interpretación	<i>Escribir reflexionar sobre la experiencia vivida</i>	Redacción Transformaciones lingüísticas (primer texto interpretativo)
		<i>Revisar estilo de escritura fenomenológica</i>	Revisión de documentación fenomenológica
		<i>Escribir reflexionar sobre la experiencia vivida</i>	Elaboración del texto fenomenológico

Nota: Elaboración propia (2025), basado en Van Manen (2003).

El contexto de esta investigación se sitúa en el municipio de Santa Rosa, Bolívar, Colombia, específicamente en la Institución Educativa Técnica Agropecuaria y en Sistemas Nuestra Señora del Carmen (IETANSECAR), escenario principal del fenómeno estudiado. Esta institución ofrece servicios educativos en modalidades presencial, virtual y a distancia, y actualmente cuenta con una matrícula significativa de estudiantes distribuidos en estas modalidades. La IETANSECAR opera en modalidades diurna y nocturna, lo que permite atender a una población estudiantil diversa que incluye estudiantes de familias monoparentales, quienes constituyen el foco central de este estudio.

El estudio se enfocó en el rendimiento académico de los estudiantes de familias monoparentales y examinó su desarrollo en el contexto sociocultural de esa institución. Se analizaron las características específicas de estos entornos y cómo influyen en el bienestar emocional y social de los estudiantes, así como el impacto de estas variables en su desempeño académico. Mediante esta aproximación teórica, se buscó entender las dinámicas que afectan el éxito educativo de este grupo y se destaca la relevancia de las condiciones sociales en el proceso de aprendizaje.

Informantes Clave

En una investigación cualitativa, los informantes clave son aquellos sujetos que suministran la información que proviene de su experiencia y vivencias. Según Martínez (2009), estos son personas con conocimientos especializados, capacidad para proporcionar la información requerida, y poseen cierto reconocimiento y/o estatus. En el caso de este estudio, los informantes clave fueron seleccionados de modo que tuvieran relevancia representativa, con información privilegiada y de calidad; se procuró un buen nivel de empatía con los entrevistados y participantes. Es por ello que los informantes clave fueron:

Docentes, se consideraron a dos (2) profesionales docentes que interactúan con los estudiantes, quienes proporcionaron información valiosa sobre las dinámicas en el aula y de quienes se obtuvo información relevante. Estos individuos fueron fundamentales para comprender el fenómeno investigado, por aportar sus experiencias, perspectivas y conocimientos, a quienes se les respeta el anonimato, todos miembros de la comunidad educativa. En cuanto a los estudiantes, se seleccionaron a dos (2) adolescentes de familias monoparentales, que enfrentan desafíos únicos en su rendimiento académico, a quienes se les respeta el anonimato. Además, por parte de madre o padre monoparental, se consideraron a dos (2) madres monoparentales, escogidas para aportar información de los estudiantes de la institución, que fueron seleccionados también como informantes clave en esta investigación. Para un total de seis (6) informantes clave.

La selección estuvo sujeta a la disponibilidad para participar en la investigación y por tratarse de sujetos familiarizados con el contexto, lo que hizo suponer que la información aportada, es valiosa para el proceso investigativo. En la tabla 2, se presenta las funciones y perfil de los informantes clave.

Tabla 2**Funciones y Perfil de los Informantes Clave**

Informante Clave	Funciones	Perfil / Años de experiencias
Informante Clave Estudiante (ICE1)	<i>Participa activamente en entrevistas, compartiendo experiencias sobre rendimiento académico. en contexto de familia monoparental.</i>	<i>Estudiante de grado 10°, 16 años, miembro de familia monoparental materna. Buen rendimiento académico y habilidades reflexivas. 2 años participando en proyectos escolares.</i>
Informante Clave Estudiante (ICE2)	<i>Comparte experiencias personales y percepciones sobre factores que influyen en su aprendizaje. Participa en discusiones grupales e individuales.</i>	<i>Estudiante de grado 11°, 17 años, vive con su padre. Desempeño académico constante. Ha intervenido en actividades de tutoría entre pares. 3 años de participación escolar activa.</i>
Informante Clave Docente (ICD1)	<i>Docente de aula, Orienta procesos de aprendizaje y acompañamiento escolar</i>	<i>Lic. en lengua castellana, 16 años de experiencia, en la institución actual.</i>
Informante Clave Docente (ICD2)		<i>Lic. de ciencias sociales 20 años de experiencia, en la institución actual.</i>
Informante Clave Madre/Padre monoparental (ICM1)	<i>Madre/Padre encargado tutelar del estudiante</i>	<i>Madre o padre de estudiante monoparental</i>
Informante Clave Madre/Padre monoparental (ICM2)		<i>Madre o padre de estudiante monoparental</i>

Nota: Elaboración Propia (2026).

Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información

Las Investigaciones orientadas en el paradigma interpretativo, bajo el enfoque metodológico cualitativo, pretenden describir, comprender e interpretar los fenómenos, a través de las percepciones y significados de los informantes clave, con la finalidad de construir la realidad. Por ello, la recolección de información será dirigida de acuerdo con Hernández et al. (2014), “a proveer de un mayor entendimiento de los significados y experiencias de las personas y no se inicia con instrumentos preestablecidos, sino que el investigador comienza a construir por observación y descripciones de los participantes” (p.337).

Del mismo modo, se atendió a lo expuesto por Ruiz (2012), quien considera que la investigación cualitativa debe realizarse a través de un prolongado e intenso contacto con la realidad y los protagonistas, donde el investigador debe dar voz a los actores para que estos sean escuchados a través de sus experiencias, comunicadas de manera abierta, y resalta que la recolección de información bajo esta es muy variada.

Sin embargo, resalta tres (03) herramientas relevantes para la aproximación fenomenológica, entre las que destacan: la entrevista en profundidad, la observación y la lectura de documentos. La entrevista en profundidad aplicada en investigación cualitativa es definida por Taylor y Bogdan, citados por Bisquerra (1988), como "reiterados encuentros cara a cara entre el entrevistador y los informantes, encuentros estos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto a su experiencia o situaciones, tal como lo expresan sus propias palabras" (p.106).

Cuando se entrevista a los informantes, el investigador se considera un instrumento de investigación principal; el objetivo es obtener de ellos su pensamiento, intenciones, manifestaciones personales y actitudes, para ser utilizadas en la construcción del conocimiento. En este caso, las entrevistas fueron flexibles, dinámicas, directas y abiertas; canalizadas a través de un guion con preguntas inherentes al tema y respondiente a las preguntas de la investigación.

Al respecto, se abordaron los planteamientos de Rodríguez (1999), quien sugiere que para la realización de la entrevista, el entrevistador debe llevar para ese momento dos (2) recursos importantes: "su cuaderno de anotaciones, que es una herramienta indispensable del investigador cualitativo, donde realiza anotaciones sobre lo observado, sucesos, gestos, acciones y otros aspectos de interés; guía de entrevista semiestructurada, de acuerdo con los propósitos del estudio" (p.3), con el fin de mantener el camino y no desviar la comprensión del evento.

En atención a las premisas anteriores, la técnica que se utilizó en la recolección de la información en esta investigación fue la entrevista en profundidad, acompañada de un guion

previamente diseñado de acuerdo con la función del informante clave. La información de cada uno de los informantes clave fue grabada por medio del teléfono móvil, reproducida, escuchada y transcrita textualmente, tal como fue expresada, para extraer las categorías, subcategorías y descriptores que permitieron configurar el entramado ontológico y epistémico, para finalmente generar una aproximación teórica sobre el rendimiento académico de estudiantes de familias monoparentales en el contexto sociocultural en instituciones educativas de Santa Rosa, Bolívar, Colombia.

Técnicas de interpretación de información para la teorización

El proceso de teorización conllevó a una reconstrucción de la realidad e implicó una búsqueda ordenada del conocimiento. Al interpretar las ideas de Strauss y Corbin (2002), construir teorías significa reducir la información original de los actores sociales y observaciones particulares a conceptos que puedan explicar y predecir sucesos o fenómenos. En ese sentido, las técnicas de interpretación permitieron que los hallazgos obtenidos fueran registrados, tabulados, categorizados y codificados para estructurar (interpretar), triangular y, finalmente, teorizar.

Para realizar el proceso de teorización se utilizó el el Círculo Hermenéutico, método coherente con el enfoque fenomenológico-hermenéutico asumido en esta investigación. De acuerdo con Gadamer (1993), el Círculo Hermenéutico es un movimiento dialógico continuo entre las partes y el todo: las partes (los discursos de los informantes clave, las categorías emergentes) se comprenden a la luz del todo (el contexto sociocultural de Santa Rosa, Bolívar, y el fenómeno del rendimiento académico en estudiantes de familias monoparentales), y este todo, a su vez, se redefine y enriquece con la interpretación de las partes. Adicionalmente, Heidegger (1927) manifiesta que este método consiste en "...explicar las precompresiones del investigador y dialogar con los textos y las voces de los actores para develar los significados que subyacen a la experiencia vivida, en un proceso que nunca se cierra, sino que se profundiza de manera recursiva..." (p. 153).

De acuerdo con las ideas de los autores antes citados, el diálogo entre las partes y el todo permitió mirar la información de otra manera, con otra racionalidad, cambiar la lógica y la dirección del pensamiento. Con ello, pude reafirmar que el método se aplica una vez que se haya organizado las categorías y propiedades que decidí más adecuadas como elementos descriptivos. Por consiguiente, en la presente investigación consideré conceptos generales y durante el proceso se generaron categorías nuevas. A partir de la interpretación de los múltiples registros desarrollé un proceso de construcción de categorías que se pudieron sintetizar en etapas diferentes. En ese sentido, la teorización no consistió en una simple comparación de datos, sino en un ejercicio interpretativo que articuló las voces de los estudiantes, madres y docentes con los referentes teóricos y la reflexividad del investigador, permite así la emergencia de una aproximación teórica situada y coherente con la complejidad del fenómeno estudiado.

Categorización y codificación

Durante esta fase se organiza y sistematiza la información de cada observación y entrevista aplicada a los informantes clave, se transcribe en la medida que cada una de ellas se realice. Una vez transcrita la información, se organizó en función de las acciones secuenciales que se llevaron a cabo en el contexto de estudio. Para esta reducción de información consideré el criterio de categorización y codificación, que para Martínez (2000) es:

Clasificar las partes en relación con el todo, de asignar categorías, de ir constantemente diseñando y rediseñando, integrando y reintegrando el todo y las partes, a medida que se revisa el material y va emergiendo el significado de cada evento, hecho o dato (p.69).

De acuerdo con lo antes planteado, la categorización permitió clasificar conceptualmente los tópicos que irrumpen de los informantes clave, referidos a situaciones, actividades, contexto, acontecimientos, opiniones, sentimientos, procesos, entre otros, que, al dar lectura a sus discursos, emergen las categorías y subcategorías de la información a las que posteriormente se realizó la codificación.

Al respecto, la codificación para Gibbs (2007) es un proceso de análisis que consiste en identificar aquella información del texto que ilustra una idea temática relacionada con el código, a través de términos pequeños, las ideas clave recogidas de las entrevistas por cada pregunta del guion, y puede estar formada por uno o varios párrafos. Para la presente investigación, la codificación consistió en asignar una letra que coincide con las iniciales de la categoría y subcategoría, ubicar este código en las líneas de la transcripción de donde se extrajo el contenido (ver Tabla 3).

Tabla 3

Codificación de Categoría y Subcategoría

Código: CSCL		
C	SC	L
Categoría	Subcategoría	IC N.º líneas

Nota: *Elaboración propia (2026)*

Para presentar las categorías (C) fue necesario elaborar matrices estructuradas, organizada en cuatro (4) columnas, en la primera, se señala el texto de la entrevista, la segunda las categorías y la tercera se identificaron las subcategorías preliminares y las que emergieron del discurso de los informantes y por último el código asignado (ver tabla 4).

Tabla 4

Categorización y Codificación de la información

Categoría:			
Texto de la entrevista	No. Línea	Sub categoría	(Código)

Nota: *Elaboración Propia (2026).*

Estructuración, Contrastación y Triangulación

Para este procedimiento de comparación y contrastación se realizó la triangulación. Para ello, se integraron los hallazgos en un todo coherente y lógico, para así, con nuevos significados,

dar origen a la construcción de la aproximación teórica (teorización). Para Donolo (2009), la triangulación provee un complejo sistema de interpretación del que no es ajeno el mismo investigador y muestra la consistencia y lógica que se desprende de cada uno de los pasos y de cada uno de los sectores de donde provienen la información, las conjeturas y los resultados. Con la técnica de triangulación, se procedió al balance entre los saberes detectados y lo que dice la teoría consultada; se realizó la contrastación entre: la información desde la perspectiva de los informantes clave, los referentes teóricos y la perspectiva del investigador. Esta técnica ayudó a conocer el grado de convergencia o divergencia existente en el compartir de ideas que adopta cada uno de ellos.

En coherencia con el enfoque fenomenológico-hermenéutico asumido, la triangulación no se limitó a la simple verificación de información, con ella se constituyó un ejercicio interpretativo que permitió develar los significados que emergen del diálogo entre las voces de los actores, los referentes teóricos y la reflexividad del investigador. De este modo, la triangulación se convirtió en el puente que articuló las partes (los discursos, las categorías) con el todo (el fenómeno del rendimiento académico en estudiantes de familias monoparentales en su contexto sociocultural), en un movimiento propio del Círculo Hermenéutico. En cuanto a la contrastación, Claret (2008) señala que "consiste en comparar y contrastar el resultado encontrado en la investigación con los presentados y descritos en el marco teórico" (p.182). Este proceso enriqueció la investigación al relacionar y contraponer sus resultados con otros estudios similares (Tabla 5).

Tabla 5

Contrastación de la Postura Ontológica, Epistémica y del Investigador

Postura Ontológica (Hallazgos)	Postura Epistémica	Postura del Investigador

Nota: Elaboración propia (2026).

Interpretación y Teorización de la Información

En este apartado se integraron los hallazgos de la triangulación en un todo coherente y lógico, para así, con nuevos significados, dar paso a la teorización que permitió lograr el propósito general de esta investigación. La teorización, señala Claret (2008), es el "perfeccionamiento de la contrastación, integrar en un todo coherente y lógico los resultados y hallazgos de investigación que se están realizando, mejorándolas con los aportes de los autores citados en las referencias teóricas, después del trabajo de contrastación" (p.183). Se puede afirmar que el proceso cognoscitivo de la teorización radica en percibir, comparar, contrastar, ordenar, establecer nexos y construir categorías para develar sus relaciones.

En coherencia con el método fenomenológico-hermenéutico, la teorización se realizó a través del Círculo Hermenéutico, que implicó un diálogo continuo entre las partes (los discursos de los informantes clave, las categorías emergentes) y el todo (el contexto sociocultural de Santa Rosa, Bolívar, y el fenómeno del rendimiento académico en estudiantes de familias monoparentales). Este movimiento dialógico permitió que la comprensión del fenómeno se profundizara de manera recursiva, articulara las voces de los estudiantes, madres y docentes con los referentes teóricos y la reflexividad del investigador. De este modo, la teorización consistió en un ejercicio interpretativo que permitió la emergencia de una aproximación teórica situada y coherente con la complejidad del fenómeno estudiado, en respuesta al propósito general de esta investigación.

Criterios de Calidad de la Investigación

La investigación cualitativa presenta características derivadas de su epistemología que pueden poner en entredicho la calidad del estudio: la primera es que versa sobre experiencias humanas; la segunda, que estas experiencias son de carácter subjetivo; y la tercera, que el conocimiento cualitativo es construido. Es por ello, que en la actualidad se inclinan por presentar unos principios guía que orientan la valoración de la calidad y, en consecuencia, su

rigor metodológico: la dependencia, la credibilidad, la fiabilidad, la confiabilidad y el valor de la ética en la investigación, definidos por Guba y Lincoln (1985). A continuación, se describen cada uno de ellos:

Dependencia

La dependencia o consistencia lógica es el grado en que diferentes investigadores que recolecten datos similares en el campo y efectúen los mismos análisis generen resultados equivalentes. De acuerdo con Franklin y Ballau (2005), "existen dos clases de dependencia: interna, cuando diversos investigadores, al menos dos, generan temas similares con los mismos datos; la externa, cuando diversos investigadores generan temas similares en el mismo ambiente y período, pero cada uno recaba sus propios datos" (p.45).

Credibilidad

La credibilidad, según Castillo y Vásquez (2003), se logra cuando el investigador, a través de observaciones y conversaciones prolongadas con los participantes en el estudio, recolecta información que produce hallazgos que son reconocidos por los informantes como una verdadera aproximación sobre lo que ellos piensan y sienten. Así entonces, la credibilidad se refiere a cómo los resultados de una investigación son verdaderos para las personas que fueron estudiadas o para aquellas que han experimentado o estado en contacto con el fenómeno investigado.

Fiabilidad

La fiabilidad se refiere a la posibilidad de replicar estudios, esto es, que un investigador emplee los mismos métodos o estrategias de recolección de datos que otro y obtenga resultados similares. Este criterio asegura que los resultados representan algo verdadero e

inequívoco, y que las respuestas que dan los participantes son independientes de las circunstancias de la investigación (Goetz y Lecompte, 1988).

Confiabilidad

La confiabilidad es un criterio que debe garantizar la veracidad de las descripciones realizadas por los participantes. Durante el trabajo de campo se identifican sus alcances y limitaciones para controlar los posibles juicios o críticas que suscita el fenómeno o los sujetos. Es dejar claro el papel que desempeñará durante las observaciones y en las interacciones con los participantes del estudio. Vigilar la veracidad de la información y cuidar bien los asuntos de rigor en una investigación cualitativa debe ir de la mano de la reflexividad del investigador, que posibilita que este sea consciente de la influencia de sus planteamientos y de la perspectiva con la que aborda el fenómeno de estudio (Guba y Lincoln, ob. cit.).

Valor de la Ética de la Investigación

La investigación cualitativa se caracteriza por la comprensión de un fenómeno social, donde el investigador está influenciado por su subjetividad, parte del carácter interpretativo del estudio. Para Ojeda y Machado (2007), la ética "reflexiona sobre las acciones reguladoras de las conductas sociales y del ejercicio de la voluntad individual, permite la comprensión de la diversidad de sistemas de valores y constituye un referente que establece un reordenamiento de las relaciones sociales" (p.13). La ética invita al investigador a preguntarse por las normas, valores, conductas, visiones y racionalidades presentes en los informantes clave con quienes interactúa. También es necesario reflexionar sobre los principios éticos como un elemento determinante en el comportamiento y conducta del investigador, ya que ese conjunto de principios estuvo presente en la producción de un nuevo conocimiento. Como investigador estuve comprometido con una praxis rigurosa, precisa y reflexiva, a partir de la cual se elaboraron los resultados con la intención de que puedan ser comunicados y expuestos a valoraciones externas.

MOMENTO IV

HERMENÉUTICA APLICADA HACIA LA GENERACIÓN DE SIGNIFICADOS

Este momento presenta el proceso de hermenéutica aplicada hacia la generación de significados en los hallazgos de la investigación, cuyo propósito general fue generar una aproximación teórica del rendimiento académico de estudiantes de familias monoparentales en el contexto sociocultural de la Institución Educativa Técnica Agropecuaria y en Sistemas Nuestra Señora del Carmen (IETANSECAR), Santa Rosa, Bolívar, Colombia. El mismo se inició con la recolección de la información según la metodología establecida en el Momento III, donde se aplicaron las técnicas de recolección de información como la observación directa y la entrevista semiestructurada, basadas en un sistema categórico enfocado en los propósitos del estudio, para captar la complejidad y diversidad de las experiencias de los informantes clave.

La información obtenida de las entrevistas a los IC fue transcrita y analizada manualmente mediante un proceso sistemático de codificación. Este análisis permitió identificar, unificar y organizar los códigos emergentes en categorías centrales, que fueron posteriormente estructuradas en matrices de relación y redes semánticas, lo que facilitó la identificación de patrones y la generación de interpretaciones teóricas sobre el fenómeno estudiado.

Todo el proceso fue documentado de manera rigurosa y secuencial, lo que aseguró la transparencia y trazabilidad del análisis, en coherencia con los criterios de calidad (dependencia, credibilidad, fiabilidad y confiabilidad) establecidos en el Momento III.

Este momento responde a los propósitos específicos de la investigación: develar las concepciones de los docentes, interpretar los significados de docentes y padres, comprender el rendimiento académico desde las vivencias de los estudiantes y configurar los elementos epistémicos que conforman la aproximación teórica. Para ello, se presentan las categorías y subcategorías emergentes de los discursos de los estudiantes (ICE1 e ICE2), madres (ICM1 e ICM2) y docentes (ICD1 e ICD2), organizadas en tablas que sintetizan el proceso de categorización y codificación.

Categorización y codificación de estudiantes

A continuación, se presentan las tablas que sintetizan el proceso de categorización y codificación de estudiantes (ICE1 e ICE2), derivadas del análisis cualitativo de la información recopilada. Las tablas detallan las categorías y subcategorías con sus respectivas codificaciones. Esta organización facilitó visualizar de manera sistemática los patrones identificados y la lógica analítica que sustenta la interpretación de los resultados, de acuerdo a la metodología reportada:

Tabla 6

Categorización y codificación rendimiento académico de estudiantes: ICE1

RENDIMIENTO ACADÉMICO DE ESTUDIANTES (RAE)			
Texto de la entrevista	No. Línea	Sub categorías	(Código)
"Bueno, muy bueno. Ya hice la prueba Saber 11 y obtuve un buen puntaje de 327 y en todos los periodos no perdí ninguna materia y me fue súper bien." (P10)	42-43	Autopercepción del desempeño	AD
"Sí, estoy muy satisfecha con mi puntaje y con mi rendimiento académico..." (P11)	45-46		
"Bueno, principalmente en el internet. Investigo más porque en mi casa no hay nadie capacitado para ayudarme." (P3)	12-13	Estrategias de aprendizaje y hábitos de estudio	EAHE
"Bueno, primero que todo, pongo las cosas académicas primero, porque siento que es algo muy importante..." (P8)	34-36		
"También me gusta hacer mucho mis tareas, mis actividades, estudiar y ya." (P1)	5-6	Motivación e interés escolar	MIE
"Influye positivamente en que yo me inspiro para sacar a mis abuelos adelante, a mi mamá, y hace que tenga una motivación grande." (P12) "...es que a veces sí me da un poquito de tristeza no tener a mis padres a mi lado y eso."	50-53		
"Bueno, los mayores desafíos, mi disciplina..." (P9)	39-40	Dificultades académicas específicas	DAE
"...he sido muy constante para el colegio, siempre está el colegio en primer lugar".			

Nota: Elaboración propia

Hermeneusis de la categoría rendimiento académico de estudiante (RAE) de ICE1

La narrativa de ICE1 revela una configuración particular del rendimiento académico estudiantil (RAE), donde la ausencia de apoyo académico directo en el hogar no es una limitante; por el contrario, es un catalizador para el desarrollo de una autonomía lograda a través de estrategias de aprendizaje autogestionadas. Su excelencia académica (L42-L46) no ocurre como un hecho aislado; esta es, según su discurso, el resultado de un sistema personal de disciplina y una motivación arraigada en el contexto de familia monoparental.

Al examinar de manera específica las subcategorías, se encuentra en la Autopercepción del Desempeño (AD) una excelencia validada y una actitud de orgullo autodirigido. ICE1 describe su rendimiento como "muy bueno" (L42) y además lo sustenta con logros concretos y cuantificables: un puntaje excelente en la prueba Saber 11 (con puntaje 327) y un historial impecable sin materias perdidas. La satisfacción que expresa (L45-L46) no surge de la comparación con sus pares; es el reconocimiento de un esfuerzo personal que ha sido recompensado con diplomas y conocimientos. Esto construye una autopercepción de eficacia auto lograda, cuyo valor del éxito académico reside en su poder para generar orgullo personal y validación institucional.

En cuanto a las Estrategias de Aprendizaje y Hábitos de Estudio (EAHE), ICE1 refiere que la autogestión es su único recurso. Cuando se enfrenta a dificultades académicas, su estrategia es única e inmediata: "principalmente en el internet" (L12). La declaración "en mi casa no hay nadie capacitado para ayudarme" (L12-L13) no la manifiesta de manera de tristeza o reproche, lo hace con pragmatismo. Esta limitación estructural es asumida e incorporada como parte de su realidad, lo que la impulsa a desarrollar competencia digital investigativa y una independencia cognitiva superior a la esperada para su edad. Su hábito de estudio se caracteriza por priorización absoluta al afirmar "pongo las cosas académicas primero" (L34), lo que evidencia capacidad de autorregulación y jerarquización de valores que coloca lo académico en primer lugar.

Por su parte, la subcategoría Motivación e Interés Escolar (MIE) evidencia la superación familiar como motor ético. De acuerdo con ICE1, su motivación trasciende lo intrínseco al expresar "me gusta hacer mucho mis tareas" (L5-L6), posición fundamentada en la obligación moral que siente hacia su familia. Su alto rendimiento encuentra su significado más profundo en la aspiración de "sacar a mis abuelos adelante, a mi mamá" (L50-L51). De ese modo, el estudio se convierte en un acto de reciprocidad y un proyecto de movilidad social familiar. Esta motivación externa no ejerce ninguna presión en ella; más bien, la internaliza como una "motivación grande" que da sentido a su disciplina y esfuerzo.

Al revisar lo concerniente a las Dificultades Académicas Específicas (DAE), se observa en esa subcategoría la disciplina como único desafío auto identificado, ya que es significativo que la dificultad que reporta no es de orden cognitivo (una materia específica) ni estructural (falta de recursos), es de orden voluntario: "mi disciplina" (L39). En el contexto de su narrativa, esta declaración no sugiere una falta de disciplina; esta revela una autoexigencia elevada, lo que configura como el mayor desafío mantenerse en un estado constante de esfuerzo máximo ("siempre está el colegio en primer lugar", L40). Esto refuerza la imagen de una estudiante para quien la autogestión y el control sobre su propio proceso son la piedra angular de su éxito.

En atención a todo lo antes planteado, se puede afirmar que el rendimiento académico de ICE1 se interpreta como un sistema adaptativo resiliente. La estructura familiar monoparental, típicamente señalada en la literatura como un factor de riesgo, se reinterpreta en su caso como el motivo que forja una identidad de estudiante autónoma, altamente motivada y estratégica. Su éxito no es a pesar de su contexto; en gran medida, está significado por él. La tristeza ocasional (L52-L53) por la ausencia parental no paraliza ni perjudica; este parece convertirse en un impulso productivo hacia el logro académico, que funciona como un mecanismo de proyección futura y reparación simbólica. Ella, además de tener un gran logro escolar, representa un modelo de rendimiento académico construido sobre los pilares de la autonomía, la disciplina autoimpuesta y la motivación familiar transgeneracional.

Tabla 7*Categorización y codificación familias monoparentales: ICE1*

FAMILIAS MONOPARENTALES (FM)			
Texto de la entrevista	No. Línea	Sub categorías	(Código)
"Bueno, yo vivo con mis dos abuelos principalmente, pero ahora en esta temporada mi madre está con nosotros..." (P2)	8-9	Dinámica y organización del hogar	DOH
"Bueno, trabajar no, pero ayudar con los quehaceres de la casa sí, por ejemplo, lavando los platos, lavando la ropa..." (P7)	30-32		
"Bueno, con mi mamá es muy buena. Hablamos casi todos los días... Con mi papá sí es un poco complicada porque no hablo con él..." (P4)	15-19	Percepción de la relación con el progenitor	PRP
"...en mi casa no hay nadie capacitado para ayudarme. O sea, mis abuelos no pueden." (P3)	12-13	Desafíos percibidos	DP
"...a veces sí me da un poquito de tristeza no tener a mis padres a mi lado y eso." (P12)	52-53		
"Influye positivamente en que yo me inspiro para sacar a mis abuelos adelante, a mi mamá, y hace que tenga una motivación grande." (P12)	50-51	Fortalezas percibidas	FP

Nota: *Elaboración propia****Hermeneusis de la categoría familias monoparental (FM) de ICE1***

En lo concerniente a la dinámica y organización del hogar (DOH), se encuentra una estructura flexible y centrada en el logro. ICE1 vive en un sistema familiar extenso y adaptable. Su declaración "vivo con mis dos abuelos principalmente, pero ahora... mi madre está con nosotros" (L8-L9) muestra una dinámica que se ajusta a las necesidades. El hogar está reglamentado por responsabilidades compartidas; ella contribuye con los quehaceres domésticos (L30-L32). La distribución de tareas es considerada parte del funcionamiento colectivo que libera espacio mental y tiempo para lo académico.

En cuanto a la percepción de la relación con el progenitor (PRP), se evidencia una desigualdad afectiva y comunicación consciente. Con su madre, describe una comunicación "muy buena" y constante (L15-L17), que indica un vínculo afectivo sólido y una parentalidad a distancia efectiva. Este lazo se fortalece a través de la tecnología, actuando como un cordón umbilical emocional. En contraste, la relación con el padre está marcada por la "complicación" y falta de

confianza (L17-L19). Esta ausencia es física, emocional y de guía. Sin embargo, ICE1 lo enuncia como un hecho, sin amargura, lo que sugiere una aceptación temprana de esta realidad.

Por su parte, en la subcategoría de desafíos percibidos, emergen dos (2) aspectos: uno de orden práctico, evidenciado en la carencia de apoyo académico dentro del hogar; y otro de carácter emocional, manifestado en los episodios de tristeza que ICE1 asocia con la ausencia parental. El más práctico es la carencia de capital cultural en el hogar: "en mi casa no hay nadie capacitado para ayudarme" (L12-L13). Este no es un juicio, sino una limitación operativa que le da fuerza para desarrollar autonomía. El desafío emocional es la "tristeza" puntual por la ausencia física de sus padres (L52). Este sentimiento es un reconocimiento honesto del costo afectivo que esta estructura familiar puede tener, un dolor que convive con la resiliencia.

En la subcategoría fortalezas percibidas, se percibe la motivación como motor de superación y la unión familiar. Al respecto, la principal fortaleza que emerge de esta estructura familiar es una profunda motivación. La familia es la fuente de su impulso: "me inspiro para sacar a mis abuelos adelante, a mi mamá" (L50-L51). Esto es un imperativo moral internalizado que transforma la potencial vulnerabilidad en un proyecto de superación colectiva. La familia se convierte en un "nosotros" por lo que vale la pena el sacrificio y el esfuerzo máximo.

De acuerdo con lo planteado, la experiencia de ICE1 permite reinterpretar la categoría "Familias Monoparentales", que se revela como un sistema adaptativo con la fortaleza de la capacidad de convertir las limitaciones estructurales en combustible para un proyecto de vida exitoso. La monoparentalidad es, en este caso, una "pluriparentalidad" que permite a los abuelos ejercer la crianza cotidiana y a la madre, aunque ausente físicamente de manera estable, sostener el andamiaje emocional. La carencia (padre, apoyo académico en casa) es compensada por sobreabundancia de sentido, donde el estudio se carga de significado trascendente que va más allá del éxito individual. La familia de ICE1 es su principal factor de protección y su más poderosa razón para triunfar.

Tabla 8*Categorización y codificación contexto sociocultural: ICE1*

CONTEXTO SOCIOCULTURAL (CS)			
Texto de la entrevista	No. Línea	Sub categorías	(Código)
"Sí, en Santa Rosa contamos con una biblioteca, un centro cultural... Hay una bibliotecaria que te ayuda... Hay un centro cultural que tiene programas... danza, hasta artística de todo." (P15)	67-72	Percepción del barrio/entorno comunitario	PBEC
	67-72	Acceso y uso de recursos comunitarios	AURC
"Bueno, ahora que ya estoy finalizando bachillerato, hablamos mucho, mucho sobre eso... a cada rato me dicen, me hablan sobre mi futuro, sobre mis metas y los logros que quieren ver en mí." (P6)	24-27	Expectativas socioculturales	ES
"...yo me inspiro para sacar a mis abuelos adelante, a mi mamá..." (P12).	50-51		

Nota: *Elaboración****Hermeneusis de la categoría contexto sociocultural (CS) de ICE1***

La categoría Contexto Sociocultural da cuenta de un entorno comunitario de ICE1 que funciona como andamiaje para el proyecto académico individual. La narrativa de la informante describe un contexto sociocultural que es un ecosistema de oportunidades activamente aprovechado. El entorno en Santa Rosa de Bolívar se configura como el soporte institucional y cultural clave que complementa los recursos del hogar y la escuela, y facilita el alto rendimiento. En la subcategoría PBEC es valorada por sus recursos de acceso público.

ICE1 centra su percepción en la disponibilidad y calidad de los recursos públicos. Su mirada es pragmática y positiva; el valor de su entorno lo mide por la presencia de infraestructuras culturales y educativas a las que ella puede acceder. Esta focalización revela que, para una estudiante como ella, el entorno es significativo en la medida en que ofrece herramientas para su desarrollo personal y académico.

Al examinar la subcategoría AURC, la biblioteca y el centro cultural se manifiestan como pilares externos. El relato detallado sobre ellos (L67-L72) es revelador. ICE1 los considera espacios vitales, funcionales y con un rol pedagógico claro. La figura de la bibliotecaria que "te

ayuda" es fundamental; representa la humanización del recurso público, lo transforma en sistema de apoyo guiado, acceso a un capital cultural gratuito y de calidad que sustituye, en parte, la falta de capital cultural académico en su hogar, actuando como un catalizador social crucial.

En cuanto a la subcategoría ES, sugiere un mandato de la movilidad social a través del estudio. Las "metas y logros que quieren ver en mí" (L26-L27) expresadas por su familia contienen un mandato sociocultural internalizado que le hacen ver la educación como el vehículo privilegiado para la movilidad social y el honor familiar. Ese es un mensaje explícito y constante ("a cada rato me dicen"). Su motivación de "sacar a mis abuelos adelante" (L50-L51) trasciende lo afectivo para convertirse en un proyecto de reparación y progreso transgeneracional. El éxito académico deja de ser un logro personal para convertirse en la respuesta a una expectativa colectiva de su microentorno familiar, reflejo del valor macrosocial en contextos con limitaciones socioeconómicas, donde el estudio es la ruta más legítima hacia un futuro mejor.

La hermenéutica realizada me conlleva a afirmar como investigador que el contexto sociocultural en la experiencia de ICE1 es un ecosistema protagonista en su éxito. Es un entorno habilitador que, a través de sus instituciones (biblioteca, centro cultural) y sus mandatos (valoración del estudio), provee el andamiaje necesario para que un proyecto individual de excelencia pueda materializarse.

La comunidad de Santa Rosa complementa y potencia los esfuerzos familiares e individuales. Mientras la familia provee la motivación ética y emocional, el contexto sociocultural provee las herramientas prácticas (libros, programas culturales) y el marco de significado (la educación como valor supremo). Esta sinergia entre el impulso familiar y los recursos comunitarios crea un ambiente excepcionalmente fértil para que el alto rendimiento académico, como el de ICE1, sea posible y esté cargado de un gran sentido social y cultural.

Tabla 9*Categorización y codificación rendimiento académico de estudiantes: ICE2*

RENDIMIENTO ACADÉMICO DE ESTUDIANTES (RAE)			
Texto de la entrevista	No. Línea	Sub categorías	(Código)
"Pues para mí es excelente y para muchas personas también es muy excelente, ya que recientemente que entregaron los resultados de las pruebas ICFES, yo fui el primer lugar en esta institución y saqué 367." (P10)	45-48	Autopercepción del desempeño	AD
"Sí, ¿por qué? Porque ese mismo rendimiento que he logrado con ayuda de mi mamá... he podido avanzar, he podido llegar a donde estoy ahora y estoy feliz por eso." (P11)	53-56		
"Pues en primaria me apoyaba bastante en mi mamá... pero ahora que estoy en bachillerato... me apoyo más en el internet, que sí, en los libros, pero siempre le pido ayuda a mi mamá, que sí, en alguna cartelera y cosas así." (P3)	13-17	Estrategias de aprendizaje y hábitos de estudio	EAHE
"Pues a la semana siempre me gusta crear como un cronograma donde equilibrio mi tiempo libre en actividades como leer, como hacer oficio y hacer también mis tareas." (P8)	36-38		
Pues actualmente hablamos bastante sobre mis calificaciones y mi futuro académico, ya que al estar en grado 11 ya estoy cada vez más cerca de la universidad y entonces tengo que tener en cuenta mis calificaciones..." (P6)	26-29	Motivación e interés escolar	MIE
"Sí, ¿por qué? Porque ese mismo rendimiento que he logrado... he podido avanzar, he podido llegar a donde estoy ahora y estoy feliz por eso." (P11)	53-56		
"Pues la verdad es que yo siento que me ha ido muy bien, ya que, aunque vivo apenas con mi mamá, ella siempre me ha estado apoyando y ese apoyo me ha ayudado a ser quien soy actualmente, que también he tenido muy buen rendimiento por eso mismo." (P 9)	41-44	Dificultades académicas específicas	DAE

Nota: *Elaboración****Hermeneusis de la categoría rendimiento académico de estudiante (RAE) de ICE2***

La narrativa ofrecida por la estudiante ICE2 (Tabla 9) construye una percepción de su rendimiento académico como un proceso consciente, exitoso y satisfactorio. En cuanto a la autopercepción del desempeño (AD), no se limita a calificarlo como excelente de manera abstracta (L46), al contrario, lo sustenta con un logro tangible y socialmente significativo, como es haber obtenido el primer lugar en las pruebas ICFES (L47-48). Este éxito, además de generar beneficios concretos, se integra a su historia personal como una fuente de felicidad y orgullo, evidencia una clara correspondencia entre el esfuerzo realizado y los resultados alcanzados (L53-56).

Respecto a sus estrategias de aprendizaje y hábitos de estudio (EAHE), su relato revela una notable evolución. Durante su primaria, dependía casi por completo del apoyo directo de su madre (L13-15); sin embargo, al avanzar al bachillerato, fue hacia una autonomía estratégica, utilizando recursos externos, tales como el internet y libros, que se convirtieron en sus principales herramientas de consulta (L15-17). Es importante señalar que esta creciente independencia no produjo un distanciamiento con su madre, lo convirtió en un apoyo más especializado y colaborativo (L16-17). Esta autonomía se ve reforzada por una avanzada capacidad de organización, manifestada en la elaboración de un cronograma semanal (L36-38), que le permite ejercer un control en la administración de su tiempo, equilibra de manera deliberada sus responsabilidades académicas, domésticas y personales.

En lo que se refiere a la motivación e interés escolar (MIE), de acuerdo con lo expresado por ICE2, están impulsados por una clara proyección hacia el futuro. La proximidad de la educación superior actúa como un horizonte que dota de sentido a su dedicación actual, transforma las calificaciones de un fin en sí mismas a un medio para un proyecto de vida más amplio (L26-29). En ese sentido, un aspecto hermenéuticamente importante es la ausencia de dificultades académicas específicas en su discurso. Al ser consultada sobre los desafíos, su respuesta niega cualquier obstáculo significativo (L41-44) y, en cambio, atribuye su buen desempeño al apoyo de su entorno familiar (L41-44, L60-63). Esta percepción desafía narrativas deficitarias comunes y presenta su contexto como el pilar fundamental de su éxito.

En atención a lo antes planteado, el rendimiento académico de la estudiante ICE2 emerge como el resultado de una dinámica interrelacionada por un andamiaje familiar sólido que fomenta la autonomía, una gestión metódica del tiempo que optimiza sus recursos y una motivación futurista que orienta sus esfuerzos. Su caso ilustra que la excelencia educativa puede construirse en entornos monoparentales cuando estos se caracterizan por relaciones de apoyo efectivo y desarrollo de habilidades de autorregulación por parte del estudiante, demuestra que los logros académicos son, ante todo, el fruto de una compleja y positiva construcción psicosocial.

Tabla 10*Categorización y codificación familias monoparentales: ICE2*

FAMILIAS MONOPARENTALES (FM)			
Texto de la entrevista	No. Línea	Sub categorías	(Código)
"Bueno, vivo con mi mamá y mi hermano y mi rutina se basa más que todo en ayudar a lavar los platos, a doblar la ropa, a ayudar cuando está lavando mi mamá y cuando está cocinando también le ayudo bastante." (2)	8-10	Dinámica y organización del hogar	DOH
"Trabajar no, pero sí tengo bastantes responsabilidades en mi casa, ya que ayudo bastante a mi mamá, como apenas somos ella y yo las que son como más grandes en el hogar, ya que mi hermano es un poco más pequeño, yo la apoyo bastante." (P7)	32-34		
"Pues en primaria me apoyaba bastante en mi mamá, ya que no entendía absolutamente nada y ella me guiaba bastante..." (P3)	13-15	Percepción de la relación con el progenitor	PRP
"La comunicación con mi mamá sobre mis estudios es constante, comprensiva y motivadora; ella me apoya siempre, aunque mi papá no esté presente ni colabore, ya que no vive con mi mamá, ni mi hermano y yo." (P4)	19-21		
"...ella como que hace papel de mamá y papá." (P12)	62-63	Desafíos percibidos	DP
"Sí, influye tanto de manera positiva como negativa, pero yo pienso que más positiva..." (P12)	60-61		
"...aunque vivo apenas con mi mamá, ella siempre me ha estado apoyando y ese apoyo me ha ayudado a ser quien soy actualmente..." (9)	41-44	Fortalezas percibidas	FP
"Sí, influye tanto de manera positiva como negativa, pero yo pienso que más positiva, ya que, al ser solamente mi mamá, pues ella es la que siempre está ahí, siempre, siempre..." (P12)	60-62		

Nota: *Elaboración****Hermeneusis de la categoría familias monoparentales (FM) de ICE2***

La narrativa de ICE2 va más allá de la descripción de sus miembros. En lo concerniente a la dinámica y organización del hogar (DOH), se evidencia un sistema de corresponsabilidad donde las tareas domésticas se comparten de manera activa. ICE2 describe actividades específicas como lavar platos o doblar ropa (L8-10), pero enfatiza su rol de apoyo ante la ausencia de otras figuras adultas, destaca que, al ser su hermano menor, la carga recae principalmente entre ella y su madre (L32-34). Esta distribución de labores configura un entorno doméstico que tiene la colaboración mutua como principio fundamental para el funcionamiento del grupo familiar.

Respecto a la percepción de la relación con el progenitor (PRP), su discurso revela un vínculo afectivo sólido y multifacético. La madre es descrita simultáneamente como una guía académica (L13-15), un soporte emocional constante (L19-21) y una figura que cubre roles parentales duales. Resulta particularmente significativa la conceptualización de que "ella hace papel de mamá y papá" (L62-63), que demuestra una apreciación completa en la figura materna, capaz de brindar el apoyo que compensa la ausencia paterna. Esta relación se caracteriza por una comunicación fluida y un acompañamiento permanente que va más allá de lo académico para extenderse a todos los ámbitos de su vida (L19-21).

Al abordar los desafíos percibidos (DP), ICE2 reconoce que la situación familiar puede presentar facetas tanto positivas como negativas, aunque se inclina marcadamente por valorar los aspectos favorables (L60-61). Las responsabilidades domésticas no las asume como carga limitante; para ella, son un desafío entendido, en la medida en que demandan tiempo y energía (L32-34). Estas son asumidas como una contribución natural al equilibrio del hogar, lo que atenúa notablemente lo que pudiera ser visto como un obstáculo o problema. En dicha valoración positiva se encuentran las fortalezas percibidas (FP) del sistema familiar.

El relato construye una imagen de la monoparentalidad como escenario que fortalece los lazos afectivos y fomenta la resiliencia. El apoyo incondicional de la madre emerge como el pilar central que sostiene el desempeño académico (L41-44) y constituye el fundamento del desarrollo personal de ICE2, quien articula una clara conciencia de que, a pesar de las posibles dificultades, la presencia constante y el acompañamiento afectivo de su madre han sido determinantes en la construcción de su identidad y en el logro de sus metas (L53-56).

De acuerdo con la hermenéusis realizada a la categoría FM, la experiencia de ICE2 redefine la noción de familia monoparental, que desplaza el enfoque desde una estructura carencial hacia un sistema relacional funcional y potenciador, que lejos de representar desventaja, se revela como espacio de corresponsabilidad, apoyo mutuo y fortalecimiento afectivo, que valora la figura materna como pilar fundamental y suficiente, demuestra que la

eficacia parental no está en la cantidad de figuras presentes, reside en la calidad de los vínculos y la capacidad de construir juntos un proyecto de vida coherente y solidario.

Tabla 11

Categorización y codificación contexto sociocultural: ICE2

CONTEXTO SOCIOCULTURAL (CS)			
Texto de la entrevista	No. Línea	Sub categorías	(Código)
"Pues a mí me ha ayudado en una parte, pero más que todo sí he visto a otros compañeros que utilizan bastante la biblioteca, acá hay una casa cultural donde enseñan que sí canto, que sí los instrumentos musicales, a pintar." (P15)	77-80	Acceso y uso de recursos comunitarios	AURC
"Y entonces todos esos lugares fomentan como que nuestros talentos que creemos que no existen. Y entonces, no tanto para mí, pero para otras personas sí les ha servido mucho en su formación." (p15)	82-82	Percepción del barrio/entorno comunitario	PBEC
"Pues actualmente hablamos bastante sobre mis calificaciones y mi futuro académico, ya que al estar en grado 11 ya estoy cada vez más cerca de la universidad..." (P6)	26-29	Expectativas socioculturales	ES

Nota: *Elaboración*

Hermeneusis de la categoría contexto sociocultural (CS) de ICE2

La estudiante ICE2 percibe su comunidad reconoce tanto fortalezas como limitaciones. En cuanto al barrio y entorno comunitario (PBEC), identifica recursos valiosos como la biblioteca y la casa cultural (L77-79), aunque señala que estos espacios han beneficiado más a otros compañeros que a ella (L80-82), lo que sugiere un reconocimiento del potencial comunitario con impacto diferenciado. Respecto al acceso y uso de recursos comunitarios (AURC), demuestra conocimiento detallado de la oferta cultural y educativa, describe actividades como canto, instrumentos musicales y pintura (L78-79); sin embargo, su discurso revela un uso limitado de estos recursos para su propia formación académica (L77-80). En relación con las expectativas socioculturales (ES), se observa una clara internalización del valor de la educación superior como proyecto de movilidad social, manifiesta conciencia sobre la importancia de sus calificaciones actuales para acceder a la universidad (L26-29), lo que refleja aspiraciones orientadas por sus esfuerzos académicos presentes.

De acuerdo con los planteamientos anteriores, el contexto sociocultural de ICE2 se caracteriza por ofrecer recursos comunitarios que, si bien son reconocidos y valorados, presentan un uso diferenciado entre los estudiantes. Las expectativas sociales respecto a la educación superior emergen como un factor motivacional central en su proyecto de vida. Este escenario comunitario, aunque no es aprovechado en su totalidad por la estudiante, constituye un entramado de oportunidades y aspiraciones que complementan el apoyo familiar que recibe.

Contrastación y triangulación de la información de ICE1, ICE2

La triangulación entre ICE1 e ICE2 se basó en la verificación cruzada de las categorías emergentes, contrastadas con fuentes epistemológicas y la reflexión crítica del investigador. Este proceso aseguró la consistencia y fiabilidad del análisis, permitiendo depurar los hallazgos y construir significados compartidos sobre la experiencia educativa de los estudiantes (tablas 12, 13 y 14)

Tabla 12

Contrastación de la postura ontológica, epistémica y del investigador. categoría RAE

RENDIMIENTO ACADÉMICO DE ESTUDIANTES		
Postura Ontológica (Hallazgos)	Postura Epistémica	Postura de la Investigador
Subcategoría: AD		
ICE1: El rendimiento es una conquista frágil o un estado por alcanzar. El desempeño académico se vive como algo externo a su esencia, que requiere constante validación.	La autopercepción del desempeño es la evaluación subjetiva que un individuo realiza sobre su propia competencia, logros y calidad en la ejecución de una tarea o rol específico. Se fundamenta en teorías de la autorregulación y la autoeficacia, donde las creencias personales sobre la propia capacidad influyen directamente en la motivación y el rendimiento (Bandura, 1997).	La autopercepción del desempeño es la valoración personal que un individuo realiza sobre su propia competencia, logros y la calidad con la que ejecuta sus tareas. Se trata de una evaluación subjetiva que influye directamente en la motivación, el esfuerzo invertido y los resultados finalmente obtenidos. Constituye un pilar fundamental para la autorregulación del aprendizaje y el desarrollo continuo.
ICE2: El alto rendimiento es un atributo identitario naturalizado. Su excelencia no se cuestiona, se vive como un hecho constitutivo de su ser.		

Tabla 12 (cont.)

RENDIMIENTO ACADÉMICO DE ESTUDIANTES		
Postura Ontológica (Hallazgos)	Postura Epistémica	Postura de la Investigador
Subcategoría: EAHE		
ICE1: La realidad del aprendizaje se fundamenta en la dependencia relacional. El conocimiento se accede predominantemente a través del vínculo con el progenitor.	Las estrategias de aprendizaje son procedimientos conscientes (cognitivos y metacognitivos) que los estudiantes emplean para controlar y transformar su aprendizaje, mientras que los hábitos de estudio son las conductas regulares de planificación, ejecución y autorreflexión aplicadas al contexto académico (Chan y León, 2017).	Las estrategias de aprendizaje son técnicas deliberadas que los estudiantes utilizan para gestionar y mejorar su proceso de comprensión. Por su parte, los hábitos de estudio se refieren a las prácticas consistentes de organización, realización y evaluación del trabajo académico. Juntos, forman la base de un enfoque eficaz para el estudio.
ICE2: La realidad del aprendizaje se basa en la agencia personal y la eficiencia instrumental. El conocimiento es un territorio por dominar mediante sistemas y herramientas.		
Subcategoría: MIE		
ICE1: La realidad está anclada en el presente inmediato o la aprobación externa. La motivación responde a demandas contextuales inmediatas más que a una proyección de vida.	La motivación escolar es el proceso que inicia, guía y mantiene la conducta orientada al logro de metas académicas, mientras que el interés se refiere a la disposición psicológica de involucrarse con contenidos específicos. Ambos constructos son impulsores cognitivos y emocionales clave para el rendimiento de los estudiantes (Schunk, Pintrich y Meece, 2014).	La motivación e interés escolar es la fuerza interna y la curiosidad sostenida que impulsa a un estudiante a involucrarse activamente en su proceso de aprendizaje. Se manifiesta a través de la atención persistente, la participación en clase y la búsqueda voluntaria de conocimiento más allá de lo exigido, fundamental para transformar el hecho educativo de una obligación a una oportunidad de crecimiento personal.
ICE2: La realidad está impulsada por el futuro como proyecto de vida. El presente académico es un puente necesario hacia una identidad futura deseada (universitaria).		
Subcategoría: DAE		
ICE1: La realidad académica se construye mediante la autodisciplina y la priorización constante del colegio como elección personal fundamental.	Las dificultades académicas específicas (DAE) son obstáculos persistentes y localizados que afectan significativamente el proceso de aprendizaje en áreas particulares como la lectura, escritura o cálculo. Estas dificultades, entre las que se encuentra la dislexia, no se explican por discapacidad intelectual, falta de oportunidades educativas o factores socioculturales, sino por alteraciones neurobiológicas de base (Asociación Americana de Psiquiatría, 2014).	Las dificultades académicas específicas, son barreras externas al estudiante, derivadas de condiciones sociofamiliares, económicas o institucionales adversas, que obstaculizan su proceso de aprendizaje. Estas limitaciones, como la insuficiencia de recursos, el entorno desfavorable o la falta de acompañamiento, pueden comprometer las oportunidades educativas y condicionar el rendimiento, independientemente de las capacidades individuales; o caso contrario, ser el motor que los impulse al éxito.
ICE2: La realidad y éxito académico existen y se explican primordialmente a través del apoyo externo (vínculo materno) como factor constitutivo de su identidad y rendimiento.		

Nota: Elaboración propia

Triangulación hallazgos emergentes categoría RAE de ICE

La triangulación de la categoría RAE develó que, en la subcategoría autopercepción del desempeño (AD), ICE1 concibe el rendimiento como una conquista frágil externa a su esencia, mientras que ICE2 lo naturaliza como un atributo identitario. Desde la postura epistémica de Bandura (1997), esta autopercepción se fundamenta en la evaluación subjetiva basada en la autorregulación y la autoeficacia. Como investigador, interpreto que esta valoración personal constituye un pilar fundamental para el desarrollo continuo y la autorregulación del aprendizaje.

En cuanto a las Estrategias de Aprendizaje y Hábitos de Estudio (EAHE), ICE1 se basa en la dependencia relacional, mientras que ICE2 en la agencia personal y la eficiencia instrumental. Chan y León (2017) establecen que estas estrategias son procedimientos conscientes aplicados al contexto académico. Como investigador, afirmo que estas técnicas deliberadas conforman la base de un enfoque sistemático para el estudio.

En la Motivación e Interés Escolar (MIE), ICE1 se ancla en el presente inmediato, mientras que ICE2 se proyecta hacia el futuro como proyecto de vida. Schunk et al. (2014) conceptualizan estos constructos como impulsores cognitivos y emocionales clave. Como investigador, considero que la fuerza interna es fundamental para transformar la experiencia educativa en una oportunidad de crecimiento personal.

Sobre las Dificultades Académicas Específicas (DAE), se evidencia que ICE1 construye su realidad mediante autodisciplina, mientras que ICE2 la explica a través del apoyo externo como factor constitutivo. En ese sentido, la Asociación Americana de Psiquiatría (2014) define estas dificultades como obstáculos persistentes de base neurobiológica. Como investigador reflexiono que las barreras externas pueden tanto limitar como impulsar el rendimiento, independientemente de las capacidades individuales (Figura 1).

Figura 1

Triangulación hallazgos emergentes categoría RAE de ICE



Nota: Elaboración propia

En atención a la Figura 1, la triangulación en la categoría RAE devela que la autopercepción, las estrategias de aprendizaje, la motivación y el manejo de dificultades pueden ser considerados dimensiones interconectadas de un mismo fenómeno. La evidencia confirma que el rendimiento académico emerge de la dinámica entre factores internos (autoeficacia, autorregulación) y externos (apoyo, recursos), que en la representación estudiantil se consolida como eje transformador. Este entramado conceptual invita a repensar las prácticas educativas desde una mirada holística, que trascienda lo exclusivamente cuantitativo para abarcar los procesos subjetivos que definen las trayectorias académicas.

Tabla 13

Contrastación de la postura ontológica, epistémica y del investigador categoría FM

FAMILIAS MONOPARENTALES (FM)		
Postura Ontológica (Hallazgos)	Postura Epistémica	Postura de la Investigador
Subcategoría: DOH		
ICE1: La monoparentalidad se experimenta como una estructura de cuidado asimétrico. La realidad familiar mantiene roles tradicionales donde el progenitor protege y la estudiante recibe.	La dinámica y organización del hogar es la estructura de rutinas, roles y gestión del entorno familiar para facilitar el proceso educativo, especialmente en contextos de familias monoparentales. Incluye la creación de horarios, disposición de espacios para el estudio y apoyo directo en las tareas escolares, roles que los padres han tenido que asumir (Menéndez et al., 2021).	La dinámica y organización del hogar es, cómo una familia organiza su día a día: quién hace qué, a qué hora se estudia y cómo se convive. Esta rutina familiar es la base que permite a los estudiantes tener un espacio y tiempo ordenados para aprender.
ICE2: La monoparentalidad se vive como una unidad de cooperación entre pares. La realidad familiar se construye sobre la corresponsabilidad y roles difusos entre madre-hija.		
Subcategoría: PRP		
ICE1: La realidad relacional es de complementariedad con carencia. La figura parental, aunque presente, se percibe como insuficiente para cubrir todas las necesidades.	La percepción de la relación con el progenitor se refiere a la valoración subjetiva que el hijo tiene sobre la calidad del vínculo afectivo, el grado de comunicación, apoyo y conflicto con su padre o madre, que moldea su desarrollo emocional y social, e influye en su autoestima (Musitu et al., 2004).	La percepción de la relación con el progenitor, es cómo un hijo o hija ve la relación con su mamá o papá. Se trata de si se siente escuchado, apoyado y querido por ellos, lo que influye mucho en su seguridad y bienestar.
ICE2: La realidad relacional es de complementariedad y suficiencia. La figura materna contiene todos los atributos parentales necesarios.		
Subcategoría: DP		
ICE1: Los desafíos existen en una realidad transformada en oportunidades. Las dificultades se reinterpretan como espacios para el desarrollo de fortalezas.	Los desafíos percibidos en las familias monoparentales incluyen el impacto de la denominación social, las presiones contextuales y legales, la gestión del soporte social y los dilemas subjetivos asociados al proceso de conformación familiar, requiriendo resiliencia parental para enfrentar las complejidades del camino (Girata, 2021).	Los desafíos percibidos en las familias monoparentales, son las dificultades que un hijo (a) identifica de la madre o padre soltero en su día a día, como la falta de apoyo, la presión por hacerlo todo solo y el cuestionamiento social, que la tarea de criar y educar sea más compleja.
ICE2: Los desafíos habitan una realidad como obstáculos limitantes. Las dificultades se experimentan como barreras que restan energía y posibilidades.		
Subcategoría FP		
ICE1: Sustenta una ontología de responsabilidad-proyección, donde su ser se define por la capacidad de transformar su motivación en acción concreta hacia el progreso familiar ("sacar adelante").	En el contexto de familias monoparentales, las fortalezas percibidas son aquellos recursos y capacidades que la persona identifica, tales como la resiliencia, autonomía en toma de decisiones y creación de vínculos afectivos sólidos y de apoyo recibido. Estas capacidades son desarrolladas como estrategias adaptativas para enfrentar los retos de la crianza en solitario (Girata,, 2021).	Son las cosas positivas que un hijo nota al vivir solo con su mamá o papá, como sentirse el motivo de su esfuerzo y saber que tiene a alguien que lo apoya incondicionalmente. Esta seguridad le da una gran confianza y fuerza para enfrentar sus propios retos.
ICE2: Configura una ontología de sustento-identidad, donde su existencia se constituye por el apoyo incondicional recibido, siendo este vínculo el fundamento de su identidad actual ("me ha ayudado a ser quien soy").		

Nota: *Elaboración propia*

Triangulación de hallazgos emergentes categoría FM de ICE

Al triangular los hallazgos emergentes de la categoría FM, encontré en la subcategoría Dinámica y Organización del Hogar (DOH), que ICE1 vive la monoparentalidad como una dinámica familiar donde los roles no se distribuyen de manera equitativa; allí corresponde a la madre la mayor parte de la responsabilidad del cuidado y la crianza; mientras que ICE2 la vive como unidad de cooperación, cuya realidad familiar se construye sobre la corresponsabilidad y roles difusos entre madre hija. En correspondencia a ello, Menéndez et al. (2021) conceptualizan esta organización como estructura de rutinas y gestión del entorno familiar. Por consiguiente, como investigador valoro que ésta constituya la base que permita espacios y tiempos ordenados para el aprendizaje.

En cuanto a la Percepción de la Relación con el Progenitor (PRP), ICE1 relaciona complementariedad con carencia, mientras que ICE2 con suficiencia. Al respecto, Musitu et al. (2004) refieren que esta relación moldea el desarrollo emocional y social. De ahí, interpreto que ésta influye significativamente en la seguridad y bienestar del estudiante. Respecto a los Desafíos Percibidos (DP), ICE1 los considera oportunidades, mientras que ICE2 los experimenta como barreras limitantes. Girata (2021) define esos desafíos, complejidades que requieren resiliencia parental. Como investigador las considero factores que pueden hacer más compleja y demandante la tarea educativa.

Las Fortalezas Percibidas (FP), ICE1 muestra una ontología de responsabilidad-proyección, mientras que ICE2 la configura en sustento-identidad. Girata (2021) las conceptualiza recursos y capacidades adaptativas. Como investigador, considero son percepciones positivas que proporcionan confianza y fuerza para enfrentar retos académicos, constituyéndose en pilares psicoafectivos que transforman las adversidades en oportunidades de crecimiento. (Figura 2):

Figura 2

Triangulación de hallazgos emergentes categoría FM de ICE



Nota: *Elaboración propia*

La Figura 2 de la categoría FM, corrobora que la dinámica familiar, los vínculos afectivos y la resiliencia ante los desafíos constituyen un ecosistema formativo tan determinante como el contexto escolar. Las fortalezas identificadas, desde la organización del hogar hasta la percepción de apoyo, además de aminorar adversidades, construyen andamiajes para el desarrollo integral. Esta categoría reclama, por tanto, políticas educativas que reconozcan y fortalezcan a las familias monoparentales como agentes activos de transformación social y educativa.

Tabla 14

Contrastación de la postura ontológica, epistémica y del investigador categoría CS

CONTEXTO SOCIOCULTURAL (CS)		
Postura Ontológica (Hallazgos)	Postura Epistémica	Postura de la Investigador
Subcategoría: AURC		
ICE1: La realidad comunitaria probablemente se vive como un escenario de recursos accesorios o distantes. Los recursos existen en un plano secundario o de difícil acceso.	El acceso y uso de recursos comunitarios se refiere a la disponibilidad y aprovechamiento de servicios e infraestructuras locales como bibliotecas, centros culturales, parques y programas educativos. Este acceso influye en el aprendizaje informal y reducción de brechas educativas, en contextos vulnerables (UNESCO, 2020).	El acceso y uso de recursos comunitarios, es la posibilidad que tienen los estudiantes de usar lo que hay en su comunidad para aprender, como la biblioteca, el parque o talleres. Cuando pueden aprovechar estos lugares y actividades, aprenden cosas nuevas fuera del salón de clases.
ICE2: La realidad comunitaria es un escenario de oportunidades objetivas, pero no esenciales. Los recursos existen, pero no son constitutivos de su éxito.		
Subcategoría: PBEC		
ICE1: El barrio existe como un conjunto de atributos y servicios disponibles. No se constituye como un espacio de transformación identitaria para el sujeto. La relación es de posesión ("contamos con"), no de pertenencia.	La percepción del barrio/entorno comunitario es la valoración subjetiva que los residentes construyen sobre su territorio, integrando dimensiones físicas (espacios públicos, infraestructura), sociales (organización, redes de apoyo) y simbólicas (significados, identidad colectiva). Ésta se configura a partir de interacciones cotidianas, prácticas culturales y la relación con el entorno, fortaleciendo el sentido de pertenencia y cohesión social (Silveyra, 2024).	La percepción del barrio/entorno comunitario es cómo se ve el lugar donde se vive: si es seguro, si tiene servicios y oportunidades que ofrece Esa visión del barrio o entorno comunitario, influye en el ánimo para estudiar y en sus ganas de salir a aprender.
ICE2: El barrio es un agente con capacidad de revelar y potenciar ("fomentan nuestros talentos"). El reconocimiento de esta capacidad se proyecta hacia el "Otro" ("para otras personas"): ontología de la potencialidad ajena. El sujeto habita una realidad donde el barrio puede ser transformador, pero esa transformación no es para sí.		
Subcategoría: ES		
ICE2: Las expectativas sociales probablemente permanecen como discursos externos no incorporados. Las metas educativas superiores son conceptos abstractos más que fuerzas movilizadoras.	Las expectativas socioculturales son los roles, metas y comportamientos que una comunidad o sociedad considera deseables y espera que los individuos alcancen o adopten. En el ámbito educativo, estas expectativas influyen en las aspiraciones académicas, la elección de trayectorias formativas y la percepción de éxito de los estudiantes, y están moldeadas por factores como el género, la clase social y el origen cultural (García, 2019).	Las expectativas socioculturales, son las creencias que tiene una sociedad sobre lo que se considera éxito en la vida, como tener cierta profesión o formar una familia. Los jóvenes crecen sintiendo esta presión social, que puede animarlos o limitarlos al elegir su propio camino.
ICE1: Las expectativas sociales se han incorporado como motor identitario. La aspiración universitaria es un imperativo personal, no una presión externa.		

Nota: Elaboración propia

Triangulación de hallazgos emergentes categoría CS de ICE

La triangulación de hallazgos emergentes en la categoría contexto sociocultural (CS), en la subcategoría acceso y uso de recursos comunitarios (AURC) ICE1 vive los recursos como accesorios o distantes, mientras que para ICE2 son oportunidades objetivas. En relación a ello, la UNESCO (2020) establece que este acceso influye en oportunidades de aprendizaje informal. Como investigador valoro esta posibilidad de usar recursos comunitarios para enriquecer el aprendizaje más allá del aula, potenciar el desarrollo de habilidades prácticas y la construcción de capital social que complementa la formación académica formal. Lo que revela que el acceso a los recursos no es suficiente por sí mismo; la forma en que los estudiantes los perciben y movilizan depende de sus condiciones subjetivas y la orientación que reciben en su entorno.

Respecto a la Percepción del Barrio/Entorno Comunitario (PBEC), ICE1 lo ve como el conjunto de atributos disponibles, mientras que para ICE2 es un agente transformador. Silveyra (2024) lo conceptualiza como la construcción social multidimensional que integra componentes físicos, relacionales y simbólicos en la formación de la identidad territorial. De allí, interpreto que esa visión del entorno influye significativamente en el ánimo para estudiar y aprender, constituyéndose en un factor clave que puede potenciar o limitar el compromiso educativo, según la valoración subjetiva del espacio vivido. En este sentido, el barrio o la comunidad no solo constituye un escenario físico, sino un entramado de significados que moldea la identidad y la capacidad de acción de los estudiantes.

En las Expectativas Socioculturales (ES), se devela que ICE2 las mantiene como discursos externos no incorporados, mientras que para ICE1 es el motor identitario. Al respecto, García (2019) afirma que esas expectativas moldean aspiraciones académicas y percepción de éxito. Como investigador considero que esa presión social puede tanto animar como limitar la elección de trayectorias personales de los estudiantes. Por lo tanto, el contexto sociocultural opera como un espacio de negociación constante entre las demandas externas y la construcción subjetiva de sentido, donde cada estudiante las redefine. Lo antes expresado, se resume en la Figura 3:

Figura 3

Triangulación de hallazgos emergentes categoría CS de ICE

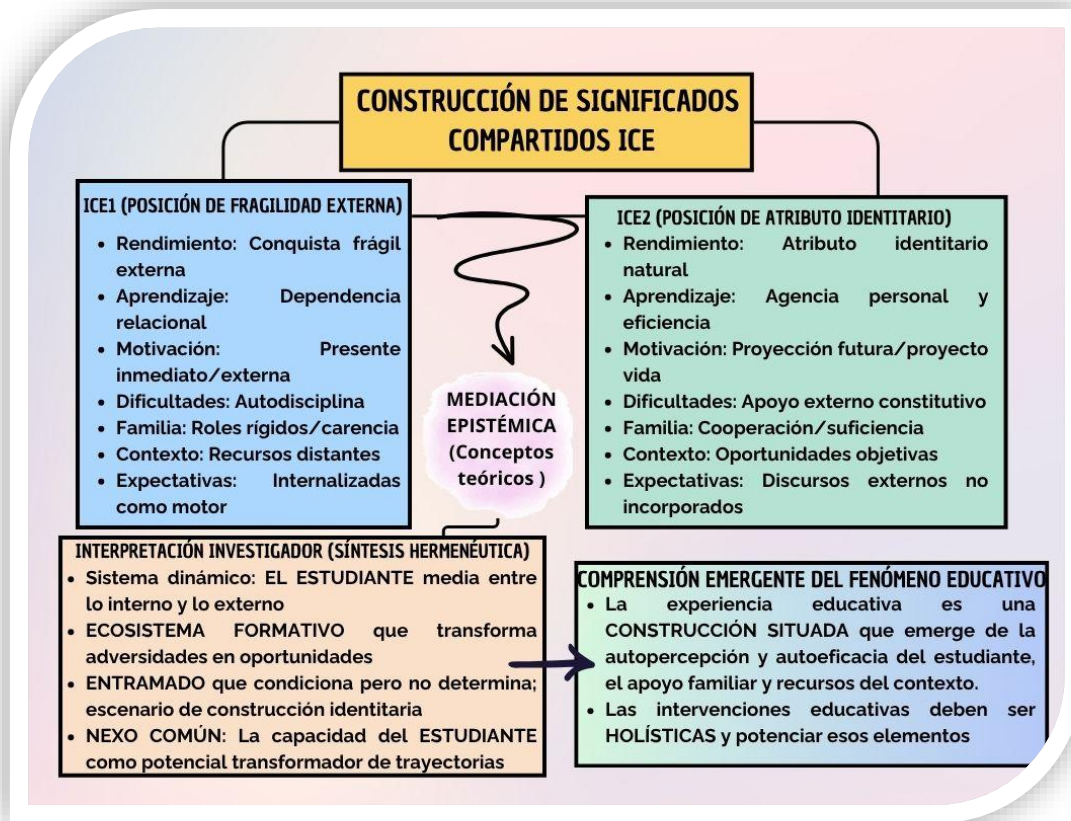


Nota: Elaboración propia

En la triangulación de la categoría CS resalta que el barrio, los recursos comunitarios y las expectativas sociales operan convirtiéndose en un entramado invisible que condiciona, pero no determina, las oportunidades educativas de los estudiantes de familias monoparentales. Del mismo modo, la percepción del entorno y el acceso a recursos se convierten en espacios vivos de construcción que funcionan como escenarios dinámicos que sirven para que los estudiantes forjen su identidad y desarrollen la capacidad de actuar con autonomía. Es decir, son contextos activos para que los jóvenes construyan quiénes son y ejerzan poder de decisión e influencia. Así, el barrio o la comunidad se convierten en entornos de constante evolución que moldean la identidad personal y capacidad de acción de quienes lo habitan, como se resume en la Figura 4:

Figura 4

Construcción de significados compartidos de ICE



Nota: Elaboración propia

La construcción de significados compartidos sobre la experiencia educativa, presentada en la Figura 4, emerge de la tensión entre dos (2) posiciones: una de fragilidad y dependencia externa (ICE1) y otra de agencia personal y suficiencia contextual (ICE2). Ésta, se relaciona con un ecosistema formativo, contexto en el que el estudiante media activamente entre lo interno y lo externo y transforma adversidades en oportunidades. Así, la comprensión del fenómeno educativo se revela de manera de, construcción situada, holística y en continua negociación, que resalta el potencial transformador del estudiante como nexo común. En esta tensión dialéctica, la capacidad de resolver del estudiante emerge como el eje articulador que permite resignificar las condiciones del entorno, ya sean favorables o adversas, y convertirlas en plataformas para su desarrollo académico y personal.

Categorización y codificación de padres/madres

El proceso de categorización y codificación de las madres (ICM1 e ICM2), derivadas del análisis cualitativo de la información recabada, presentadas en tablas que desglosan las categorías y subcategorías identificadas, se presenta en la tabla 15, junto a sus respectivos códigos de análisis. Esta estructura permite visualizar de manera organizada patrones emergentes y la coherencia analítica que fundamenta la interpretación de los hallazgos.

Tabla 15

Categorización y codificación rendimiento académico de estudiantes: ICM1

RENDIMIENTO ACADÉMICO DE ESTUDIANTES (RAE)			
Texto de la entrevista	No. Línea	Sub categorías	(Código)
"Es bien mi hijo saco un buen puntaje en las pruebas ICFES, a pesar de las dificultades económicas."	36-37	Percepción del rendimiento basada en reportes	PRBR
"Ayudo a las tareas, siempre que hay reuniones estoy ahí, porque me interesa, comunicarme con los profesores..."	13-15	Seguimiento y apoyo en el hogar	SAH
"No, pero en general siempre los ayudo yo. No he ocurrido así a profesores ni nada."	19-20		
"La comunicación y la relación con los profesores y los directivos en la institución donde estudian mi hijo y mi hija son... buenísimas."	28-30	Satisfacción con el progreso escolar	SPE
"Que me orgullo, que son unos niños buen estudiosos, disciplinados y en la escuela que están los ayudan bastante."	53-54		
"Sueños para mí, de mis hijos. Ellos desean estar aquí en Navidad, y confiamos en que Dios nos dará la fortaleza necesaria..."	43-46	Preocupaciones sobre el futuro académico	PFA
"Que el trabajo de mis patrones no se acabe para poder seguir apoyando a mi hijo y mi hija..."	48-50		

Nota: *Elaboración propia*

Hermeneusis de la categoría rendimiento académico de estudiante (RAE) de ICM1

A partir del testimonio de la madre, se interpreta el rendimiento académico como un fenómeno multidimensional que trasciende lo académico para convertirse en un proceso que surge de las relaciones, está lleno de significado emocional y depende en gran medida del entorno que rodea a la estudiante. De allí que su percepción del rendimiento se construye sobre el valor del logro del objetivo medible, es el "buen puntaje en las pruebas ICFES", que funciona como un marcador social de éxito escolar. Dicho logro adquiere verdadero significado al

enmarcarse en la adversidad, destacado en "a pesar de las dificultades económicas". De esa forma, el buen rendimiento, mérito individual del estudiante, se resignifica por ser un acto de resistencia y superación familiar frente a limitaciones, narrativa de resiliencia colectiva.

Dicha percepción se vincula con la concepción que tiene la madre sobre su rol en el seguimiento y apoyo académico. Su participación se describe como un acompañamiento constante y afectivo, materializado en la ayuda directa con las tareas, revisión diaria y asistencia inquebrantable a reuniones escolares. Ella asume esa responsabilidad de manera exclusiva ("siempre los ayudo yo"), sin recurrir a ayudas externas como profesores particulares; dentro de su universo de posibilidades, el apoyo educativo es obligación parental íntima y no delegable, extensión natural de su cuidado. Por consiguiente, el seguimiento en el hogar es un pilar de la estrategia educativa, cuya cercanía emocional es tan importante como la ayuda académica.

Esta dedicación se refleja en la gran satisfacción por el progreso escolar de sus hijos, que va más allá de las calificaciones. El orgullo de la madre se centra en cualidades como ser "buenos estudios" y "disciplinados", valores que ella asocia tanto al esfuerzo familiar como al entorno escolar que "los ayudan bastante". Esta se nutre de la relación percibida como "excelente" con los profesores y directiva, lo que sugiere que para la madre el éxito académico es un proceso de corresponsabilidad: su apoyo en casa encuentra respaldo en una institución educativa que ella considera comprensiva y aliada. Es decir, el buen rendimiento también es fruto de la alianza entre la familia y la escuela.

No obstante, esa satisfacción convive con preocupaciones latentes sobre el futuro académico. Sus expectativas están llenas de preocupaciones por la precariedad económica, expresado en el anhelo de que "el trabajo de mis patrones no se acabe". El futuro educativo se visualiza, por tanto, en una trayectoria frágil que depende de la estabilidad laboral y la gracia divina ("confiamos en que Dios nos dará la fortaleza"). Así, mientras celebra los logros presentes, su futuro está matizado por la incertidumbre y la conciencia de que el sostenimiento del rendimiento académico está supeditado a factores económicos externos y vulnerables.

De allí que, según esta madre, el rendimiento académico constituye un constructo complejo y emocionalmente cargado, porque es un logro individual de sus hijos, testimonio de su propio esfuerzo parental e indicador de la fortaleza familiar frente a la adversidad; se fundamenta en el apoyo doméstico (entendido como cuidado afectivo), se valida a través de una relación positiva con la escuela y se proyecta hacia un futuro que, aunque cargado de esperanza, está marcado por la vulnerabilidad socioeconómica. En consecuencia, emerge de las capacidades del estudiante, del ecosistema de apoyo, de la resistencia y de los significados compartidos en la familia monoparental.

Tabla 16

Categorización y codificación familias monoparentales: ICM1

FAMILIAS MONOPARENTALES (FM)			
Texto de la entrevista	No. Línea	Sub categorías	(Código)
"bueno ayudarlos mucho con las tareas y darle aquí en la escuela y darle fortaleza para que sigan adelante..."	9-11	Experiencia subjetiva de la monoparentalidad	ESM
"Que el trabajo de mis patrones no se acabe para poder seguir apoyando a mi hijo y mi hija, que es la única ayuda que tengo..."	48-50	Desafíos logísticos y económicos	DEL
"yo me levanto a las 5:00 am de la mañana, les hago su desayuno... y a esperar que regresen para darle de su almuerzo."	4-6	Estrategias de crianza y apoyo	ECA
"El apoyo de la misma familia, ese es el más importante."	55-56		
"En ellos mismos, porque ellos mismos son los que tienen que mirar todo lo que le dicen los profesores y las cosas."	39-40	Percepción del impacto en el hijo/a	PIH

Nota: *Elaboración propia*

Hermeneusis de la Categoría Familia Monoparental (FM) de ICM1

En la entrevista de ICM1, la experiencia de la monoparentalidad es considerada una vivencia que trasciende la estructura familiar caracterizada por la responsabilidad exclusiva y el esfuerzo cotidiano. Evidencia de ello, su subjetividad de madre soltera se construye sobre una narrativa de fortaleza y dedicación absoluta, expresada en acciones concretas al levantarse a las cinco (5) de la mañana para preparar el desayuno y estar siempre presente para el almuerzo. Dicha rutina, representa cuidado ininterrumpido y disponibilidad total que define su rol. Además,

su intención de "darles fortaleza" y ayudarlos con las tareas, evidencia que concibe su labor además de ser proveedora material, un pilar emocional y motivacional central en la vida de sus hijos, asumiendo una función que en otros contextos es compartida por el padre y la madre y en este caso, sólo está sobre ella.

Esta experiencia subjetiva, se enfrenta a desafíos económicos palpables que condicionan cada aspecto de la vida familiar. La angustia latente por la estabilidad laboral ("que el trabajo de mis patrones no se acabe") expone la precariedad sobre la que se sostiene el bienestar del hogar. El hecho de que el padre "nunca se preocupó por ellos" es considerado una ausencia afectiva y causa directa de una carga económica que recae exclusivamente sobre ella, sintetizada en la frase "me ha tocado muy duro". Por lo tanto, la monoparentalidad se vive allí como una condición de vulnerabilidad estructural, cuya autonomía en la crianza está constantemente amenazada por la dependencia de un empleo inestable y la falta de una red de coparentalidad.

Frente a esos desafíos, la madre aplica estrategias de crianza y apoyo que priorizan la autonomía familiar y el cultivo de la disciplina interna. Su decisión de ayudar ella misma con las tareas, sin recurrir a profesores particulares o apoyo externo, refleja autosuficiencia práctica y educativa. Aunado a ello, su máxima de que "el apoyo de la misma familia es el más importante" revela una filosofía de crianza que busca fortalecer el núcleo familiar que lo convierte en una unidad resiliente y cohesionada frente a la adversidad externa. Esas estrategias buscan fortalecer a los hijos desde dentro, inculcando valores de disciplina y estudio como mecanismos de superación personal y familiar.

La madre reflexiona sobre el impacto de la realidad monoparental en la formación de sus hijos, atribuidas a la madurez y responsabilidad temprana. Al afirmar que el buen rendimiento depende de "ellos mismos" y de su capacidad para "mirar todo lo que le dicen los profesores", les confiere un protagonismo activo en su propio destino. Esto sugiere que, desde su punto de vista, la experiencia de crecer en un hogar monoparental no los ha victimizado, por el contrario, debido a las circunstancias, sus hijos han aprendido desde chicos a ser más responsables, a tomar

sus propias decisiones sobre el estudio y a ser más independientes de lo que otros niños de su edad quizás son; ella lo ve como una fortaleza que han desarrollado. En consecuencia, la monoparentalidad puede fomentar en los hijos, sentido de responsabilidad y vínculo familiar intensificado por la lucha compartida contra las circunstancias adversas.

Tabla 17

Categorización y codificación contexto sociocultural: ICM1

CONTEXTO SOCIOCULTURAL (CS)			
Texto de la entrevista	No. Línea	Sub categorías	(Código)
"Yo digo que es como la inseguridad."	24	Percepción de oportunidades y riesgos del entorno	PORE
"Sí, sí, aquí en el colegio sí."	34	Redes de apoyo social y familiar	RASf
"La comunicación y la relación con los profesores y los directivos... son buenísimas."	28-30		
"Que el trabajo de mis patrones no se acabe para poder seguir apoyando a mi hijo y mi hija..."	48-50	Desafíos económicos y laborales	DEL
"Sueños para mí, de mis hijos... confiamos en que Dios nos dará la fortaleza necesaria..."	43-46	Valores y aspiraciones culturales	VC
"Ellos desean estar aquí en Navidad, y confiamos en que Dios nos dará la fortaleza necesaria para acompañarlos..."	43-46		

Nota: *Elaboración propia*

Hermeneusis de la categoría contexto sociocultural (CS) de ICM1

La interpretación de la vida familiar y educativa que ofrece ICM1, está marcada por su entorno, es decir, por el contexto social y cultural en el que vive. Elemento central que destaca es su percepción del medio local; allí, la inseguridad es una preocupación dominante en la vida cotidiana. Esta condición del entorno, se configura factor de riesgo que limita las posibilidades de desarrollo y bienestar, que produce un marco de vida en el que las familias deben desenvolverse con cautela por la integridad física y social de sus miembros.

A pesar de ese escenario, la madre identifica y valora la existencia de redes de apoyo que proporcionan equilibrio. En especial, la relación que describe con la institución escolar, es de

alianza positiva. Ella percibe que, el colegio comprende su situación familiar y le ofrece un acompañamiento efectivo, que genera en ella sensación de apoyo institucional. Esto indica que, dentro de las dificultades del contexto, la escuela es un espacio de refugio y soporte, un pilar de estabilidad que complementa y fortalece el esfuerzo familiar, que creando una red de seguridad esencial para la trayectoria educativa de sus hijos.

Sin embargo, esa red de apoyo coexiste con desafíos económicos y laborales arraigados en su realidad. Su estabilidad y, por extensión, la continuidad del apoyo a sus hijos, depende de manera crítica de la constancia del trabajo de sus "patrones". Esta dependencia de un empleo externo y susceptible de terminarse expone una vulnerabilidad económica, que hace subordinar el progreso familiar al esfuerzo personal, pero también de factores laborales inestables y ajenos a su control. Por lo tanto, el contexto además de definirse por la inseguridad en las calles, también incluye la precariedad en el sustento, lo que conforma un escenario de doble presión sobre la familia.

La visión del futuro y los valores que orientan a esa familia, según el discurso de la ICM1, están impregnados de una carga cultural y espiritual. Sus aspiraciones y su forma de enfrentar la adversidad se nutren de la fe, expresada en la confianza de que "Dios nos dará la fortaleza necesaria". Ese marco de sentido, trasciende lo religioso para convertirse en un sistema de creencias que da coherencia y esperanza a su lucha diaria. Asimismo, anhelos simples pero significativos, como el deseo de "estar aquí en Navidad", revelan que sus prioridades y sueños están anclados en valores de unión familiar, pertenencia comunitaria y perseverancia. De esa manera, el contexto sociocultural es un tejido de significados, relaciones y creencias que esta familia moviliza para resistir, proyectarse hacia adelante y dotar de sentido a su esfuerzo por salir adelante, a pesar de las limitaciones.

Tabla 18*Categorización y codificación rendimiento académico de estudiantes: ICM2*

RENDIMIENTO ACADÉMICO DE ESTUDIANTES (RAE)			
Texto de la entrevista	No. Línea	Sub categorías	(Código)
"Me siento profundamente orgullosa de mis dos hijos, especialmente de mi hija, quien obtuvo el mejor puntaje en las pruebas ICFES y ha mantenido siempre el primer puesto académico."	53-55	Percepción del rendimiento basada en reportes	PRBR
"Como madre, asumo múltiples responsabilidades, pero mi dedicación se centra en inculcarle a mi hija que sus estudios son la prioridad. Le insisto en que antes de cualquier otra actividad, debe cumplir con sus deberes escolares con compromiso y responsabilidad".	60-63		
"Aunque soy madre sola y debo salir a trabajar, organizo mi jornada para estar presente en la tarde, apoyar tareas escolares, fomentar responsabilidad y fortalecer el vínculo afectivo, demostrando compromiso constante con el desarrollo académico y emocional de mis hijos".	13-16	Seguimiento y apoyo en el hogar	SAH
"Aunque el trabajo dificulta asistir a todas las reuniones, me esfuerzo por estar presente en la entrega de boletines y actividades escolares, demostrando compromiso con el seguimiento académico y el bienestar educativo de mis hijos".	20-22		
"Me siento profundamente orgullosa... Su comportamiento ejemplar y dedicación reflejan los valores que les he inculcado. Siempre les expreso mi orgullo por cómo son, cómo actúan y por el compromiso que demuestran en su formación educativa y personal".	53-58	Satisfacción con el progreso escolar	SPE
"La verdad me siento feliz y orgullosa por cómo son mis hijos como personas responsables, respetuosos y emocionalmente comprometidos, soy muy feliz".	75-76		
"Principalmente apoyo trabajando, aunque en lo económico siempre se necesita ayuda adicional, pero de cualquier forma como que trato de siempre apoyarle".	71-72		
"Pues considero ahora apoyar a mi hija en su ingreso y permanencia en la universidad, porque su formación profesional representa un paso clave para que continúe avanzando con éxito en sus estudios primordialmente eso".	79-81	Preocupaciones sobre el futuro académico	PFA

Nota: *Elaboración propia****Hermeneusis de la categoría rendimiento académico de estudiantes (RAE) de ICM2***

La visión que ICM2 tiene sobre el rendimiento académico de sus hijos, se apoya en reportes objetivos y resultados concretos, expresados en el logro de su hija al obtener "el mejor puntaje en las pruebas ICFES" y mantener siempre "el primer puesto académico". Estos hechos

son pruebas tangibles de éxito, que validan el esfuerzo familiar en un sistema de medición externo. Sin embargo, estos resultados no se interpretan que sean fruto del azar o de una capacidad innata, son la consecuencia visible del proceso de acompañamiento constante y deliberado.

Dicho proceso, se materializa en una estrategia de seguimiento y apoyo en el hogar que, si bien enfrenta las limitaciones de tiempo por su trabajo, es intencional y estructurada. ICM2 organiza su jornada laboral para garantizar su presencia en las tardes y poder apoyar con las tareas, eso demuestra que el acompañamiento académico es una prioridad no negociable en su rutina. Su participación va más allá de la supervisión, ésta adopta un carácter estratégico al buscar recursos complementarios, al recurrir a un profesor conocido para matemáticas o utilizar internet cuando las tareas son muy difíciles. Esto revela una comprensión práctica de las necesidades de aprendizaje y una capacidad para movilizar apoyos externos de manera eficaz.

Esa dedicación trae como consecuencia, la satisfacción del progreso escolar. Su orgullo va desde las calificaciones hasta al "comportamiento ejemplar", la "dedicación" y la formación de sus hijos como personas "responsables, respetuosos y emocionalmente comprometidos". Para ella, el buen rendimiento académico es inseparable del desarrollo de valores y del carácter; ello sugiere que entiende la educación como proceso integral que forma la mente y la persona. Su satisfacción, por lo tanto, nace de ver cristalizados en sus hijos los principios que ella ha procurado inculcarles.

A pesar de esa satisfacción, en el presente convive con preocupaciones sobre el futuro académico. Sus mayores expectativas y, simultáneamente, sus principales inquietudes, se proyectan hacia la siguiente etapa educativa: la universidad. Ella identifica que, el apoyo para el "ingreso y permanencia en la universidad" es el paso más desafiante por venir. Esa inquietud está ligada a una conciencia clara de las limitaciones económicas, expresada en la frase "aunque en lo económico, siempre se necesita ayuda adicional". Así, el futuro académico idealizado, con el que sueña ver a su hija como ingeniera, se encuentra con la realidad de una vulnerabilidad financiera

que podría obstaculizar su concreción. En consecuencia, su visión del rendimiento es una trayectoria en la que los éxitos presentes deben ser sostenidos y superados en un futuro incierto que requiere de estabilidad económica y apoyo continuo para ser alcanzados.

Para ICM2, el rendimiento académico constituye un proyecto familiar de largo alcance; es un logro que se mide en puntajes y puestos, pero que se construye día a día mediante una crianza enfocada, el uso estratégico de recursos y la transmisión de valores. Es una fuente de orgullo íntimo por el carácter de sus hijos, pero también motivo de preocupación por el cómo asegurar las condiciones materiales que les permita alcanzar el siguiente nivel educativo. En otras palabras, el rendimiento, es un testimonio del pasado esfuerzo, reflejo del presente cuidado y apuesta incierta por un futuro que se desea brillante pero que ella reconoce lleno de desafíos.

Tabla 19

Categorización y codificación familias monoparentales: ICM2

FAMILIAS MONOPARENTALES (FM)			
Texto de la entrevista	No. Línea	Sub categorías	(Código)
"Aunque soy madre sola y debo salir a trabajar, organizo mi jornada para estar presente en la tarde... demostrando compromiso constante con el desarrollo académico y emocional de mis hijos".	13-16	Experiencia subjetiva de la monoparentalidad	ESM
"Lo primero que hago yo es levantarme, hacer el desayuno... salgo a trabajar, regreso tipo 1:00 pm de la tarde, ya el almuerzo está listo porque antes de irme vengo, dejo también eso organizado..."	4-8	Desafíos logísticos y económicos	DLE
"A veces lo que uno tiene no alcanza, y eso genera preocupación constante. El temor de no contar con lo suficiente para que los hijos sigan adelante impulsa a buscar soluciones, mantener el esfuerzo para que ellos sigan adelante".	39-41		
"...le recuerdo a cada uno que tiene que de pronto si tienen tareas o algunas responsabilidades de la casa porque lo único que hacen ellos allí son de pronto ayudarme en lavar los platos, hasta allí".	7-10	Estrategias de crianza y apoyo	ECA
"Bueno eso depende la materia, busco apoyo adecuado, si es matemáticas, recurro a un conocido profesor; si la tarea es muy difícil, utilizamos el internet como recurso complementario".	26-28		
"Como madre, asumo múltiples responsabilidades, pero mi dedicación se centra en inculcarle a mi hija que sus estudios son la prioridad..."	60-63		

Tabla 19 (cont.)

FAMILIAS MONOPARENTALES (FM)			
Texto de la entrevista	No. Línea	Sub categorías	(Código)
"...Su comportamiento ejemplar y dedicación reflejan los valores que les he inculcado".	55-56	Percepción del impacto en el hijo/a	PIH
"La verdad me siento feliz y orgullosa por cómo son mis hijos como personas responsables, respetuosos y emocionalmente comprometidos..."	75-76		

Nota: *Elaboración propia*

Hermeneusis de la categoría familias monoparentales (FM) de ICM2

La experiencia de la monoparentalidad que relata ICM2, es una identidad activa, definida menos por la ausencia de una pareja y más por la asunción consciente y total de un rol multifacético. Su narrativa se inicia con la descripción de una jornada que comienza antes del amanecer, alterna tareas domésticas y laborales de manera ajustada: prepara el desayuno, organiza el almuerzo antes de salir, va a trabajar a las 6:00 a.m. y regresa al mediodía. Esta rutina es el resultado de la organización que le permite conciliar su rol de proveedora única con el de cuidadora principal. Por lo tanto, su subjetividad de madre soltera se sustenta en el pilar de la autogestión y previsión constante, cuyo orden doméstico es una condición necesaria para la supervivencia y el funcionamiento familiar.

Esa capacidad de organización, sin embargo, se despliega en escenarios de desafíos económicos y logísticos que asechan diariamente su realidad. La angustia material se expresa en la preocupación de que "lo que uno tiene no alcanza", un temor que describe como "constante". Ese sentimiento va más allá de una inquietud pasajera; es el motor que la impulsa a "buscar soluciones" y a "mantener el esfuerzo". La monoparentalidad, en este sentido, se vive como una condición de vulnerabilidad económica estructural, cuya estabilidad del hogar depende exclusivamente de sus ingresos y su capacidad para estirar los recursos limitados. El desafío es administrar el dinero, sostener la esperanza y el impulso vital frente a la presión de la escasez.

Ante a esa doble carga de responsabilidad y recursos limitados, ICM2 despliega un repertorio de estrategias de crianza y apoyo que priorizan la claridad, la externalización selectiva y la enseñanza de la responsabilidad. Su preocupación es, inculcar a sus hijos que los estudios son "la prioridad" por encima de cualquier otra actividad. Aunque al mismo tiempo, reconoce sus propias limitaciones en ciertas materias y, en lugar de insistir en una autosuficiencia imposible, moviliza redes de apoyo externo de manera específica, como recurrir a un profesor conocido para matemáticas. Además, asigna pequeñas responsabilidades domésticas, por ejemplo, lavar los platos, es una ayuda logística y mecanismo pedagógico para fomentar la corresponsabilidad desde el hogar.

El resultado de esa crianza en un contexto monoparental, desde la perspectiva de ICM2, se refleja positivamente en la formación del carácter de sus hijos. Ella percibe que esta experiencia ha contribuido a moldear individuos "responsables, respetuosos y emocionalmente comprometidos". Atribuye su comportamiento ejemplar y dedicación a "los valores que les he inculcado". Por consiguiente, la monoparentalidad no se considera un factor de riesgo para el desarrollo; por el contrario, se estima un contexto que, mediante la exigencia, la claridad de roles y el ejemplo de resiliencia, puede fomentar una madurez temprana, un fuerte sentido del deber y un sólido compromiso ético.

De ese modo, ICM2 tiene una narrativa sobre la estructura familiar monoparental, que a pesar de sus innegables dificultades objetivas, se transforma en un espacio de fortalecimiento vincular y transmisión de valores de superación, en que los hijos son vistos parte exitosa de un proyecto educativo familiar. Esta resignificación de la monoparentalidad como espacio potenciador revela que la clave no reside en la estructura familiar en sí misma, sino en la capacidad de la madre para construir un proyecto de vida compartido que dota de sentido al esfuerzo académico de sus hijos.

Tabla 20*Categorización y codificación contexto sociocultural: ICM2*

CONTEXTO SOCIOCULTURAL (CS)			
Texto de la entrevista	No. Línea		
"Bueno, más que todo yo pienso que sería el transporte y el acceso al internet porque bueno yo en lo particular trato de como que si no recargo o tener de pronto un plan o simplemente conectar de pronto algo de WIFI para poder que los niños tengan para hacer sus actividades".	32-35	Percepción de oportunidades y riesgos del entorno	PORE
"Pues desde que mi hija ingresó a la institución, he mantenido una comunicación excelente con docentes, rector y directivos. Siempre han mostrado disposición, respeto y compromiso, lo que fortalece el acompañamiento escolar y genera confianza en el proceso educativo de mi hija y mi hijo".	44-47	Redes de apoyo social y familiar	RASF
"Bueno eso depende la materia, busco apoyo adecuado, si es matemáticas, recurro a un conocido profesor... "	26-27		
"Claro que sí porque la verdad que si siempre están pendientes de pronto si en el momento no puedo o se presenta algo pues entonces me llaman o simplemente se acercan a mí entonces la verdad si me comprende".	49-51	Desafíos económicos y laborales	DEL
"A veces lo que uno tiene no alcanza, y eso genera preocupación constante..."	39-41		
"Principalmente apoyo trabajando, aunque en lo económico siempre se necesita ayuda adicional..."	71-72	Valores y aspiraciones culturales	VAC
"Siempre he dicho que deseo que mi hija sea mejor que yo. Sueño con verla como ingeniera, pero lo más importante es apoyarla en todo lo que decida. Estoy feliz con su futuro, y en cada paso que dé, estaré presente para brindarle respaldo, amor y orientación constante".	66-69		

Hermeneusis de la categoría contexto sociocultural (CS) de ICM2

El entorno donde la familia de ICM2 vive, es decir, su contexto sociocultural, aparece en su relato como un espacio que ofrece recursos y establece límites concretos que moldean su vida cotidiana y sus posibilidades educativas. Para ICM2, los factores más determinantes de su entorno son problemas materiales muy específicos: transporte y acceso a internet. Ella identifica la dificultad para conectarse a la red, que considera un obstáculo directo para el aprendizaje de sus hijos, lo que la obliga a realizar un esfuerzo adicional constante, para recargar datos o buscar una señal WI-FI, para que puedan hacer sus tareas. De esta manera, el contexto es un actor activo

que demanda soluciones prácticas y un gasto extra de energía y recursos económicos para garantizar un derecho básico como es el acceso a la información.

Sin embargo, en medio de estas limitaciones materiales, el relato de ICM2 resalta la presencia y el valor fundamental de redes de apoyo social e institucional que son un equilibrio vital. Ella describe una comunicación "excelente" con los docentes, el rector y directivos de la escuela, quienes muestran "disposición, respeto y compromiso". Esta relación es formal y se traduce en un apoyo concreto y comprensivo, ya que la institución se acerca a ella, la llama y demuestra entender su situación familiar cuando tiene dificultades. Además, su estrategia familiar se extiende más allá del hogar, al enfrentar problemas escolares específicos, por ejemplo en matemáticas, ella activa su red de contactos y recurre a "un conocido profesor". Por lo tanto, el contexto es un entramado de relaciones de confianza y ayuda mutua que la familia sabe utilizar de manera estratégica para suplir sus propias limitaciones.

Sin embargo, ese tejido de apoyo se sostiene sobre una base económica frágil que constituye una de las mayores presiones del contexto. ICM2 expresa "preocupación constante" porque "lo que uno tiene no alcanza", y reconoce que "en lo económico siempre se necesita ayuda adicional". Esta angustia es el reflejo de la condición de problemas económicos que define las oportunidades reales de la familia. El contexto sociocultural está caracterizado por la falta de infraestructura digital e inseguridad material que amenaza la continuidad de cualquier proyecto a largo plazo, incluida la educación superior de los hijos.

Ese contexto de desafíos y apoyos, se ve permeado por un sistema de valores y aspiraciones culturales que otorgan sentido y dirección al esfuerzo familiar. El sueño central de la madre es que su hija "sea mejor que yo", visualizándola como una profesional, específicamente una ingeniera. Esta aspiración va más allá del éxito individual; representa una narrativa de movilidad social intergeneracional estimando a la educación superior, la llave para un futuro distinto y más próspero.

No obstante, su compromiso, no es rígido, ya que afirma que "lo más importante es apoyarla en todo lo que decida", combina así, la proyección del sueño con el respeto a la autonomía de su hija. Esta visión del futuro está dentro de un marco afectivo y moral fuerte, que promete "respaldo, amor y orientación constante" en cada paso. En consecuencia, el contexto sociocultural se interpreta como el conjunto de condiciones externas y campo de significados compartidos en el que las limitaciones se enfrentan con resiliencia, las relaciones se cultivan como capital social y la educación se carga con la esperanza colectiva de trascender las circunstancias presentes a través del esfuerzo, los valores y el apoyo mutuo.

Contrastación y triangulación de la información de ICM1, ICM2

A partir de los discursos de las informantes ICM1 e ICM2, y al tomar como base el contraste entre las posturas ontológicas (hallazgos desde la vivencia), las posturas epistémicas (definiciones conceptuales) y la postura del investigador (interpretación), se presenta en las siguientes tres (3) tablas, la triangulación estructurada e integrada de los hallazgos para cada una de las tres (3) categorías principales de la Información:

Tabla 21

Contrastación de la postura ontológica, epistémica y del investigador. Categoría RAE

RENDIMIENTO ACADÉMICO DE ESTUDIANTES		
Postura ontológica (Hallazgos)	Postura epistémica	Postura del investigador
Subcategoría: PRBR		
ICM1: El buen rendimiento es una victoria moral y familiar sobre la adversidad. Las calificaciones son pruebas de resiliencia colectiva, no solo mérito individual.	Percepción del rendimiento basada en reportes es la interpretación y valoración que realizan los actores educativos sobre los resultados académicos de un estudiante, fundamentada principalmente en datos formales y documentados como calificaciones, informes de evaluación, resultados estandarizados y reportes institucionales (De La Torre, 2021).	Es la construcción del significado del éxito o fracaso escolar que realizan docentes sobre el rendimiento académicos de los estudiantes, generalmente a partir de las cifras, cuyas notas e informes se convierten en la historia autorizada, aunque a veces incompleta, sobre el trayecto educativo del estudiante.
ICM2: El buen rendimiento es la materialización de un proyecto educativo familiar y la validación externa del esfuerzo sistemático. Las pruebas estandarizadas (ICFES) certifican ese éxito.		

Tabla 21 (cont.)

RENDIMIENTO ACADÉMICO DE ESTUDIANTES		
Postura ontológica (Hallazgos)	Postura epistémica	Postura del investigador
Subcategoría: SAH		
ICM1: El apoyo es un acto de cuidado afectivo y presencia incondicional. Es una obligación parental íntima y no delegable, basada en la disponibilidad emocional más que en recursos especializados.	El seguimiento y apoyo en el hogar se refiere al conjunto de acciones de acompañamiento, supervisión y estimulación que las familias llevan a cabo en el entorno doméstico para complementar el proceso educativo formal, incluyendo la ayuda en tareas escolares, la creación de rutinas de estudio y el fomento de actitudes positivas hacia el aprendizaje (Velásquez, 2022).	Es la práctica constante y afectiva mediante la cual la familia supervisa las tareas escolares, además de crea un clima emocional y un orden doméstico que sostiene, motiva y da significado al esfuerzo académico de los hijos dentro de la vida diaria.
ICM2: El apoyo es una estrategia organizada y externable. Se planifica, se delega cuando es necesario (profesor particular, internet) y se integra a la logística familiar de manera pragmática.		
Subcategoría: SPE		
ICM1: La satisfacción nace del desarrollo del carácter y la disciplina, valores que la escuela refuerza. Es un orgullo vinculado a la superación personal y al vínculo con la institución.	Satisfacción con el progreso escolar es la valoración positiva y al sentimiento de logro que experimentan los actores educativos, especialmente las familias, respecto al avance académico, personal y social del estudiante, más allá de las calificaciones, considerando su desarrollo integral y su adaptación al contexto escolar (Coll et al, 2014)	Es el sentimiento compartido de bienestar y orgullo que surge cuando el crecimiento académico del estudiante se percibe en armonía con el rendimiento esperado, generando una atmósfera emocional positiva que refuerza su identidad y vínculo con la escuela.
ICM2: La satisfacción es integral y basada en valores inculcados. Se celebra tanto el éxito académico como la formación ética y emocional, viéndolos como dos caras de un mismo proceso.		
Subcategoría: PFA		
ICM1: El futuro es incierto y dependiente de la estabilidad laboral y la gracia divina. Es una proyección frágil, donde lo económico determina la continuidad.	Preocupaciones sobre el futuro académico, se refiere a las inquietudes, temores e incertidumbres que expresan las familias y los estudiantes sobre la continuidad, calidad y posibilidades de éxito de su trayectoria educativa a largo plazo, especialmente en contextos de vulnerabilidad socioeconómica o inestabilidad institucional (Coll et al, 2014).	Es la inquietud constante de las familias y docentes sobre la capacidad del sistema educativo y las condiciones del entorno para garantizar la continuidad y éxito escolar del estudiante, que genera incertidumbre por cada paso académico por venir.
ICM2: El futuro es una etapa por conquistar con apoyo estratégico, especialmente económico para la universidad. Es una preocupación práctica y un objetivo claro que requiere planificación.		

Nota: Elaboración propia

Triangulación de hallazgos emergentes categoría RAE de ICM

"La triangulación de la categoría RAE revela que el rendimiento académico (PRBR) es entendido de manera multifacética. Desde la postura ontológica, ICM1 lo concibe como una

victoria moral y familiar sobre la adversidad, donde las calificaciones son pruebas de resiliencia colectiva, mientras que ICM2 lo ve como la materialización de un proyecto educativo familiar validado externamente por pruebas estandarizadas.

En contraste, la postura epistémica define la percepción del rendimiento basada en reportes como una interpretación de los actores educativos a partir de datos formales. Desde mi postura, considero que esta subcategoría representa la construcción social del éxito o fracaso escolar, que convierte las notas en una narrativa autorizada, aunque a veces incompleta, sobre la trayectoria educativa."

En cuanto al seguimiento y apoyo en el hogar (SAH), la postura ontológica de ICM1 la describe acto de cuidado afectivo y presencia incondicional, basado en la disponibilidad emocional, mientras que ICM2 lo considera una estrategia organizada y delegable. La postura epistémica lo conceptualiza conjunto de acciones de acompañamiento y estimulación en el entorno doméstico. Como investigador, la interpreto práctica constante y afectiva mediante la cual la familia crea un clima emocional y un orden que sostiene el esfuerzo académico.

Respecto a la satisfacción con el progreso escolar (SPE), para ICM1 ésta nace del desarrollo del carácter y el vínculo con la institución, y para ICM2 es integral y celebra tanto lo académico como lo ético-emocional. La postura epistémica la define valoración positiva del avance integral del estudiante. Según mi postura como investigador, es un sentimiento compartido de bienestar que refuerza la identidad y el vínculo escolar. En cuanto a las preocupaciones sobre el futuro académico (PFA), para la ontología de ICM1 es incierto y dependiente de factores externos como la estabilidad laboral, mientras que ICM2 es una etapa por conquistar con planificación estratégica. La epistemología lo refiere a las incertidumbres sobre la trayectoria educativa a largo plazo. Considero como investigador, que es la inquietud constante sobre la capacidad del sistema y el entorno para garantizar la continuidad y el éxito escolar. La triangulación de hallazgos emergentes categoría RAE, se resume en la Figura 5:

Figura 5

Triangulación de hallazgos emergentes categoría RAE de ICM



Nota: Elaboración propia

En la triangulación de RAE de ICM, el rendimiento académico adquiere significados compartidos que lo configuran simultáneamente como un símbolo de resiliencia emocional y un proyecto estratégico familiar. Estas perspectivas convergen en la interpretación epistémica y se profundizan desde mi postura investigadora, que lo comprendo una construcción social que trasciende lo académico. En esencia, emerge desde una narrativa que entrelaza logros medibles, prácticas de cuidado en el hogar y la proyección de un futuro educativo, sintetizando validación externa y sentido interno de superación familiar.

Tabla 22

Contrastación de la postura ontológica, epistémica y del investigador categoría FM

FAMILIAS MONOPARENTALES (FM)		
Postura Ontológica (Hallazgos)	Postura Epistémica	Postura de la Investigador
Subcategoría: ESM		
ICM1: Es una identidad definida por el sacrificio y la dedicación absoluta, donde la madre es el pilar emocional y logístico único.	Experiencia subjetiva de la monoparentalidad, es la vivencia personal, emocional y significativa de ser madre o padre único a cargo de la crianza, abarcando las percepciones, sentimientos, fortalezas y cargas que configuran la identidad parental y el día a día en esta estructura familiar (Ayala et al (2021).	Es la vivencia interna de ser el único adulto responsable, donde la fortaleza de liderar un hogar se entrelaza con el peso emocional de tomar decisiones en solitario, definiendo una identidad parental que es, a la vez, resiliente y vulnerable.
ICM2: Es una identidad organizada y estratégica, donde la monoparentalidad se gestiona con eficiencia y conciencia del rol multifacético.		
Subcategoría: DLE		
ICM1: Son cargas que se llevan en soledad (“me ha tocado muy duro”), vividas como una vulnerabilidad estructural y emocional.	Desafíos logísticos y económicos son las dificultades prácticas y de recursos materiales que enfrentan las familias, particularmente las monoparentales, para organizar el tiempo, el cuidado y el sustento del hogar, limitando su capacidad para apoyar consistentemente el proceso educativo de los hijos (Saraví, 2020).	Son los obstáculos constantes y materiales (tiempo, dinero, transporte, entre otros) que desgastan la energía de las familias, haciendo que la organización de la vida diaria compita con, y a menudo limite, la capacidad de acompañar el aprendizaje y el bienestar escolar de los hijos.
ICM2: Son problemas que exigen soluciones prácticas y resiliencia activa, donde la escasez es un motor para buscar alternativas.		
Subcategoría: ECA		
ICM1: Se basan en la autosuficiencia y el fortalecimiento interno familiar (“el apoyo de la misma familia”). La ayuda externa no es considerada.	Estrategias de crianza y apoyo es conjunto de prácticas, rutinas, recursos relacionales y decisiones educativas que las familias, especialmente las monoparentales, implementan de manera consciente o adaptativa para guiar, proteger y promover el desarrollo integral de sus hijos en los ámbitos personal, escolar y social (Rivas y Beltramo, 2022).	Son las formas prácticas y creativas con las que las familias construyen un entorno diario de normas, diálogo y cuidado, como estructura emocional que sostiene y orienta el crecimiento de los hijos, especialmente cuando los recursos materiales o el tiempo son limitados.
ICM2: Son flexibles y complementadas con redes externas (profesores, internet). Se delega y externaliza cuando es necesario para suplir limitaciones.		
Subcategoría: PIH		
ICM1: Los hijos desarrollan autonomía y responsabilidad temprana como respuesta adaptativa a la adversidad. La monoparentalidad los hace más “fuertes”.	Percepción del impacto en el hijo/a, se refiere a la interpretación y valoración que realizan las madres o padres sobre cómo la estructura, dinámica y condiciones del hogar, especialmente en contextos monoparentales, influyen en el desarrollo académico, emocional, social y conductual de sus hijos (Oliva, 2006).	Es la conciencia reflexiva de las madres o padres sobre cómo su propia historia, decisiones y estado emocional se reflejan en la vida de sus hijos, modelando su confianza, su manera de enfrentar la escuela y su lugar en el mundo.
ICM2: Los hijos adquieren valores y compromiso ético como resultado de una crianza intencional. La monoparentalidad es un espacio de formación del carácter.		

Nota: *Elaboración propia*

Triangulación de hallazgos emergentes categoría FM de ICM

La triangulación de la categoría (FM) expone las complejidades de la monoparentalidad. En la experiencia subjetiva (ESM), la postura ontológica de ICM1 la describe, identidad definida por el sacrificio y la dedicación absoluta; así, es la madre el pilar único, mientras que ICM2 la ve como una identidad organizada y estratégica. La postura epistémica la define una vivencia personal y emocional que configura la identidad parental. Como investigador, la considero la experiencia interna de ser el único adulto responsable, una identidad parental que entrelaza fortaleza y vulnerabilidad.

En cuanto a los desafíos logísticos y económicos (DLE), ICM1 los vive como cargas que se llevan en soledad y como vulnerabilidad estructural, en contraste con ICM2, que los enfrenta por ser problemas que exigen soluciones prácticas y resiliencia activa. La epistemología los conceptualiza: dificultades prácticas que limitan el apoyo educativo. Desde mi perspectiva, son obstáculos materiales constantes que compiten con la capacidad de acompañar el aprendizaje de los hijos.

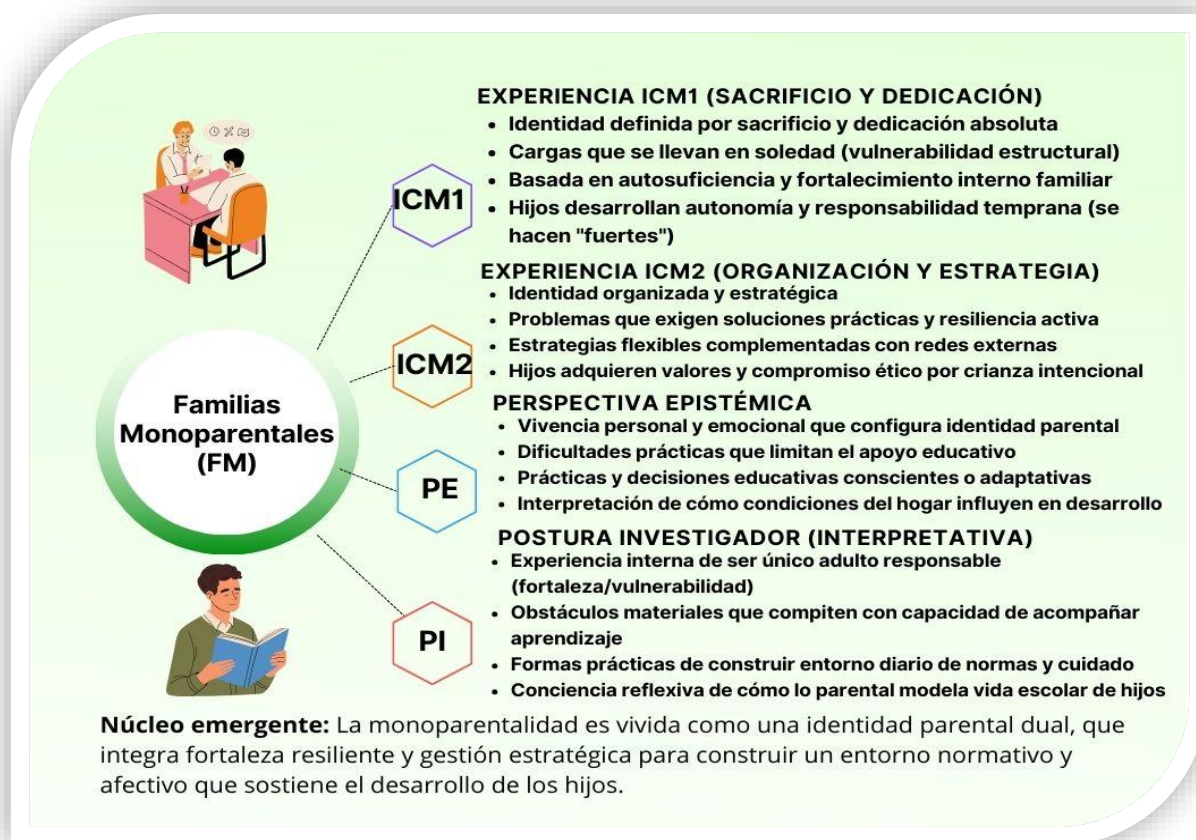
Sobre las estrategias de crianza y apoyo (ECA), la ontología de ICM1 se basa en la autosuficiencia y el fortalecimiento interno familiar, mientras que ICM2 apuesta por estrategias flexibles complementadas con redes externas. Según la postura epistémica, son prácticas y decisiones educativas conscientes o adaptativas. En mi postura como investigador, las veo formas prácticas y creativas de construir un entorno diario de normas y cuidado que sirve de estructura emocional.

En la percepción del impacto en el hijo/a (PIH), ICM1 observa que los hijos desarrollan autonomía y responsabilidad temprana como respuesta adaptativa, que los hace más "fuertes", mientras que ICM2 destaca que adquieren valores y compromiso ético gracias a una crianza intencional. La epistemología se refiere a la interpretación de cómo las condiciones del hogar influyen en el desarrollo integral del hijo. Como investigador las concibo, la conciencia reflexiva

de los padres sobre cómo su historia y decisiones modelan la vida escolar y emocional de sus hijos. Lo antes expuesto se resume en la Figura 6:

Figura 6

Triangulación de Hallazgos Emergentes Categoría FM de ICM



Nota: Elaboración propia

La construcción de significados compartidos sobre la experiencia monoparental de ICM, surge de la integración de dos (2) narrativas: la del sacrificio y autosuficiencia interna (ICM1) y la de la organización estratégica con apoyo externo (ICM2). Estas visiones se enmarcan dentro de la perspectiva epistémica y se profundizan mediante la interpretación investigadora, que revela una identidad parental dual que conjuga vulnerabilidad y fortaleza resiliente. En esencia, se configura en un esfuerzo consciente y adaptativo por construir, aun en condiciones adversas, un entorno normativo y afectivo que sostiene el desarrollo y la formación integral de los hijos.

Tabla 23

Contrastación de la postura ontológica, epistémica y del investigador categoría CS

CONTEXTO SOCIOCULTURAL (CS)		
Postura Ontológica (Hallazgos)	Postura Epistémica	Postura de la Investigador
Subcategoría: PORE		
ICM1: El entorno es amenazante (“la inseguridad”). Se vive como un factor de riesgo constante que limita la libertad y el bienestar.	Percepción de oportunidades y riesgos del entorno es la evaluación subjetiva que realizan las familias sobre los factores externos, como seguridad, acceso a servicios, redes comunitarias e influencias sociales, que pueden potenciar o amenazar el bienestar, seguridad y desarrollo educativo de sus hijos. (Fondo de las Naciones Unidas, UNICEF, 2015).	Es la capacidad de las familias para interpretar su barrio o comunidad, identificando qué calles, personas o espacios representan un recurso para el crecimiento de sus hijos y cuáles se viven como una amenaza constante para su integridad y su futuro.
ICM2: El entorno es un conjunto de obstáculos materiales (transporte, internet) que exigen soluciones prácticas y gestión activa.		
Subcategoría: RASF		
ICM1: La escuela es un aliado comprensivo que ofrece refugio y validación. El apoyo externo es escaso pero significativo cuando existe.	Redes de apoyo social y familiar, son los vínculos, relaciones y recursos de cooperación accesibles a una familia, incluyendo parientes, amigos, vecinos, instituciones y organizaciones comunitarias, que proporcionan asistencia emocional, material o instrumental para enfrentar situaciones de necesidad y promover el bienestar (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, CEPAL, 2017)	Son las conexiones humanas y comunitarias que funcionan como un tejido de seguridad, donde la confianza y la reciprocidad permiten a las familias recibir ayuda en momentos difíciles, además de construir un sentido de pertenencia y recursos compartidos para la vida diaria y el futuro.
ICM2: La escuela y los contactos personales son recursos estratégicos movilizables. Las redes son activadas de manera funcional y planificada.		
Subcategoría: DEL		
ICM2: Son fuentes de angustia e incertidumbre existencial, donde la dependencia laboral es vivida como una amenaza a la supervivencia familiar.	Desafíos económicos y laborales son las dificultades que enfrentan las familias para acceder a empleos estables y remuneraciones suficientes, lo que genera inseguridad financiera, limitaciones para cubrir necesidades básicas y tensiones que afectan su capacidad de invertir tiempo y recursos en el apoyo educativo de los hijos (Bertranou y Gontero, 2025).	Son las presiones constantes de no contar con ingresos seguros ni tiempo flexible, que obligan a las familias a priorizar la supervivencia inmediata sobre la inversión a largo plazo en educación, creando un ciclo de preocupación que afecta cada decisión del hogar.
ICM1: Son presiones estructurales que generan preocupación, pero también impulso para la acción y la búsqueda de soluciones.		
Subcategoría: VAC		
ICM1: La fe y la unión familiar son el sustento espiritual. Los sueños están anclados en la perseverancia y la esperanza divina.	Valores y aspiraciones culturales es el conjunto de creencias, principios éticos, tradiciones y expectativas de futuro que son compartidos por un grupo social, y que orientan las decisiones, prioridades y proyectos de vida de las familias, incluyendo su visión sobre la educación y el éxito (Tubino y Ansion, 2020).	Son ideas sobre calidad de vida y éxito que guían a las familias, combinando la herencia comunitaria con sus propios sueños, y que determinan el valor que le dan a la educación y el esfuerzo que están dispuestos a invertir en ella.
ICM2: La educación como movilidad social es el eje. Los sueños son concretos (ingeniería) y se basan en el apoyo incondicional y la orientación constante.		

Nota: *Elaboración Propia*

Triangulación de hallazgos emergentes categoría CS de ICM

La triangulación de la categoría (CS), resalta cómo el entorno influye en las dinámicas familiares y educativas. En la percepción de oportunidades y riesgos del entorno (PORE), la postura ontológica de ICM1 lo vive como un factor amenazante y de riesgo constante, mientras que para ICM2 es un conjunto de obstáculos materiales que exigen gestión activa. La postura epistémica lo define, evaluación subjetiva de los factores externos que pueden potenciar o amenazar el bienestar y desarrollo educativo. Desde mi postura, es la capacidad de las familias para comprender su comunidad, distinguiendo entre recursos y amenazas.

Respecto a las redes de apoyo social y familiar (RASf), para ICM1 la escuela es un aliado comprensivo y el apoyo externo es escaso pero significativo, mientras que para ICM2 la escuela y los contactos son recursos estratégicos movilizables de manera funcional. La epistemología las conceptualiza, vínculos y recursos de cooperación que proporcionan asistencia emocional, material o instrumental. Como investigador, veo que son conexiones humanas que funcionan como un tejido de seguridad, basado en la confianza y la reciprocidad.

En los desafíos económicos y laborales (DEL), la ontología de ICM2 los siente fuentes de angustia e incertidumbre existencial, en contraste con ICM1, que los vive como presiones estructurales que generan preocupación pero también impulso para la acción. Según la postura epistémica, son dificultades para acceder a empleos estables que generan inseguridad financiera. En mi postura, considero son presiones constantes que obligan a priorizar la supervivencia inmediata sobre la inversión educativa a largo plazo. En valores y aspiraciones culturales (VAC), ICM1 ata sus sueños a la fe, la unión familiar y la esperanza divina, mientras que ICM2 sitúa a la educación como eje de movilidad social, con sueños concretos y basados en apoyo orientado. La epistemología los conceptualiza conjunto de creencias y expectativas que orientan las decisiones y proyectos de vida. Como investigador, interpreto que las ideas sobre calidad de vida y éxito determinan el valor que se le otorga a la educación y el esfuerzo invertido en ella. Lo antes planteado se presentan en la Figura 7:

Figura 7

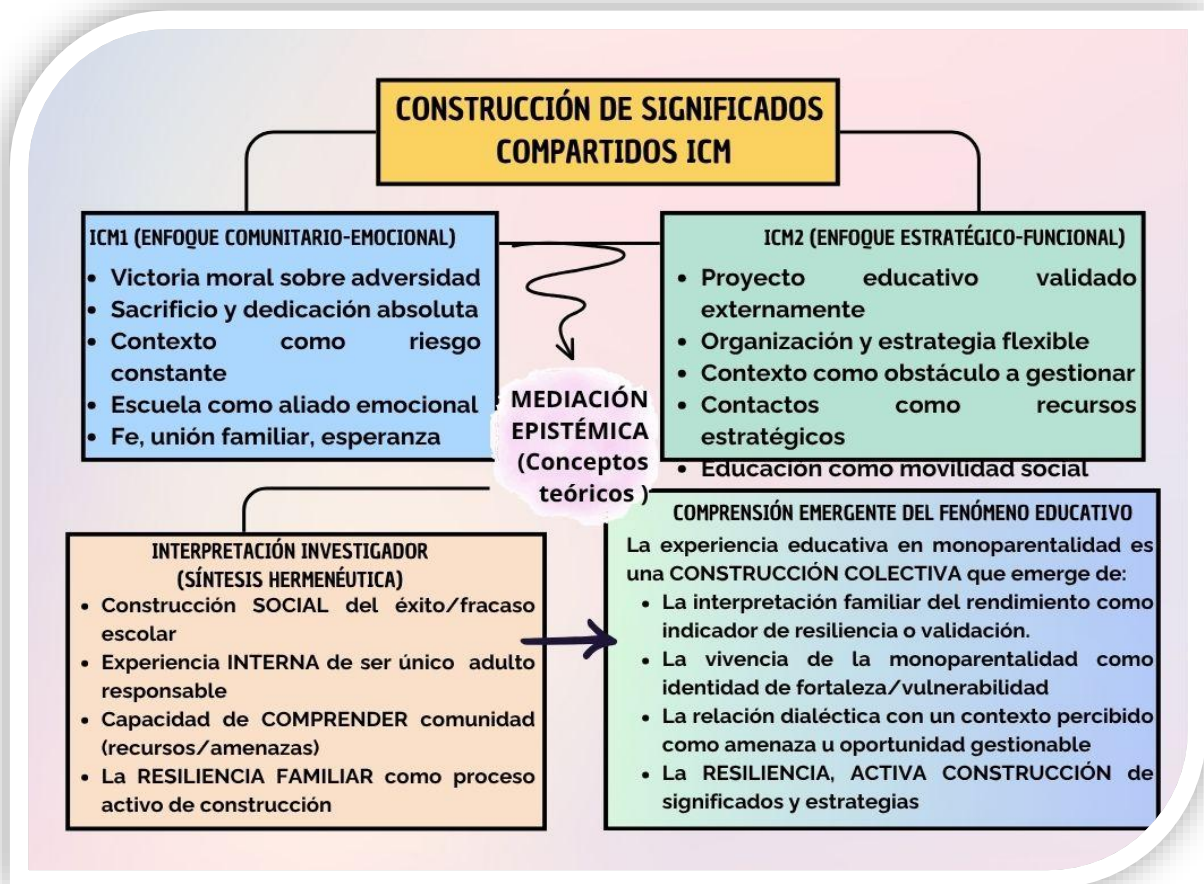
Triangulación de hallazgos emergentes categoría CS de ICM



Nota: Elaboración propia

La triangulación realizada, evidencia que, si bien las posturas ontológicas de ICM1 e ICM2 muestran matices diferentes, uno más centrado en la resiliencia emocional y comunitaria, y otro en la organización estratégica y la proyección práctica, ambas convergen con las definiciones epistémicas y se enriquecen con mi interpretación como investigador. El resultado es una comprensión holística y dinámica de cómo las categorías de rendimiento académico, estructura familiar y contexto sociocultural se entrelazan para configurar la experiencia educativa en entornos de monoparentalidad. La construcción de los significados compartidos de ICM, se presenta en la figura 8:

Figura 8
Construcción de significados de ICM



Nota: *Elaboración propia*

La construcción de significados compartidos en ICM, surge de la integración de dos (2) enfoques: uno comunitario-emocional (ICM1), basado en la resiliencia afectiva y la fe, y otro estratégico - funcional (ICM2), centrado en la organización y la movilidad social. Desde mi postura como investigador, sintetizo esas perspectivas al interpretar la experiencia educativa como construcción colectiva y activa; considero que allí, el rendimiento, la identidad parental y la relación con el contexto se entrelazan dialécticamente. En su núcleo, emerge un proceso de resiliencia familiar que negocia significados, y transforma adversidades en proyectos educativos con sentido colectivo.

Categorización y codificación de docentes

El proceso de Categorización y Codificación de Docentes (ICD1 e ICD2), obtenidas a partir del análisis cualitativo de la información recopilada, se presentan en las siguientes tablas. Allí, se despliegan las principales categorías y subcategorías identificadas, acompañadas de sus respectivos códigos de análisis. Esta disposición facilita la visualización ordenada y lógica de los patrones encontrados, que fundamentan la interpretación de los resultados dentro del marco metodológico establecido.

Tabla 24

Categorización y codificación rendimiento académico de estudiantes: ICD1

RENDIMIENTO ACADÉMICO DE ESTUDIANTES (RAE)			
Texto de la entrevista	No. Línea	Sub categorías	(Código)
“Verdad que sí hemos encontrado estudiantes con situaciones que tienen que ver con la parte académica, la cual muestran una apatía, no muestran interés por el estudio”.	7-9	Percepción del desempeño	PD
“Sin embargo, encontramos estudiantes muy excelentes que provienen de familias monoparentales”.	10-11	Identificación de talentos y dificultades	ITD
“También hemos encontrado estudiantes que vienen de este tipo de familias, que han mostrado un rendimiento muy alto. Por ejemplo, estuve un estudiante de grado... que el promedio de las pruebas fue excelentísimo...”	19-23		
“El aspecto comportamental, también observamos que el 90% de los estudiantes que vienen de este tipo de familias, tienen un comportamiento agresivo...”	11-15	Comportamiento en el aula	CA
“...esto afecta la parte comportamental, la parte académica, aún la parte emocional, son muy afectados por la parte emocional, lo que es la salud mental de sus estudiantes”.	36-39		
“Yo inmediatamente acudo a quien nos ayuda en esa parte, lo que es tratamiento emocional, la salud mental, que es nuestra psicopedagoga... porque ahí mediamos, llevamos al estudiante donde ella, traemos el padre de familia y ahí miramos en qué podemos ayudar...”	49-54	Estrategias de apoyo implementadas	EAI
“...he utilizado más que todo un manual que es muy disiente y que se puede aplicar a los estudiantes a través de consejería, entonces esos estudiantes con ese tipo de problemas, me encargo de darle una consejería... para que ellos reflexionen y mejoren su comportamiento, mejoren su parte académica...”	79-85		

Nota: Elaboración propia

Hermeneusis categoría rendimiento académico de estudiante (RAE) de ICD1

La percepción que ICD1 tiene sobre el rendimiento académico de los estudiantes de familias monoparentales, es muy irregular porque va desde la apatía hasta la excelencia. Por un lado, identifica un patrón general que hace referencia a que muchos estudiantes de estas familias muestran "apatía" y "no muestran interés por el estudio", lo que sugiere que este informante vincula, al menos parcialmente, el desinterés académico con el contexto familiar (PD). Sin embargo, esta visión generalizada se matiza inmediatamente con el reconocimiento de excepciones notables (ITD), señala que también se encuentran "estudiantes muy excelentes" y casos específicos con un "rendimiento muy alto"; ejemplo, un alumno cuyo promedio de pruebas fue "excelentísimo". Esta dualidad revela que el docente evita una visión única, aunque sí establece una relación inicial entre la estructura familiar y ciertas tendencias en el aula.

Esa relación, al comportamiento en el aula (CA) según ICD1, se extiende hacia el ámbito del comportamiento socioemocional, interconectado con el desempeño académico (PD). Su apreciación más significativa es que aproximadamente "el 90% de los estudiantes" provenientes de hogares monoparentales muestran un "comportamiento agresivo", atribuible a un origen familiar, afirma que "eso viene ya de familia". Por lo tanto, ICD1 interpreta que los desafíos conductuales y emocionales (CA), que a su vez afectan la "salud mental" y la parte académica (ITD), tienen origen en la dinámica del hogar. En su interpretación, la falta de una autoridad dual ("carecen de una autoridad paterna") y una estructura de contención familiar ("no tienen un padre o una madre que los sujete") dejan a los estudiantes más vulnerables a influencias sociales negativas y menos preparados para la autodisciplina, que impacta directamente su capacidad de aprendizaje y adaptación escolar (ITD).

Frente a estas complejidades, las estrategias de apoyo implementadas (EAI) que describe ICD1 tienen un enfoque predominantemente reactivo, centrado en la mediación socioemocional. Su primer recurso ante problemas académicos o conductuales no es la tutoría pedagógica tradicional; él recomienda la derivación inmediata al área de "tratamiento emocional" y "salud

mental", específicamente a la psicopedagoga de la institución. Su estrategia personal complementaria se basa en la "consejería", utilizando un manual para guiar conversaciones reflexivas con los estudiantes, con el objetivo de que mejoren su comportamiento, sus relaciones y, como consecuencia, su parte académica.

Lo antes planteado, evidencia que ICD1 entiende el bajo rendimiento o la desmotivación el déficit de conocimientos y síntoma de malestar emocional o conflictos relacionales que requieren un abordaje terapéutico y de orientación antes que uno de manera instructivo. Para este informante, el rendimiento académico de los estudiantes de familias monoparentales es un fenómeno que no puede disociarse de su bienestar emocional y conductual, el cual, a su vez, considera como reflejo directo de las fortalezas y vacíos percibidos en su entorno familiar inmediato.

Tabla 25

Categorización y codificación familias monoparentales: ICD1

FAMILIAS MONOPARENTALES (FM)			
Texto de la entrevista	No. Línea	Sub categorías	(Código)
"Quizás son afectados por ese tipo de familias".	9	Percepción de la dinámica familiar	PDF
"...tal vez el origen se origina ahí, en la parte ya de la familia, eso viene ya de familia, el comportamiento de estos estudiantes".	13-15		
"Bueno, en verdad que los estudiantes que provienen de este tipo de familias, parecen ser que no tienen, a veces carecen de una autoridad paterna, y la influencia social, la influencia social, afecta mucho a estos tipos de estudiantes, los cuales no tienen una sucesión de un padre o una madre que los sujete..."	26-30	Desafíos que atribuyen a la estructura familiar	DAEF
"Es garantizar claridad mutua, evitando el mal entendido, respetando contextos culturales, y promoviendo una interacción significativa, ética y pedagógicamente transformadora, en la comunidad educativa Santarrosera".	41-43		
"Igual manera, es notorio... ahora hemos hecho una serie de reuniones durante el año, y casi no asisten a las reuniones, hay un desinterés por las personas, por sus hijos, y parece que no hay un compromiso..."	34-37	Comunicación con el progenitor	CP
"...traemos el padre de familia y ahí miramos en qué podemos ayudar..."	52-53	Estrategias para involucrar a la familia	EIF
"...los pilares fundamentales para sacar adelante esto... sería tener en cuenta el padre de familia, no tenerlo aparte, tratar de traerlo, involucrarlo en esto..."	117-119		

Nota: *Elaboración propia*

Hermeneusis de la categoría familias monoparentales (FM) de ICD1

La interpretación que ICD1 construye sobre las familias monoparentales se organiza vinculando la estructura familiar con una serie de desafíos observados en los estudiantes. Al respecto, el ICD1 percibe una dinámica familiar caracterizada por lo que él considera un déficit de autoridad y contención. Al observar a los estudiantes, atribuye características como la apatía académica y, de manera más enfática, un "comportamiento agresivo" en un alto porcentaje de ellos, directamente a su origen familiar, afirmando que "eso viene ya de familia".

Esta conexión sugiere que, ICD1 en DAEF ve la monoparentalidad como la configuración doméstica, contexto que genera predisposición o vulnerabilidad específica en los hijos. Su diagnóstico apunta a la ausencia de la figura dual de autoridad ("carecen de una autoridad paterna") y a la falta del sistema de sujeción o límites claros ("no tienen una sucesión de un padre o una madre que los sujete"), lo que, desde su perspectiva, deja a los jóvenes más expuestos a influencias externas negativas y con menor disciplina interna.

En cuanto a la percepción de la dinámica familiar (PDF), ésta se traduce en la práctica escolar, en la experiencia de comunicación con los progenitores que ICD1 describe como problemática y marcada por la distancia. En cuanto a la comunicación con el progenitor (CP), señala que en las reuniones convocadas por la escuela "casi no asisten" los acudientes de estas familias, lo que él interpreta como "desinterés" y falta de "compromiso" con la educación de sus hijos. Esta baja participación es vista como el resultado de posibles limitaciones de tiempo, trabajo o recursos de los padres, así como actitud de indiferencia. Por consiguiente, el principal desafío para la comunicación, desde su punto de vista, es "garantizar claridad mutua" y construir una interacción significativa que logre superar este aparente desinterés y respete al mismo tiempo los contextos culturales diversos.

Ante ese escenario de desafíos atribuidos a la estructura familiar y la comunicación percibida como deficiente, las estrategias para involucrar a la familia (EIF) que ICD1 menciona, son limitadas y reactivas. Su enfoque no se centra en iniciativas proactivas para acercar o

comprender mejor a las familias, sino en un protocolo de intervención cuando ya existe una crisis. Frente a un problema académico o conductual, su estrategia consiste en "traer al padre de familia" a una mediación conjunta con la psicopedagoga de la institución.

Aunque ICD1 visualiza como pilar fundamental para un programa ideal el "tener en cuenta al padre de familia" e "involucrarlo", esta acción se plantea como la necesidad correctiva dentro de un plan general, convertida en práctica habitual y de acercamiento cotidiano. De allí, que la hermenéutica del ICD1 sobre las familias monoparentales sea percibida principalmente a través de los problemas que manifiestan los estudiantes, que asocia la monoparentalidad con carencias de autoridad y compromiso, lo que justifica una intervención escolar que, aunque busca ser de apoyo, parte de una mirada que puede estigmatizar y puede encontrar grandes dificultades para establecer una alianza educativa fluida y bidireccional con estos hogares.

Tabla 26

Categorización y codificación contexto sociocultural: ICD1

CONTEXTO SOCIOCULTURAL (CS)				
Texto de la entrevista	No. Línea	Sub categorías	(Código)	
"...garantizar claridad mutua, evitando el mal entendido, respetando contextos culturales..."	41-42			
"...hay una afectación directa con el ámbito social, lo que llamo el contexto social de este pueblo, que queda cerca de la ciudad de Cartagena y la influencia que hay de algunos sectores de Cartagena, algunas influencias, algunos barrios que conocemos su comportamiento, el pandillismo, unas situaciones que afectan a veces indirectamente a los estudiantes, lo que son los picouk, las fiestas, las verbenas, eso va afectando a los estudiantes..."	59-65	Caracterización del contexto de la escuela	CCE	
"...esto ya tendría que ver con la parte del Estado municipal, las autoridades municipales, en cabeza del señor alcalde, su secretario, hacer como una política que ayude a mejorar, a minimizar el problema que hoy día tienen los estudiantes..."	69-73	Desafíos institucionales asociados al contexto	DIAC	
"Bueno, no hay como si, como un proyecto que solucione esa situación, sin embargo, estamos en vía de que están haciendo los correctivos..."	98-99			
"...hay como que una coordinación entre la coordinación académica, la coordinación de disciplina con la psicóloga, que ellos atienden ese trabajo y es excelente..."	92-95	Percepción de capital social / Relación escuela-comunidad	PCS/REC	
"...que se involucre el estado municipal, la alcaldía municipal, como ente también importante, seguridad de educación, coordinación y los docentes que estamos involucrados para sacar adelante este proyecto..."	119-121			

Nota: *Elaboración propia*

Hermeneusis de la categoría contexto sociocultural (CS) de ICD1

La comprensión que ICD1 tiene del contexto sociocultural en Santa Rosa Bolívar, está marcada por una visión donde el entorno se presenta principalmente como fuente de riesgo e influencias negativas para los estudiantes. La descripción del ámbito escolar se centra en la "afectación directa" que ejerce el área social, específicamente las influencias provenientes de la cercanía con Cartagena. ICD1 identifica elementos, por ejemplo, el "pandillismo", las "fiestas", las "verbenas" y el fenómeno de los "picukp" que considera factores que "van afectando a los estudiantes", quienes, a su juicio, se reflejan dentro de la institución en forma de problemas de comportamiento y desmotivación. Por lo tanto, el entorno no es considerado un espacio neutral o de oportunidades, para ICD1 es un agente activo que ejerce presión constante y, a menudo, nociva sobre la vida académica y personal de los jóvenes, que permea la escuela.

Esa percepción de un contexto desafiante, se vincula con las luchas institucionales que ICD1 identifica. Frente a los problemas que atribuye al entorno, reconoce que la escuela carece de herramientas estructurales suficientes para contrarrestarlas de manera efectiva. Señala que "no hay como un proyecto que solucione esa situación" de manera integral a nivel institucional, y que, aunque se están haciendo "correctivos", la respuesta es insignificante y fragmentada. Su hermeneusis apunta a una necesidad de escalar la respuesta más allá de la escuela, responsabiliza al "Estado" y a las "autoridades municipales" para que generen políticas que ayuden a minimizar los problemas que aquejan a los estudiantes. En consecuencia, ICD1 percibe una brecha entre la magnitud de los desafíos que plantea el contexto y la capacidad de respuesta organizada y sistemática con la que cuenta actualmente la institución.

En medio de ese escenario, ICD1 sí reconoce la existencia de cierto capital social dentro del ecosistema escolar, que valora positivamente. Destaca la presencia de una "coordinación excelente" entre las distintas áreas de la institución, entre ellas, la coordinación académica, la de disciplina y el apoyo de la psicóloga, para atender las necesidades de los estudiantes. Este trabajo en equipo interno es percibido un recurso valioso. Sin embargo, la relación escuela-comunidad aparece como un vínculo más débil que requiere ser fortalecido de manera proactiva.

ICD1 no menciona redes de apoyo comunitarias existentes, propone construirlas, planteando que para un programa de apoyo efectivo, sería fundamental "involucrar al Estado municipal" y a la alcaldía. De esta manera, la relación con la comunidad se convertiría en una alianza estratégica por establecer con las autoridades formales, sumado al tejido de colaboración ya existente con organizaciones sociales o familias. En otras palabras, ICD1 considera el contexto sociocultural, una fuerza externa predominantemente adversa que presiona sobre la escuela, que responde con capital social interno valioso pero insuficiente, lo que evidencia la necesidad urgente de construir puentes más fuertes y políticas de mayor alcance con la comunidad y el gobierno local para crear un entorno protector y de oportunidades para los estudiantes.

Tabla 27

Categorización y codificación rendimiento académico de estudiantes: ICD2

RENDIMIENTO ACADÉMICO DE ESTUDIANTES (RAE)			
Texto de la entrevista	No. Línea	Sub categorías	(Código)
"Académicamente, algunos de estos jóvenes muestran un rendimiento destacado, posiblemente influenciado por el acompañamiento de abuelos u otros familiares que asumen roles de cuidado y orientación".	7-10	Percepción del desempeño	PD
"Su comportamiento suele ser respetuoso y disciplinado, lo que refleja una interiorización de normas y valores".	10-11	Comportamiento en el aula	CA
"Socialmente, tienden a ser más reservados, con menor participación en dinámicas grupales, debido a la falta de experiencias familiares que fomenten la interacción".	13-16		
"Con relación a los estudiantes que en estos momentos tengo a mi cargo, en un solo caso, de jóvenes de familias monoparentales, el estudiante hace los primeros años de su vida trató, pero es un estudiante, y eso pues pienso yo que eso va como en la crianza".	26-29	Identificación de talentos y dificultades	ITD
"Esos son los tipos de estudiantes que yo quisiera tener siempre a mi lado. En lo académico, una tarea, un trabajo, una exposición, trato al máximo de orientarlo, buscar su directo, si en ese evento he podido hablar con él, le busco como que la manera para que él llegue al conocimiento..."	58-62	Estrategias de apoyo implementadas	EAI
"...en un dado caso, pues, llego a coordinación, comento el caso, tengo unos coordinadores cuidados y eso me ha ayudado... porque los pelados, los pelados han salido adelante..."	62-65		
"En cuanto a la falta de tareas, la orientación es permanente. Es permanente porque cuando tengo un caso de eso o varios casos de eso, yo me dirijo directamente al familiar. Hablo con él, lo oriento, le solicito más apoyo, más pendiente de ese tipo de estudiante..."	65-69		

Nota: *Elaboración propia*

Hermeneusis de la categoría rendimiento académico de estudiantes (RAE) de ICD2

La percepción de ICD2 sobre el rendimiento académico de los estudiantes (RAE) de familias monoparentales se estructura a partir de una opinión que reconoce fortalezas y vulnerabilidades. Al respecto, el ICD2 identifica un desempeño académico (PD) que puede ser "destacado", atribuyendo este éxito a la presencia de una red de apoyo extendida, como abuelos u otros familiares que suplen roles de cuidado y orientación. Esta interpretación sugiere que no asume una relación directa y negativa entre monoparentalidad y bajo rendimiento; él enfatiza la importancia del andamiaje familiar y social que rodea al estudiante como factor determinante. Sin embargo, esta visión positiva se equilibra con el reconocimiento de un caso particular en su aula actual, cuya trayectoria académica inicial fue dificultosa, lo que él mismo vincula a la crianza. Esto revela una comprensión del rendimiento como un fenómeno heterogéneo e influido por variables específicas de cada hogar, más que por una condición familiar uniforme.

En cuanto al comportamiento en el aula (CA), ICD2 separa la conducta observable, de la vida emocional interna. El informante, describe a estos estudiantes como "respetuosos y disciplinados", evidencia una "interiorización de normas y valores" que se traduce en una adaptación formal positiva al entorno escolar. Además, señala una tendencia a ser "más reservados" y con menor participación en dinámicas grupales, atribuido a una "falta de experiencias familiares que fomenten la interacción". De esta manera, ICD2 interpreta que la monoparentalidad puede moldear un perfil de estudiante formalmente correcto pero socialmente retraído, cuya disciplina visible pudiera estar en tensión con cierta inhibición social y una vulnerabilidad emocional no siempre evidente en lo académico.

Frente a ese panorama, las estrategias de apoyo (EAI) que ICD2 implementa se caracterizan por un enfoque personalizado, perseverante, que busca activar redes de apoyo. Su método ante dificultades académicas, como una tarea compleja o una exposición, consiste en la "orientación permanente" y buscar "la manera para que él llegue al conocimiento", muestra así, una pedagogía basada en la paciencia y la guía cercana. Asimismo, su estrategia se amplía más

allá del estudiante, ya que ante situaciones como la falta recurrentes de tareas (ITD), él se "dirige directamente al familiar" para solicitar mayor apoyo y acompañamiento (EAI).

Esta acción refleja una comprensión de que el rendimiento académico es un proceso co-construido que requiere la corresponsabilidad del entorno familiar inmediato (PD). Además, no actúa en solitario, éste moviliza los recursos institucionales disponibles, como la coordinación; en ese sentido, comenta los casos para buscar soluciones conjuntas (EAI). Para ICD2, el rendimiento académico de los estudiantes de familias monoparentales es un asunto que requiere una mirada integral, donde el éxito se vincula a la calidad del acompañamiento externo, y el comportamiento en el aula puede enmascarar necesidades socioafectivas (ITD). En consecuencia, la intervención educativa efectiva debe ser paciente, directa con la familia y articulada con la institución (EAI).

Tabla 28

Categorización y codificación familias monoparentales: ICD2

FAMILIAS MONOPARENTALES (FM)			
Texto de la entrevista	No. Línea	Sub categorías	(Código)
"...posiblemente influenciado por el acompañamiento de abuelos u otros familiares que asumen roles de cuidado y orientación".	8-10	Percepción de la dinámica familiar	PDF
"...eso pues pienso yo que eso va como en la crianza".	28-29		
"...en el plano emocional, se evidencian vacíos afectivos, expresados en el deseo de compartir con ambos padres, lo cual genera sentimientos de tristeza o frustración".	11-13	Desafíos que atribuyen a la estructura familiar	DAEF
"Yo pienso que sería más que todo de ese joven o esa joven quisiera tener alguien en quien confiar o contarle sus vidas y experiencias, pero que son muy dados a aceptar la realidad por sí mismos..."	31-34		
"Bueno, profe, la verdad es que aquí tengo un caso excepcional, las diferencias son muy grandes, son abismales... es un jovencito que, a pesar de vivir prácticamente solo, porque vive con un hermano... es un jovencito dado al sentimiento, a la facilidad de expresión, al amiguismo..."	39-45	Comunicación con el progenitor	CP
"Pues para mí es un reto seguir avanzando con este tipo, que yo fui uno, precisamente yo fui un hijo monoparental..."	48-50	Desafíos que atribuyen a la estructura familiar	DAEF
"...yo me dirijo directamente al familiar. Hablo con él, lo oriento, le solicito más apoyo, más pendiente de ese tipo de estudiante..."	66-68	Estrategias para involucrar a la familia	EIF

Nota: *Elaboración propia*

Hermeneusis de la categoría familias monoparentales (FM) de ICD2

La interpretación que ICD2 construye sobre las familias monoparentales (FM) se distingue por una gran empatía y una visión seguramente influenciada por su experiencia personal. Al identificarse como alguien que "fue un hijo monoparental", su mirada trasciende la observación profesional para fundirse con la vivencia íntima, que le permite evitar estereotipos homogenizantes. Su percepción de la dinámica familiar, se centra en la reconfiguración de los roles de cuidado. Reconoce que, si bien la figura parental directa puede estar ausente, su función es frecuentemente suplida por una red familiar extendida, como abuelos u otros parientes que "asumen roles de cuidado y orientación". No percibe a esas familias como unidades incompletas, sino como estructuras resilientes y adaptativas que reorganizan sus recursos internos para brindar apoyo, lo que puede resultar en un rendimiento académico destacado de los hijos.

Sin embargo, esta comprensión de la reorganización funcional no le impide reconocer los desafíos emocionales que atribuye a esa estructura familiar (PDF). ICD2 identifica con claridad "vacíos afectivos" en los estudiantes, expresados en el "deseo de compartir con ambos padres", lo que genera sentimientos de "tristeza o frustración". Para ICD2, la monoparentalidad conlleva una carencia afectiva y una necesidad no cubierta de confianza y escucha, ya que observa que los jóvenes anhelan "tener alguien en quien confiar o contarle sus vidas y experiencias". Este análisis va más allá de lo logístico para adentrarse en la esfera psicológica, sugiriendo que la estructura familiar puede moldear la experiencia emocional y social del joven, que lo lleva a la aceptación prematura y solitaria de la realidad (DAEF).

Esta comprensión de ICD, que valora la fortaleza reorganizativa pero reconoce el costo emocional, define su idea de comunicación y sus estrategias para involucrar a la familia. Su comunicación con los estudiantes la describe a través de un "caso excepcional" que desafía sus expectativas, evita generalizaciones y está abierto a la singularidad de cada historia. El principal desafío (DAEF) que identifica es la necesidad de conectar desde la comprensión genuina y la experiencia compartida, un reto que asume desde su propia biografía.

Consecuentemente, su estrategia para involucrar a la familia (EIF) es directa y proactiva: ante cualquier dificultad, se dirige personalmente al familiar a cargo para "orientarlo" y "solicitarle más apoyo" (CP). Esta acción no nace del protocolo institucional, surge de la convicción pedagógica basada en la corresponsabilidad, donde el docente actúa como un puente que fortalece, en lugar de cuestionar el vínculo entre el estudiante y su red familiar disponible (EIF). En definitiva, la hermenéutica de ICD2 sobre las familias monoparentales es significativamente humanizante; las ve como sistemas con fortalezas adaptativas y con heridas afectivas específicas, y desde esa comprensión compasiva y personal, construye una práctica educativa que busca complementar, nunca suplantar, el rol de la familia extendida.

Tabla 29

Categorización y codificación contexto sociocultural: ICD2

CONTEXTO SOCIOCULTURAL (CS)			
Texto de la entrevista	No. Línea	Sub categorías	(Código)
"Nosotros tenemos una comunidad bastante compleja, compleja porque el niño o la niña o el joven, hay excepciones".	73-74	Caracterización del contexto de la escuela	CCE
"Las excepciones me han llegado, me han llegado a mi vida y es ahí cuando yo, de lo poco que he aprendido, con 35 años en la educación, de no cambiar realmente yo pueda ver que lo orientado a ese joven o a esa joven, pues haya llegado a un toque, el cambio se haya notado positivamente".	74-78		
"Bueno, en cuanto a la institución, solamente he encontrado la orientación de la psicóloga un personal, un profesional muy comprometido, muy dedicado precisamente a ese tipo de situaciones".	104-106	Desafíos institucionales asociados al contexto / Percepción de capital social	DIAC/PCS
"En la institución, no lo he visto, por, a decir verdad, estamos en un proceso de avance, y pues, los recursos que hay, siempre es la psicóloga, la trabajadora social".	109-111	Desafíos institucionales asociados al contexto	DIAC
"Yo pienso que el alcalde del municipio debe apersonarse más de este tipo de estudiantes. Lógicamente tiene que haber una investigación, cuántos son, quiénes son las familias y llamar a esas familias y como que brindarles un apoyo..."	82-86	Relación escuela-comunidad	REC
"...el fortalecimiento del apoyo interinstitucional, involucrando a la administración municipal, instituciones educativas, ONG y entidades como la comisaría, para garantizar una respuesta articulada y efectiva".	124-126		
"...en anteriores gobiernos municipales la señora Celia logró muchos avances positivos con ese tipo de estudiantes".	92-94	Percepción de capital social	PCS

Nota: Elaboración propia

Hermeneusis de la categoría contexto sociocultural (CS) de ICD2

La interpretación de ICD2 sobre el contexto sociocultural de Santa Rosa Bolívar, está reflejada por una visión que reconoce su complejidad intrínseca sin reducirlo a un conjunto de carencias. Caracteriza la comunidad como "bastante compleja", una descripción que, más que peyorativa, alude a la diversidad de realidades y trayectorias que coexisten. Esta complejidad se manifiesta en la existencia de "excepciones": estudiantes que, a pesar de las adversidades propias del entorno, logran transformar su rumbo gracias a intervenciones educativas oportunas. De esa manera, ICD2 percibe el contexto (CCE) como un escenario de desafíos, sin embargo, de allí emergen posibilidades de cambio y superación cuando se activan los apoyos adecuados. Su perspectiva, forjada en treinta y cinco (35) años de experiencia, se inclina al optimismo crítico, acá el entorno es un factor influyente pero no una condena, en ese contexto la labor docente puede incidir significativamente para "notar el cambio positivamente" de los estudiantes.

Sin embargo, esa creencia en la posibilidad de cambio contrasta con una evaluación realista de los desafíos institucionales (DIAC) y la escasez de recursos para atender las necesidades específicas (PCS). ICD2 observa que, a nivel de la institución educativa, no existe una política o programa dirigido a las diversas estructuras familiares, señala que "no lo he visto" y que se está "en un proceso de avance" (REC). Los recursos identificados (PCS) se limitan principalmente a profesionales dedicados, como la psicóloga y la trabajadora social, cuyo compromiso individual valora enormemente pero su acción la reconoce como insuficiente frente a la magnitud de las necesidades. Por consiguiente, interpreta que la respuesta institucional actual es fragmentaria y dependiente del esfuerzo personal, carente de un marco de acción colectivo y sostenible que permita abordar las problemáticas de manera integral (DIAC).

Esta conciencia de las limitaciones institucionales orienta su visión sobre la relación escuela-comunidad y la percepción del capital social necesario (DIAC/PCS). Para ICD2, el apoyo principal que falta, debe provenir de una articulación superior, específicamente de la gestión municipal (DIAC). Critica la falta de involucramiento del alcalde; sugiere la necesidad de que la

administración local se "apersonara" del tema a través de investigaciones que identifiquen a las familias y ofrezcan apoyos concretos, preferiblemente en especie antes que en dinero (CCE).

Su propuesta para un programa ideal refuerza esta idea, invoca el "fortalecimiento del apoyo interinstitucional", que involucre a la alcaldía, ONG y otras entidades (REC). Además, reconoce ejemplos positivos de capital social pasado, como el trabajo de la señora Celia Medina, lo que indica que valora las iniciativas comunitarias y la memoria de buenas prácticas (PCS). De allí que, ICD2 entiende el contexto sociocultural como trama en la que la escuela es un nodo importante pero insuficiente (CCE); la verdadera palanca para el cambio y el apoyo a las familias, en su perspectiva, reside en la construcción de una red de corresponsabilidad pública y comunitaria que formalice y amplíe el impacto del esfuerzo educativo individual, que transforme la complejidad del entorno en una oportunidad para la acción colectiva articulada (REC).

Contrastación y triangulación de la información de ICD1, ICD2

A partir del análisis de los discursos de los docentes ICD1 e ICD2, y mediante la integración de sus posturas ontológicas, las definiciones epistémicas y la interpretación del investigador, se presenta la triangulación de los hallazgos para cada una de las tres (3) categorías, que evidencia las convergencias, tensiones y complejidades en la percepción del fenómeno educativo en las voces de quienes lo viven desde esa perspectiva.

Tabla 30
Contrastación de la postura ontológica, epistémica y del investigador: categoría RAE

RENDIMIENTO ACADÉMICO DE ESTUDIANTES		
Postura Ontológica (Hallazgos)	Postura Epistémica	Postura de la Investigador
Subcategoría: PD		
ICD1: El desempeño académico está fuertemente correlacionado con el entorno familiar, con tendencia hacia la apatía, aunque existen excepciones de excelencia que confirman la regla.	Percepción del desempeño, según Martínez & Pérez (2023) se refiere a la evaluación subjetiva que un actor educativo (docente, familia) realiza	Es la manifestación activa y situada del estudiante en el espacio escolar, donde el aprendizaje se expresa en resultados medibles y gestos,

Tabla 30 (cont.)

RENDIMIENTO ACADÉMICO DE ESTUDIANTES		
Postura Ontológica (Hallazgos)	Postura Epistémica	Postura de la Investigador
Subcategoría: PD		
ICD2: El desempeño académico es heterogéneo y depende del andamiaje de apoyo externo (familia extendida). No hay una relación determinista negativa con la monoparentalidad.	sobre el rendimiento académico de un estudiante, basada tanto en indicadores formales (notas, pruebas) como en observaciones contextuales, creencias y expectativas que median la interpretación de dichos resultados.	interacciones y modos de habitar el aula que construyen significado y pertenencia dentro de la comunidad educativa.
Subcategoría: CA		
ICD1: El comportamiento (especialmente la agresividad) es un reflejo directo y casi causal de la dinámica familiar disfuncional ("eso viene ya de familia").	El comportamiento en el aula, es el conjunto de acciones, actitudes e interacciones observables que el estudiante despliega en el contexto escolar, que reflejan tanto su desarrollo socioemocional como su adaptación a las normas, expectativas y dinámicas relacionales del entorno educativo. (Weinstein, 2007).	Es el discurso no verbal que el estudiante escribe con su postura, mirada y movimiento en el espacio escolar, un lenguaje silencioso que narra su relación con el saber, la autoridad y sus pares, y que el docente interpreta desde su propio código cultural y afectivo.
ICD2: El comportamiento observable (respeto, disciplina) puede enmascarar una vida socioemocional frágil (reserva, vacíos afectivos). Hay una disociación entre la conducta visible y el mundo interno.		
Subcategoría: ITD		
ICD1: Identifica casos de alto y bajo rendimiento, pero los atribuye a factores externos (falta de autoridad, influencia social). La capacidad individual está mediada por el control familiar y social.	Identificación de talentos y dificultades en el estudiante, se refiere al proceso formativo y contextual mediante el cual el educador detecta de manera temprana las potencialidades excepcionales y las barreras específicas de aprendizaje de cada alumno, con el objetivo de orientar una respuesta educativa personalizada que promueva tanto el desarrollo del talento como la superación de las dificultades (Tourón, 2020).	Es la capacidad sensible del docente para captar las características únicas de cada estudiante (sus ritmos, habilidades, silencios y brillos) como señales dinámicas que orientan una enseñanza en continua conversación con lo que el estudiante manifiesta y también con aquello que no expresa abiertamente durante su paso por la escuela.
ICD2: Identifica tanto el talento como la dificultad, pero los vincula a la calidad de la crianza y al acompañamiento disponible. El potencial existe, pero requiere activación contextual.		
Subcategoría: EAI		
ICD1: La estrategia es reactiva, terapéutica y mediada por especialistas (psicopedagoga). El problema se medicaliza o psicologiza.	Estrategias de apoyo implementadas es el conjunto de acciones pedagógicas, organizativas y relacionales diseñadas y aplicadas por el docente o la institución para responder a las necesidades específicas de los estudiantes, con el fin de facilitar su acceso, participación y progreso en el proceso de aprendizaje (Arnaiz, 2019).	Son las acciones prácticas y los ajustes que el profesor realiza de manera continua, basándose en la observación y el vínculo con el estudiante, para acompañarlo, facilitar su proceso de aprendizaje y crear un entorno donde pueda enfrentar retos y avanzar con mayor seguridad.
ICD2: La estrategia es proactiva, pedagógica y basada en la corresponsabilidad familiar. Se interviene directamente con el estudiante y su red cercana, desde la orientación y la paciencia.		

Nota: Elaboración propia

Triangulación de hallazgos emergentes categoría RAE de ICD

Al triangular los hallazgos emergentes de la categoría RAE, ésta revela una percepción del desempeño académico que oscila entre el determinismo contextual y el reconocimiento de la heterogeneidad. Desde la postura ontológica, ICD1 se evidencia una relación fuerte y negativa entre el desempeño y el entorno familiar, se observa una tendencia general hacia la apatía con excepciones que confirman la regla. En contraste, ICD2 percibe un panorama heterogéneo, en ellos el desempeño depende del andamiaje de apoyo externo y rechaza una relación con la monoparentalidad. La postura epistémica define esta percepción: una evaluación subjetiva basada en indicadores formales y observaciones contextuales. Desde mi postura, considero que el desempeño es una manifestación activa y situada del estudiante en el espacio escolar, un fenómeno que construye significado y pertenencia.

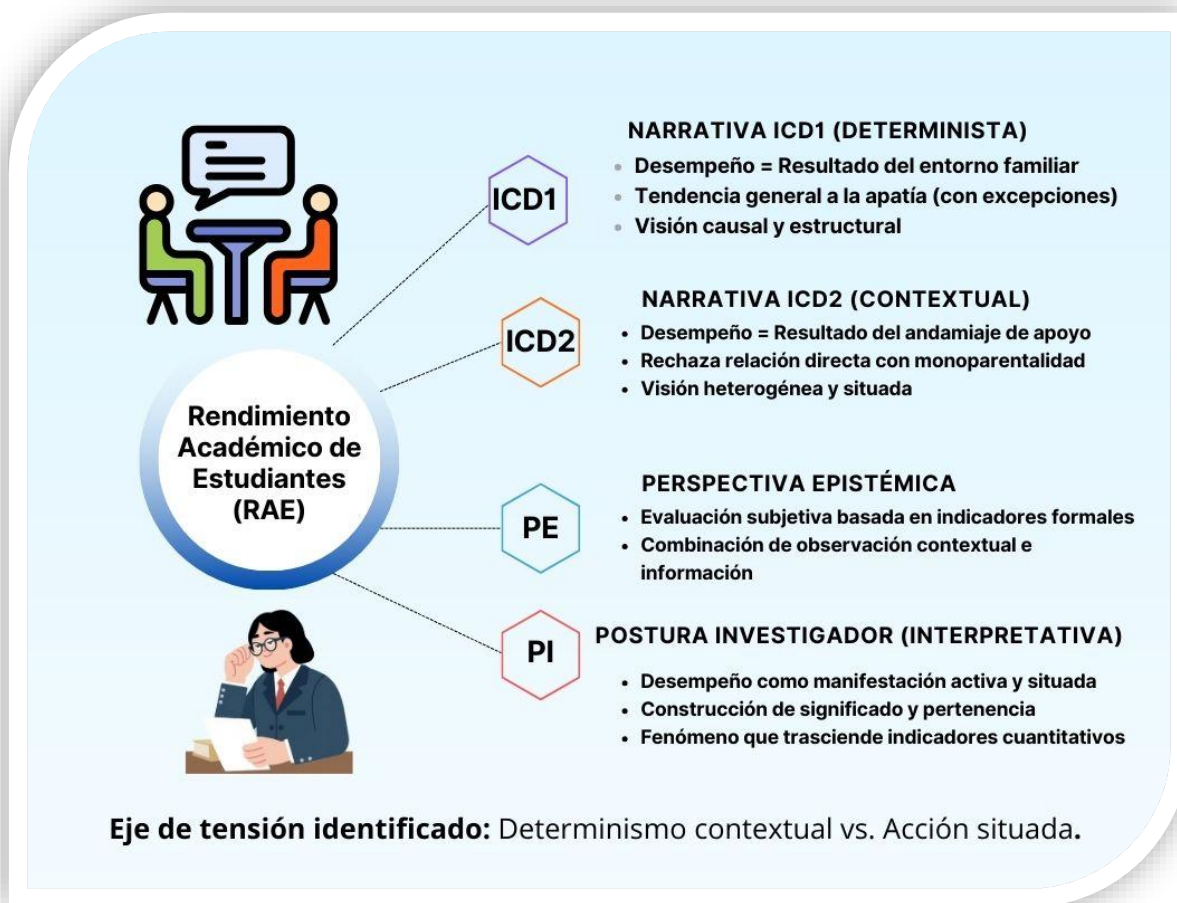
Respecto al comportamiento en el aula (CA), ICD1 lo interpreta un reflejo directo y causal de dinámicas familiares disfuncionales, mientras ICD2 advierte una posible disociación entre una conducta visible respetuosa y una vida socioemocional frágil. La epistemología lo conceptualiza el conjunto de acciones observables que reflejan el desarrollo socioemocional y la adaptación del estudiante. Desde mi postura, le doy lectura como un discurso no verbal, un lenguaje silencioso que narra la relación del estudiante con el saber y la autoridad.

En la identificación de talentos y dificultades (ITD), ICD1 identifica casos, pero los atribuye predominantemente a factores externos como falta de autoridad familiar. ICD2, aunque también vincula estas características a la calidad de crianza, enfatiza la existencia de un potencial que requiere activación contextual. La definición epistémica describe un proceso formativo para detectar potencialidades y barreras con el fin de personalizar la respuesta educativa. Como investigador, interpreto que es la capacidad sensible del docente para captar las singularidades de cada estudiante, incluyendo lo no expresado.

En cuanto a las estrategias de apoyo implementadas (EAI), la ontología de ICD1 describe un enfoque reactivo y terapéutico, que tiende a medicalizar los problemas. ICD2, por su parte, postula una estrategia proactiva, pedagógica, basada en la corresponsabilidad familiar. La postura epistémica las define acciones pedagógicas y relacionales diseñadas para responder a necesidades específicas. Desde mi postura, las considero ajustes prácticos y continuos que buscan acompañar y crear un entorno seguro para el aprendizaje. Lo antes planteado sobre la categoría RAE de ICD, se resumen en la Figura 9:

Figura 9

Triangulación de hallazgos emergentes categoría RAE de ICD



Nota: Elaboración propia

Tabla 31

Contrastación de la Postura Ontológica, Epistémica y del Investigador Categoría FM

FAMILIAS MONOPARENTALES (FM)		
Postura Ontológica (Hallazgos)	Postura Epistémica	Postura de la Investigador
Subcategoría: PDF		
ICD1: La dinámica familiar se caracteriza por un déficit estructural (falta de autoridad, contención), que se transmite casi inevitablemente a los hijos.	Serefiere a la interpretación y valoración que realiza un agente educativo, como el docente, sobre la estructura, interacciones, clima emocional y funcionamiento interno de una familia, y cómo estas características influyen, desde su punto de vista, en el desarrollo y el rendimiento del estudiante (Sosa, 2022).	Es la interpretación que hace el docente sobre cómo funciona una familia (sus relaciones, su ambiente emocional y sus formas de apoyo, entre otros) para entender mejor al estudiante, reconociendo que su experiencia escolar está profundamente influenciada por el entorno afectivo y organizativo de su hogar.
ICD2: La dinámica familiar es una estructura resiliente y adaptativa que redistribuye roles (abuelos, otros familiares). La familia se reconfigura, no necesariamente se desmiembra.		
Subcategoría: CP		
ICD1: La comunicación es escasa, problemática y síntoma de desinterés. La familia es percibida como distante y poco comprometida.	Es el intercambio bidireccional de información, preocupaciones y expectativas entre el docente o la institución educativa y el padre, madre o acudiente principal, con el propósito de alinear esfuerzos, apoyar el desarrollo del estudiante y fortalecer la alianza familia-escuela (Epstein, 2013).	Es la conversación constante entre el docente y la familia, cuyo objetivo es construir una visión compartida sobre el estudiante, reconociendo que la escuela y la casa son dos (2) espacios distintos que, al comunicarse, pueden apoyar mejor su desarrollo integral.
ICD2: La comunicación se entiende desde la singularidad y la empatía. Reconoce casos excepcionales y asume el reto de conectar desde la experiencia personal compartida.		
Subcategoría: DAEF		
ICD1: Los desafíos son de orden conductual y de control: agresividad, indisciplina, vulnerabilidad a malas influencias por falta de sujeción parental.	Son las dificultades académicas, conductuales o socioemocionales que los docentes identifican en los estudiantes y que vinculan directamente con características de su entorno familiar, como la monoparentalidad, la falta de supervisión, los conflictos domésticos o la ausencia de figuras de autoridad (González y Sandoval, 2024).	Desafíos atribuidos a la estructura familiar es la forma de explicar ciertas dificultades del estudiante, como la desmotivación o la conducta, por la configuración de su hogar, viendo la familia más como una causa de problemas que como una fuente de recursos y potencialidades propias.
ICD2: Los desafíos son de orden afectivo y relacional: vacíos emocionales, necesidad de confianza, aceptación solitaria de la realidad.		
Subcategoría EIF		
ICD1: La estrategia es protocolaria y reactiva: se involucra a la familia solo en crisis, mediante citación a instancias de mediación institucional.	Conjunto de acciones intencionales, sistemáticas y colaborativas, diseñadas desde el centro educativo para promover, facilitar y sostener la participación activa y significativa de las familias en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos e hijas, trascendiendo el intercambio informativo para construir una auténtica comunidad educativa (Santos et al., 2019).	Son las acciones deliberadas de la escuela para abrir sus puertas y sus procesos a las familias, invitándolas a ser informadas y a convertirse en corresponsables activos en la construcción del proyecto educativo de sus hijos.
ICD2: La estrategia es directa, personal y proactiva: el docente contacta al familiar para construir una alianza de apoyo, reforzando su rol.		

Nota: *Elaboración propia*

Triangulación de Hallazgos Emergentes Categoría: Familias Monoparentales (FM) de ICD

La triangulación en la categoría FM de ICD, expone dos (2) narrativas contrapuestas sobre la estructura familiar. En la percepción de la dinámica familiar (PDF), ICD1 la caracteriza por un déficit estructural en autoridad y contención que se transmite a los hijos. ICD2, sin embargo, la describe, una estructura resiliente y adaptativa que se reconfigura redistribuyendo roles entre la familia extendida. La postura epistémica la define, interpretación que el docente hace del funcionamiento interno familiar y su influencia en el estudiante. Desde mi postura como investigador, comprendo que es un marco de referencia que el docente usa para entender al estudiante, reconociendo la influencia del hogar.

En cuanto a la comunicación con el progenitor (CP), ICD1 la considera escasa, problemática y caracterizada por el desinterés, percibe a la familia, distante. ICD2, en cambio, la aborda desde la singularidad y la empatía; asume el reto de conectar incluso desde experiencias personales compartidas. La epistemología la conceptualiza: un intercambio bidireccional para alinear esfuerzos y fortalecer la alianza familia-escuela. Como investigador, considero que es la conversación constante que busca construir una visión compartida entre dos (2) espacios distintos pero complementarios.

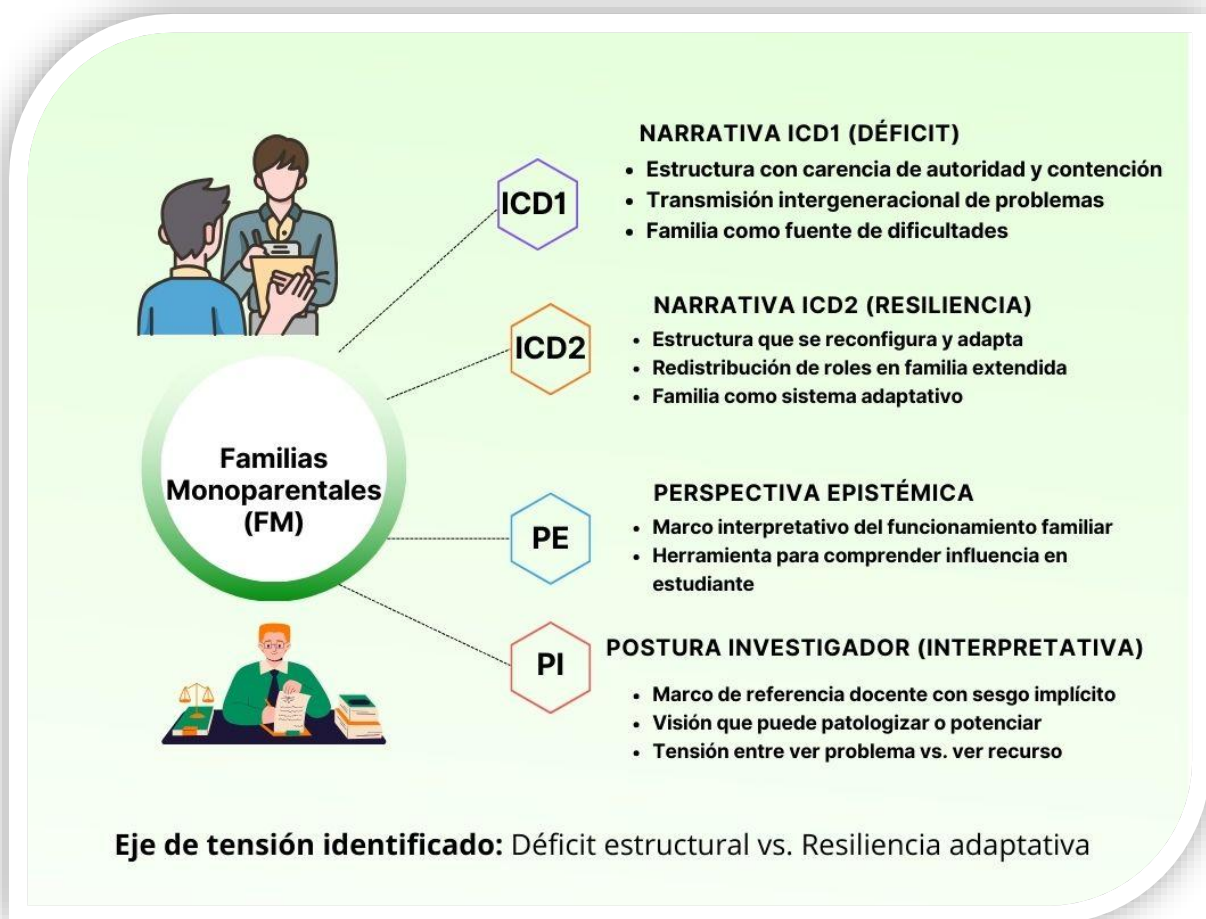
Sobre los desafíos que atribuyen a la estructura familiar (DAEF), ICD1 los enfoca en el orden conductual y de control, por ejemplo, agresividad o indisciplina, por falta de sujeción parental. ICD2 los identifica en el orden afectivo y relacional, como vacíos emocionales y necesidad de confianza. La definición epistémica se refiere a las dificultades que los docentes vinculan directamente con características del entorno familiar. Como investigador, interpreto que es una forma de explicar ciertas dificultades del estudiante, a veces considero a la familia más como causa de problemas que como fuente de recursos.

Respecto a las estrategias para involucrar a la familia (EIF), ICD1 adopta un enfoque protocolario y reactivo, que involucra a la familia principalmente en momentos de crisis a través de instancias institucionales. ICD2 propone una estrategia directa, personal y proactiva, construir

una alianza de apoyo desde el contacto individual. La postura epistémica las define: acciones intencionales y colaborativas para una participación significativa de las familias. Desde mi postura, las considero acciones deliberadas de la escuela para abrir sus procesos y convertir a las familias en corresponsables activas. Lo antes planteado sobre la categoría FM de ICD, se representa en la Figura 10:

Figura 10

Triangulación de hallazgos emergentes categoría FM de ICD



Nota: Elaboración propia

Tabla 32

Contrastación de la Postura Ontológica, Epistémica y del Investigador Categoría CS

CONTEXTO SOCIOCULTURAL (CS)		
Postura Ontológica (Hallazgos)	Postura Epistémica	Postura de la Investigador
Subcategoría: CCE		
ICD1: El contexto es una fuente de riesgo y contagio social negativo (pandillismo, fiestas, influencias de Cartagena). La escuela es un espacio contaminado por lo externo.	Caracterización del contexto de la escuela, que se refiere al proceso de análisis y descripción de los factores sociales, culturales, económicos y geográficos que definen el entorno donde se ubica una institución educativa, que influyen en su dinámica, en las oportunidades de aprendizaje y en desafíos que enfrentan estudiantes y docentes (Murillo y Krichesky, 2015).	Es la comprensión por parte de la escuela como un organismo vivo que respira, sufre y se transforma al ritmo de su entorno, donde cada calle, cada historia familiar y cada conflicto social se convierten en elementos del currículo oculto que docentes y estudiantes deben aprender a dar lectura y habitar.
ICD2: El contexto es complejo y diverso, con espacio para la excepción y la transformación. No es unidireccionalmente negativo; permite cambios positivos con intervención adecuada.		
Subcategoría: DIAC		
ICD1: Los desafíos institucionales son de escala y falta de políticas: no hay proyectos integrales para contrarrestar el impacto del contexto.	Desafíos institucionales asociados al contexto son las limitaciones, obstáculos o problemas estructurales que enfrenta una institución educativa, que están directamente vinculados o son exacerbados por las condiciones sociales, económicas, culturales o geográficas del entorno donde se ubica (Bellei, 2018).	Son las tensiones y limitaciones que surgen cuando las estrategias, recursos y expectativas de una escuela entran en desencuentro con las realidades concretas del territorio que la rodea, como violencia, pobreza o dinámicas comunitarias, dificultando el cumplimiento de su misión.
ICD2: Los desafíos institucionales son de fragmentación y dependencia del esfuerzo individual: los recursos son escasos y dependen de profesionales comprometidos, no de sistemas.		
Subcategoría: PCS		
ICD2: Reconoce capital social interno (coordinación entre áreas de la escuela) pero no externo. La red de apoyo está dentro de la institución.	Percepción de capital social, es la valoración que hacen los actores educativos sobre la existencia, calidad y accesibilidad de redes de confianza, normas de reciprocidad y asociatividad presentes en la comunidad, y cómo estos recursos relacionales pueden ser movilizados para apoyar los procesos de enseñanza, aprendizaje y bienestar escolar (Ayes, 2019).	Es la capacidad de los actores escolares para reconocer y activar las conexiones humanas y los acuerdos tácitos de ayuda mutua que existen en su entorno, viéndolos como un recurso estático y una red viva de apoyo que puede fortalecer o dificultar la misión educativa.
ICD1: Reconoce capital social en figuras específicas (psicóloga, trabajadora social, líderes comunitarios pasados como Celia Medina). Es puntual y basado en personas, no en estructuras.		
Subcategoría: REC		
ICD1: La relación es débil y por construir, necesitando la intervención de autoridades municipales (alcaldía) como actores principales.	Relación escuela-comunidad, vínculo interactivo, recíproco y de corresponsabilidad que se establece entre una institución educativa y los diversos actores, organizaciones y dinámicas de su entorno local, con el fin de enriquecer los procesos formativos, y construir un proyecto educativo compartido (Álvarez, 2023).	Intercambio continuo y responsabilidades compartidas entre la escuela y su entorno inmediato, donde los saberes, conflictos y recursos de la comunidad dejan de ser un escenario externo para convertirse en parte fundamental del aprendizaje y la identidad de la institución.
ICD2: La relación debe ser de corresponsabilidad pública y articulación interinstitucional (alcaldía, ONG, comisaría). La escuela es un nodo en una red mayor por tejer.		

Nota: Elaboración propia

Triangulación de Hallazgos Emergentes. Categoría: Contexto Sociocultural (CS)

Al triangular los hallazgos emergentes de la categoría CS de ICD, encontré que ésta considera al entorno, una fuerza que configura la labor escolar. En la caracterización del contexto de la escuela (CCE), ICD1 lo considera una fuente de riesgo y contagio social negativo, en la que la escuela misma puede verse contaminada. ICD2, si bien reconoce su complejidad, destaca su diversidad y la posibilidad de transformación positiva con una intervención adecuada. La postura epistémica lo define: análisis de los factores sociales, culturales y económicos que influyen directamente en la dinámica escolar. Desde mi postura, interpreto que es la comprensión de la escuela como un organismo vivo que respira al ritmo de su entorno, en la que cada elemento externo se integra a un currículo oculto.

En los desafíos institucionales asociados al contexto (DIAC), ICD1 los atribuye a una falta de políticas integrales para contrarrestar el impacto del entorno. ICD2 los identifica en la fragmentación y la dependencia del esfuerzo individual, debido a la escasez de recursos. La epistemología los conceptualiza, limitaciones estructurales exacerbadas por las condiciones del entorno. Como investigador, considero que son tensiones que surgen cuando las expectativas y recursos de la escuela entran en desencuentro con las realidades del territorio.

Respecto a la percepción de capital social (PCS), ICD1 lo reconoce en figuras específicas y puntuales, ejemplo, profesionales o líderes pasados. ICD2 identifica un capital social interno dentro de la institución, pero no uno externo amplio. La definición epistémica lo refiere como valoración de las redes de confianza y reciprocidad en la comunidad. Desde mi postura, considero que es la capacidad de la escuela para reconocer y activar esas conexiones humanas, ya sea como recurso estático o red viva.

En cuanto a la relación escuela-comunidad (REC), ICD1 la ve débil y en construcción, demanda la intervención principal de autoridades municipales. ICD2 la conceptualiza desde una corresponsabilidad pública que requiere articulación con múltiples actores, donde la escuela es

un nodo en una red mayor. La postura epistémica la define: vínculo interactivo y recíproco para construir un proyecto educativo compartido. Como investigador, entiendo que es un intercambio continuo en el que los saberes y conflictos de la comunidad dejan de ser externos para integrarse a la identidad de la institución. Lo antes referido, se resumen en la figura 11:

Figura 11

Triangulación de la información categoría CS de ICD



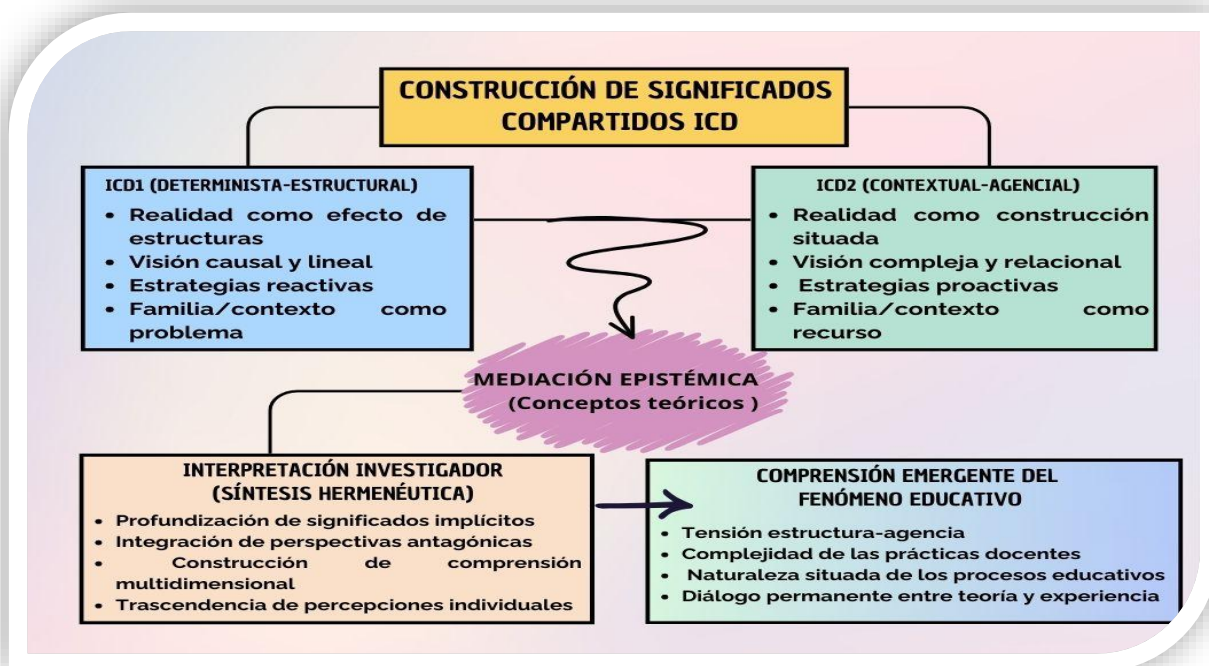
Nota: *Elaboración propia*

De manera general, la triangulación de la información de ICD evidencia un contraste significativo entre sus posturas. ICD1 interpreta la realidad social y educativa, determinada por factores externos y estructuras fijas, minimizando el papel de la voluntad individual, la adaptación creativa o las excepciones a la regla. Es decir, tiene una mirada más estructural y determinista, que ve el entorno familiar y social como fuente de déficits y riesgos que explican

los resultados educativos, cuyas estrategias son reactivas. En cambio, ICD2 encarna una perspectiva más contextual y agencial, que reconoce la resiliencia, la heterogeneidad y el potencial de transformación, apostando por estrategias proactivas y relacionales.

Ambas visiones (la estructural-determinista de ICD1 y la contextual-agencial de ICD2), a pesar de ser diferentes, encuentran un punto de encuentro o validación en las definiciones teóricas y conceptos académicos (los marcos epistémicos) que fundamentan el estudio y se complejizan mediante mi interpretación como investigador, ya que no me limito a recoger las visiones de ICD1 e ICD2; más bien, las interpreto, profundizo y enriquezco mediante aportes de significados que no estuvieron explícitos en los discursos originales. Esto me permite generar una lectura integrada que revela la complejidad del fenómeno educativo, trascendiendo la percepción individual de cada docente para construir una comprensión multidimensional de los desafíos y oportunidades presentes en la práctica educativa desde su rol (Figura 12):

Figura. 12
Construcción de significados ICD



Nota: Elaboración propia

La construcción de significados compartidos en ICD como se representa, en la Figura 12, emerge de la tensión dinámica entre una visión determinista-estructural (ICD1), que interpreta la realidad como resultado de estructuras sociales rígidas y asume una relación causal y lineal entre contexto y rendimiento académico; y otra contextual-acción (ICD2), que concibe la realidad como una construcción situada, compleja y relacional donde los actores educativos tienen la capacidad de tomar decisiones para la transformación. Esta dualidad es mediada por los marcos epistémicos que funcionan como puentes interpretativos, que permite transitar desde una mirada que puede estigmatizar a la familia monoparental como problema, hacia otra que la reconoce como recurso y potencial educativo.

Mi interpretación como investigador, en ese marco, no me conlleva a elegir una perspectiva sobre la otra. Considero que es importante realizar una síntesis hermenéutica que integre ambas visiones, para profundizar en los significados implícitos de cada una que trascienda las percepciones individuales o parciales. y construir una comprensión multidimensional del fenómeno educativo. De este modo, se construye una comprensión multidimensional del fenómeno educativo, que asume la influencia de estructuras socioculturales, las condiciones económicas, los roles de género o las políticas educativas, así como la capacidad de acción de estudiantes, docentes y familias para negociar, resignificar y transformar dichas condiciones dentro de su cotidianidad escolar.

El proceso revela que las prácticas educativas en contextos como Santa Rosa de Bolívar no son determinadas únicamente por el entorno, éstas se configuran en un diálogo permanente entre la estructura y el accionar, entre lo instituido y lo posible. Esta aproximación permite comprender el rendimiento académico de estudiantes de familias monoparentales como un fenómeno situado, complejo y negociado, en el que convergen limitaciones estructurales como oportunidades de acción y transformación impulsada por los propios actores de la comunidad educativa.

MOMENTO V

APROXIMACIÓN TEÓRICA PARA LA COMPRENSIÓN DEL FENÓMENO

El presente momento constituye la comprensión del fenómeno de la investigación que emerge del diálogo entre los hallazgos hermenéuticos y el marco conceptual. Esta aproximación teórica, busca superar las explicaciones deterministas, para ello, ofrece un marco comprensivo y situado que reconceptualiza el rendimiento académico de los estudiantes con familias monoparentales como un fenómeno construido relacionamente dentro del ecosistema específico de Santa Rosa, Bolívar, Colombia. La misma, se estructura de la siguiente manera:

Aproximación Teórica Ecosistémica del Rendimiento Académico en Contextos de Monoparentalidad (ATERACM)

Introducción

La presente aproximación teórica denominada Ecosistémica del Rendimiento Académico en Contextos de Monoparentalidad (ATERACM) constituye el producto epistemológico final de la investigación, que busca comprender el fenómeno del rendimiento académico de estudiantes procedentes de familias monoparentales en el municipio de Santa Rosa, Bolívar, Colombia. Para ello, parte de la premisa, que el rendimiento escolar no puede ser explicado únicamente por factores individuales o estructurales aislados. Por el contrario, se concibe como el resultado emergente de la compleja y dinámica interacción entre el estudiante, su familia y la institución educativa, todos inmersos en un contexto sociocultural específico.

En este sentido, y ante la persistencia de narrativas deficitarias que generalmente asocian de manera ligera la monoparentalidad con desventajas académicas, la aproximación teórica propone una visión ecosistémica y hermenéutica. Dicha perspectiva está diseñada para captar la heterogeneidad de las experiencias, dinámicas resilientes y sinergias potenciales que, en su conjunto, configuran las trayectorias educativas en ese contexto particular, tal como se presenta a continuación:

Presentación

La presentación, expone la estructura y el propósito fundamental de la Aproximación Teórica Ecosistémica del Rendimiento Académico en Contextos de Monoparentalidad (ATERACM), así como su objetivo y justificación pedagógica, social, epistémica y científica. Se muestra como un ejercicio que, desde una perspectiva ecosistémica y hermenéutica, articula los hallazgos empíricos derivados de las voces de los actores con los referentes teóricos y jurídicos más relevantes. De esta manera, el marco construido trasciende lo superficial de la clasificación conceptual para constituirse en una herramienta analítica que capta la complejidad, tensiones y posibilidades del fenómeno estudiado en su contexto específico. Esta configuración explica y orienta, a través del conocimiento generado que busca informar y transformar la praxis educativa situada en Santa Rosa, Bolívar, Colombia.

Del mismo modo, se despliega el andamiaje jurídico que sustenta la obligación del Estado y las instituciones, seguido de la plataforma teórica sobre rendimiento académico que la fundamenta. Posteriormente, se presenta el núcleo de la aproximación, denominada triada del rendimiento académico de estudiantes de familias monoparentales, con tres (3) niveles que explican el fenómeno como construcción socio-institucional. Esta triada, compuesta por la acción estudiantil, reconfiguración familiar y mediación escolar, se conceptualiza como un sistema dinámico de interacciones dialécticas, donde cada eje influye y es influido por los demás en un proceso continuo de co-construcción de significados y realidades educativas.

Finalmente, se integra esta aproximación teórica en una visión de articulación sinérgica, bajo la premisa de que el rendimiento académico no es producto de factores aislados, éste emerge de la calidad de las interrelaciones entre esos núcleos relacionales. El modelo culmina con un cierre reflexivo que considera la investigación, el ejercicio hermenéutico comprometido, una prospectiva para la acción institucional que traduce la comprensión en proyecciones viables. Todo ello, reflejado en la representación gráfica de lo aquí generado, que ofrece la visualización que plasma la interdependencia sistémica y el potencial transformador de la teoría construida.

Objetivo

Generar una aproximación teórica interpretativa, contextualizada y relacional, que explique el rendimiento académico de estudiantes de familias monoparentales como la emergencia compleja de un sistema dinámico en el que interactúan la autopercepción y acción estudiantil, la reconfiguración resiliente de la estructura familiar y la narrativa mediadora de la institución escolar.

Justificación

La Aproximación Teórica Ecosistémica del Rendimiento Académico en Contextos de Monoparentalidad (ATERACM), se justifica desde cuatro (4) planos fundamentales que responden a los desafíos y oportunidades de la realidad educativa en contextos de monoparentalidad. En el plano pedagógico, es necesaria para fundamentar prácticas educativas que reconozcan y fortalezcan la diversidad de estructuras familiares, para promover modelos de enseñanza-aprendizaje que sean sensibles al contexto, personalizados y orientados al desarrollo integral. En ese sentido, ofrece a docentes y gestores educativos herramientas conceptuales para diseñar intervenciones pedagógicas que no partan del déficit, que se haga desde de los recursos afectivos, normativos y estratégicos ya presentes en estas familias.

En el plano social, proporciona a las instituciones educativas de Santa Rosa, Bolívar, Colombia y entornos análogos un lente analítico y propositivo para comprender y acompañar las dinámicas familiares sin estigmatizarlas. Al reconocer la monoparentalidad como una estructura viable y resiliente, este marco fomenta políticas y prácticas institucionales que potencian las redes de apoyo, favorecen la inclusión educativa y contribuyen a la equidad social, además de promover entornos escolares más justos y acogedores. En el plano epistémico, resulta esencial para trascender perspectivas reduccionistas que patologizan la monoparentalidad. En su lugar, se propone un marco comprensivo que integra la acción familiar, construcción situada de

significados y diversidad de experiencias, que da aportes representativos al avance teórico en campos de la educación, estudios de familia y pedagogía crítica. Además, cumple con el propósito interpretativo de la investigación cualitativa, al integrar las voces de estudiantes, madres y docentes en un constructo teórico coherente que da cuenta de la complejidad vivida.

En el plano científico, la Aproximación Teórica Ecosistémica del Rendimiento Académico en Contextos de Monoparentalidad (ATERACM) busca realizar una contribución sustantiva al corpus de conocimiento en el campo educativo y familiar. Su valor trasciende la simple descripción del fenómeno para proponer un modelo teórico original e integrador, construido mediante la triangulación rigurosa de información empírica proveniente de los informantes clave (estudiantes, familias, docentes). Este proceso articula dialécticamente las perspectivas ontológicas y epistemológicas subyacentes a cada uno de estos grupos, que reconcilia la acción individual con las determinaciones estructurales.

La ATERACM se caracteriza por su capacidad de generar y articular elementos emergentes a partir del terreno mismo de la investigación, tales como el ecosistema formativo dinámico, reconfiguración resiliente del andamiaje familiar y narrativa mediadora escolar; que superan los marcos explicativos tradicionales y deficitarios. De ese modo, ofrece un entramado conceptual más ajustado a la complejidad de realidades educativas situadas en contextos de diversidad familiar y vulnerabilidad social. Su principal fortaleza científica, está en el rigor metodológico sustentado en el método fenomenológico hermenéutico, que garantiza la validez interna del modelo mediante la coherencia de su estructura interpretativa.

Esta solidez, considera al rendimiento académico como fenómeno complejo que emerge de las interacciones dinámicas sociales que ocurren dentro de un sistema. De esta forma, el modelo interpreta la realidad estudiada y establece las bases heurísticas y metodológicas para futuras investigaciones, invita a su replicación, contraste, validación y refinamiento en contextos socioculturales similares. Así, se posiciona como punto de referencia académico que enriquece

el diálogo científico y orienta líneas de indagación futuras hacia una comprensión más justa, compleja y esperanzadora de la relación familia, escuela y éxito educativo.

Andamiaje jurídico vinculante

La comprensión del fenómeno se enmarca en un andamiaje jurídico que trasciende lo discursivo. La Constitución Política de Colombia (1991) en su Artículo 44 establece la educación como un derecho fundamental de los niños, y según el Artículo 67 es un derecho fundamental y un servicio público con una función social. A su vez, la Ley 1098 de Congreso de Colombia 2006 (Código de la Infancia y la Adolescencia) consagra el principio de interés superior del niño y el derecho a una educación de calidad sin discriminación. En ese orden de ideas, la Constitución Política de Colombia (1991), el Código de la Infancia y la Adolescencia (Ley 1098, 2006) fundamentan jurídicamente esta aproximación teórica al establecer que la educación es un derecho fundamental, un servicio público con función social, y consagra el principio del interés superior del niño junto al derecho a una educación de calidad sin discriminación.

Esta normativa, dota de legitimidad, además, define su horizonte ético, porque comprender las dinámicas que afectan el desempeño de estudiantes de familias monoparentales en Santa Rosa, Bolívar, Colombia, se convierte en un imperativo para identificar y transformar las barreras que obstaculizan el pleno ejercicio de ese derecho, y orienta la aproximación teórica hacia la garantía de la educación inclusiva, equitativa y libre de estigmas. Por su parte, el Decreto 1075 de 2015 (Decreto Único Reglamentario del Sector Educación) y las Orientaciones del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2017) sobre inclusión y equidad, obligan a las instituciones educativas a identificar y eliminar barreras al aprendizaje y la participación, que incluyen las actitudinales y organizacionales asociadas a prejuicios sobre estructuras familiares. Por lo tanto, la institución escolar tiene la obligación jurídica de garantizar condiciones equitativas de éxito académico para todos los estudiantes, independientemente de la configuración de su hogar, se actúe con un enfoque diferencial y de protección integral.

El Decreto 1075 de 2015 y las Orientaciones del Ministerio de Educación Nacional (2017) sobre inclusión y equidad, se convierten en mandato de eliminar barreras al aprendizaje, incluidas las actitudinales y organizacionales derivadas de prejuicios sobre las estructuras familiares, como obligación concreta para las instituciones educativas. Esta normativa establece que cualquier aproximación al fenómeno del rendimiento académico, como la aquí desarrollada, debe partir del reconocimiento de que la escuela tiene la responsabilidad jurídica y ética de garantizar condiciones equitativas para el éxito de todos los estudiantes. En consecuencia, la aproximación teórica propone cómo la institución escolar en Santa Rosa, Bolívar, Colombia, puede cumplir con este enfoque diferencial y de protección integral, a través de la transformación de su praxis para que las configuraciones familiares monoparentales dejen de ser percibidas un déficit y se reconozcan como realidades legítimas que requieren, y merecen una respuesta educativa libre de discriminación y potenciadora de oportunidades.

Andamiaje teórico del rendimiento académico

El andamiaje teórico del rendimiento académico en contextos de monoparentalidad se consolida como un modelo integral y dialéctico al articular de manera complementaria la Teoría Social Cognitiva (Bandura, 1997) y Teoría Sociocultural (Vygotsky, 1995) con la Teoría Ecológica del Desarrollo Humano (Bronfenbrenner, 1979) y Teoría del Capital Social (Bourdieu, 1986; Lin, 2001). Desde Bandura (1997), el modelo triádico recíproco entre la persona, el comportamiento y el ambiente ayuda a comprender cómo el estudiante negocia su aprendizaje dentro de un sistema dinámico, y la autoeficacia académica opera como motor interno que modula el esfuerzo, perseverancia y capacidad de resiliencia ante las dificultades. Esta autoeficacia se construye a partir de logros previos, mediante el aprendizaje vicario observado en figuras parentales o docentes significativos, y la persuasión verbal y estado emocional generado en el entorno familiar y escolar.

Desde la óptica de Vygotsky (1995), el aprendizaje es un proceso socialmente mediado que ocurre en la zona de desarrollo próximo (ZDP), cuya interacción con otros más competentes

(padres, docentes o pares) permite al estudiante internalizar herramientas culturales y cognitivas. En contextos monoparentales, esta mediación puede ser adaptativa y creativa, como reorganizar roles en el hogar o aprovechar redes de apoyo externas, andamiajes sociales que compensan posibles limitaciones materiales. Así, el rendimiento académico además de ser un indicador individual, es el resultado de una construcción colaborativa de significados y de internalización de prácticas educativas que, familia y escuela co-construyen.

La integración de ambos enfoques ofrece un marco dialógico y dinámico: mientras Bandura (1997) enfatiza la acción personal y las creencias de eficacia, Vygotsky (1995) aporta la dimensión cultural y mediada del aprendizaje. Juntos, permiten superar visiones que individualizan el rendimiento, o lo sobre determinan estructuralmente, revela en su lugar, un proceso activo de negociación en el que el estudiante, apoyado por un entorno social resignificado, ejerce su capacidad de acción dentro de un sistema de mediaciones que transforma desafíos contextuales en oportunidades de desarrollo académico y personal.

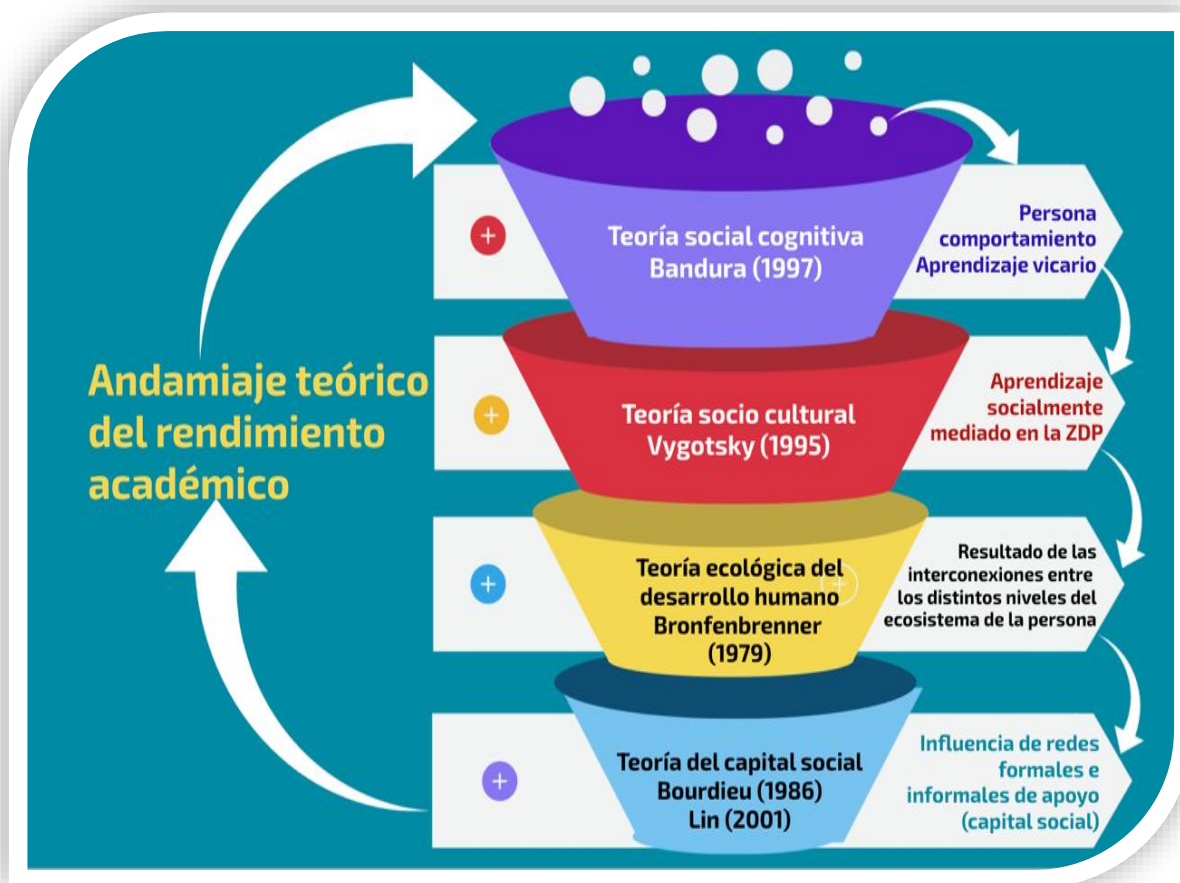
Esa integración se enriquece y contextualiza sistémicamente con la Teoría Ecológica de Bronfenbrenner (1979), que permite analizar el fenómeno como resultado de las interconexiones entre los distintos niveles del ecosistema del estudiante: desde el microsistema (la familia monoparental y el aula), el mesosistema (la relación familia-escuela), hasta el exosistema (políticas educativas locales) y el macrosistema (normas culturales sobre familia en Santa Rosa). Este marco ecológico critica las visiones deterministas al resaltar la bidireccionalidad de las influencias y la capacidad de acción dentro de estructuras cambiantes.

Por su parte, la Teoría del Capital Social (Bourdieu, 1986; Lin, 2021) aporta la clave relacional y de recursos, que permite comprender cómo las familias monoparentales, movilizan o se ven limitadas, por redes formales e informales de apoyo (capital social), y cómo la escuela puede actuar como institución que amplifica o restringe ese capital mediante sus prácticas inclusivas o excluyentes. En conjunto, este andamiaje teórico considera al rendimiento académico, fenómeno emergente de la interacción dinámica entre la acción personal mediada cognitivamente, procesos de andamiaje sociocultural, estructura ecológica de contextos

anidados y el acceso diferencial a recursos relacionales, todo ello situado en el entramado único del contexto sociocultural de Santa Rosa, Bolívar, Colombia.

Lo antes planteado se integra en la figura 13, que representa el andamiaje teórico como un fenómeno emergente y situado que supera visiones individualistas y deficitarias sobre la monoparentalidad. De ese modo, se demuestra que el estudiante negocia su aprendizaje dentro de un sistema dinámico de influencias recíprocas, en el cual confluyen dimensiones familiares, escolares y socioculturales que resignifican su experiencia educativa y lo hace protagonista de la construcción de su propio conocimiento.

Figura 13
Andamiaje teórico del rendimiento académico



Nota: Elaboración propia

Triada del rendimiento académico de estudiantes de familias monoparentales

La Aproximación Teórica Ecosistémica del Rendimiento Académico en Contextos de Monoparentalidad (ATERACM), considera que el rendimiento académico es el resultado visible de un proceso de construcción institucional que opera en tres (3) niveles interconectados: el discursivo (narrativas escolares), el práctico (acciones pedagógicas y evaluativas) y el relacional (interacciones entre actores educativos). De ese modo, se explica cómo la escuela, a través de sus narrativas y prácticas, participa activamente en la producción del éxito o el fracaso escolar, configura los resultados cuantitativos, así como la identidad académica y social del estudiante. Estos tres (3) niveles se articulan dialécticamente y configuran una realidad única para cada estudiante. A continuación, se desarrolla cada uno de ellos:

Nivel 1: Construcción de la subjetividad académica (acción y narrativa personal)

En el nivel 1, construcción de la subjetividad académica (acción y narrativa personal), el estudiante no es agente pasivo; por el contrario, es constructor activo de su propia identidad escolar. Esta subjetividad se elabora a partir de dos (2) fuentes fundamentales: la autopercepción de eficacia, es decir, la creencia en la propia capacidad para alcanzar metas académicas, y la narrativa de sentido, que responde a la pregunta por el propósito y la trascendencia del esfuerzo educativo. Tal como se evidenció en los ICE analizados, esta subjetividad puede manifestarse en dos (2) modalidades distintivas: como una acción guiada por un imperativo moral, representado en el éxito, considerado éste, deber familiar y forma de resistencia ante la adversidad, o una acción orientada por un proyecto identitario, en la que el rendimiento se vive como atributo natural y paso hacia la proyección futura definida.

Desde la Teoría Social Cognitiva de Bandura (1997), esta autopercepción de eficacia se fundamenta en la autoeficacia académica, entendida como la creencia de una persona en su propia capacidad para organizar y ejecutar los cursos de acción necesarios para manejar situaciones futuras. Esta autoeficacia opera como motor interno que modula el esfuerzo, la

perseverancia y la resiliencia ante las dificultades, y se construye a partir de logros previos, aprendizaje vicario, persuasión verbal y estados emocionales. En el contexto de la monoparentalidad, la autoeficacia del estudiante se configura en un diálogo permanente con las expectativas familiares y las experiencias de logro disponibles en su entorno.

Desde la Teoría Sociocultural de Vygotsky (1995), la construcción de la subjetividad académica es un proceso socialmente mediado. El estudiante internaliza herramientas culturales y cognitivas a través de la interacción con otros más competentes, y su capacidad de acción se amplía o restringe según la calidad de la mediación social disponible. En contextos monoparentales, esta mediación puede ser adaptativa y creativa, como reorganizar roles en el hogar o aprovechar redes de apoyo externas, andamiajes sociales que compensan posibles limitaciones materiales.

La institución educativa desempeña un papel determinante en este nivel, ya que, a través de sus prácticas discursivas, evaluativas y de reconocimiento, valida o invalida las narrativas personales del estudiante. Esta validación o invalidación institucional es una intervención simbólica que construye realidad, define qué tipos de sujetos, esfuerzos y trayectorias son legítimos dentro del orden escolar y, por tanto, quiénes merecen ser vistos como exitosos y quiénes quedan relegados a los márgenes del sistema educativo. De allí que la interacción entre la autopercepción del estudiante y la respuesta institucional defina, en gran medida, la dirección y sostenibilidad de su trayectoria académica. Cuando la escuela reconoce y legitima las narrativas de esfuerzo y resiliencia, contribuye a consolidar una subjetividad académica fortalecida y con sentido. Por el contrario, cuando desconoce o estigmatiza estas formas de habitar lo escolar, puede generar procesos de desidentificación, desmotivación o internalización del fracaso.

Nivel 2: Andamiaje familiar legitimado (redefinición de la monoparentalidad)

La familia monoparental es constantemente definida y redefinida en su interacción con la escuela, un proceso que trasciende la estructura legal para entrar al terreno simbólico y

normativo de lo legitimado institucionalmente. Esta aproximación teórica sostiene que, junto a la configuración formal, opere también la legitimada por la institución educativa, construida a través de discursos, expectativas y prácticas que reconozcan o nieguen ciertas formas de ser familia. Se identificaron al menos dos (2) configuraciones resilientes que emergen desde la vivencia familiar y pueden ser validados o no por la institución educativa: por una parte, la estructura de sacrificio y resiliencia, cuya legitimidad se fundamenta en el esfuerzo visible, dedicación absoluta y narrativa de superación ante la adversidad; por otra parte, la estructura estratégica y de movilidad, legitimada por la organización pragmática, gestión de recursos externos y clara orientación hacia el progreso socioeducativo.

Desde la Teoría del Capital Social (Bourdieu, 1986; Lin, 2021), estas configuraciones familiares pueden comprenderse como formas de movilización de recursos relacionales. Las familias monoparentales movilizan o se ven limitadas por redes formales e informales de apoyo, y la escuela puede actuar como institución que amplifica o restringe ese capital mediante sus prácticas inclusivas o excluyentes. La estructura de sacrificio y resiliencia se sostiene sobre el capital social bonding, es decir, los vínculos fuertes con la familia extensa y la comunidad cercana; mientras que la estructura estratégica y de movilidad se apoya en el capital social bridging, es decir, las conexiones con instituciones y recursos externos que permiten la movilidad social.

Desde la Teoría Ecológica de Bronfenbrenner (1979), la familia monoparental constituye el microsistema primario del estudiante, y su legitimación por parte de la escuela depende de la calidad de las interacciones en el mesosistema (relación familia-escuela). Cuando la institución reconoce y refuerza estas formas de organización familiar como fortalezas resilientes (destaca el compromiso parental, facilita canales de comunicación flexibles o adapta sus requerimientos), contribuye a fortalecer el andamiaje emocional y práctico que sustenta el aprendizaje. Por el contrario, si las invisibiliza o las sumerge bajo etiquetas genéricas y deficitarias, como la de "familia disfuncional" o "estructura incompleta", deslegitima los recursos y estrategias que la familia ha desarrollado y debilita un pilar clave para el rendimiento estudiantil: el sentido de pertenencia, la validación del esfuerzo familiar y la alianza efectiva entre hogar y escuela.

Por su parte, la Teoría Sociocultural de Vygotsky (1995) aporta aquí la noción de mediación social: la familia monoparental, en cualquiera de sus configuraciones, actúa como mediadora del aprendizaje, y su eficacia depende de la calidad de los vínculos, la claridad de los roles y la capacidad de construir un proyecto educativo compartido. De este modo, la interacción familia-escuela es un espacio de negociación constante, que tiene en juego el reconocimiento de la capacidad de acción familiar y su potencial educativo.

La postura de la escuela frente a estas configuraciones, posee consecuencias directas en el rendimiento académico del estudiante. Cuando la institución reconoce y refuerza estas formas de organización familiar como fortalezas resilientes, por ejemplo, destaca el compromiso parental, facilita canales de comunicación flexibles o adapta sus requerimientos, contribuye a fortalecer el andamiaje emocional y práctico que sustenta el aprendizaje de los estudiantes. Por el contrario, si las invisibiliza o las sumerge bajo etiquetas genéricas y deficitarias, como, por ejemplo, la de familia disfuncional o estructura incompleta, deslegitima los recursos y estrategias que la familia ha desarrollado y debilita un pilar clave para el rendimiento estudiantil: el sentido de pertenencia, la validación del esfuerzo familiar y la alianza efectiva entre hogar y escuela. De este modo, la interacción familia-escuela es un espacio de negociación constante, que tiene en juego el reconocimiento de la capacidad de acción familiar y su potencial educativo.

Nivel 3: Imposición de narrativa institucional mediante la voz docente (visión de la mediación)

La institución escolar habla a través de la narrativa internalizada de sus docentes, que actúan como el principal lente de mediación. En los significados emergentes, se identifican dos (2) narrativas en tensión: la Narrativa Determinista-Patologizante (vincula problemas escolares causalmente al déficit familiar y al contexto social riesgoso) y la Narrativa Contextual-Potenciadora (reconoce heterogeneidad, resiliencia y concibe al docente: puente y facilitador). La narrativa que predomina en la práctica cotidiana, describe la realidad y la constituye, de ese modo, se produce un círculo hermenéutico que tiende a confirmarse: la mirada de déficit genera

prácticas reactivas que refuerzan el problema, mientras la mirada potenciadora genera prácticas proactivas que habilitan soluciones.

Desde la Teoría Ecológica de Bronfenbrenner (1979), la tensión entre ambas narrativas puede interpretarse como una diferencia en la lectura de las interacciones bidireccionales entre el individuo y sus contextos. La postura determinista colapsa la complejidad del ecosistema en un causalismo simplista, mientras que la postura contextual reconoce la bidireccionalidad de las influencias y la capacidad de acción dentro de estructuras cambiantes. Según, la Teoría Sociocultural de Vygotsky (1995), la postura contextual se aproxima a la visión del docente como mediador social, que actúa como puente que potencia las capacidades del estudiante, quien se reconoce y construye sobre sus recursos familiares y personales. La ZDP se amplía o restringe según la calidad de esta mediación, y el docente potenciador es aquel que logra identificar y activar los recursos del estudiante y su familia.

Bajo el prisma de la Teoría del Capital Social (Bourdieu, 1986; Lin, 2021), las implicaciones prácticas de cada postura son claras: la narrativa determinista limita el capital social al estigmatizar a las familias, mientras que la contextual puede ampliarlo al tejer alianzas con la familia y la comunidad. La escuela se configura, así como un agente activo y dinámico, cuya narrativa internalizada, ya sea de déficit o de potencial, condiciona profundamente su praxis y el tipo de acompañamiento que ofrece a sus estudiantes.

La interacción dialéctica entre estos tres (3) niveles, cómo la narrativa docente (N3) interpreta y responde a la configuración familiar (N2) impacta la construcción de la subjetividad del estudiante (N1) es lo que produce materialmente las trayectorias de rendimiento observadas. En consecuencia, el alto rendimiento emerge cuando se organizan de manera articulada: la subjetividad académica resiliente, la configuración familiar legitimada y reconocida, y la narrativa institucional potenciadora.

Articulación sinérgica familia – escuela – comunidad: del modelo a la ecología

El modelo triádico se enriquece y completa al insertarse en una ecología de apoyo más amplia. La investigación, evidenció que el contexto sociocultural de Santa Rosa, a pesar de sus desafíos, ofrece recursos comunitarios clave (biblioteca, casa cultural) que funcionan como pilares externos de capital cultural. La articulación sinérgica se logra cuando la escuela (a través de una narrativa potenciadora) actúa como nodo conector que: a) vincula formalmente estos recursos comunitarios al proyecto educativo; b) legitima y fortalece las configuraciones familiares identificadas; y c) retroalimenta positivamente la subjetividad académica del estudiante.

En esa ecología, la familia no es sujeto pasivo de intervención, es un agente co-constructor de procesos de aprendizaje y bienestar del estudiante. Por su parte, la comunidad no se configura un entorno hostil, es el reservorio de oportunidades, tradiciones y capital social que nutre y da sentido al desarrollo académico y personal. Por otro lado, la escuela abandona su rol de fortaleza aislada para convertirse en el tejido conectivo de un ecosistema formativo sólido y situado que articula saberes locales con currículos formales; de ese modo, promueve prácticas educativas culturalmente sensibles. Así, el rendimiento académico emerge del resultado visible de esa interacción dinámica y recíproca entre el estudiante, familia, escuela y entorno comunitario.

De esta forma, el rendimiento académico es el resultado visible de una trama de interacciones dinámicas y recíprocas entre el estudiante, su familia, la escuela y el entorno comunitario que lo sostiene. Este enfoque ecosistémico invita a repensar las políticas educativas desde la corresponsabilidad y el reconocimiento de los recursos endógenos del territorio y en virtud de ello, desplazar el foco desde el déficit hacia las potencialidades colectivas. Asimismo, exige una formación docente sensible a las realidades familiares diversas, capaz de leer su contexto como fuente de aprendizaje, que coloque al estudiante como protagonista activo de un proceso que trasciende el aula y vincule su proyecto de vida con las oportunidades que su propia comunidad le ofrece. La representación gráfica de esta articulación sinérgica y de la Tríada se presenta en la Figura 14.

Figura 14
Triada del rendimiento académico



Nota: Elaboración propia

Construcción de significado global: el fenómeno como ecosistema formativo

Los tres (3) niveles permiten visualizar el fenómeno del rendimiento académico en estudiantes de familias monoparentales en la institución técnica agropecuaria y en sistemas Nuestra Señora del Carmen, Colombia, interpretándose de manera integral como un ecosistema formativo dinámico, definido por la interacción constante entre: la autopercepción y capacidad de acción estudiantil; el andamiaje afectivo y organizativo de la familia redefinida; y la narrativa y práctica mediadora de la escuela.

En este sentido, el alto rendimiento es el producto emergente de una sinergia virtuosa. Los desafíos surgen cuando se rompe esa sinergia, es decir, cuando la acción del estudiante es solapada por la adversidad, la familia no logra construir un andamiaje coherente, o la escuela responde con una mirada estigmatizante y determinista. En consecuencia, la comprensión última del fenómeno supera los factores aislados para ubicarse en la calidad de las interacciones que se tejen entre estos tres (3) núcleos relacionales.

Esta noción de ecosistema es directamente subsidiaria de la perspectiva sistémica y compleja promovida por Bronfenbrenner (1979) y por autores como Morín y Le Moigne (1999), quienes abogan por un pensamiento que integre orden y desorden, múltiples elementos y sus interconexiones. El alto rendimiento es, entonces, un producto emergente de una sinergia virtuosa entre los tres (3) niveles, y los desafíos surgen cuando esa sinergia se rompe. Se trasciende así el análisis factorial aislado, como el estudio de Quílez (2021) sobre variables influyentes, para situar en su lugar la calidad de las interacciones, un enfoque relacional coherente con la visión del rendimiento académico como proceso integral y multifacético, según González (2023), quien resalta la importancia tanto de la motivación y el esfuerzo como de las interacciones con el entorno.

Dimensiones de la aproximación teórica

Ontológica

La realidad del rendimiento académico en contextos de monoparentalidad es múltiple, dinámica y construida socialmente desde la interacción entre estudiantes, familias y escuelas. Esta realidad no es única ni estática, sino que emerge de las experiencias subjetivas y las relaciones bidireccionales que los actores educativos tejen en su cotidianidad. Por tanto, comprenderla exige situarse en el entorno natural y reconocer la diversidad de configuraciones familiares como legítimas y potenciadoras.

Epistemológica

El conocimiento sobre el rendimiento académico se construye desde un paradigma interpretativo que privilegia la comprensión profunda de las experiencias subjetivas y las narrativas de los actores educativos. Este enfoque reconoce que el saber emerge del diálogo dialéctico entre la teoría, los hallazgos empíricos y la reflexividad del investigador. De allí que la validez del conocimiento resida en su autenticidad y en su capacidad para captar la complejidad del fenómeno estudiado.

Axiológica

La Aproximación Teórica Ecosistémica del Rendimiento Académico en Contextos de Monoparentalidad (ATERACM) se fundamenta en valores como la justicia social, la equidad, el respeto a la diversidad familiar y la corresponsabilidad entre escuela, familia y comunidad. Estos principios éticos orientan la praxis educativa hacia el reconocimiento de las familias monoparentales como estructuras viables y resilientes, libres de estigmas. En consecuencia, la investigación promueve una educación inclusiva que valore la singularidad de cada estudiante y su entorno afectivo.

Gnoseológica

El conocimiento de las competencias socioemocionales y las dinámicas familiares se basa en una relación afectiva, dialógica y comprensiva entre el investigador y los informantes clave. Este tipo de conocimiento trasciende la mera acumulación de datos para adentrarse en la interpretación de los significados que los actores otorgan a sus experiencias educativas. Así, la comprensión gnoseológica exige empatía, escucha activa y una actitud abierta hacia las realidades del otro.

Teleológica

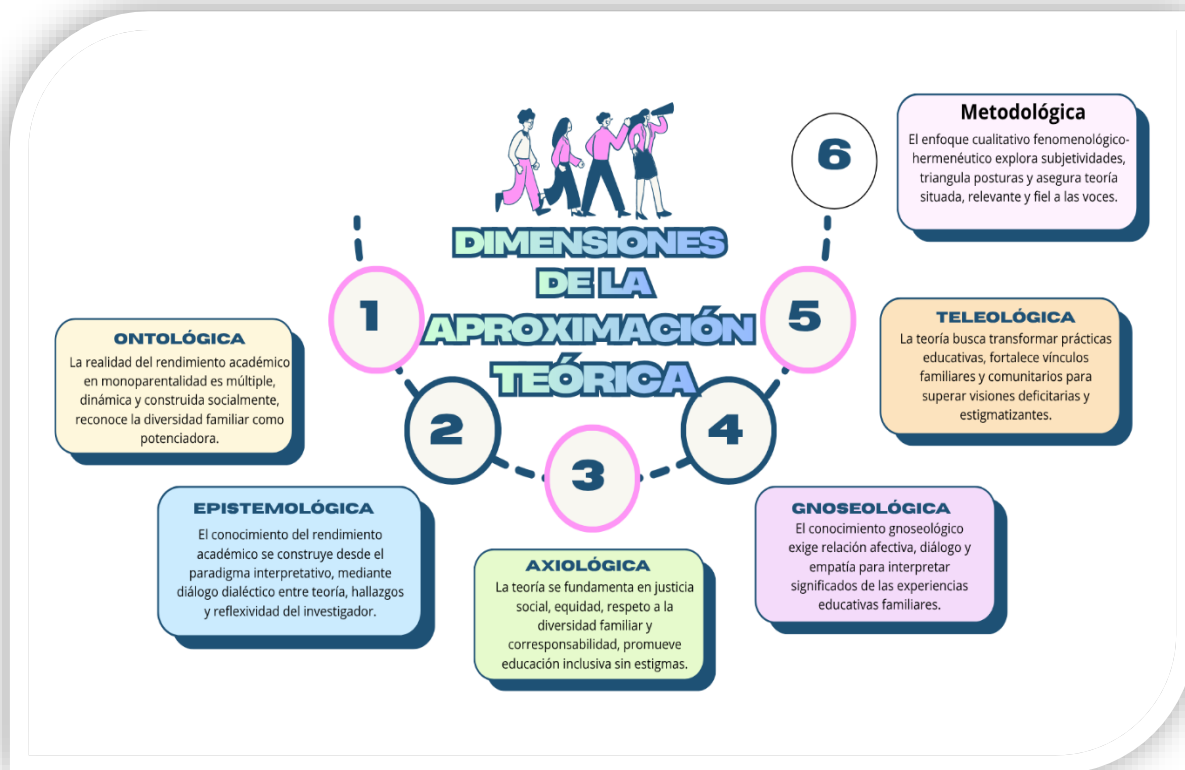
La ATERACM tiene como fin último transformar las prácticas educativas en contextos de monoparentalidad, orientándolas hacia el fortalecimiento de los vínculos familiares, escolares y comunitarios. Su propósito es superar las visiones deficitarias y estigmatizantes, promoviendo una educación que potencie la agencia estudiantil y la corresponsabilidad colectiva. De este modo, busca contribuir a la construcción de una sociedad más justa, inclusiva y equitativa.

Metodológica

La investigación se sustenta en un enfoque cualitativo, bajo el método fenomenológico-hermenéutico, que permite explorar las subjetividades y los significados construidos por los actores educativos. Este diseño metodológico posibilita la triangulación de posturas ontológicas, epistémicas e investigativas para garantizar la profundidad y el rigor del análisis. Así, se asegura que la teoría emergente esté situada, sea contextualmente relevante y fiel a las voces de los participantes.

Las seis (6) dimensiones ontológica, epistemológica, axiológica, gnoseológica, teleológica y metodológica se configuran en un entramado coherente y situado que sustenta la Aproximación Teórica Ecosistémica del Rendimiento Académico en Contextos de Monoparentalidad (ATERACM). Desde una ontología que reconoce la realidad como múltiple y construida relacionamente, hasta una metodología fenomenológico-hermenéutica que garantiza el rigor y la fidelidad a las voces de los participantes, cada dimensión aporta un elemento esencial para comprender el fenómeno en toda su complejidad. En conjunto, estas dimensiones describen e interpretan la realidad educativa encontrada en la institución técnica agropecuaria y en sistemas Nuestra Señora del Carmen, Colombia; además, orientan la transformación de las prácticas hacia una educación más justa, inclusiva y potenciadora de las diversidades familiares. A continuación, se presenta la figura 15, contentiva de las dimensiones de la teoría emergente:

Figura 15
Dimensiones de la Aproximación Teórica



Nota: Elaboración propia

Proyecciones para la praxis educativa situada

Las proyecciones para la praxis educativa situada que se derivan de la síntesis hermenéutica son la traducción operativa y contextualizada de los principios legales y las necesidades identificadas en la revisión teórica que responde al llamado de estudio, como el de Solano (2022), que comprende las historias familiares específicas y se aleja de generalizaciones estigmatizantes. El impulso a la formación docente para reflexionar críticamente sobre las narrativas internalizadas (determinista vs. contextual) busca provocar el giro desde una mirada patologizante hacia una potenciadora, un cambio de paradigma necesario a partir de los hallazgos sobre el impacto de las representaciones de la praxis educativa.

Todo ello, con la finalidad de fortalecer la corresponsabilidad pública que materialice la comprensión, de que la escuela no es una isla, que el capital social de la comunidad es un recurso crucial, especialmente ante desafíos como la brecha digital o la inseguridad, para ello, se necesita convertir la praxis educativa misma en un objeto de indagación continua y reflexiva, de ese modo, asegurar que las acciones se ajusten a la compleja y dinámica realidad del ecosistema formativo de la institución técnica agropecuaria y en sistemas Nuestra Señora del Carmen, Santa Rosa, Bolívar, Colombia.

Derivado de lo antes planteado, se formulan las siguientes proyecciones sugeridas que buscan una praxis educativa consciente, situada y transformadora en la institución técnica agropecuaria y en sistemas Nuestra Señora del Carmen, Santa Rosa, Bolívar, Colombia, y contextos afines. Estas proyecciones no pretenden ser prescripciones universales, son líneas de acción contextualizadas que emergen directamente de los significados construidos del discurso de los informantes clave. Su propósito es traducir la comprensión del fenómeno en intervenciones viables que fortalezcan los ecosistemas formativos identificados, transforme las adversidades en oportunidades de aprendizaje y favorezca el desarrollo integral de los estudiantes, tal como se presenta a continuación:

Protocolo de acogida: Escucha a las voces de los ecosistemas formativos

La implementación de un protocolo de acogida y acompañamiento narrativo constituye una filosofía de encuentro educativo que reconozca la singularidad de cada trayectoria estudiantil. Éste, debe considerarse un proceso dialógico continuo, que inicie desde el primer contacto de la familia monoparental con la institución y se extienda a lo largo de toda la vida escolar del estudiante, que se adapte a sus transiciones y momentos críticos. Su esencia, estará en comprender la historia familiar como el tejido de significados que configura la identidad y motivación del estudiante y no únicamente el conjunto de datos demográficos.

Este proceso narrativo debe desarrollarse a través de múltiples encuentros intencionados, que utilice metodologías cualitativas como entrevistas en profundidad, líneas de vida, mapas de red familiar y técnicas de narrativa biográfica. No se trata de identificar únicamente las carencias, visión deficitaria que esta investigación cuestiona, es reconocer sistemáticamente las fortalezas emergentes en cada contexto familiar. Por ejemplo, en una familia monoparental como la de ICE1, la fortaleza puede ser la resiliencia y la corresponsabilidad entre hermanos; en otra como la de ICE2, en la claridad de roles y el andamiaje afectivo bien establecido. En consecuencia, el protocolo documentará las redes de apoyo formales e informales que rodean al estudiante: desde los abuelos que cuidan en las tardes hasta los vecinos que sirven como referentes positivos, desde las organizaciones comunitarias que ofrecen espacios seguros, hasta las tradiciones culturales que proveen sentido de pertenencia.

La narrativa propia que da sentido al esfuerzo escolar merece especial atención. Cada estudiante construye una historia sobre su relación con el aprendizaje: para algunos es un imperativo moral familiar ("tengo que estudiar para sacar adelante a mi madre"), para otros es un proyecto de movilidad social, para otros más, es un espacio de realización personal. Captar estas narrativas permitirá a los educadores conectar el currículo formal con los motores internos de motivación, que transforma la exigencia académica externa en un compromiso personal significativo. El acompañamiento resultante debe ser flexible y dinámico, revisarse al menos trimestralmente en reuniones de equipo interdisciplinario (docente, orientador, psicólogo si existe) para analizar el progreso académico y bienestar integral del estudiante en su ecosistema.

Institucionalización, articulación de recursos comunitarios: escuela nodo de redes territoriales

La escuela del siglo XXI no puede ser concebida como una entidad aislada, especialmente en contextos como Santa Rosa, Bolívar, Colombia, en cuyo contexto los desafíos socioeconómicos exceden las capacidades institucionales tradicionales. La institucionalización de la articulación con recursos comunitarios implica un compromiso formal, sistemático y evaluable que transforme los vínculos esporádicos en alianzas estratégicas. Este proceso debe comenzar con un mapeo participativo de los recursos territoriales, que identifique los espacios físicos

(biblioteca, casa cultural, polideportivo, parques), así como el talento humano allí presentes (líderes comunitarios, artistas locales, ancianos sabios, emprendedores), además de capitales simbólicos (tradiciones, fiestas patronales, conocimientos ancestrales, oficios característicos).

Dicha articulación, se debe materializar a través de convenios específicos que definan responsabilidades, beneficios y mecanismos de seguimiento. Por ejemplo, un convenio con la biblioteca pública podría establecer: horarios preferenciales para estudiantes de la institución; programas conjuntos de animación a la lectura; capacitación a bibliotecarios en estrategias de apoyo a estudiantes con dificultades; espacios para tutorías y clubes de tareas. De igual manera, celebrar convenios con la casa cultural que puede incluir: talleres artísticos integrados al currículo de educación artística; exposiciones estudiantiles en sus galerías; residencias artísticas en las que los creadores locales trabajen temporalmente con la escuela.

Estos recursos comunitarios, pilares de apoyo, se convierten así en extensiones naturales del espacio escolar, que amplían las oportunidades de aprendizaje y desarrollo de los estudiantes más allá de las paredes del aula. Para que ello ocurra, es importante la designación de un responsable dentro del equipo directivo, es decir, un coordinador de alianzas comunitarias, cuya función sea estrechar las relaciones con la comunidad, mantener información fluida, organizar actividades conjuntas y evaluar esas alianzas en el bienestar estudiantil, que favorezca la creación de un círculo virtuoso de confianza y corresponsabilidad.

Programas de formación docente en vulnerabilidad y resiliencia: Transformar las narrativas

La formación docente tradicional, centrada en didácticas disciplinares, resulta insuficiente para enfrentar las complejidades de contextos educativos marcados por la diversidad familiar y las vulnerabilidades sociales. Se requieren programas de formación continua, desarrollados en alianza con universidades nacionales o extranjeras especializadas en educación inclusiva, que aborden de frente las dimensiones psicosociales del quehacer educativo. Estos programas se

deben centrar en la vulnerabilidad y resiliencia estudiantil, desde un enfoque crítico que evite el asistencialismo paternalista y la naturalización de las desigualdades.

El núcleo de esta formación debe ser facilitar la reflexión crítica sobre narrativas internalizadas que los docentes poseen sobre familia y contexto. Esta investigación ha revelado una tensión fundamental entre dos (2) polos interpretativos: la mirada determinista (ICD1) que asocia causalmente los desafíos académico-conductuales con el déficit familiar y social; y la mirada contextual (ICD2) que reconoce la heterogeneidad de experiencias, la resiliencia familiar y el papel activo de la escuela como mediadora. En atención a ello, los programas de formación deben guiar a los docentes al proceso de deconstrucción de sus propias representaciones, utilizar metodologías como el análisis de casos reales (proteger la identidad de los estudiantes), el teatro foro, escritura autobiográfica sobre sus propias experiencias familiares, y el contraste entre narrativas de déficit versus narrativas de potencial.

La finalidad es promover un giro paradigmático desde una mirada patologizante, que etiqueta, segrega y limita, hacia una mirada potenciadora que reconozca la diversidad de configuraciones familiares (monoparentales) como formas válidas y legítimas de organización social, que identifica y moviliza la capacidad de acción de los estudiantes. Este giro tiene implicaciones prácticas directas (cambia la manera de diseñar actividades, dar feedback, establecer expectativas, comunicarse con las familias). La formación debe incluir herramientas para este cambio: protocolos de comunicación no estigmatizante, estrategias de diferenciación pedagógica sensible al contexto, técnicas para fortalecer factores protectores en los estudiantes.

Fortalecimiento de corresponsabilidad pública: La escuela, agente de articulación intersectorial

La escuela, por más comprometida que esté, no puede resolver por sí sola desafíos estructurales como inseguridad, brecha digital, desnutrición infantil o falta de oportunidades extracurriculares. Por ello, es importante fortalecer la corresponsabilidad pública mediante promoción de mesas de trabajo intersectoriales permanentes y con poder de decisión. Éstas, deben reunir, mínimo trimestralmente, a representantes de la alcaldía local (especialmente las

secretarías de educación, salud, desarrollo social e infraestructura), líderes comunitarios, organizaciones no gubernamentales, representantes del sector empresarial local, y por supuesto, directivos, docentes, padres y estudiantes de las instituciones educativas.

El funcionamiento de esas mesas debe estructurarse alrededor de problemáticas específicas y objetivos concretos. Por ejemplo, entre otras, una mesa de convivencia y seguridad escolar pudiera trabajar en: diseñar e implementar rutas seguras para el desplazamiento estudiantil; establecer protocolos de respuesta conjunta ante situaciones de violencia en el entorno escolar; desarrollar programas de mediación comunitaria que involucren a jóvenes como agentes de paz. Otra mesa sobre conectividad y brecha digital, puede trabajar en gestionar la instalación de puntos de internet comunitario en zonas estratégicas; crear un sistema de préstamo de dispositivos electrónicos para estudiantes sin acceso; capacitar a familias en alfabetización digital básica. Otra mesa de apoyo extracurricular, coordinar oferta integrada de talleres artísticos, deportivos y científicos, usar todos los recursos comunitarios disponibles.

Para que estas mesas trasciendan el simbolismo y generen impacto real, deben contar con presupuesto específico (aunque sea modesto) asignado por la alcaldía; plan de trabajo con metas, responsables y cronogramas claros; sistema de seguimiento y rendición de cuentas a la comunidad. También se deben facilitar mecanismos para incorporar la voz de los estudiantes. De ese modo, la escuela, dejaría de actuar como una isla para convertirse en el nodo articulador de una red de protección y desarrollo comunitario, con responsabilidad colectiva e institucional.

Estrategias para desarrollo de metacognición y autorregulación: Fortalecer agencia estudiantil

Si la acción estudiantil es central en el ecosistema formativo, como lo demuestran los casos contrastantes, pero igualmente efectivos de ICE1 e ICE2, entonces la práctica pedagógica debe reorganizarse específicamente para fortalecer esa capacidad de acción. Esto implicaría adoptar estrategias sistemáticas que fomenten la metacognición (capacidad de reflexionar sobre el propio pensamiento) y la autorregulación (capacidad de planificar, monitorear y ajustar el

propio aprendizaje). Estas competencias no son simples añadidos al currículo, son cimientos sobre los que se construye la autonomía intelectual y personal.

En el aula, esto se traduce en prácticas concretas como, enseñanza explícita de estrategias de aprendizaje (cómo subrayar efectivamente, cómo elaborar mapas conceptuales, cómo prepararse para un examen); implementación de rutinas de reflexión metacognitiva al finalizar cada clase o unidad (¿qué aprendí hoy? ¿qué estrategia me funcionó mejor? ¿qué debo hacer diferente la próxima vez?); uso de herramientas de planificación y seguimiento como agendas semanales, listas de verificación y rúbricas de autoevaluación; modelación por parte del docente de su propio proceso de pensamiento al resolver problemas o tomar decisiones pedagógicas. El caso de ICE2 es paradigmático, su alto rendimiento está asociado a la excelente gestión del tiempo y la claridad sobre sus procesos de aprendizaje. En la escuela se debe enseñar esas habilidades a todos los estudiantes, y reconocer que no se adquieren espontáneamente.

La dimensión más transformadora, puede ser la conexión intencional entre el esfuerzo académico y los proyectos de vida personales. Cada estudiante, especialmente en contextos de vulnerabilidad, trae consigo un horizonte de sentido: para algunos es la superación familiar (ser el primero en la familia en ir a la universidad), para otros la realización personal (ser músico, ser deportista), para otros la contribución comunitaria (mejorar mi barrio). En consecuencia, la pedagogía debe construir puentes permanentes entre esos proyectos y los contenidos curriculares.

Para ello, pueden mostrar cómo las matemáticas son esenciales para el aspirante a ingeniero; cómo la comunicación asertiva es clave para el futuro líder comunitario; cómo el conocimiento histórico es fundamental para entender y transformar el presente. Eso, se puede lograr mediante actividades como, cartas de futuro para que los estudiantes proyecten su vida en diez (10) años y analicen qué aprendizajes escolares necesitan para ese camino; entrevistas a profesionales de la comunidad sobre cómo usan lo aprendido en la escuela; proyectos de aprendizaje de servicio para que apliquen el conocimiento académico a problemáticas locales.

Transformación de la comunicación familia-escuela: De la citación a la alianza por proyecto

El modelo tradicional de relación familia-escuela, basado predominantemente en la citación por déficit, ha demostrado ser inefectivo y contraproducente. Cuando las familias son convocadas únicamente para escuchar quejas sobre el comportamiento o bajo rendimiento de sus hijos, se generan dinámicas de defensa, culpa y resistencia que deterioran la confianza y minan cualquier posibilidad de colaboración genuina. Erradicar esta práctica requiere un cambio estructural en la concepción misma de la participación familiar.

En su lugar, debe establecerse un modelo de "alianza por proyecto", fundamentado en encuentros periódicos de co-construcción que ocurran en momentos no críticos, con una frecuencia establecida (por ejemplo, al inicio, a la mitad y al final del año escolar). Estos encuentros, que pueden denominarse "Tertulias Pedagógicas Familiares" o "Asambleas de Co-educación", deben estructurarse como espacios de diálogo horizontal, no de informe vertical. En ellos, se comparten expectativas mutuas: la escuela presenta sus objetivos pedagógicos para el periodo, y las familias expresarán sus aspiraciones, preocupaciones y conocimientos sobre sus hijos. Se reconocerán esfuerzos mutuos: los docentes valorarán el trabajo de las familias para crear condiciones de estudio en casa, y las familias reconocerán el compromiso específico de los profesores con sus hijos.

La culminación de estos encuentros será el diseño colaborativo de un Plan de Apoyo Personalizado (PAP) para el estudiante. Este plan no será un documento burocrático, debe ser un acuerdo vivo que puede incluir: ajustes metodológicos específicos que el docente implementará en clase (ejemplo, sentar al estudiante cerca del frente, darle más tiempo para ciertas tareas); compromisos concretos de la familia (ejemplo, establecer una hora fija de estudio, revisar la agenda semanal); apoyos adicionales a gestionar (ejemplo, tutoría entre pares, derivación a talleres de habilidades sociales); y mecanismos de seguimiento compartido (ejemplo, comunicación semanal vía cuaderno, reunión breve mensual). Para familias monoparentales con limitaciones de tiempo, como las descritas por ICM1 e ICM2, estos

encuentros deben ofrecerse en horarios flexibles (tardes, sábados) y con opciones virtuales. El PAP debe revisarse y ajustarse periódicamente, reconocer qué tanto el estudiante como su contexto están en constante evolución.

Capitalización del contexto local como recurso pedagógico: El Territorio como aula extendida

La riqueza pedagógica del contexto local de Santa Rosa, Bolívar, está ampliamente subutilizada en los modelos educativos tradicionales. Capitalizar este contexto implica reconocer que el territorio es el escenario donde ocurre la escuela y fuente viva de conocimientos, experiencias y significados que pueden y deben integrarse al proceso formal de enseñanza-aprendizaje. Los recursos comunitarios valorados (biblioteca pública, centros culturales, parques, negocios locales, organizaciones sociales, saberes ancestrales) deben dejar de ser visitas de manera esporádicas para convertirse en componentes estructurales del currículo.

La integración formal de estos recursos requiere una planificación intencional que puede materializarse a través de: proyectos de investigación local, para que los estudiantes investiguen problemáticas o potencialidades de su comunidad y utilicen metodologías de las ciencias sociales (ejemplo, historia oral del barrio, diagnóstico ambiental de una quebrada, estudio económico de los negocios locales). Visitas guiadas con propósito pedagógico, donde cada salida esté precedida por preparación en aula y seguida por sistematización y análisis.

Ejemplo de ello, visita al mercado municipal para estudiar sistemas de medida y economía básica; visita al taller de un artesano para aprender sobre geometría y diseño. Además, establecer alianzas estables con encargados de recursos, para que esos actores comunitarios se conviertan en educadores asociados que participen en la planificación curricular (ejemplo, el bibliotecario diseña una unidad sobre investigación documental; el director de la casa cultural co-dirige un proyecto de teatro escolar).

Esa aproximación transforma el entorno de Santa Rosa en un aula extendida que cumple múltiples funciones: valida los aprendizajes formales al mostrar su aplicación en contextos reales; enriquece el currículo con perspectivas locales y conocimientos situados; fortalece el sentido de pertenencia e identidad de los estudiantes; y construye puentes de reciprocidad entre la escuela y la comunidad. Para los estudiantes de familias monoparentales, en particular, estos vínculos con recursos comunitarios pueden compensar limitaciones en el capital cultural familiar y ampliar sus horizontes de posibilidad más allá de lo inmediato.

Promoción de la investigación interna: Los docentes como investigadores de su práctica

La sostenibilidad de las transformaciones propuestas depende críticamente de la capacidad de las instituciones educativas para generar conocimiento situado sobre su propio quehacer. Promover la investigación en el interior de las escuelas implica fomentar que los equipos docentes desarrollen ciclos sistemáticos de indagación-acción sobre su práctica pedagógica. Esto no significa convertir a los docentes en académicos formales, es transformarlos en profesionales reflexivos que sistematicen su experiencia, prueben innovaciones basadas en evidencia y ajusten continuamente sus estrategias.

Para ello, se recomienda establecer comunidades de práctica investigativa (CPI) por nivel o área, que desarrollen ciclos anuales de indagación centrados en preguntas concretas derivadas de los desafíos identificados. Por ejemplo: ¿Qué efecto tienen las nuevas estrategias de acercamiento a familias monoparentales en la percepción de apoyo de los estudiantes? o ¿Cómo impacta la enseñanza explícita de estrategias metacognitivas en la autonomía de estudiantes con bajo rendimiento crónico? Estas CPI, preferiblemente deben ir acompañadas por universidades en un rol de facilitación metodológica (no de dirección).

La prioridad de investigación incluiría, como señalan estas proyecciones sugeridas, la efectividad de las nuevas estrategias de acercamiento a familias monoparentales y de potenciación de la acción estudiantil. Las preguntas podrían explorar, entre otras: ¿Qué formatos

de comunicación son más efectivos para involucrar a familias monoparentales con limitaciones de tiempo? ¿Cómo perciben estas familias los nuevos espacios de co-construcción? ¿Qué factores facilitan u obstaculizan su participación sostenida? ¿Qué estrategias de autorregulación son más efectivas para estudiantes en contextos adversos? ¿Cómo varía la capacidad de acción estudiantil según el tipo de estructura familiar? ¿Qué rol juegan los docentes en potenciar o limitar esta agencia?

Sistema de monitoreo cualitativo del clima relacional escolar: Más allá de los números

Mientras los sistemas de evaluación educativa tradicionales se centran casi exclusivamente en indicadores académicos cuantitativos (promedios, resultados en pruebas estandarizadas), lo que verdaderamente sostiene o debilita un ecosistema formativo es la calidad de las relaciones que lo tejen. Por ello, es imperativo diseñar e implementar un sistema de monitoreo cualitativo del clima relacional escolar que capture estas dimensiones intangibles pero fundamentales.

Este sistema debe evaluar periódicamente (al menos al final de cada semestre) la calidad de las interacciones entre estudiantes (¿prevalece la cooperación o la competencia? ¿hay fenómenos de acoso o exclusión? ¿existen redes de apoyo entre pares?). Interacciones entre estudiantes y docentes (¿se basan en el respeto mutuo y la confianza? ¿son sensibles a las diferencias individuales? ¿fomentan la participación y la voz estudiantil?). Interacciones entre escuela y familias (¿son fluidas y bidireccionales? ¿se centran en el desarrollo integral o solo en los problemas? ¿reconocen y valoran los saberes familiares?).

La metodología del sistema de monitoreo cualitativo del clima relacional escolar, debe ser predominantemente cualitativa, combinar: grupos focales estratificados (con estudiantes de diferentes perfiles, que incluya a aquellos de familias monoparentales); observación etnográfica en espacios clave (aula, patio, entradas y salidas); entrevistas en profundidad a actores estratégicos (líderes estudiantiles, docentes con diferentes posturas, padres involucrados y no

involucrados); y análisis documental de registros de convivencia y comunicaciones familia-escuela.

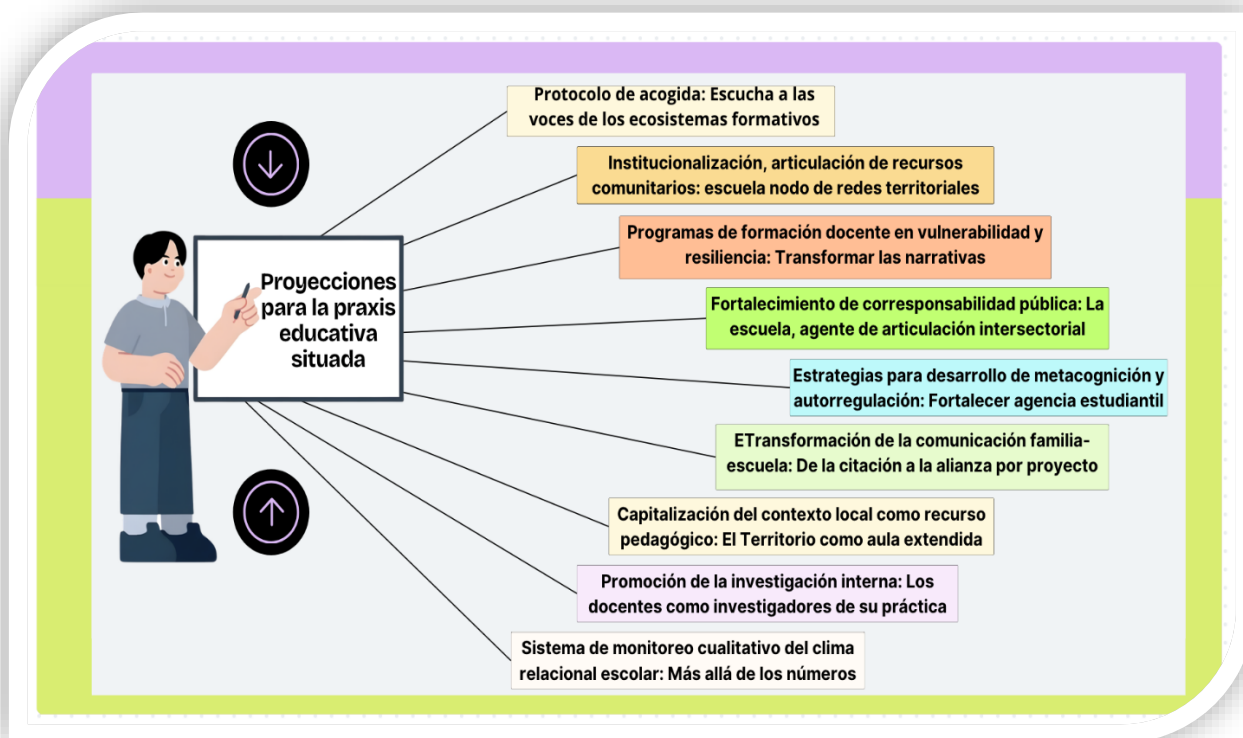
Es crucial que este sistema preste especial atención a la percepción de inclusión y reconocimiento de estudiantes provenientes de familias monoparentales, que indague: ¿Se sienten estos estudiantes plenamente parte de la comunidad escolar? ¿Sus realidades familiares son reconocidas sin estigma? ¿Encuentran referentes positivos y apoyos específicos dentro de la institución? Además, debe explorar si las prácticas pedagógicas y evaluativas se adaptan a sus circunstancias particulares, para evitar que las responsabilidades domésticas o la falta de recursos se conviertan en barreras para su aprendizaje.

También es fundamental indagar si la comunicación con sus familias es efectiva y respetuosa, y si la institución genera espacios de participación donde sus voces sean escuchadas y valoradas. El sistema debe evaluar si los estudiantes perciben que la escuela los reconoce como sujetos integrales, con capacidades y proyectos de vida propios, más allá de las etiquetas asociadas a su estructura familiar.

Los resultados del sistema de monitoreo cualitativo del clima relacional escolar deben sistematizarse en informes narrativos ricos en voces directas, que se socialicen con toda la comunidad educativa y sirvan como insumo fundamental para la planeación institucional, la formación docente y el ajuste de políticas de convivencia. Este monitoreo, al hacer visible lo invisible, permite intervenir a tiempo para fortalecer los vínculos que sostienen el aprendizaje y corregir las dinámicas relacionales que lo obstaculizan. Es decir, transforma la gestión escolar de un ejercicio administrativo en una práctica de cuidado institucional consciente y sistemática. A continuación, se presenta de manera gráfica en la Figura 16, las proyecciones para la praxis educativa situada:

Figura 16

Proyecciones para la praxis educativa situada



Nota: Elaboración propia

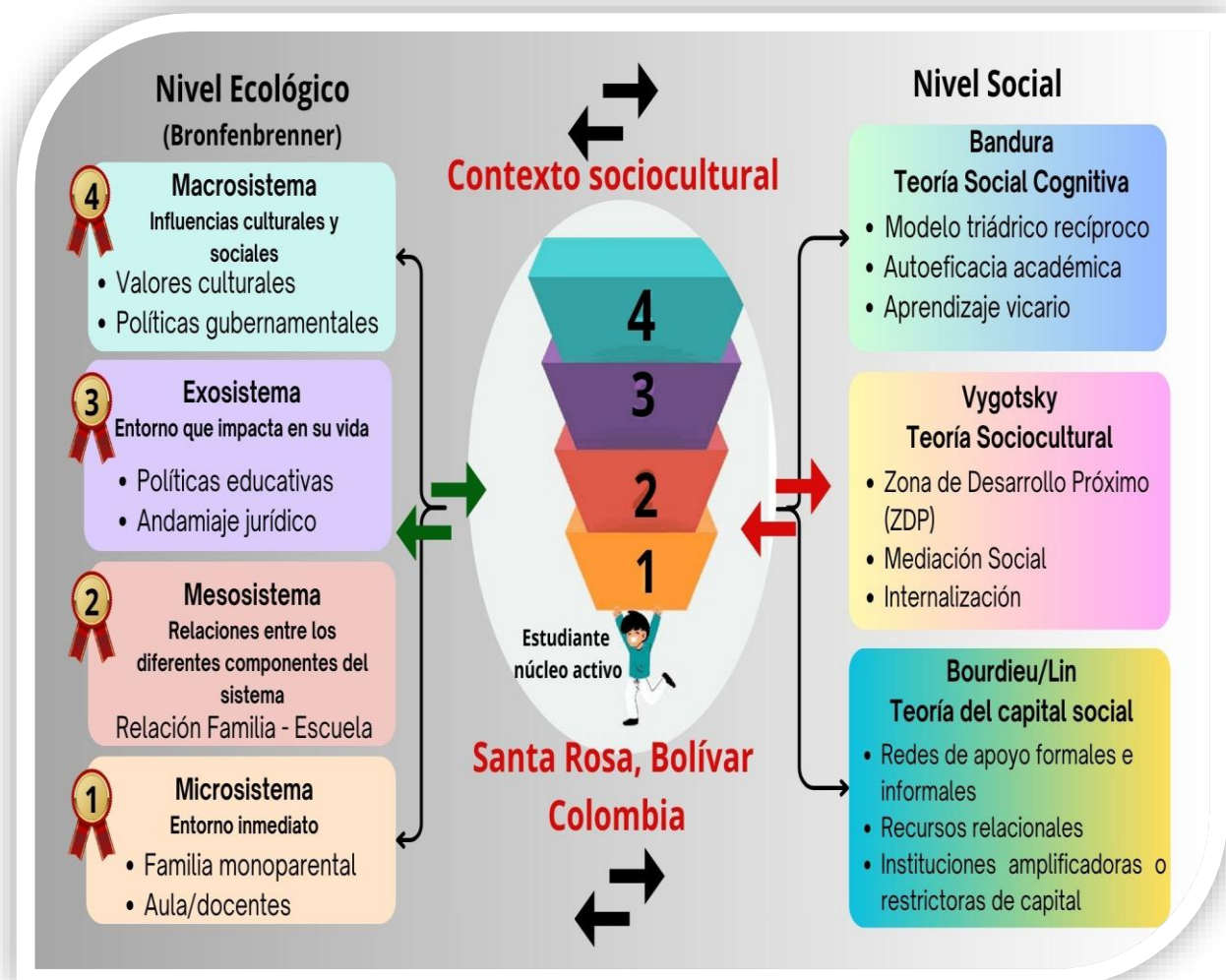
La Aproximación Teórica Ecosistémica del Rendimiento Académico en Contextos de Monoparentalidad (ATERACM) se consolida como el producto epistemológico central de esta investigación, al trascender las visiones lineales y deficitarias que históricamente han asociado la monoparentalidad con el bajo desempeño escolar. En su lugar, propone una comprensión del rendimiento académico como un fenómeno emergente, dinámico y relacional, que se configura en la intersección de tres (3) núcleos interdependientes: la construcción de la subjetividad académica del estudiante, el andamiaje familiar legitimado y la narrativa institucional mediadora, todos ellos articulados sinérgicamente con el contexto comunitario.

La ATERACM describe la realidad estudiada, y además, ofrece un marco interpretativo para transformarla, al reconocer las potencialidades, resiliencias y proyectos de vida que emergen en los hogares monoparentales de Santa Rosa, Bolívar. La Figura 17 sintetiza

visualmente este entramado conceptual que configura la ATERACM como un ecosistema formativo donde las interacciones bidireccionales entre estudiante, familia, escuela y comunidad dan lugar a trayectorias académicas situadas, complejas y profundamente humanas. Con ello, se invita a repensar la praxis educativa desde una mirada apreciativa, corresponsable y contextualmente sensible, que coloque al estudiante en el centro de su propio proceso de desarrollo y a la diversidad familiar como condición de posibilidad para una educación más justa, inclusiva y transformadora.

Figura 17

Aproximación Teórica Ecosistémica del Rendimiento Académico en Contextos de Monoparentalidad (ATERACM)



Nota: Elaboración propia

Aplicabilidad en el ámbito pedagógico y de formación docente

La aproximación teórica Ecosistémica del rendimiento académico en contextos de monoparentalidad (ATERACM) ofrece a los docentes de Santa Rosa, Bolívar, y de contextos rurales análogos, un marco conceptual para comprender que el rendimiento académico de estudiantes de familias monoparentales no se puede explicar solamente desde el déficit o la carencia estructural. En su lugar, esta teoría invita a los educadores a identificar y potenciar las fortalezas presentes en cada configuración familiar, ya sea la resiliencia forjada en el sacrificio cotidiano o la organización estratégica orientada a la movilidad social, como base para diseñar intervenciones pedagógicas situadas y personalizadas. Asimismo, promueve un giro en la formación docente continua, que la aleja de las narrativas deterministas que estigmatizan la monoparentalidad, hacia una mirada contextual que reconoce la capacidad de acción de los estudiantes y sus familias como recursos fundamentales para el aprendizaje.

En cuanto a la aplicabilidad en la gestión institucional y las políticas educativas. Esta aproximación teórica proporciona herramientas concretas a las instituciones educativas, para transformar sus prácticas de gestión y relación con las familias. Propone, entre otras acciones, la implementación de protocolos de acogida narrativa que documenten las historias familiares como tejidos de significado, la co-construcción de cartografías de fortalezas comunitarias que integren recursos locales (bibliotecas, casas culturales, líderes comunitarios) al proyecto educativo institucional, y el establecimiento de mesas de trabajo intersectoriales que articulen a la escuela con la alcaldía, organizaciones no gubernamentales y entidades de bienestar familiar. De este modo, la escuela se convierte en el nodo articulador de una red de corresponsabilidad pública que aborda los desafíos educativos desde una perspectiva colectiva y territorial.

En cuanto a la aplicabilidad en la investigación educativa y la transformación social, desde el ámbito investigativo, la aproximación teórica Ecosistémica del Rendimiento Académico en Contextos de Monoparentalidad sienta las bases para futuros estudios longitudinales y comparativos que exploren cómo evolucionan las competencias socioemocionales, la agencia

estudiantil y la corresponsabilidad familiar en contextos de vulnerabilidad. Además, ofrece un modelo metodológico riguroso, basado en la triangulación de posturas ontológicas, epistémicas e investigativas, que puede ser replicado y enriquecido en otros territorios de América Latina con características socioculturales similares.

Con la Aproximación Teórica Ecosistémica del Rendimiento Académico en Contextos de Monoparentalidad (ATERACM), se aspira contribuir a la construcción de políticas educativas más justas e inclusivas, que reconozcan la diversidad familiar como una riqueza y no como un déficit, y que coloquen al estudiante como protagonista activo de su propio proyecto de vida, en diálogo permanente con su familia, su escuela y su comunidad.

MOMENTO VI

APORTES CONCLUSIVOS

El momento de aportes conclusivos constituye el cierre hermenéutico de esta investigación, que integra los hallazgos más significativos en una síntesis interpretativa del fenómeno estudiado. A continuación, se presentan las reflexiones que emergen del diálogo sistemático entre las voces de los informantes clave, los referentes teóricos y la reflexividad del investigador. Al respecto, estas consideraciones se estructuran en función de cada uno de los objetivos planteados, con el fin de ofrecer una respuesta clara y fundamentada a los propósitos que guiaron este estudio. No agotan la comprensión del fenómeno; buscan abrir horizontes de acción para transformar la realidad educativa de las familias monoparentales en Santa Rosa, Bolívar, Colombia.

Consideraciones reflexivas

El propósito general, fue generar una aproximación teórica sobre el rendimiento académico en estudiantes de familias monoparentales, la ATERACM constituye la respuesta a este propósito. La reflexión fundamental que emerge en ella, es que el rendimiento académico en contextos de diversidad familiar es, en esencia, un fenómeno hermenéutico. Es un proceso de interpretación y significación que ocurre en la interfaz entre el estudiante, su familia y la institución escolar. Esta comprensión implica que intervenir para mejorar el rendimiento no es cuestión de reforzar contenidos o impartir tutorías aisladas.

La ATERACM es, ante todo, un desafío de transformar las narrativas y prácticas institucionales para que sean capaces de reconocer, dialogar y potenciar las lógicas de sentido, fortalezas organizativas y proyectos de vida que ya existen en los hogares monoparentales y su entorno comunitario. La justicia educativa, desde esta perspectiva, alcanza su expresión más plena como la entrega igualitaria de insumos y el diseño equitativo de oportunidades, orientada

a que cada proyecto de vida, arraigado en su entramado único, encuentre en la escuela reconocimiento, recursos y acompañamiento necesarios para florecer.

Respecto al primer propósito específico, develar las concepciones que poseen los docentes sobre el rendimiento académico en estudiantes de familias monoparentales, la reflexión que emerge es que las concepciones docentes no son neutrales; constituyen el lente a través del cual se interpreta y se actúa sobre la realidad del estudiante. La narrativa que predomina en la práctica cotidiana describe y constituye la realidad, produce un círculo hermenéutico que tiende a confirmarse: la mirada de déficit genera prácticas reactivas que refuerzan el problema, mientras que la mirada potenciadora genera prácticas proactivas que habilitan soluciones.

Por lo tanto, develar estas concepciones es el primer paso para transformarlas, y esta transformación es una condición indispensable para una educación inclusiva y equitativa. La diferencia entre una educación que estigmatiza y una que potencia no está fundamentalmente en los recursos disponibles, en el tamaño de la institución o en el nivel socioeconómico de los estudiantes. Habita, principalmente, en la capacidad del educador para interrogar sus propias creencias, para cuestionar los estereotipos que ha internalizado a lo largo de su formación y para abrirse a la alteridad de realidades familiares que no se ajustan al modelo tradicional.

En relación con el segundo propósito específico, interpretar los significados que le otorgan los docentes y padres al rendimiento académico, la reflexión que emerge es que el rendimiento académico no es un dato objetivo, es una construcción social y cultural. Los significados que le atribuyen los actores educativos están profundamente influenciados por sus propias historias, creencias y expectativas. Comprender estos significados es esencial para diseñar intervenciones en sintonía con las lógicas de sentido de las familias y los docentes, que superen las visiones deficitarias que limitan el potencial de los estudiantes. La interpretación de estos significados revela que el éxito académico en contextos de monoparentalidad no está supeditada a la estructura familiar en sí misma, depende de la calidad de los vínculos, claridad de los roles y

capacidad de resignificar las adversidades. En consecuencia, la escuela está llamada a ser un espacio de acogida que transforme la dificultad en posibilidad, en vez de negarla o ignorarla.

En cuanto al tercer propósito específico, comprender el rendimiento académico de estudiantes de familias monoparentales a partir de sus vivencias, la reflexión que emerge es que la subjetividad académica del estudiante se co-construye en un diálogo permanente entre sus experiencias, creencias y significados personales, y las estructuras simbólicas y prácticas que la escuela pone en juego. La institución educativa desempeña un papel determinante, ya que, a través de sus prácticas discursivas y evaluativas, valida o invalida estas narrativas personales.

Al respecto, cuando la escuela reconoce y legitima las narrativas de esfuerzo y resiliencia, contribuye a consolidar una subjetividad académica fortalecida. Por el contrario, cuando desconoce o estigmatiza estas formas de habitar lo escolar, puede generar procesos de desidentificación y desmotivación. Por lo tanto, comprender las vivencias de los estudiantes es esencial para diseñar una pedagogía que potencie su agencia y su capacidad de acción. La autonomía temprana y la responsabilidad que muchos estudiantes de familias monoparentales desarrollan deben ser vistas como un recurso que la escuela puede canalizar y potenciar.

En relación con el cuarto propósito específico, configurar los elementos epistémicos que conforman una aproximación teórica sobre el rendimiento académico, la reflexión que emerge es que el rendimiento académico es un fenómeno emergente de la interacción dialéctica entre los tres núcleos de la ATERACM. No se puede explicar por factores aislados, sino por la calidad de las interacciones que se tejen entre el estudiante, su familia, la escuela y la comunidad. La ATERACM ofrece un marco comprensivo que supera las visiones deficitarias y sitúa al estudiante en el centro de un ecosistema formativo dinámico. La validez de esta aproximación teórica está en su capacidad para captar la complejidad del fenómeno y ofrecer herramientas conceptuales que permitan a las comunidades educativas apropiarse de su destino y transformar sus prácticas.

Como consideración conclusiva, al develar las complejas interrelaciones entre autopercepción estudiantil, reconfiguración familiar y mediación escolar, esta investigación postula un mandato ético y pedagógico ineludible: la educación de calidad en contextos de diversidad y vulnerabilidad es, en su esencia, un ejercicio hermenéutico comprometido. Exige abandonar la visión homogeneizadora y deficitaria que históricamente ha dictaminado políticas y prácticas educativas. En su lugar, requiere cultivar una mirada ecosistémica y apreciativa, una capacidad institucional y personal para leer las realidades escolares como constelaciones únicas de recursos, historias, luchas y potencialidades.

Esa mirada implica que directivos, docentes y familias aprendan a escuchar más allá de las palabras, a discernir las narrativas de resiliencia detrás del aparente déficit, a identificar los andamiajes afectivos invisibles que sostienen el esfuerzo académico y a reconocer que cada estudiante es el centro activo del ecosistema formativo que precede y trasciende las paredes del aula. La calidad educativa se juega menos en la eficiencia de la transmisión curricular y más en la sofisticación de esta interpretación contextualizada.

El gran desafío, y también la gran oportunidad, consiste en convertir la comprensión profunda de estos ecosistemas en intervenciones que no persigan reparar supuestas fallas, caso contrario, busquen catalizar sinergias virtuosas y diseñar políticas, protocolos y prácticas que funcionen como conectores inteligentes entre los recursos del estudiante, su familia y su comunidad. La transformación hacia una escuela verdaderamente inclusiva será el fruto de un tejido colectivo que reconoce en la diversidad familiar, la condición misma de posibilidad para una educación más justa, más humana y profundamente democrática.

Prospectiva para la acción institucional

Derivada de los hallazgos de esta investigación, la prospectiva apunta a acciones concretas que materialicen esta aproximación teórica, orientadas hacia estrategias pedagógicas inclusivas que reconozcan y fortalezcan las dinámicas propias de las familias monoparentales. Su

materialización busca reconfigurar la relación entre escuela, familia y comunidad, de modo que el rendimiento académico se convierta en un logro colectivo y contextualmente significativo. Para ello, se sugieren las siguientes líneas de acción, las cuales guardan una relación directa con los tres niveles de la ATERACM, se asegura así la coherencia entre la teoría y la práctica.

Para ello, se propone la implementación de un sistema de evaluación institucional de narrativas que diagnostique periódicamente si predomina en el discurso docente una narrativa determinista o potenciadora, mediante instrumentos cualitativos como grupos focales y análisis de discurso en reuniones pedagógicas. Este sistema se vincula directamente con el Nivel 3 de la ATERACM (Narrativa Institucional Mediadora), pues su propósito es transformar las narrativas docentes que estigmatizan a las familias monoparentales, promueve un giro hacia miradas apreciativas. Los hallazgos de este diagnóstico se deben utilizar como insumo fundamental para diseñar procesos de formación docente situados, que promuevan el cambio desde una mirada patologizante hacia una mirada potenciadora.

De igual modo, se plantea la co-construcción de cartografías de fortalezas familiares y comunitarias. En lugar de las tradicionales fichas de caracterización que enumeran carencias, se recomienda desarrollar, con participación activa de familias y líderes comunitarios, mapas que identifiquen configuraciones familiares resilientes, redes de apoyo interno y externo, y recursos comunitarios disponibles. Esta acción se articula con el Nivel 2 de la ATERACM (Andamiaje Familiar Legitimado), pues reconoce y legitima las distintas configuraciones familiares como estructuras potenciadoras. Esta cartografía debe integrarse al Proyecto Educativo Institucional (PEI) como herramienta viva para la planificación pedagógica contextualizada, permite que la escuela reconozca y movilice los recursos que ya existen en su entorno.

Asimismo, se establece un protocolo de articulación sinérgica. Se sugiere crear un flujo de trabajo formal y permanente que obligue a la coordinación sistemática entre tres (3) dimensiones institucionales: la dimensión pedagógica (orientada a trabajar la subjetividad académica), la dimensión de convivencia y familia (para legitimar las diversas configuraciones familiares) y la

dimensión de proyección comunitaria (para vincular recursos del territorio). Este protocolo asegura que toda intervención aborde de manera integrada los tres (3) niveles de la ATERACM, evitar acciones fragmentadas y promover una sinergia virtuosa entre el estudiante, familia, escuela y comunidad.

Se propone generar alianzas con universidades y centros de investigación para sistematizar y divulgar la experiencia de la ATERACM en Santa Rosa, Bolívar. Esta estrategia permitirá documentar sus impactos, inspirar a otras instituciones en contextos similares de Colombia y América Latina, y contribuir a una educación más justa e inclusiva. Así, la aproximación trasciende el ámbito local y se posiciona como referente para otros territorios. Dicha prospectiva se resume en la Figura 18.

Figura 18
Prospectiva para la acción institucional



Nota: Elaboración propia

Limitaciones de la aproximación teórica

Es importante reconocer que la ATERACM, como toda construcción teórica, presenta limitaciones que deben ser consideradas para futuras investigaciones y aplicaciones. En primer lugar, la aproximación teórica fue construida a partir de un estudio cualitativo en un contexto específico, la Institución Educativa Técnica Agropecuaria y en Sistemas Nuestra Señora del Carmen, en Santa Rosa, Bolívar, Colombia. Si bien se ha argumentado su pertinencia para contextos rurales análogos, su transferibilidad a otros entornos urbanos o de diferentes características socioculturales requiere de procesos de adaptación y validación.

En segundo lugar, la investigación se centró en la voz de seis (6) informantes clave (dos estudiantes, dos madres y dos docentes), lo que si bien permitió una comprensión profunda del fenómeno, no agota la diversidad de experiencias que pueden existir en el contexto de las familias monoparentales. Futuros estudios podrían ampliar la muestra para incluir a otros actores, como padres varones, abuelos, hermanos o miembros de la comunidad, cuyas perspectivas enriquecerían la comprensión del fenómeno.

En tercer lugar, la ATERACM se enfoca en la interacción entre el estudiante, la familia, la escuela y la comunidad, pero no profundiza en otros factores macroestructurales que también inciden en el rendimiento académico, como las políticas educativas nacionales, condiciones económicas del territorio o los conflictos sociales. Si bien estos factores fueron mencionados por los informantes, la aproximación teórica no los aborda de manera sistemática.

En cuarto lugar, la propuesta de las proyecciones para la praxis educativa situada, si bien emerge directamente de los hallazgos y está fundamentada teóricamente, no ha sido implementada ni evaluada en la práctica. Por lo tanto, su efectividad y viabilidad requieren de procesos de implementación y evaluación que permitan ajustar y refinar las estrategias propuestas. Finalmente, la ATERACM es una aproximación teórica, no una teoría acabada. Como tal, está abierta a la crítica, la contrastación y el refinamiento. Se espera que futuras

investigaciones puedan validarla, reformularla o enriquecerla, y contribuir así, al avance del conocimiento en el campo de la educación y la diversidad familiar.

A pesar de estas limitaciones, la ATERACM ofrece un marco comprensivo y situado que supera las visiones deficitarias y sitúa al estudiante en el centro de un ecosistema formativo dinámico. Su principal fortaleza radica en su capacidad para articular las voces de los actores, los referentes teóricos y la reflexividad del investigador, que ofrece una comprensión profunda y contextualizada del rendimiento académico en estudiantes de familias monoparentales. Se espera que este trabajo sirva de inspiración y guía para docentes, directivos, formuladores de políticas educativas e investigadores interesados en construir una escuela que, en lugar de excluir por la diferencia, eduque desde y para la diversidad.

Epílogo hermenéutico: La voz del investigador en el entramado comprensivo

La presente tesis doctoral deja como legado la Aproximación Teórica Ecosistémica del Rendimiento Académico en Contextos de Monoparentalidad (ATERACM), que va más allá del diagnóstico para ofrecer horizontes de transformación concretos. Su principal contribución consiste en haber desmontado las narrativas deficitarias que tradicionalmente acompañan a las familias monoparentales en el ámbito educativo, al reemplazarlas por una comprensión ecosistémica que reconoce en estas estructuras familiares potencialidades únicas para el desarrollo académico y personal de los estudiantes.

Se espera que este trabajo sirva de inspiración y guía para docentes, directivos, formuladores de políticas educativas e investigadores interesados en construir una escuela que, en lugar de excluir por la diferencia, eduque desde y para la diversidad, y convierta cada singularidad familiar en una oportunidad de enriquecimiento colectivo. La transformación hacia una escuela verdaderamente inclusiva fruto de un tejido colectivo que reconoce en la diversidad familiar, la condición misma de posibilidad para una educación más justa, más humana y profundamente democrática.

Como investigador que ha transitado ese largo camino de inmersión en el contexto, de diálogo respetuoso con las familias y de escucha atenta de las voces de estudiantes y docentes, siento la necesidad de destacar un aprendizaje personal que trasciende los hallazgos académicos. La experiencia de conversar con madres que, a pesar de las dificultades económicas y la sobrecarga de responsabilidades, despliegan creatividad, organización y amor incondicional para sostener el proyecto educativo de sus hijos, ha transformado profundamente mi propia mirada sobre la resiliencia familiar. Cada entrevista, cada testimonio, cada silencio cargado de significado me recuerda que la teoría educativa, por más rigurosa que sea, nunca podrá capturar completamente la grandeza cotidiana de ellas que, en soledad, construyen futuros posibles.

Al respecto, me ha impactado especialmente la fuerza de las estudiantes IC, que han convertido la ausencia del padre en motor, la adversidad en escuela de vida y la disciplina en camino hacia la excelencia. Sus rostros iluminados al compartir sus logros académicos, pero también sus ojos empañados al recordar la añoranza de un padre ausente, me han enseñado que la comprensión del rendimiento escolar no puede girar en torno a números estadísticos. Detrás de cada calificación hay una historia de superación que merece ser reconocida, pero también una herida digna de ser nombrada y acompañada. La escuela está llamada a ser ese espacio de acogida que transforme la dificultad en posibilidad, en vez de negarla o ignorarla.

La confrontación con las posturas docentes contrastantes ha sido igualmente reveladora. Al escuchar a ICD1 y ICD2, he comprendido que la diferencia entre una educación que estigmatiza y una que potencia no está fundamentalmente en los recursos disponibles, en el tamaño de la institución o en el nivel socioeconómico de los estudiantes. Habita, principalmente, en la capacidad del educador para interrogar sus propias creencias, para cuestionar los estereotipos que ha internalizado a lo largo de su formación y para abrirse a la alteridad de realidades familiares que no se ajustan al modelo tradicional. Esta toma de conciencia me ha llevado a valorar aún más la dimensión ética y política de la formación docente inicial y continua.

Es por ello, que el proceso de construcción de la ATERACM me ha confirmado que la investigación educativa, cuando se realiza con rigor y humildad, no puede limitarse a describir lo que existe o a denunciar lo que funciona mal. Está llamada, por su propia naturaleza, a proponer horizontes de posibilidad, a imaginar otros mundos escolares posibles y a ofrecer herramientas conceptuales que permitan a las comunidades educativas apropiarse de su destino. No he pretendido llegar a Santa Rosa con respuestas prefabricadas desde el escritorio, llegué con la intención de aprender de sus actores, dialogar con sus saberes y construir con ellos un andamiaje interpretativo que tenga sentido para su realidad específica. Ese ha sido el método y también la ética de este trabajo.

Es por ello que a través de estas líneas quiero agradecer profundamente a todas las personas que abrieron sus puertas y compartieron sus historias conmigo. A las madres que, entre lágrimas y sonrisas, narraron sus luchas cotidianas. A los estudiantes que confiaron en mí para contar sus alegrías y sus tristezas. A los docentes que aceptaron ser entrevistados y sometieron sus propias prácticas a la reflexión crítica. Cada una de esas conversaciones ha quedado grabada en los registros de audio que luego transcribí meticulosamente, pero lo más importante es que están en mi corazón y en mi memoria como lecciones de humanidad que ningún libro podría haberme enseñado.

La esta tesis doctoral es, en gran medida, un homenaje a su generosidad y una devolución parcial de lo mucho que recibí de ellos. Este epílogo hermenéutico es, en el fondo, un intento de devolver la palabra a quienes me la concedieron, que me permite reconocer que el conocimiento científico gana profundidad cuando se nutre del saber experiencial que proviene de quienes viven día a día la realidad que estudiamos. La ATERACM no se puede considerar un producto acabado; es una invitación a seguir pensando, a continuar en diálogo para transformar juntos la escuela que queremos y que nuestros niños, niñas y adolescentes merecen.

REFERENCIAS

- Aguirre, J. C. y Jaramillo, L. G. (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8(2), 51-74.
- Almeda, E., & Flaquer, L. (1995). Las familias monoparentales en España. Un enfoque crítico. *Revista Internacional de Sociología*, (11), 21-45.
- Álvarez, G. (2023). *La implicación pedagógica entre escuela y comunidad desde la experiencia y perspectiva de maestros y maestras de educación básica*. Rev. Mendive, 21 (3), Cuba, Pinar del Río jul.-set.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-76962023000300012
- Angarita, S. (2022). *Tejiendo prácticas y saberes afectivos con familias monoparentales*. Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales – CINDE, Colombia.
<https://ridum.umanizales.edu.co/items/794a2c78-d0d2-4c99-9fc6-b9d7fae40697>
- Arnaiz, P. (2019). La educación inclusiva: mejora escolar y retos para el siglo XXI. *Revista del Consejo Escolar del Estado*, 6(9), p.p. 41-54.
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (ONU, 1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*.
<https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/index.html>
- Asamblea Nacional Constituyente (1991). *Constitución Política de Colombia*. Santa Fe de Bogotá, Colombia. Actualizada con los Actos Legislativos a 2016. Disponible en: <https://www.cijc.org/es/NuestrasConstituciones/COLOMBIA-Constitucion.pdf>
- Asociación Americana de Psiquiatría (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-5)*, 5ta Edición, Arlington, VA, Editorial Panamericana, España. <https://www.federaciocatalanadah.org/wp-content/uploads/2018/12/dsm5-manualdiagnosticoyestadisticodelostrastornosmentales-161006005112.pdf>
- Ayala, I., Rosales, F., y Gamboa, F. de M. (2021). Experiencias subjetivas de madres solteras por elección: vacíos emocionales, frenos pulsionales y alusiones de sacrificio. *Revista Géneroos*, 27(27), p.p. 145–180.
<https://revistasacademicas.ucol.mx/index.php/generos/article/view/91>
- Ayala, R. (2008). *La metodología fundamentada de Glasser y Strauss y el análisis cualitativo por medio del Software Atlas.ti*. Scripta Nova, 12(270).
- Ayes, I. (2019). *Capital social comunitario y procesos institucionales Barrio Santa Clara, municipio Distrito Central, Honduras*. Seminario Internacional de Investigación. Santiago de Chile.
<https://upcommons.upc.edu/server/api/core/bitstreams/4bef99c8-a8f8-43a9-a651-f53648bd77af/content>
- Bandura, A. (1997). *Autoeficacia: El ejercicio del control*. Worth Publishers Freeman and Company.
https://www.academia.edu/28274869/Albert_Bandura_Self_Efficacy_The_Exercise_of_Control_W_H_Freeman_and_Co_1997_pdf
- Beguet, B., & Cortada de Kohan, S. A. (2001). Factores que intervienen en el rendimiento académico de los estudiantes de psicología y psicopedagogía. *Revista Científica de la Dirección de Evaluación y Acreditación de la Secretaría General de la Universidad del Salvador-USAL*, 1, 3-4.
- Bellei, C. (2018). *Nueva Educación Pública. Contexto, contenidos y perspectivas de la desmunicipalización*. 1era Edición. Universidad de Chile, Santiago de Chile. <https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/153153/Nueva-Educacion-Publica.pdf>

- Beltrán, J., González, C., Caballero, P., y de la Morena, M. (2002). *Enciclopedia de pedagogía* (5 vols.). Espasa Calpe.
- Bertranou, F., y Gontero, S. (2025). *Trabajo, empleo, protección laboral y social en América Latina y el Caribe, 1994-2024*. OIT. <https://www.ilo.org/es/publications/trabajo-empleo-proteccion-laboral-y-social-en-america-latina-y-el-caribe>
- Bisquerra, R. (1988). *Métodos de investigación educativa*. Ediciones Paidós.
- Blasco, J. E. y Pérez, J. A. (2007). *Metodologías de investigación en ciencias de la actividad física y el deporte: ampliando horizontes*. Editorial Club Universitario. Universidad de La Rioja
- Bourdieu, P. (1986). *Las formas de capital*. En J. G. Richardson (Ed.), *Manual de teoría e investigación en sociología de la educación* (pp. 241–258). Nueva York: Greenwood Press.
- Bravo, L. (2000). *Mejorando mi familia ciclo 2: Programa de Capacitación en Desarrollo Personal y Educación Familiar*. Quito: INNFA.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano*. (A. Devoto, Trad.) Paidós.
- Campos, L. (2025). *Plan de coaching educativo para el desempeño docente en una institución educativa de nivel primario Incahuasi, 2025*. Tesis, Universidad César Vallejo. Repositorio Institucional UCV. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/171697>
- Castañeda, M. (2022). La científicidad de metodologías cuantitativa, cualitativa y emergentes. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, Vol. 16, Núm. 1, p. 1555
- Castillo, E. y Vásquez, M. L. (2003). El rigor metodológico en la investigación cualitativa. *Colombia Médica*, 34(3), 164-167. Colombia Medica - Universidad del Valle
- Chan, E. & León, E. (2017). Exploración del proceso de aprendizaje autorregulado de estudiantes universitarios mala hablantes. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECE*, 8(14), 91-110. <https://www.scielo.org.mx/pdf/ierediech/v8n14/2448-8550-ierediech-8-14-91.pdf>
- Chiroque, K. (2025). *Funcionalidad familiar monoparental y rendimiento académico de estudiantes de una institución educativa primaria*. Chiclayo, Tesis de grado, Universidad Señor de Sipán. <https://hdl.handle.net/20.500.12802/16898>
- Claret, A. (2008). *Cómo hacer un proyecto de investigación*. Texto Ediciones.
- Coll, C., Palacios, J., y Marchesi, A. (2014). *Desarrollo psicológico y educación*. Alianza Editorial, S. A. Madrid, Edición versión digital. https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w25743w/L1PG107_S1.pdf
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL, 2021). *About CASEL*. <https://casel.org/about-us/>
- Congreso de la República de Colombia (2006). *Código de la Infancia y la Adolescencia. Ley 1098*. <https://www.fiscalia.gov.co/colombia/wp-content/uploads/2012/01/Ley-1098-de-2006.pdf>
- Congreso de la República de Colombia (2013). *Ley 1618*. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=52081>
- Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley 115 de 1994*. Ley General de Educación, febrero 8 https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

- De La Torre, B. (2021). *Aprendizaje Basado en Proyectos: Estudio de caso sobre el potencial del método como modelo de enseñanza-aprendizaje en educación secundaria*. Tesis Doctoral Universidad Valladolid. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/48525/TESIS-1872-210727.pdf>
- Departamento Nacional de Planeación. (2023). Registro Social de Hogares (RSH). Dirección de Desarrollo, Colombia, (18 de diciembre de 2023). <https://www.dnp.gov.co/LaEntidad/subdireccion-general-prospectiva-desarrollo-nacional/direccion-desarrollo-social/Paginas/registro-social-de-hogares.aspx>
- Donolo, D. (2009). Triangulación: Procedimiento confiable para la validación de métodos cualitativos. *Revista Digital Universitaria*, 10(5).
- Epstein, J. (2013). *Programas efectivos de involucramiento familiar en las escuelas: estudios y prácticas*. Producción editorial / Hueders Ltda. Fundación CAP. <https://www.upla.cl/noticias/wp-content/uploads/2015/09/capitulos-seleccionados-joyce-epstein.pdf>
- Escudero, C. y Cortez, L. (2018). *Técnicas e instrumentos de investigación cualitativa y cuantitativa*. Editorial UTMACH.
- Estrada, L. (2002). *Experiencias de familias monoparentales con jefatura masculina*. Tesis Universidad Católica Luis Amigo.
- Fernández, A. (2023). *Apego y rendimiento académico en estudiantes*. Psicología Educativa.
- Fernández, L. (2020). Narrativas de familias monoparentales: Un enfoque cualitativo. *Revista de Estudios Sociales*, 18(2), 45-60.
- Fondo de las Naciones Unidas (UNICEF, 2015). *Percepciones de niñas, niños y adolescentes sobre su bienestar: ¿Apostando por el futuro de El Salvador?* <https://www.unicef.org/elsalvador/media/1126/file/Percepciones%20de%20ni%C3%B1as,%20ni%C3%B1os%20y%20adolescentes%20sobre%20su%20bienestar.pdf>
- Franklin, B. y Ballau, R. (2005). *Auditoría y metodologías de la investigación social*. McGraw-Hill.
- Gadamer, H.-G. (1993). *Verdad y método*. (Vol. I y II). Ediciones Sígueme.
- García, M., Pérez, J., & Rodríguez, A. (2022). Resiliencia y rendimiento académico en estudiantes de familias monoparentales: Un enfoque educativo. *Revista de Psicología Educativa*, 28(1), 45-58.
- García, N. (2019). *Ciudadanos reemplazados por algoritmos*. Editorial Grano de Sal. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/8013/1/Ciudadanos-reemplazados-por-algoritmos.pdf>
- Gibbs, G. (2007). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata.
- Gil, F. y Col. (2017). *Estrategias y procesos de análisis en la investigación cualitativa*. Editorial UPEL. Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)
- Girata, E. (2021). *Familia monoparental y sus retos*. XIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. Universidad de Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-012/25.pdf>
- Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Ediciones Morata.
- Goleman, D. (1999). *La Práctica de la Inteligencia emocional*. Editorial Kairós. S.A, España <https://mendillo.info/Desarrollo.Personal/La.practica.de.la.inteligencia.emocional.pdf>

- Gómez, M. (2023). *Familias monoparentales y su influencia en el desarrollo socioemocional: Un enfoque sociocultural*. Tesis doctoral, Universidad del Valle. Cali, departamento del Valle del Cauca, Colombia
- González, A. 2022. *Las perspectivas del capital social*. Parte I. Cinta de Moebio 74, p.p. 121-131
<https://www.scielo.cl/pdf/cmoebio/n74/0717-554X-cmoebio-74-00121.pdf>
- González, A. (2021). *Epistemología y producción del conocimiento*. Editorial Universitaria.
- González, A., Pérez, B., & López, C. (2022). Rendimiento escolar en familias monoparentales: Un análisis de factores socioemocionales. *Revista de Educación y Psicología*, 45(2), 123-145. doi:10.1234/rev.2022.456
- González, A., Sandoval, P. (2024). Influencia de la familia en el rendimiento académico de los alumnos del bachillerato: Un análisis sistemático. *Revista Saperes Universitas*. enero – abril, 8 (1), p.p. 6-26.
- González, F. y Musso, M. (2013). Subjetividad, cultura e investigación cualitativa: Enfoques y perspectivas metodológicas. Linales. *Escritos sobre Psicología y Sociedad*, 2(04), 13-36. Universidad Central
- González, M. (2023). *Factores que influyen en el rendimiento académico en educación secundaria*. Tesis doctoral, Universidad de Educación y Desarrollo.
- Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE Publications.
- Heidegger, M. (1927). *Being and Time*. Translated by John Macquarrie and Edward Robinson. New York: Harper & Row.
- Heidegger, M. (1927). *El ser y el tiempo*. Fondo de Cultura Económica.
- Hernández, Fernández, y Baptista. (2014). *Metodologías de investigación (6ª ed.)*. McGraw-Hill Interamericana.
- Hurtado de Barrera, J. (2010). *Metodología de la investigación: Guía para una comprensión holística de la ciencia*. (4a ed.). Quirón Ediciones.
- Husserl, E. (1913). *Ideas: Introducción general a la fenomenología pura*. Traducción de W. R. Boyce Gibson. Londres: Allen & Unwin.
- Lin, N. (2021). *Construyendo una teoría de redes del capital social*.
<https://www.cambridge.org/core/books/abs/personal-networks/from-nan-lin-building-a-network-theory-of-social-capital/65BC8073E9A05F9AE0E1A0DCF9187EC6>
- López, M., y Ramírez, J. (2021). Redes de apoyo y rendimiento académico en familias monoparentales. *Journal of Educational Psychology*, 38(1), 45-60. doi:10.5678/jep.2021.38
- López, R. (2020). *Estrategias metodológicas para la investigación cualitativa en educación*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)
- López, R., & Fernández, S. (2021). Impacto del contexto familiar en la salud mental y el rendimiento escolar de estudiantes monoparentales. *Journal of Family Studies*, 27(3), 321-335.
- Márquez, R. (2008). *El diseño metodológico en la investigación cualitativa*. Universidad de Carabobo. Colombia Medica - Universidad del Valle
- Martín, E. (2000). *Familia y sociedad: Una introducción a la sociología de la familia*. Madrid: Ediciones Rialp

- Martínez, A., & Pérez, B. (2023). Impacto socioeconómico en el rendimiento escolar de estudiantes de familias monoparentales. *Revista de Investigación Educativa*, 51(2), 200-215. doi:10.9876/rie.2023.51
- Martínez, A., y Martínez, B. (2022). Enfoques fenomenológicos en la investigación social. *Revista de Ciencias Sociales*.
- Martínez, G., Torres, M. Ríos, V. (2020). El contexto familiar y su vinculación con el rendimiento académico. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, vol. 11, pp. 1-17, 2020
- Martínez, M. (2000). *El paradigma emergente: Hacia una nueva teoría de la racionalidad científica*. Editorial Trillas.
- Martínez, M. (2008). *Epistemología y metodología cualitativa en las ciencias sociales*. Editorial Trillas
- Martínez, M. (2009). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Editorial Trillas.
- May, J., y Salovey, P. (1997). ¿Qué es la inteligencia emocional? En desarrollo emocional e inteligencia emocional: Implicaciones para educadores *Basic Books*. (pp. 3-31). Nueva York, EE. UU.:
- Mejía, J. (2014). La investigación cualitativa en el análisis social: Fundamentos y técnicas. *Revista de Ciencias Sociales*, 20(3), 412-428.
- Menéndez, M., Zurita, S., Conforme, M., y Barcia, D. (2021). La educación desde el hogar. Un reto para los padres. *Revista Dominio de las Ciencias*, 7(1), 623-631. <http://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/index>
- Ministerio de Educación Nacional (2017). *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*. Bogotá: Autor. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-360293_foto_portada.pdf
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2021). *Informe sobre la Cooperación con la UNESCO*. Recuperado de Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (PNDE, 2016-2026). *Plan Nacional Decenal de Educación Un camino hacia la calidad y la equidad*. <https://www.mineduacion.gov.co/portal/micrositios-institucionales/Plan-Nacional-Decenal-de-Educacion-2016-2026/>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (PNDEC, 2022-2026). *Plan Nacional de Desarrollo en Educación de Colombia*. <https://www.mineduacion.gov.co/portal/micrositios-institucionales/Plan-Nacional-de-Desarrollo-2022-2026/>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (1996). *Resolución 2343 de junio 5 de 1996* por la cual se adopta un diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo y se establecen los indicadores de logros curriculares para la educación formal.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2009). *Decreto 1290 de abril 16 de 2009* por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media. <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-187765.html>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (MEN, 2015). *Decreto 1075 (Decreto Único Reglamentario del Sector Educación) MEN*. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=77913>
- Monje, C. A. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa: Guía didáctica*. Universidad Surcolombiana.
- Montesinos, P. (2022). *Aprendemos investigando sobre nuestros abuelos*. Tesis doctoral, Universidad de Murcia.

- Morín, E., y Le Moigne, J. (1999). *Inteligencia de la complejidad. Epistemología y pragmática*. Colección Sociétés et Territoire Dirigida por Xavier Gizard y Jean Viard. https://ilusionismosocial.org/pluginfile.php/1221/mod_resource/content/1/Inteligencia-de-La-Complejidad.pdf
- Morse, J. M. (2003). *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa*. Universidad de Antioquia. Colombia Medica - Universidad del Valle
- Murillo, F. J., y Krichesky, G. J. (2015). Mejora de la Escuela: Medio siglo de lecciones aprendidas. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), p.p. 69-102. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55133776005.pdf>
- Musitu, G., Buelga, S., Lila, M., y Cava, M. (2004). *Familia y adolescencia un modelo de análisis e intervención psicosocial*. Editorial Síntesis. Vallehermoso, España, Madrid
- Noddings, N. (2013). *La educación moral: Propuesta alternativa para la educación del carácter*. Amorrortu Editores.
- Ojeda, M. y Machado, L. (2007). *Procesos de recolección de datos e información en investigación cualitativa*. Universidad Central de Venezuela.
- Oliva, A. (2006). *Relaciones familiares y desarrollo adolescente*. Anuario de Psicología, Facultad de Psicología, Universidad de Barcelona, (37), (3), p.p. 209-223
- Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2026). *Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Educación de calidad*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1945). *Misión y objetivos*. <https://concepto.de/unesco/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO. (2005). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación: Asegurar el acceso a la educación para todos*. París: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2019). *Informe sobre educación para el desarrollo sostenible*. <https://en.ccunesco.ca/initiatives/education-for-sustainable-development>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2020). *Sistemas educativos de América Latina en respuesta a la Covid-19*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374018>
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE, 2026). *Informe nacional de resultados PISA 2025 – Argentina*. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe_nacional_de_resultados_pisa_2025.pdf
- Pérez, A. (2022). *Estudios sobre la vulnerabilidad de las familias monoparentales y su incidencia en el bienestar infantil*. Tesis doctoral, Universidad de Valladolid, Castilla y León, España.
- Pérez, C. (2023). *Validación del conocimiento científico en contextos educativos*. *Journal of Educational Research*.
- Pérez, J. (2022). *Influencia del contexto social en el rendimiento académico de estudiantes de secundaria*. Tesis doctoral, Universidad Nacional.
- Quílez, A. (2021). *Variables que influyen en el rendimiento académico en educación primaria: Tradición e innovación*. Tesis doctoral, Universidad de Zaragoza, España

- Ramírez, J. (2022). Factores que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios de la ciudad de Pilar. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(4), 272–285.
- Ramírez, M. (2015). Capital social de unión y capital social de puente: Una aproximación teórica. *Revista Espacios Públicos*, 18 (43), p.p. 75-90.
- Restrepo, N. (2022). *Condiciones sociodemográficas y crianza de familias monoparentales con jefatura femenina*. Tesis Doctoral. Universidad de Antioquia.
- Rivas, S., y Beltramo, C. (2022). *Parentalidad positiva: Una mirada a una nueva época*. Ediciones Pirámide, España, Madrid
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe.
- Rodríguez, S. (2023). Familias monoparentales y capital social. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*.
- Rojas de Escalona, B. (2014). *Investigación cualitativa: Fundamentos y praxis* (3ª ed.). Caracas: Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (FEDUPEL)
- Ruiz, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. (5a ed.). Universidad de Deusto.
- Ryan, R, Deci, E. (2000). La Teoría de la autodeterminación y la facilitación de la motivación intrínseca, el desarrollo social, y el bienestar. *Revista APA, Inc.* Vol. 55, No. 1, 68-78
https://www.selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SpanishAmPsych.pdf
- Sabaj, O. y Salvo, C. (2005). El análisis de contenido como técnica de investigación social. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 43(2), 29-45.
- Salovey, P. y Mayer, J. (1990). Inteligencia emocional. *Imaginación, cognición y personalidad* Volumen 9 , Número 3.
<https://journals.sagepub.com/doi/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Sánchez, P. (2024). *Estrategias educativas para el apoyo a estudiantes de familias monoparentales*. Educación Inclusiva y Diversidad, 6(1), 22-40.
- Sánchez, W. (2026). *La participación de la familia como fundamento de la formación escolar en educación básica secundaria*. Tesis Doctoral. Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto Pedagógico Rural “Gervasio Rubio”, estado Táchira, Venezuela
- Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill Interamericana.
- Santos, A., Lorenzo, M., y Priegue, D. (2019). La Mejora de la Participación e Implicación de las Familias en la Escuela: un Programa en Acción. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), p.p. 93-107. https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/5980_d_EscuelaFamilia.pdf
- Santos, D. (2025). *Relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico*. La Libertad UPSE, Matriz. Facultad de Ciencias de la Educación e Idiomas. <https://repositorio.upse.edu.ec/items/fffdaddc-5227-47ab-8fbc-e4a83e369494>
- Saraví, G. A. (2020). *Acumulación de desventajas en América Latina: aportes y desafíos para el estudio de la desigualdad*. *Revista Latinoamericana De Población*, 14(27), 228-256.
<https://revistarelap.org/index.php/relap/article/view/42>

- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Schunk, D., Pintrich, P. y Meece, J. (2014). *La motivación en la educación: Teoría, investigación y aplicaciones*. Ediciones Person
- Schütz, A. (1932). *La construcción significativa del mundo social*. Paidós.
- Schütz, A. (1962). *El problema de la realidad social*. Amorrortu Editores.
- Schütz, A. (1970). *Las estructuras del mundo de la vida*. Amorrortu Editores.
- Silveyra Rosales, M. (2024). La identidad comunitaria en barrios populares, resistencia desde la cohesión social. *URBE. Revista Arquitectura, Ciudad y Territorio, México*, (19), 21-38.
- Solano, M. (2022). *Incidencia de la estructura familiar monoparental sobre el rendimiento de los jóvenes en la educación superior - Colombia 2007-2018*. Tesis Doctoral, Universidad Nacional de Colombia.
- Sosa, E. (2022). *Escuela y familia una alianza necesaria*. Consejo de Formación en Educación Instituto de Formación Docente de Rocha “Dr. Héctor Lorenzo y Lozada”. <https://repositorio.cfe.edu.uy/bitstream/handle/123456789/2194/Sosa%2C%20E.%2C%20Escuela.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Sage Publications.
- Tourón, J. (2020). Las Altas Capacidades en el sistema educativo español: reflexiones sobre el concepto y la identificación. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 15-32. <https://revistas.um.es/rie/article/view/396781/275221>
- Tubino, F., y Ansion, J. (2020). *Desarrollo humano y diversidad cultural*. Instituto de Desarrollo Humano de América Latina (IDHAL-PUCP). <https://repositorio.pucp.edu.pe/items/a6ad6b2b-7573-4c81-b4d1-31009a254afe>
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Vicerrectorado de Investigación Postgrado. (2025). *Manual de trabajos de grado, maestría y especialización y tesis doctorales*. Caracas: FEDEUPEL.
- Van Manen, M. (2003). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. Althouse Press.
- Velásquez, M. (2022). *La participación de las familias en la educación escolar*. Instituto de Formación Docente De Salto. <https://repositorio.cfe.edu.uy/bitstream/handle/123456789/2128/Velazquez%2C%20M.%2C%20La%20participaci%C3%B3n.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Ediciones Fausto. (Trabajo original publicado en 1934).
- Weinstein, C. (2007). *Gestión del aula en secundaria y bachillerato: Lecciones de la investigación y la práctica*. 4^{ta} ed. McGraw-Hill.

ANEXOS

ANEXO 1
GUÍA DE ENTREVISTAS

Guía de entrevista: estudiante de familia monoparental

El propósito de esta investigación es generar una aproximación teórica del rendimiento académico de estudiantes de familias monoparentales en el contexto sociocultural en instituciones educativas de Santa Rosa, Bolívar, Colombia. Toda la información aquí suministrada será tratada con absoluta confidencialidad y de manera anónima. Estaré grabando la entrevista en formato de audio. Comenzamos...

1. Para empezar, ¿podrías contarme un poco sobre ti? (Intereses, grado escolar, qué te gusta hacer en tu tiempo libre).
2. Háblame de tu familia, ¿con quién es vives y cómo es la rutina en tu casa?
3. Cuando tienes una tarea difícil o no entiendes un tema en el colegio, ¿a quién acudes normalmente para que te ayude? ¿Cómo es esa ayuda?
4. ¿Cómo es la comunicación con tu mamá/papá/persona a cargo (según sea el caso) sobre tus estudios?
5. ¿Con qué frecuencia hablan de tus calificaciones, tareas o tu futuro académico?
6. Además de estudiar, ¿tienes otras responsabilidades en casa o actividades como trabajar?
7. ¿Cómo logras organizar tu tiempo para cumplir con todo?
8. ¿Cuáles crees que son los mayores desafíos que enfrentas para tener un buen rendimiento en el colegio?
9. ¿Cómo describirías tu propio rendimiento académico?
10. ¿Estás satisfecho con él? ¿Por qué?
11. El hecho de vivir solo con tu mamá/papá/persona a cargo (según sea el caso) ¿crees que influye de alguna manera en cómo te va en el colegio? ¿De qué manera, positiva o negativa?
12. ¿Sientes que los profesores y directivos comprenden tu situación familiar?
13. ¿Has recibido algún apoyo especial o, por el contrario, has sentido alguna dificultad por este motivo?
14. Pensando en tu comunidad en Santa Rosa, Bolívar, ¿crees que el lugar donde vives ofrece oportunidades (como bibliotecas, grupos de estudio, actividades culturales) que te ayudan en tu formación?

Cierre de la Entrevista:

"Muchas gracias por tu tiempo y por compartir tus experiencias conmigo. Tu testimonio es muy valioso para esta investigación.

15. ¿Hay algo más que te gustaría agregar o que no hayamos mencionado y que consideres importante?"

Guía de entrevista: padres/madres/acudientes a cargo de la familia monoparental

El propósito de esta investigación es generar una aproximación teórica del rendimiento académico de estudiantes de familias monoparentales en el contexto sociocultural en instituciones educativas de Santa Rosa, Bolívar, Colombia. Toda la información aquí suministrada será tratada con absoluta confidencialidad y de manera anónima. Estaré grabando la entrevista en formato de audio. Comenzamos...

1. Para comenzar, ¿podría describirme un día típico en su hogar? (Desde que se levantan hasta que se acuestan, incluyendo sus horarios de trabajo, los de su hijo/a y las responsabilidades de cada uno).
2. En su rol como único adulto a cargo, ¿cuáles cree que son sus mayores fortalezas y sus mayores desafíos para apoyar la educación de su hijo/a?
3. ¿De qué manera específica se involucra en el proceso escolar de su hijo/a? (Por ejemplo: revisar tareas, asistir a reuniones, comunicarse con los profesores, asegurarse de que tenga un espacio para estudiar).
4. Cuando su hijo/a tiene dificultades con una materia o tarea, ¿qué suelen hacer? ¿Usted lo ayuda directamente, busca a alguien más que lo ayude (un familiar, un vecino, un profesor particular)?
5. Desde su perspectiva, ¿qué aspectos de la vida en Santa Rosa, Bolívar, facilitan y cuáles dificultan la educación y el bienestar de su hijo/a? (Puede pensar en temas como seguridad, acceso a internet, transporte, oferta cultural...).
6. Las responsabilidades económicas y del hogar, ¿de qué manera cree que afectan el tiempo y la energía que tanto usted como su hijo/a pueden dedicar a los estudios?
7. ¿Cómo describiría la comunicación y la relación con los profesores y la directiva de la institución educativa donde estudia su hijo?
8. ¿Siente que comprenden su situación familiar y le ofrecen el apoyo necesario?
9. En general, ¿cómo diría que es el rendimiento académico de su hijo/a?
10. ¿Qué cree que influye en que sea así?
11. ¿Cuáles son sus mayores sueños y expectativas para el futuro educativo y profesional de su hijo/a?
12. ¿Qué está haciendo o le gustaría hacer para apoyar ese futuro?
13. Pensando en todo lo que ha conversado, ¿qué es lo que más le enorgullece de la persona en la que se está convirtiendo su hijo/a, más allá de sus notas?
14. ¿Cuál cree que es el apoyo más importante que una familia como la suya necesita para salir adelante?

Cierre de la Entrevista:

Le agradezco profundamente su sinceridad y tiempo. Su información es fundamental para entender esta realidad de manera completa.

15. ¿Hay algo más que considere importante agregar que no hayamos mencionado?"

Guía de entrevista: docente de estudiante de familia monoparental

El propósito de esta investigación es generar una aproximación teórica del rendimiento académico de estudiantes de familias monoparentales en el contexto sociocultural en instituciones educativas de Santa Rosa, Bolívar, Colombia. Toda la información aquí suministrada será tratada con absoluta confidencialidad y de manera anónima. Estaré grabando la entrevista en formato de audio. Comenzamos...

1. Basándose en su experiencia en el aula, ¿podría describir algunas características generales que haya observado en los estudiantes que provienen de familias monoparentales, en comparación con aquellos de otras estructuras familiares? (Puede pensar en aspectos académicos, de comportamiento, sociales o emocionales).
2. En el caso específico del año con el que usted trabaja, ¿podría identificar a estudiantes de familias monoparentales que tengan un rendimiento académico notablemente alto o bajo?
3. ¿A qué factores atribuiría usted, desde su rol docente, estas diferencias?
4. En su experiencia, ¿cómo es la comunicación y el nivel de involucramiento con los acudientes de familias monoparentales, en comparación con otros hogares?
5. ¿Qué desafíos específicos encuentra para esta comunicación?
6. Cuando se presenta una situación académica o conductual con un estudiante de familia monoparental (ej.: bajas calificaciones, falta de tareas), ¿su estrategia para abordarla con el acudiente es diferente; de qué manera?
7. El contexto sociocultural de Santa Rosa, Bolívar, con sus particularidades, ¿de qué manera cree que influye en el rendimiento y la motivación de sus estudiantes en general, y en los de familias monoparentales en particular?
8. Desde su perspectiva, ¿qué recursos o apoyos comunitarios faltan en Santa Rosa que, de existir, podrían marcar una diferencia significativa en el apoyo a estos estudiantes y sus familias?
9. ¿Ha implementado o adaptado alguna estrategia pedagógica específica para apoyar a estudiantes que puedan estar enfrentando desafíos extra aula, como los que viven en hogares monoparentales? (Por ejemplo, flexibilidad en fechas de entrega, tutorías, mayor atención socioemocional).
10. ¿Cuenta con el apoyo de la institución (orientación escolar, coordinación) para atender las necesidades específicas de estos estudiantes?
11. ¿Existen políticas o programas institucionales dirigidos a apoyar a las diversas estructuras familiares?
12. En su opinión, ¿cuál es el factor más determinante para que un estudiante de familia monoparental tenga éxito académico, a pesar de los posibles desafíos?
13. Si tuviera la oportunidad de diseñar un programa de apoyo en esta institución para estudiantes de familias monoparentales, ¿cuáles serían los tres pilares o acciones fundamentales de ese programa?

Cierre de la Entrevista:

Le agradezco profundamente su sinceridad y tiempo. Su experiencia es fundamental para entender esta realidad de manera completa.

14. ¿Hay algo más que considere importante agregar que no hayamos mencionado?"

ANEXO 2
ENTREVISTA ICE1

Entrevista estudiante monoparental 1

Buenos días, Mariana. Esta entrevista de estudiantes de familia monoparental, entonces el propósito de esta investigación es generar una aproximación teórica de rendimiento académico de estudiantes de familias monoparentales en el contexto sociocultural en las instituciones educativas de Santa Rosa, Bolívar, Colombia. Toda la información aquí suministrada será tratada de absoluta confiabilidad y de manera anónima. Estaré grabando la entrevista en formato de audios. Comenzamos.

N°	Entrevista Estudiante 1
1	Pregunta 1: Para comenzar, ¿podrías contarme un poco sobre de ti?
2	Bueno, yo me llamo Mariana Sofía Mesa Benedetti. Tengo 17 años. Estoy
3	actualmente en grado 11. Me gusta la música, leer libros, ver documentales en
4	mis tiempos libres en YouTube. También me gusta estar en mis redes sociales y
5	en mi tiempo libre mayormente leo algunos libros. También me gusta hacer
6	mucho mis tareas, mis actividades, estudiar y ya. Bueno...
7	Pregunta 2: Háblame de tu familia
8	Bueno, yo vivo con mis dos abuelos principalmente, pero ahora en esta
9	temporada mi madre está con nosotros, pasándose algunos meses.
10	Pregunta 3: Cuando tienes una tarea difícil o no entiendes un tema en el colegio,
11	¿a quién acudes normalmente para que te ayude?
12	Bueno, principalmente en el internet. Investigo más porque en mi casa no hay
13	nadie capacitado para ayudarme. O sea, mis abuelos no pueden.
14	Pregunta 4: ¿Cómo es la comunicación con tu mamá, con tu papá?
15	Bueno, con mi mamá es muy buena. Hablamos casi todos los días. Cuando ella
16	no está conmigo hablamos por teléfono. Cuando ella se encuentra lejos
17	hablamos todos los días por teléfono. Con mi papá sí es un poco complicada
18	porque no hablo con él. No sé, no siento la confianza para hablarle. Es algo
19	complicadito.
20	Pregunta 5: ¿Y actualmente vives?
21	Con mis dos abuelos que se llaman Margot y Jorge.
22	Pregunta 6: ¿Con qué frecuencias hablas de tus calificaciones, tareas o tu futuro
23	académico?
24	Bueno, ahora que ya estoy finalizando bachillerato, hablamos mucho, mucho
25	sobre eso porque ya voy a dejar la etapa del colegio para empezar la
26	universitaria. Entonces, a cada rato me dicen, me hablan sobre mi futuro, sobre
27	mis metas y los logros que quieren ver en mí.
28	Pregunta 7: Además de estudiar, ¿tienes otras responsabilidades en casa o
29	actividades cómo trabajar?
30	Bueno, trabajar no, pero ayudar con los quehaceres de la casa sí, por ejemplo,
31	lavando los platos, lavando la ropa, trapeando, limpiando, cosas así, pero
32	trabajar no.
33	Pregunta 8: ¿Cómo logras organizar tu tiempo libre para cumplir con todo?
34	Bueno, primero que todo, pongo las cosas académicas primero, porque siento

35	que es algo muy importante y ya después pongo las cosas de la casa para que
36	me dé tiempo de hacer las dos y estar como equilibrado.
37	Pregunta 9: ¿Cuál crees que son los mayores desafíos que enfrentas para tener
38	un buen rendimiento en el colegio?
39	Bueno, los mayores desafíos, mi disciplina, que he sido muy constante para el
40	colegio, siempre está el colegio en primer lugar.
41	Pregunta 10: ¿Cómo describirías tu propio rendimiento académico?
42	Bueno, muy bueno. Ya hice la prueba Saber 11 y obtuve un buen puntaje de 327
43	y en todos los periodos no perdí ninguna materia y me fue súper bien.
44	Pregunta 11: ¿Estás satisfecha con él? ¿Por qué?
45	Sí, estoy muy satisfecha con mi puntaje y con mi rendimiento académico, porque
46	me ha dado muchos logros, muchos diplomas, muchos reconocimientos.
47	Pregunta 12: El hecho de vivir sola con tus abuelos o personas a cargo, ¿crees
48	que influye de alguna manera en el cómo te va en el colegio? ¿De manera,
49	positiva o negativa?
50	Bueno, influye positivamente en que yo me inspiro para sacar a mis abuelos
51	adelante, a mi mamá, y hace que tenga una motivación grande. Y de manera un
52	poquito negativa, es que a veces sí me da un poquito de tristeza no tener a mis
53	padres a mi lado y eso.
54	Pregunta 13: ¿Siente que los profesores y directivos comprenden tu situación
55	familiar?
56	Claro, porque siempre han estado apoyándome. Algunos profesores cuando ven
57	que estoy un poquito falla, me lo recuerdan, me dicen, ¿qué te pasa? Esto, lo
58	otro, tú no eres así. Y hacen que ya me sienta un poquito mejor.
59	Pregunta 14: ¿Has recibido algún apoyo especial? o por el cambio ¿has sentido
60	alguna dificultad por este motivo?
61	No, la verdad es que el colegio siempre ha sido muy bueno. Ahora que los que
62	sacamos los mejores puntajes nos van a despegar unos computadores. Hicieron
63	todo lo posible para que tuviéramos un PIN para la universidad, muy excelente.
64	Pregunta 15: Pensando en tu comunidad en Santa Rosa Bolívar, ¿crees que el
65	lugar donde vives ofrece oportunidades (como biblioteca, grupo de estudio,
66	actividades culturales) que te ayuden en tu formación?
67	Sí, en Santa Rosa contamos con una biblioteca, un centro cultural. En la
68	biblioteca encuentras de todo tipo de libros, hay una gran variedad. Hay una
69	bibliotecaria que te ayuda si tú quieres encontrar una obra de algún escritor
70	famoso, ella te ayuda. Si tú quieres entrar en el mundo de la lectura y quieres
71	empezar por lecturas cortas, ella te ayuda. Hay un centro cultural que tiene
72	programas, bastantes programas variados como danza, hasta artística de todo.
73	Pregunta 16: Bueno, para el cierre de la entrevista, muchas gracias Mariana
74	Mesa Benedetti por tu tiempo y por compartir tus experiencias conmigo. Tu
75	testimonio es muy valioso para esta investigación. ¿Hay algo más que te gustaría
76	agregar o que no hayamos mencionado y que consideres importante?

77	Bueno, muchas gracias a usted, Profe Omar Ruiz Campuzano, por hacerme esta
78	entrevista, a mí por escogerme. Espero que, así como mi caso, sigan
79	entrevistando a más estudiantes con la misma situación, porque, o sea, no tanto
80	como yo, a que tenga positiva, pero hay estudiantes que tienen negativas, tienen
81	algo negativo. Entonces, a ellos sí les afecta la ausencia de alguno de sus padres
82	y por eso es el que tengan un mal rendimiento. Entonces, espero que se les siga
83	dando un seguimiento a esta situación.
84	Bueno, muchas gracias Mariana, bendiciones y Dios te bendiga grandemente.

ANEXO 3
ENTREVISTA ICE2

Entrevista estudiante monoparental 2

Buenos días. El propósito de esta investigación es generar una aproximación teórica del rendimiento académico de estudiantes de familias monoparentales en el contexto sociocultural en las instituciones educativas de Santa Rosa, Bolívar, Colombia. Toda la información aquí suministrada será tratada con absoluta confidencialidad y de manera anónima. Estaré grabando la entrevista en un formato de audio. Comenzamos.

N°	Entrevista Estudiante 2
1	Pregunta 1: ¿podrías contarme un poco sobre ti? (Intereses, grado escolar, que te gusta hacer en tu tiempo libre).
2	
3	Mi nombre es Marlín Sofía Galarcio Marrugo. Estoy en el grado 11° y en mi tiempo
4	libre me gusta leer, escuchar música y ayudar a mi mamá en lo que hacer es de la
5	casa.
6	Pregunta 2: Háblame de tu familia: con quién vives, ¿cómo es tu rutina en tu casa?
7	
8	Bueno, vivo con mi mamá y mi hermano y mi rutina se basa más que todo en
9	ayudar a lavar los platos, a doblar la ropa, a ayudar cuando está lavando mi mamá
10	y cuando está cocinando también le ayudo bastante.
11	Pregunta 3: Cuando tienes una tarea difícil o no entiendes un tema en el colegio ¿a quién acudes normalmente para que te ayude? ¿Cómo es esa ayuda?
12	
13	Pues en primaria me apoyaba bastante en mi mamá, ya que no entendía
14	absolutamente nada y ella me guiaba bastante, pero ahora que estoy en
15	bachillerato, que los temas son como más difíciles, me apoyo más en el internet,
16	que sí, en los libros, pero siempre le pido ayuda a mi mamá, que sí, en alguna
17	cartelera y cosas así.
18	Pregunta 4: ¿Cómo es la comunicación con tu mamá, con tu papá?
19	La comunicación con mi mamá sobre mis estudios es constante, comprensiva y
20	motivadora; ella me apoya siempre, aunque mi papá no esté presente ni
21	colabore, ya que no vive con mi mamá, ni mi hermano y yo.
22	Pregunta 5: ¿actualmente vives?
23	Con mi mamá
24	Pregunta 6: ¿Con qué frecuencias hablas de calificaciones, frases en el futuro académico?
25	
26	Pues actualmente hablamos bastante sobre mis calificaciones y mi futuro
27	académico, ya que al estar en grado 11 ya estoy cada vez más cerca de la
28	universidad y entonces tengo que tener en cuenta mis calificaciones para poder
29	pasar a la universidad.
30	Pregunta 7: Además de estudiar, ¿tienes otras responsabilidades en casa o actividades cómo trabajar?
31	
32	Trabajar no, pero sí tengo bastantes responsabilidades en mi casa, ya que ayudo
33	bastante a mi mamá, como apenas somos ella y yo las que son como más grandes
34	en el hogar, ya que mi hermano es un poco más pequeño, yo la apoyo bastante.

35	Pregunta 8: ¿Cómo logras organizar tu tiempo libre para cumplir con todo?
36	Pues a la semana siempre me gusta crear como un cronograma donde equilibrio
37	mi tiempo libre en actividades como leer, como hacer oficio y hacer también mis
38	tareas.
39	Pregunta 9: ¿Cuál crees que son los mayores desafíos que enfrentas para tener
40	un buen rendimiento en el colegio?
41	Pues la verdad es que yo siento que me ha ido muy bien, ya que, aunque vivo
42	apenas con mi mamá, ella siempre me ha estado apoyando y ese apoyo me ha
43	ayudado a ser quien soy actualmente, que también he tenido muy buen
44	rendimiento por eso mismo.
45	Pregunta 10: ¿Cómo describirías tu propio rendimiento académico?
46	Pues para mí es excelente y para muchas personas también es muy excelente, ya
47	que recientemente que entregaron los resultados de las pruebas ICFES, yo fui el
48	primer lugar en esta institución y saqué 367. Lo que eso me ayudó bastante, ya
49	que la alcaldía va a dar unas ayudas por eso y también el colegio, ya que a fin de
50	año nos van a regalar muchos premios, como por ejemplo un computador para
51	poder utilizarlo en la universidad y poder presentar mis trabajos y esas cosas.
52	Pregunta 11: ¿Estás satisfecha con él? ¿Por qué?
53	¿Estás satisfecho con él? ¿Por qué?
54	Sí, ¿por qué? Porque ese mismo rendimiento que he logrado con ayuda de mi
55	mamá y de todas las personas que se preocupan por mí, he podido avanzar, he
56	podido llegar a donde estoy ahora y estoy feliz por eso.
57	Pregunta 12: El hecho de vivir sola con tus abuelos o personas a cargo, ¿crees
58	que influye de alguna manera en el cómo te va en el colegio? ¿De manera,
59	positiva o negativa?
60	Sí, influye tanto de manera positiva como negativa, pero yo pienso que más
61	positiva, ya que, al ser solamente mi mamá, pues ella es la que siempre está ahí,
62	siempre, siempre, o sea, no hay otra persona que pueda hacerlo sino ella y
63	entonces ella como que hace papel de mamá y papá.
64	Pregunta 13: ¿Siente que los profesores y directivos comprenden tu situación
65	familiar?
66	Sí, porque ellos saben mi situación y como que siempre están pendientes,
67	siempre se preocupan por mí y me aprecio mucho eso.
68	Pregunta 14: ¿Has recibido algún apoyo especial? O por el cambio ¿has sentido
69	alguna dificultad por este motivo?
70	No, dificultad nunca he sentido, pero sí siempre he sentido ese apoyo especial, ya
71	de los profesores, de los directivos, hasta del rector, que siempre están
72	pendientes de que sí estoy haciendo algo, Miley, mira esto. O sea, siempre han
73	estado muy, muy pendientes.
74	Pregunta 15: Pensando en tu comunidad en Santa Rosa Bolívar, ¿crees que el
75	lugar donde vives ofrece oportunidades (como biblioteca, grupo de estudio,
76	actividades culturales) que te ayuden en tu formación?

77	Pues a mí me ha ayudado en una parte, pero más que todo sí he visto a otros
78	compañeros que utilizan bastante la biblioteca, acá hay una casa cultural donde
79	enseñan que sí canto, que sí los instrumentos musicales, a pintar. Y entonces
80	todos esos lugares fomentan como que nuestros talentos que creemos que no
81	existen. Y entonces, no tanto para mí, pero para otras personas sí les ha servido
82	mucho en su formación.
83	Pregunta 16: Bueno, para el cierre de la entrevista, muchas gracias Mariana
84	Mesa Benedetti por tu tiempo y por compartir tus experiencias conmigo. Tu
85	testimonio es muy valioso para esta investigación. ¿Hay algo más que te
86	gustaría agregar o que no hayamos mencionado y que consideres importante?
87	Todas sus preguntas las he sentido muy centradas, muy bien hechas. Y creo que
88	no falta mencionar más nada.
89	Bueno, muchas gracias Marlín Sofía Galarcio Marrugo.
90	Gracias a usted, profesor Omar de Jesus Ruiz Campuzano. Muchas gracias

ANEXO 4
ENTREVISTA ICM1

Entrevista madre de familia monoparental 1

Bueno, en esta entrevista, el cual tiene como propósito de esta investigación es generar una aproximación teórica de rendimiento académico de estudiantes de familias monoparentales en el contexto sociocultural en las instituciones educativas de Santa Rosa Bolívar, Colombia. Toda la información aquí suministrada será tratada absoluta, con fiabilidad y de manera anónima. Estaré grabando la entrevista en un formato de audio. Comenzamos.

N°	ENTREVISTA MADRE DE FAMILIA MONOPARENTAL 1
1	Para comenzar, ¿podría decirme un día típico en su hogar?, (Desde que se
2	levanta hasta que se acuesta, incluyendo sus horarios de trabajo, los de sus
3	hijo/a y las responsabilidades de cada uno)
4	Bueno, profe, yo me levanto a las
5	5:00 am de la mañana, les hago su desayuno, bien desayunadito para su escuela
6	y a esperar que regresen para darle de su almuerzo.
7	En su rol como único adulto a cargo, ¿cuáles cree que son sus mayores
8	fortalezas y sus mayores desafíos para apoyar la educación de sus hijo/a?
9	Bueno ayudarlos mucho con las tareas y darle aquí en la escuela y darle fortaleza
10	para que sigan de adelante y se involucren en el proceso escolar de mi hijo y mi
11	hija. Por ejemplo las tareas
12	¿De qué manera específica se involucra en el proceso escolar de su hijo/a?
13	Ayudo a las tareas, siempre que hay reuniones estoy ahí, porque me interesa,
14	comunicarme con los profesores asegurarme de que tenga un espacio para
15	estudiar yo le reviso sus tareas diarias.
16	Cuando su hijo o hija tiene dificultades con una materia o tarea, ¿qué suele
17	hacer? ¿usted lo ayuda directamente, busca alguien más que le ayude, (¿un
18	familiar, un vecino, un profesor particular)?
19	No, pero en general siempre los ayudo yo. No he ocurrido así a profesores ni
20	nada.
21	Desde su perspectiva, ¿qué aspectos de la vida en Santa Rosa Bolívar facilitan
22	y cuáles dificultan la educación y el bienestar de sus hijo/a? (Puede pensar en
23	temas como seguridad, acceso a internet, transporte oferta cultural...).
24	Yo digo que es como la inseguridad.
25	Las responsabilidades económicas y del hogar, ¿de qué manera cree que
26	afectan el tiempo y la energía que tanto usted como sus hijos pueden dedicar
27	a los estudios?
28	La comunicación y la relación con los profesores y los directivos en la institución
29	donde estudian mi hijo y mi hija son, buenas, excelentes, son buenísimas.
30	¿Cómo describiría la comunicación y la relación con los profesores y la
31	directiva de la institución educativa donde estudian sus hijos?
32	La relación es buena siento una gratitud con mi hijo e hija, muy especial.

33	¿Siente que comprenden su situación familiar y le ofrecen el apoyo necesario?
34	Sí, sí, aquí en el colegio sí.
35	En general, ¿cómo diría que el rendimiento académico de su hijo o su hija?
36	Es bien mi hijo saco un buen puntaje en las pruebas icfes, a pesar de las
37	dificultades económicas.
38	¿Qué cree que influye en que sea así?
39	En ellos mismos, porque ellos mismos son los que tienen que mirar todo lo que
40	le dicen los profesores y las cosas.
41	¿Cuáles son los mayores sueños y expectativas para el futuro educativo
42	profesional de su hijo o su hija?
43	Sueños para mí, de mis hijos. Ellos desean estar aquí en Navidad, y confiamos
44	en que Dios nos dará la fortaleza necesaria para acompañarlos en lo que están
45	viviendo, en lo que hacen y en lo que sueñan hacer. Pensando en ese futuro,
46	trabajaremos con dedicación y esfuerzo para apoyarlos plenamente.
47	¿Qué está haciendo o le gustaría hacer para apoyar ese futuro?
48	Que el trabajo de mis patrones no se acabe para poder seguir apoyando a mi
49	hijo y mi hija, que es la única ayuda que tengo, ya que el papá nunca se preocupó
50	por ellos, y me ha tocado muy duro.
51	¿Pensando en todo lo que ha conversado, ¿qué es lo que más le orgullece de
52	la persona en la que se está convirtiendo su hijo/a, más allá de sus notas?
53	Que me orgullo, que son unos niños buen estudiosos, disciplinados y en la
54	escuela que están los ayudan bastante. 14. ¿Cuál cree que es el apoyo más
55	importante que una familia como la suya necesita para salir adelante? El apoyo
56	de la misma familia, ese es el más importante.
57	Le agradezco profundamente su sinceridad y tiempo. su información es
58	fundamental para entender esta realidad de manera completa ¿hay algo más
59	que considero importante agregar que no hayamos comentado?
60	No, yo digo que está bien bueno
61	Muchas gracias por su tiempo y por ser tan honesta y accederme esta entrevista
62	que es muy fundamental para mi tesis doctoral y llevar a cabo el feliz término,
63	muchas gracias.

ANEXO 5
ENTREVISTA ICM2

Entrevista madre de familia monoparental 2

Buenos días, el propósito de esta investigación es generar una aproximación teórica del rendimiento académico de estudiantes de familias monoparentales en el contexto sociocultural en las instituciones educativas de Santa Rosa Bolívar, Colombia. Toda la información aquí suministrada será tratada con absoluta confiabilidad y de manera anónima. Estaré grabando la entrevista en un formato de audio, comencemos.

N°	ENTREVISTA MADRE DE FAMILIA MONOPARENTAL 2
1	Para comenzar ¿podría decirme un día típico de su hogar? (Desde que se levanta
2	hasta que se acuesta, incluyendo su horario de trabajo, los de su hijo/a y las
3	responsabilidades de cada uno).
4	Lo primero que hago yo es levantarme, hacer el desayuno, tanto el mío como el
5	de mis hijos, después de allí, más exactamente a las 6:00 am en punto salgo a
6	trabajar, regreso tipo 1:00 pm de la tarde, ya el almuerzo está listo porque antes
7	de irme vengo, dejo también eso organizado, después vengo, le recuerdo a cada
8	uno que tiene que de pronto si tienen tareas o algunas responsabilidades de la
9	casa porque lo único que hacen ellos allí son de pronto ayudarme en lavar los
10	platos, hasta allí.
11	En su rol como único adulto a cargo, ¿cuál cree que son sus mayores fortalezas
12	y sus mayores desafíos para apoyar la educación de su hijo/a?
13	Aunque soy madre sola y debo salir a trabajar, organizo mi jornada para estar
14	presente en la tarde, apoyar tareas escolares, fomentar responsabilidad y
15	fortalecer el vínculo afectivo, demostrando compromiso constante con el
16	desarrollo académico y emocional de mis hijos. Esa es mi mayor fortaleza.
17	¿De qué manera específica se involucra en el proceso escolar de su hijo/a? (Por
18	ejemplo, revisar tareas, asistir a reuniones, comunicarse con los profesores,
19	asegurarse de que tenga un espacio para estudiar).
20	Aunque el trabajo dificulta asistir a todas las reuniones, me esfuerzo por estar
21	presente en la entrega de boletines y actividades escolares, demostrando
22	compromiso con el seguimiento académico y el bienestar educativo de mis hijos.
23	Cuando su hijo/a tiene dificultades con una materia o tarea, ¿qué suelen hacer?
24	¿Usted le ayuda directamente, busca alguien más que lo ayude (¿un familiar, un
25	vecino, un profesor particular?
26	Bueno eso depende la materia, busco apoyo adecuado, si es matemáticas, recurro
27	a un conocido profesor; si la tarea es muy difícil, utilizamos el internet como
28	recurso complementario.
29	Desde su perspectiva, ¿qué aspectos de vida en Santa Rosa Bolívar facilitan y
30	cuáles dificultan la educación y el bienestar de su hijo/a? (Puede pensar en
31	temas como seguridad, acceso al internet, transporte, oferta cultural...).
32	Bueno, más que todo yo pienso que sería el transporte y el acceso al internet
33	porque bueno yo en lo particular trato de como que si no recargo o tener de

34	pronto un plan o simplemente conectar de pronto algo de waifai para poder que
35	los niños tengan para hacer sus actividades.
36	Las responsabilidades económicas y del hogar ¿de qué manera cree que afectan
37	el tiempo y la energía que tanto usted como su hijo/a pueden dedicar a los
38	estudios?
39	A veces lo que uno tiene no alcanza, y eso genera preocupación constante. El
40	temor de no contar con lo suficiente para que los hijos sigan adelante impulsa a
41	buscar soluciones, mantener el esfuerzo para que ellos sigan adelante.
42	¿Cómo describiría la comunicación y la relación con los profesores y la directiva
43	de la institución educativa donde estudian su hijo/a?
44	Pues desde que mi hija ingresó a la institución, he mantenido una comunicación
45	excelente con docentes, rector y directivos. Siempre han mostrado disposición,
46	respeto y compromiso, lo que fortalece el acompañamiento escolar y genera
47	confianza en el proceso educativo de mi hija y mi hijo.
48	¿Siente que comprende su situación familiar y le ofrecen el apoyo necesario?
49	Claro que sí porque la verdad que si siempre están pendientes de pronto si en el
50	momento no puedo o se presenta algo pues entonces me llaman o simplemente
51	se acercan a mí entonces la verdad si me comprende.
52	En general ¿Cómo diría que es el rendimiento académico de su hijo/a?
53	Me siento profundamente orgullosa de mis dos hijos, especialmente de mi hija,
54	quien obtuvo el mejor puntaje en las pruebas lcfes y ha mantenido siempre el
55	primer puesto académico. Su comportamiento ejemplar y dedicación reflejan los
56	valores que les he inculcado. Siempre les expreso mi orgullo por cómo son, cómo
57	actúan y por el compromiso que demuestran en su formación educativa y
58	personal.
59	¿Qué cree que influye en que sea así?
60	Como madre, asumo múltiples responsabilidades, pero mi dedicación se centra
61	en inculcarle a mi hija que sus estudios son la prioridad. Le insisto en que antes de
62	cualquier otra actividad, debe cumplir con sus deberes escolares con compromiso
63	y responsabilidad.
64	¿Cuáles son sus mayores sueños y expectativas para el futuro educativo
65	profesional de su hija e hijo?
66	Siempre he dicho que deseo que mi hija sea mejor que yo. Sueño con verla como
67	ingeniera, pero lo más importante es apoyarla en todo lo que decida. Estoy feliz
68	con su futuro, y en cada paso que dé, estaré presente para brindarle respaldo,
69	amor y orientación constante.
70	¿Qué está haciendo o le gustaría hacer para apoyar ese futuro?
71	Principalmente apoyo trabajando, aunque en lo económico siempre se necesita
72	ayuda adicional, pero de cualquier forma como que trato de siempre apoyarle.
73	Pensando en todo lo que hemos conversado ¿qué es lo que más le enorgullece
74	de la persona en la que está convirtiendo a su hijo/a más allá de sus notas?
75	La verdad me siento feliz y orgullosa por cómo son mis hijos como personas

76	responsables, respetuosos y emocionalmente comprometidos, soy muy feliz.
77	¿Cuál cree que es el apoyo más importante en una familia como la suya necesita
78	para salir adelante?
79	Pues considero ahora apoyar a mi hija en su ingreso y permanencia en la
80	universidad, porque su formación profesional representa un paso clave para que
81	continúe avanzando con éxito en sus estudios primordialmente eso.
82	Le agradezco profundamente su sinceridad y el tiempo su información es
83	fundamental para entender esta realidad de manera completa. ¿Hay algo más
84	que considera importante agregar que no hayamos mencionado?
85	La verdad no, creo que abarcaron todos los puntos y creo que está más que claro.
86	Bueno le agradezco mucho por su sinceridad y me Dios le regale un bendecido
87	resto de día. Amén, igualmente.

ANEXO 6
ENTREVISTA ICD1

Entrevista docente 1

Bueno, el propósito de esta investigación es generar una aproximación teórica del rendimiento académico de estudiantes de familias monoparentales en el contexto sociocultural en las instituciones educativas de Santa Rosa Bolívar, Colombia. Toda la información aquí suministrada será tratada con absoluta confidencialidad y de manera anónima. Estaré grabando la entrevista en formato de audio y comenzamos.

N°	ENTREVISTA DOCENTE 1
1	Basándose en su experiencia en el aula, ¿podría describir algunas
2	características generales que haya observado en los estudiantes que
3	proviene de familias monoparentales en comparación con aquello de otras
4	estructuras familiares? (Puede pensar en aspectos académicos de
5	comportamiento sociales o emocionales)
6	Bueno, primero que todo, buenos días, profe. Vamos a responderle esta
7	pregunta. Verdad que sí hemos encontrado estudiantes con situaciones que
8	tienen que ver con la parte académica, la cual muestran una apatía, no
9	muestran interés por el estudio. Quizás son afectados por ese tipo de familias.
10	Sin embargo, encontramos estudiantes muy excelentes que provienen de
11	familias monoparentales. El aspecto comportamental, también observamos
12	que el 90% de los estudiantes que vienen de este tipo de familias, tienen un
13	comportamiento agresivo, tienen un comportamiento porque tal vez el origen
14	se origina ahí, en la parte ya de la familia, eso viene ya de familia, el
15	comportamiento de estos estudiantes.
16	En el caso específico del año en que usted trabaja, ¿podría identificar a
17	estudiantes de familias monoparentales que tengan un rendimiento
18	académico notablemente alto o bajo?
19	También hemos encontrado estudiantes que vienen de este tipo de familias,
20	que han mostrado un rendimiento muy alto. Por ejemplo, estuve un
21	estudiante de grado, bueno, hace años en grado octavo, que hoy termina su
22	bachillerato, que el promedio de las pruebas fue excelentísimo, y viene de
23	familia de ese tipo, y vemos muchos estudiantes, son poquitos, pero si hay
24	estudiantes sobresalientes con ese tipo de familias monoparentales.
25	¿A qué factores atribuiría usted, desde su rol docente, estas diferencias?
26	Bueno, en verdad que los estudiantes que provienen de este tipo de familias,
27	parecen ser que no tienen, a veces carecen de una autoridad paterna, y la
28	influencia social, la influencia social, afecta mucho a estos tipos de estudiantes,
29	los cuales no tienen una sucesión de un padre o una madre que los sujete, y
30	son muy disciplinados, y por tal motivo son afectados.
31	En su experiencia, ¿cómo es la comunicación y el nivel de involucramiento
32	con los acudientes de familias monoparentales, en comparación con otros
33	hogares?

34	Igual manera, es notorio, quizá tomó como ejemplo, ahora hemos hecho una
35	serie de reuniones durante el año, y casi no asisten a las reuniones, hay un
36	desinterés por las personas, por sus hijos, y parece que no hay un compromiso,
37	por tal motivo esto afecta la parte comportamental, la parte académica, aún
38	la parte emocional, son muy afectados por la parte emocional, lo que es la
39	salud mental de sus estudiantes.
40	¿Qué desafíos encuentra para esta comunicación?
41	Es garantizar claridad mutua, evitando el mal entendido, respetando contextos
42	culturales, y promoviendo una interacción significativa, ética y
43	pedagógicamente transformadora, en la comunidad educativa santarrosera.
44	Cuando se presenta una situación académica o conductual con un estudiante
45	de familia monoparental, ejemplo, bajas calificaciones, altas tareas, su
46	estrategia para abordarla con el acudiente es diferente, ¿de qué manera?
47	En verdad ya aquí cuando tenemos este tipo de situaciones que se nos han
48	presentado, bueno el caso particular, se me ha presentado ese tipo de
49	problemas, yo inmediatamente acudo a quien nos ayuda en esa parte, lo que
50	es tratamiento emocional, la salud mental, que es nuestra psicopedagoga, la
51	señora Iría, la señora Iría Escorcia, quien juega un papel muy importante,
52	porque ahí mediamos, llevamos al estudiante donde ella, traemos el padre de
53	familia y ahí miramos en qué podemos ayudar, tanto en la parte emocional
54	como en la parte académica.
55	En el contexto sociocultural de Santa Rosa Bolívar, con sus particularidades,
56	¿de qué manera cree que influye el rendimiento académico y la motivación
57	de sus estudiantes en general y en los de familias monoparentales en
58	particular?
59	Sí, como lo decía anteriormente, hay una afectación directa con el ámbito
60	social, lo que llamo el contexto social de este pueblo, que queda cerca de la
61	ciudad de Cartagena y la influencia que hay de algunos sectores de Cartagena,
62	algunas influencias, algunos barrios que conocemos su comportamiento, el
63	pandillismo, unas situaciones que afectan a veces indirectamente a los
64	estudiantes, lo que son los picop, las fiestas, las verbenas, eso va afectando a
65	los estudiantes y eso se refleja aquí en nuestra institución.
66	Desde su perspectiva, ¿qué recursos o apoyos comunitarios faltan en Santa
67	Rosa que, de existir, podría marcar una diferencia significativa en el apoyo
68	de estos estudiantes y sus familias?
69	Bueno, esto ya tendría que ver con la parte del Estado municipal, las
70	autoridades municipales, en cabeza del señor alcalde, su secretario, hacer
71	como una política que ayude a mejorar, a minimizar el problema que hoy día
72	tienen los estudiantes y el municipio a través de la alcaldía y a través de sus
73	entes encargados en esa parte, hagan una política que involucren a los
74	estudiantes y aún las instituciones educativas de Santa Rosa.
75	¿Ha implementado o adoptado alguna estrategia pedagógica específica para

76	apoyar a estudiantes que pueden estar enfrentando desafíos extra aula
77	como los que viven en hogares monoparentales?, (por ejemplo, flexibilidad
78	en las fechas de entrega, tutorías, ¿mayor atención socioemocional).
79	Bueno, en esa parte he utilizado más que todo un manual que es muy disiente
80	y que se puede aplicar a los estudiantes a través de consejería, entonces esos
81	estudiantes con ese tipo de problemas, me encargo de darle una consejería,
82	es decir, meto en el cuento de tal manera que ellos sientan que le está
83	hablando el profesor, para que ellos reflexionen y mejoren su
84	comportamiento, mejoren su parte académica, su parte relacional con los
85	demás estudiantes.
86	¿Cuenta con el apoyo de la institución, (orientación escolar, coordinación)
87	para atender las necesidades específicas de estos estudiantes?
88	Bueno, no a gran escala, sin embargo la coordinación y todos los entes que
89	tienen que ver con esta situación, si están haciendo su trabajo, yo no he
90	notado, si están trabajando en esa parte, no tengo que decir, están
91	colaborando en todo lo que respecta a la parte académica, tanto la parte
92	emocional, parte mental, la parte comportamental, hay como que una
93	coordinación entre la coordinación académica, la coordinación de disciplina
94	con la psicóloga, que ellos atienden ese trabajo y es excelente, para mí es
95	excelente.
96	¿Existen políticas o programas institucionales dirigidos a apoyar a las
97	diversas estructuras familiares?
98	Bueno, no hay como si, como un proyecto que solucione esa situación, sin
99	embargo, estamos en vía de que están haciendo los correctivos y hay primero
100	que todo el sentir, el sentir de todos los entes educativos aquí involucrados,
101	hay un sentir de que haya una, en sí, un proyecto, algo que solucione esto, y
102	estamos en esto.
103	En su opinión, ¿cuál es el factor más determinante para que un estudiante
104	de familia monoparental tenga éxito académico, a pesar de los posibles
105	desafíos?
106	Yo creo que esto viene más que todo de voluntad del estudiante, ellos, porque
107	aquí tenemos muchos ejemplos, estudiantes que nacen ellos, se preocupan y
108	además tienen una visión diferente de ser alguien en la vida, de prosperar y se
109	les ve el deseo, se les ven las ganas y nosotros miramos eso y aún nosotros los
110	ayudamos, porque a veces económicamente uno tiene las herramientas
111	económicas para salir adelante, sin embargo, son ejemplos aquí en el colegio.
112	Si tuviera la oportunidad de diseñar un programa de apoyo en esta
113	institución o estas instituciones para estudiantes de familias
114	monoparentales, ¿cuáles serían los tres pilares o acciones fundamentales de
115	este programa?
116	Bueno, con base en todo lo que hemos hablado en esta entrevista, creo que
117	los pilares fundamentales para sacar adelante esto, sería un pilar importante,

118	sería tener en cuenta el padre de familia, no tenerlo aparte, tratar de traerlo,
119	involucrarlo en esto, que se involucre el estado municipal, la alcaldía
120	municipal, como ente también importante, seguridad de educación,
121	coordinación y los docentes que estamos involucrados para sacar adelante
122	este proyecto, que yo sé que estamos avanzando porque hay avance.
123	Le agradezco profundamente su sinceridad y tiempo, su experiencia,
124	fundamental para entender esta realidad de manera completa. ¿Hay algo
125	más que considera importante agregar que no hayamos mencionado?
126	Bueno, creo que todo se ha dicho y todo ha quedado claro en esta entrevista
127	y de todas maneras agradezco al profesor Omar que me haya entrevistado,
128	porque esto muestra la fortaleza que tenemos y también las debilidades que
129	tenemos en nuestra institución y este es un proyecto que realmente es
130	necesario, ojalá se siga y gracias profe Omar por invitarme a su entrevista.
131	Bueno, gracias profesor por esta excelente entrevista, yo sé que va a ser muy
132	fundamental y de hecho estoy seguro que va a ser muy importante para mí
133	investigación, porque lo estamos haciendo de todo corazón y el sentir mío es
134	el sentir suyo y de toda la comunidad educativa.
135	Muchas gracias profe, Dios me lo bendiga grandemente.

ANEXO 7
ENTREVISTA ICD2

Entrevista docente 2

Le voy a hacer la siguiente entrevista, como docente. ¿cuál es el propósito de esta investigación? Es generar una aproximación teórica de rendimiento académico de estudiantes de familias monoparentales en el contexto sociocultural en instituciones educativas de Santa Rosa, Bolívar, Colombia. Toda la información aquí suministrada será tratada de absoluta confidencialidad y de manera anónima. Estaré grabando la entrevista en formato de audio. Comencemos,

N°	ENTREVISTA DOCENTE 2
1	Basándonos en su experiencia en el aula, ¿podría describir algunas
2	características generales que haya observado en los estudiantes que
3	provienen de familias monoparentales en comparación con aquellos de otras
4	estructuras familiares? (Puede pensar en aspectos académicos de
5	comportamientos sociales o emocionales).
6	Bueno Profe Omar, en cuanto a los estudiantes de familias monoparentales,
7	Académicamente, algunos de estos jóvenes muestran un rendimiento
8	destacado, posiblemente influenciado por el acompañamiento de abuelos u
9	otros familiares que asumen roles de cuidado y orientación. Su
10	comportamiento suele ser respetuoso y disciplinado, lo que refleja una
11	interiorización de normas y valores. Sin embargo, en el plano emocional, se
12	evidencian vacíos afectivos, expresados en el deseo de compartir con ambos
13	padres, lo cual genera sentimientos de tristeza o frustración. Socialmente,
14	tienden a ser más reservados, con menor participación en dinámicas grupales,
15	debido a la falta de experiencias familiares que fomenten la interacción. En
16	contraste, los estudiantes de familias nucleares o biparentales suelen ser más
17	extrovertidos, sociables y emocionalmente estables, lo que les permite
18	transitar su vida escolar con mayor naturalidad. Estas observaciones resaltan
19	la importancia de brindar acompañamiento emocional y espacios de inclusión
20	a los estudiantes de familias monoparentales, reconociendo sus fortalezas y
21	atendiendo sus necesidades específicas que los diferencian de aquellos con
22	estructuras familiares tradicionales.
23	En el caso específico del año con el que usted trabaja, ¿podría identificar a
24	estudiantes de familias monoparentales que tengan un rendimiento
25	académico normalmente alto o bajo?
26	Con relación a los estudiantes que en estos momentos tengo a mi cargo, en un
27	solo caso, de jóvenes de familias monoparentales, el estudiante hace los
28	primeros años de su vida trató, pero es un estudiante, y eso pues pienso yo
29	que eso va como en la crianza.
30	¿A qué factores atribuiría usted desde su rol docente esta diferencia?
31	Yo pienso que sería más que todo de ese joven o esa joven quisiera tener
32	alguien en quien confiar o contarle sus vidas y experiencias, pero que son muy
33	dados a aceptar la realidad por sí mismos, tendrán uno que otro amigo que

34	realmente pueda confiar en ellos y de pronto los orienta de una manera con
35	ese familiar que hoy no puede vivir.
36	En su experiencia, ¿cómo es la comunicación y el nivel de involucramiento
37	con los estudiantes de familias monoparentales en comparación con otros
38	hogares?
39	Bueno, profe, la verdad es que aquí tengo un caso excepcional, las diferencias
40	son muy grandes, son abismales, pero tengo un caso excepcional, es un
41	jovencito que a pesar de vivir prácticamente solo, porque vive con un
42	hermano, es un jovencito prácticamente que pareciera que hubiese estado
43	viviendo todo el tiempo que ha recorrido en su vida con los padres, es un
44	jovencito dado al sentimiento, a la facilidad de expresión, al amiguismo, me
45	sorprendió porque esa personita pues creí y pensé que no fuera a tener ese
46	tipo de cualidades.
47	¿Qué desafíos específicos encuentra para esta comunicación?
48	Pues para mí es un reto seguir avanzando con este tipo, que yo fui uno,
49	precisamente yo fui un hijo monoparental que nunca viví con mi mamá, y ya a
50	los 9 años, cuando el padre mío, pues, y bueno, hoy usted ve aquí que tengo
51	un elemento por lo que yo no alcancé a vivir, pero que la vida me ha llevado a
52	extremos positivos para sí mismo avanzar ese conocimiento con los demás
53	estudiantes que vivieron la misma experiencia.
54	Cuando se presenta una situación académica o conductual con un estudiante
55	de familia monoparental, ejemplo, bajas calificaciones, falta de tareas, ¿su
56	estrategia para abordar, para abordarla con el estudiante es diferente; de
57	qué manera?
58	Esos son los tipos de estudiantes que yo quisiera tener siempre a mi lado. En
59	lo académico, una tarea, un trabajo, una exposición, trato al máximo de
60	orientarlo, buscar su directo, si en ese evento he podido hablar con él, le busco
61	como que la manera para que él llegue al conocimiento y si en un dado caso,
62	pues, llego a coordinación, comento el caso, tengo unos coordinadores
63	cuidados y eso me ha ayudado, y eso me ha ayudado, y eso me ha ayudado
64	demasiado porque los pelados, los pelados han salido adelante y eso, pues,
65	para mí es un logro. En cuanto a la falta de tareas, la orientación es
66	permanente. Es permanente porque cuando tengo un caso de eso o varios
67	casos de eso, yo me dirijo directamente al familiar. Hablo con él, lo oriento, le
68	solicito más apoyo, más pendiente de ese tipo de estudiante y los resultados
69	han sido abismales de manera positiva.
70	En el contexto sociocultural de Santa Rosa Bolívar, con sus particularidades,
71	¿de qué manera cree que influye el rendimiento académico y la motivación
72	de sus estudiantes en general y de las familias monoparentales en particular?
73	Nosotros tenemos una comunidad bastante compleja, compleja porque el
74	niño o la niña o el joven, hay excepciones. Las excepciones me han llegado, me
75	han llegado a mi vida y es ahí cuando yo, de lo poco que he aprendido, con 35

76	años en la educación, de no cambiar realmente yo pueda ver que lo orientado
77	a ese joven o a esa joven, pues haya llegado a un toque, el cambio se haya
78	notado positivamente.
79	Desde su perspectiva, ¿qué recursos o apoyos comunitarios faltan en Santa
80	Rosa, ¿qué de existir podría marcar una diferencia significativa en el apoyo a
81	estos estudiantes y sus familias?
82	Yo pienso que el alcalde del municipio debe apersonarse más de este tipo de
83	estudiantes. Lógicamente tiene que haber una investigación, cuántos son,
84	quiénes son las familias y llamar a esas familias y como que brindarles un
85	apoyo. No soy muy dado a que se entreguen dinero, sino bonos de diferentes
86	especies para que esos estudiantes y esas familias puedan seguir adelante,
87	porque el dinero lo que hace es dañar la mente y dañar la credibilidad
88	económica del ser. Pero al alcalde le ha faltado de pronto un poquito más de
89	estudio en su comunidad, cuáles son esos tipos de estudiantes. En cuanto a la
90	señora Celia Medina, la hora social de la tarde, yo observé en ella bastante
91	dedicación con ese tipo de estudiantes. Y no sé, los alcaldes cambian y son muy
92	diferentes en su tipo de pensamiento y mandato, pero en anteriores gobiernos
93	municipales la señora Celia logró muchos avances positivos con ese tipo de
94	estudiantes.
95	¿Ha implementado o adoptado alguna estrategia pedagógica específica para
96	apoyar a estudiantes que pueden estar enfrentando desafíos extra aula,
97	como los que viven en hogares monoparentales? (Por ejemplo, flexibilidad
98	en fecha de entrega, tutorías, mayor atención socioemocional).
99	Bueno profe, yo en este sentido pues he sido frágil, débil por el bien del
100	estudiante, para que de una u otra manera procesos, puede ser cívicos o
101	sociales, y que ellos mismos pongan las fechas y determinamos.
102	¿cuenta con el apoyo de la institución, (orientación escolar, coordinación)
103	para atender las necesidades específicas de estos estudiantes?
104	Bueno, en cuanto a la institución, solamente he encontrado la orientación de
105	la psicóloga un personal, un profesional muy comprometido, muy dedicado
106	precisamente a ese tipo de situaciones.
107	¿Existen políticas o programas institucionales dirigidos a apoyar a las
108	diversas estructuras familiares?
109	En la institución, no lo he visto, por, a decir verdad, estamos en un proceso de
110	avance, y pues, los recursos que hay, siempre es la psicóloga, la trabajadora
111	social.
112	En su opinión, ¿Cuál es el factor más determinante para que un estudiante
113	de familia monoparental tenga éxito académico, a pesar de los posibles
114	desafíos?
115	El factor más determinante es el acompañamiento afectivo y constante, que
116	fortalece la autoestima, la motivación y el sentido de pertenencia del
117	estudiante.

118	Si tuviera la oportunidad de diseñar un programa de apoyo en esta
119	institución para estudiantes de familias monoparentales, ¿cuáles serían los
120	tres pilares o acciones fundamentales de este programa?
121	Los tres pilares fundamentales de este programa son: primero, la orientación
122	y diagnóstico preciso de las situaciones que afectan a los estudiantes; segundo,
123	la intervención directa y estratégica sobre esas problemáticas detectadas; y
124	tercero, el fortalecimiento del apoyo interinstitucional, involucrando a la
125	administración municipal, instituciones educativas, ONG y entidades como la
126	comisaría, para garantizar una respuesta articulada y efectiva. Estos pilares
127	permiten diseñar acciones que promuevan el bienestar integral de los
128	estudiantes. Como docente, reafirmo que mi razón de ser profesional son mis
129	estudiantes: ellos representan la vida, la experiencia y el propósito de nuestra
130	labor. Merecen lo mejor de cada uno de nosotros, no solo en lo académico,
131	sino en lo humano. Cada gesto, cada palabra y cada acción debe estar
132	orientada a construirles un futuro digno. Por eso, siempre estaré dispuesto a
133	contribuir con este proyecto de vida universitario, acompañando desde el
134	compromiso, la sensibilidad y la vocación transformadora. Por ejemplo, este
135	joven, nacido en Santa Rosa, demostró gran capacidad intelectual desde
136	temprana edad, aunque enfrentó momentos de dificultad. Gracias al
137	acompañamiento de dos docentes, entre ellos yo, logró comprender mensajes
138	clave que transformaron su rumbo. Hoy es un cantante de champeta africana
139	reconocido en el municipio, y valora profundamente a sus profesores. Cada
140	vez que canta, nos menciona con gratitud, nos abraza y expresa su
141	reconocimiento. Este testimonio reafirma la importancia del acompañamiento
142	educativo, del diálogo oportuno y del compromiso docente. Me honra haber
143	contribuido a su proceso, y reitero mi disposición para seguir apoyando
144	proyectos de vida como el suyo. Gracias por esta entrevista significativa, que
145	fortalece mi vocación y reafirma el impacto transformador de la educación.

ANEXO 8
FORMATO CONSENTIMIENTO INFORMADO DOCENTE



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO “LUÍS BELTRÁN PRIETO FIGUEROA”
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



**APROXIMACIÓN TEÓRICA DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE ESTUDIANTES DE FAMILIAS
MONOPARENTALES EN EL CONTEXTO SOCIOCULTURAL EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS
DE SANTA ROSA, BOLÍVAR, COLOMBIA**

Consentimiento Informado

Autor: Ruiz Campuzano, Omar de Jesús
Tutora: Saturnini Pacheco, Norelvis

Maracaibo, junio de 2026



CONSENTIMIENTO INFORMADO DOCENTE

Santa Rosa, Bolívar, _____ de _____ 2026

Prof. (a)/Lcdo. (a)/ Dr. (a): _____

Docente de la Institución Educativa

Presente

ASUNTO: Solicitud consentimiento informado para participar en investigación doctoral

Me dirijo a usted respetuosamente para presentarle el proyecto de investigación doctoral titulado **"APROXIMACIÓN TEÓRICA DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE ESTUDIANTES DE FAMILIAS MONOPARENTALES EN EL CONTEXTO SOCIOCULTURAL EN INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE SANTA ROSA, BOLÍVAR, COLOMBIA"**, que desarrollo para optar al título de Doctor en Educación en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, bajo la tutoría de la Dra. Norelvis Saturnini. El propósito es generar una aproximación teórica que permita comprender, desde la voz de los propios actores educativos, la relación de la estructura familiar monoparental en el rendimiento académico de los estudiantes, según el contexto sociocultural de nuestra comunidad. Su experiencia es invaluable, ya que es testigo de las dinámicas académicas, comportamentales y socioemocionales de los jóvenes de familias monoparentales.

Su participación consistirá en una entrevista en profundidad de aproximadamente cuarenta y cinco (45) a sesenta (60) minutos, en la que conversaremos sobre sus observaciones y percepciones en torno al rendimiento académico de estudiantes de familias monoparentales, estrategias pedagógicas que ha implementado para acompañarlos, desafíos que identifica en la comunicación con ellos, así como fortalezas y oportunidades que visualiza desde su rol docente para potenciar el éxito educativo de estos jóvenes. La entrevista será grabada en audio con su autorización, para garantizar la fidelidad de la información y facilitar su posterior análisis. Esta investigación no implica riesgos físicos, psicológicos o sociales significativos para usted, ni expone información sensible sobre estudiantes específicos. Si durante la entrevista, siente incomodidad, podrá solicitar una pausa, suspender la actividad o retirarse en cualquier momento, sin que ello genere consecuencia negativa alguna para su relación laboral o profesional.

Su decisión de participar es completamente voluntaria y no afectará su vínculo con la institución educativa. En cuanto a la confidencialidad, garantizo que la información que proporcione será tratada con absoluta reserva. Su nombre no será utilizado en ningún informe, publicación o presentación; en su lugar, se asignará un código (por ejemplo: ICD1, ICD2) que permitirá preservar su anonimato. Las grabaciones de audio serán transcritas por el investigador, almacenada con acceso exclusivo del investigador y posteriormente destruidas una vez finalizada la tesis. Es importante precisar que, si menciona casos de

estudiantes durante la entrevista, estos también serán tratados de manera anónima, sin revelar sus nombres ni datos que permitan su identificación.

Esta investigación no genera beneficios económicos, sólo en el ámbito académico por sus aportes que permitirán a las instituciones educativas de Santa Rosa diseñar estrategias pedagógicas más inclusivas y pertinentes para los estudiantes de familias monoparentales. En consecuencia, su voz contribuirá a construir una educación más equitativa y respetuosa de la diversidad familiar en nuestra comunidad. Ello, le dará la oportunidad de reflexionar críticamente sobre su práctica pedagógica, que constituye un valioso ejercicio de desarrollo profesional. Si tiene alguna pregunta, inquietud o desea ampliar la información sobre esta investigación, puede solicitármela. Para formalizar su participación, le solicito que, si está de acuerdo, firme el presente documento. Agradeciendo de antemano su valiosa colaboración y confianza, me suscribo de usted.

Atentamente,

Omar de Jesús Ruiz Campuzano
Investigador Principal
C.C. N.º _____



DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, _____, identificado(a) con cédula de ciudadanía N.º _____, en mi calidad de docente de la institución educativa, declaro que he leído y comprendido la información contenida en este documento, que me ha sido explicada de manera clara y suficiente por el investigador. En ese sentido, he tenido la oportunidad de formular preguntas y todas han sido respondidas satisfactoriamente, disipando cualquier duda que pudiera tener sobre el estudio. En consecuencia, comprendo que mi participación es completamente voluntaria y que puedo retirarme en cualquier momento, incluso después de haber iniciado la entrevista, sin necesidad de justificación y sin que ello genere consecuencia negativa alguna para mi desempeño laboral o relación con la institución educativa.

Entiendo que la información que proporcione será tratada de manera confidencial y anónima, que mi nombre no será utilizado en ningún informe o publicación, y que las grabaciones de audio serán destruidas una vez finalizada la investigación. En tal sentido, autorizo mi participación en la investigación descrita, así como la grabación de audio de la entrevista, con el propósito de garantizar la fidelidad de la información recolectada.

Nombre del docente: _____ C.C. N° _____

Firma del Docente: _____ Fecha: _____

ANEXO 9
FORMATO CONSENTIMIENTO INFORMADO ESTUDIANTE



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO “LUÍS BELTRÁN PRIETO FIGUEROA”
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
Doctorado en Educación



**APROXIMACIÓN TEÓRICA DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE ESTUDIANTES DE FAMILIAS
MONOPARENTALES EN EL CONTEXTO SOCIOCULTURAL EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS
DE SANTA ROSA, BOLÍVAR, COLOMBIA**

Consentimiento Informado estudiante

Autor: Ruiz Campuzano, Omar de Jesús
Tutora: Saturnini Pacheco, Norelvis

Maracaibo, junio de 2026



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO "LUÍS BELTRÁN PRIETO FIGUEROA"
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO



Doctorado en Educa

Santa Rosa, Bolívar, 09 de 07/12/25 2026
Señor(a): IVÁN Omar del Valle CC 93133151

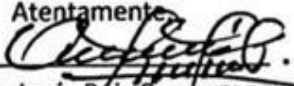
Padre/Madre/Representante Legal en la Institución Educativa Técnica Agropecuaria y en
Sistemas Nuestra Señora del Carmen

Presente

ASUNTO: Solicitud representante legal en la Institución Educativa en investigación

Me dirijo a usted respetuosamente, para presentarle el proyecto de investigación doctoral titulado "APROXIMACIÓN TEÓRICA DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE ESTUDIANTES DE FAMILIAS MONOPARENTALES EN EL CONTEXTO SOCIOCULTURAL EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE SANTA ROSA, BOLÍVAR, COLOMBIA", que desarrollo en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, bajo tutoría de Dra. Norelvis Saturnini. El propósito, es generar una aproximación teórica que permita comprender la estructura familiar monoparental en el rendimiento académico de los estudiantes. La participación invaluable, ya que su experiencia y percepciones permitirán comprender cómo incide en su acompañamiento escolar. Esta investigación no genera beneficios económicos, sólo en el ámbito académico por sus aportes que permitirán a las instituciones educativas de Santa Rosa diseñar estrategias pedagógicas más inclusivas y pertinentes para los estudiantes de familias monoparentales. En consecuencia, su voz contribuirá a construir una educación más equitativa y respetuosa de la diversidad familiar en nuestra comunidad. Ello, le dará la oportunidad de reflexionar críticamente sobre su práctica pedagógica, que constituye un valioso ejercicio de desarrollo profesional. Si tiene alguna pregunta, inquietud o desea ampliar la información sobre esta investigación, puede solicitármela. Para formalizar su participación, le solicito que, si está de acuerdo, firme el presente documento. Agradeciendo de antemano su valiosa colaboración y confianza, me suscribo de usted.

Atentamente,


Omar de Jesús Ruiz Campuzano
Investigador Principal
C.C. N.º 8737898



**DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO
DEL PADRE/MADRE/REPRESENTANTE LEGAL**



Yo, _____, Cédula Ciudadanía N.º _____, en mi calidad de padre/madre/representante legal del estudiante _____, cursante del grado _____, declaro que he leído y comprendido la información contenida en este documento, que me ha sido explicada de manera clara y suficiente por el investigador, y he tenido la oportunidad de formular preguntas, las cuales han sido respondidas satisfactoriamente.

Comprendo que la participación de mi hijo(a) es completamente voluntaria y que puedo retirarlo(a) en cualquier momento, incluso después de haber iniciado la entrevista, sin necesidad de justificación y sin que ello genere consecuencia negativa alguna. Entiendo, además, que la información que mi hijo(a) proporcione será tratada de manera confidencial y anónima, que su nombre no será utilizado en ningún informe o publicación, y que las grabaciones de audio serán destruidas una vez finalizada la investigación. Por todo lo anterior, autorizo la participación de mi hijo(a) en la investigación descrita, así como la grabación de audio de la entrevista.

Nombre del Padre/Madre/Representante Legal: _____

C.C. N.º _____ Firma: _____ Fecha: _____



DECLARACIÓN DE ACEPTACIÓN DEL ESTUDIANTE

Yo, _____, estudiante del grado _____, declaro que he recibido información clara y sencilla sobre esta investigación y he comprendido el propósito de la entrevista, su duración aproximada y las condiciones bajo las cuales se desarrollará. Entiendo que mi participación es voluntaria, que puedo decir "no" o retirarme cuando quiera sin que ello me traiga ningún problema, y que no me pondrán calificaciones ni notas por participar. Sé que mis respuestas serán confidenciales y que nadie sabrá que fui yo quien habló. Por todo lo anterior, he decidido participar voluntariamente en esta investigación y estoy de acuerdo con que la entrevista sea grabada en audio.

Nombre del estudiante: _____ C.C. N.º _____

Firma: _____ Fecha: _____

ANEXO 10

FORMATO CONSENTIMIENTO INFORMADO MADRE/PADRE/REPRESENTANTE



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO “LUÍS BELTRÁN PRIETO FIGUEROA”
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
Doctorado en Educación



APROXIMACIÓN TEÓRICA DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE FAMILIAS MONOPARENTALES: CONTEXTO SOCIOCULTURAL INSTITUCIÓN EDUCATIVA TÉCNICA AGROPECUARIA Y EN SISTEMAS NUESTRA SEÑORA DEL CARMEN, COLOMBIA

Consentimiento Informado madre/padre/representante

Autor: Ruiz Campuzano, Omar de Jesús
Tutora: Saturnini Pacheco, Norelvis

Maracaibo, junio de 2026



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO “LUÍS BELTRÁN PRIETO FIGUEROA”
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
Doctorado en Educación



CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PADRES/MADRES DE FAMILIAS MONOPARENTALES

Santa Rosa, Bolívar, _____ de _____ 2026

Señor(a): _____ Padre/Madre de Familia

Institución Educativa: _____ Presente

ASUNTO: Solicitud de consentimiento informado para participación de pare/madre/representante en investigación doctoral

Por medio de la presente, me dirijo a usted de manera respetuosa para presentarle el proyecto de investigación doctoral titulado **APROXIMACIÓN TEÓRICA DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE FAMILIAS MONOPARENTALES: CONTEXTO SOCIOCULTURAL INSTITUCIÓN EDUCATIVA TÉCNICA AGROPECUARIA Y EN SISTEMAS NUESTRA SEÑORA DEL CARMEN, COLOMBIA**

el cual desarrollo como requisito para optar al título de Doctor en Educación en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL-IMPM), bajo la tutoría de la Dra. Norelvis Saturnini Pacheco.

El propósito fundamental de esta investigación es generar una aproximación teórica que permita comprender, desde la voz de los propios actores educativos, cómo influye la estructura familiar monoparental en el rendimiento académico de los estudiantes, considerando las particularidades del contexto sociocultural de nuestra comunidad santarroseña. Por consiguiente, su experiencia como madre o padre soltero(a) que enfrenta día a día el desafío de criar y educar a sus hijos en un entorno de limitaciones y fortalezas, resulta de invaluable riqueza para este estudio.

Es importante señalar, que su participación consistirá en una entrevista en profundidad de aproximadamente cuarenta y cinco (45) a sesenta (60) minutos, en la que conversaremos sobre su experiencia como padre/madre de familia monoparental, las estrategias que utiliza para apoyar la educación de sus hijos, los desafíos que enfrenta y las fortalezas que ha desarrollado en este camino. Dicha entrevista será grabada en audio únicamente con su autorización expresa, para garantizar la fidelidad de la información y facilitar su posterior análisis.

De igual manera, es preciso informarle que esta investigación no implica riesgos físicos, psicológicos o sociales significativos para usted o su familia. No obstante, si durante la entrevista alguna pregunta le generara incomodidad, podrá solicitar una pausa, suspender la actividad o retirarse en cualquier momento, sin que ello genere consecuencia negativa alguna para usted o sus hijos. Asimismo, su decisión de participar es completamente voluntaria y no afectará la relación de su hijo(a) con la institución educativa.

En cuanto a la confidencialidad y el manejo de los datos, le garantizo que toda la información que usted proporcione será tratada con absoluta reserva. En tal virtud, su nombre y el de su familia no serán

utilizados en ningún informe, publicación o presentación; en su lugar, se asignará un código que permitirá preservar su anonimato. Las grabaciones de audio serán transcritas por el investigador y posteriormente destruidas una vez finalizada la tesis, mientras que la información será almacenada en dispositivos con acceso exclusivo del investigador.

Por otra parte, esta investigación no genera beneficios económicos, sólo aportes al ámbito académico, ya que permitirán a las instituciones educativas de Santa Rosa diseñar estrategias pedagógicas más inclusivas y pertinentes para los estudiantes de familias monoparentales, que superen visiones estigmatizantes que históricamente han acompañado a estas estructuras familiares. Así, su voz contribuirá a construir una educación más equitativa y respetuosa de la diversidad familiar en nuestra comunidad.

Atentamente,

Omar de Jesús Ruiz Campuzano
Investigador Principal
C.C. Nº _____



DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO



Yo, _____, Cédula de Ciudadanía N.º _____, en mi calidad de padre _____ madre _____ de familia monoparental, declaro que he leído y comprendido la información contenida en este documento, he tenido la oportunidad de hacer preguntas y estas han sido respondidas satisfactoriamente, comprendo que mi participación como informante en la investigación doctoral es voluntaria y que puedo retirarme en cualquier momento, por lo que autorizo mi participación en la investigación descrita.

Nombre del participante: _____ C.C. _____

Fecha: _____ Firma: _____