

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

FACULTAD DE PSICOLOGÍA



Atribuciones causales de éxito o fracaso de madres y padres sobre su desempeño como figura orientadora en las actividades educativas de sus hijos e hijas durante la pandemia por COVID-19

Tesis para obtener el título profesional de Licenciada en Psicología que presenta:

Valeria Silvia Meléndez Torres

Asesora:

Gloria Margarita Gutiérrez Villa

Lima, 2022

Agradecimientos

En primer lugar, agradezco a mis papás, Silvia y Ader, quienes han sido mi mayor impulso y fuente de motivación; gracias por apoyarme en todo este proceso y ser mi ejemplo a seguir.

A mi hermana Alexandra, por estar presente cada día, por ser mi compañera de vida y escucharme siempre. A José Rolando, por confiar en mí y brindarme su apoyo incondicional en todo momento. A mi ahijada Brunella, por ser mi inspiración y darme energía para seguir. Gracias a mis abuelitos, Laura y Aquilino, por cada llamada para darme aliento, y a mis abuelitas que están en el cielo, Magna y Adolfinia, por ser mi motivación.

A mis amigas, Claudia, Joyce, Mayte y Fabiola, quienes me apoyaron desde el primer día y me acompañaron durante este proceso.

Gracias a mi asesora Gloria Gutiérrez por su apoyo para la elaboración de esta investigación, por sus comentarios y enseñanzas, por ser paciente y apoyarme tanto a nivel académico como personal.

Finalmente, agradecer a los participantes del estudio, por su tiempo y por permitirme conocer sus experiencias durante el contexto de pandemia.

Resumen

El objetivo de la presente investigación es comprender las atribuciones causales de éxito y fracaso de los padres sobre su desempeño como figura orientadora en las actividades educativas de sus hijos de primaria durante la pandemia por Covid-19 en Lima Metropolitana. Para ello, se realizó una investigación bajo un enfoque cualitativo y se entrevistaron a diez padres de familia, usando como técnica de recolección de información entrevistas en base a una guía semiestructurada. Asimismo, se tuvieron en cuenta criterios de inclusión. Primero, que los padres de familia tengan hijos que participen de la enseñanza remota de emergencia en educación primaria básica en Lima Metropolitana. Además, se tomó en cuenta que los hijos reciban apoyo por parte de sus padres para realizar las tareas, brindar acompañamiento y enviar las evidencias. Los principales resultados ponen en evidencia que todos los participantes atribuyeron su desempeño exitoso a su propio esfuerzo para apoyar a sus hijos; por el contrario, se encontró que la mitad de los participantes atribuyó su fracaso a la falta de disponibilidad de tiempo para apoyar a sus hijos en las actividades. Asimismo, se encontraron emociones y sensaciones positivas y/o negativas respecto al desempeño de los padres, debido al contexto de pandemia y el proceso de adaptación en el tiempo. Finalmente, se encontraron algunas dificultades cumpliendo el rol de figura orientadora; sin embargo, se encontró que los padres percibieron oportunidades al pasar mayor tiempo en familia.

Palabras claves: Atribuciones causales, padres de familia, enseñanza remota de emergencia, pandemia por COVID-19

Abstract

The objective of this research is to understand the causal attributions of success and failure of parents on their performance as a guiding figure in the educational activities of their elementary school children during the Covid-19 pandemic in Metropolitan Lima. For this purpose, a qualitative research approach was used and ten parents were interviewed, using a semi-structured interview guide as a data collection technique. Inclusion criteria were also taken into account. First, the parents had to have children participating in emergency remote teaching in basic primary education in Metropolitan Lima. In addition, it was taken into account that the children receive support from their parents to carry out the tasks, provide accompaniment and send the evidence. The main results show that all participants attributed their successful performance to their own effort to support their children; on the contrary, it was found that half of the participants attributed their failure to the lack of time available to support their children in the activities. Likewise, positive and/or negative emotions and feelings were found regarding parental performance, due to the pandemic context and the process of adaptation over time. Finally, some difficulties were found in fulfilling the role of guidance figure; however, it was found that parents perceived opportunities by spending more time with the family.

Key words: Causal Attributions, parents, emergency remote teaching, COVID-19 pandemic

Índice de contenido

Introducción...	1
Método	17
Participantes...	17
Técnicas de recolección de información	18
Procedimiento.....	19
Análisis de información	20
Resultados y discusión	22
Referencias Bibliográficas...	43
Anexos.....	51
Anexo 1: Protocolo de consentimiento informado.....	51
Anexo 2: Ficha sociodemográfica.....	52
Anexo 3: Guía de entrevista semi estructurada.....	54
Anexo 4: Libro de códigos	58

Introducción

La pandemia mundial del COVID-19 llegó a cambiar la vida de las personas alrededor del mundo. La aparición de esta nueva enfermedad en Wuhan, China, el pasado 31 de diciembre de 2019, puso en evidencia la carencia de recursos materiales y recursos humanos, tales como la falta de equipos de protección individual, escasos hospitales y ausencia de profesionales de la salud en varios países (Raurell-Torredà et al., 2020). Asimismo, se sabe que España e Italia fueron algunos de los países más afectados en Europa, así como Brasil en Latinoamérica (Vargas, 2020). La mayoría de personas afectadas por esta crisis se encontraban en aislamiento social obligatorio, lo cual fue productivo, especialmente, en la descontaminación ambiental, la dinámica familiar, la disminución de la delincuencia, entre otros (Vargas, 2020).

En efecto, en medio del difícil contexto de la pandemia mundial por el COVID-19, surgieron distintas problemáticas relacionadas al ámbito económico, de salud, educación, político y social. En América Latina, disminuyó la actividad económica, así como el comercio; esto tuvo un impacto en las pequeñas y medianas empresas, afectando los ingresos económicos de la población (CEPAL, 2020). En esta misma línea, existió una carencia de equipos de salud, hospitales y profesionales de la salud, como consecuencia de la poca inversión destinada a este ámbito. Asimismo, se vio afectada la confianza en las instituciones del Estado, debido a las medidas que se tomaron frente a esta situación. De la misma manera, es importante reconocer la existencia de la desigualdad social en América Latina; cuyos principales afectados son las poblaciones vulnerables debido al limitado acceso a servicios públicos (CEPAL, 2020).

En cuanto al ámbito educativo y a partir de la pandemia, diversos países tomaron la decisión de suspender las clases presenciales, y en su lugar, que estas sean virtualizadas para todos los niveles educativos, ya sea a través de plataformas virtuales, televisión o radio, contando con la ayuda de los y las docentes, padres y madres de familia y estudiantes (Chang y Yano, 2020); por lo que fue necesario un cambio relacionado a las metodologías de enseñanza y aprendizaje aplicadas por los y las docentes (Moreno-Correa, 2020). Se debe tener en cuenta que existe una gran desigualdad económica y social alrededor del mundo que impide la adaptación a este nuevo medio de aprendizaje; la brecha social y económica se

relaciona con el lugar de vivienda, los ingresos económicos, el acceso a educación de calidad, el acceso a internet y nuevas tecnologías, entre otros (Villalpando, 2020). En países como Italia, España y Estados Unidos, se tomaron una serie de medidas para potenciar las clases virtuales en todos los niveles educativos; por ejemplo, ajustar el calendario académico, capacitar a los y las docentes y brindar soporte a padres y madres de familia, ya sea pedagógico o psicológico (Cotino, 2020).

En América Latina, se promovió el uso de la tecnología y plataformas digitales; sin embargo, existían una serie de aspectos a tener en cuenta como la dificultad de los y las docentes para adecuarse a la enseñanza remota de emergencia, el acceso de poblaciones vulnerables a dispositivos digitales, poblaciones con discapacidad, entre otras (CEPAL, 2020). En el Perú, se tomaron medidas semejantes a otros contextos; es así que, se logró virtualizar las clases a través de plataformas para instituciones públicas y privadas en los distintos niveles educativos; por ejemplo, en el sistema educativo público se diseñó la plataforma “Aprendo en casa” para el nivel inicial, primaria y secundaria, a través de televisión y radio, lo cual facilitó el acceso tanto para zonas rurales como urbanas (Minedu, 2020).

No obstante, la desigualdad social y económica generó una brecha digital, siendo este uno de los obstáculos para acceder a internet, limitando el acceso a la educación durante la pandemia. En Perú, durante los últimos meses del 2021, la conectividad y uso de internet llegó a alcanzar el 55% (INEI, 2021), siendo una gran cantidad de personas quienes no contaron con las facilidades para afrontar esta situación de riesgo. Asimismo, parte de la población no tuvo acceso a internet, a dispositivos electrónicos y una serie de recursos necesarios para garantizar el aprendizaje de los estudiantes (CEPAL, 2020; Chang y Yano, 2020; Cotino, 2020).

En definitiva, a través de esta nueva modalidad de enseñanza remota de emergencia, los estudiantes tuvieron la necesidad de cumplir con un rol más activo en sus actividades académicas y, a su vez, las instituciones buscaron que los estudiantes realicen las tareas asignadas con mayor autonomía, a pesar de que algunas instituciones no tenían los recursos suficientes (Moreno-Correa, 2020). Así, este gran cambio inesperado requirió de la adaptación por parte de los y las docentes y estudiantes (Sánchez-Mendiola et al., 2020).

En ese sentido, se encontró que los y las docentes y estudiantes tuvieron dificultades para adaptarse a la enseñanza remota de emergencia. En ambos casos, se presentan dificultades pedagógicas como el manejo adecuado de las plataformas virtuales, problemas de comunicación o el acceso limitado a dispositivos digitales (teléfonos móviles, computadoras, tablets, entre otros) e internet, que pueden presentarse en el camino (Moreno-Correa, 2020; Sánchez-Mendiola et al., 2020; Villalpando, 2020). Al respecto, el Ministerio de Educación del Perú brindó capacitaciones a los y las docentes acerca de las herramientas digitales accesibles para que ellos tengan la facilidad de implementarlas en sus clases (Minedu, 2020). Es así que, según las cifras estadísticas del Minedu (2020) en el mes de abril dentro de Lima Metropolitana, se encontró que, en educación básica, el 99.3% de docentes tenían acceso a los recursos de “Aprendo en casa” a través de TV (89.3%), computadora con internet (58.5%), radio (48.2%) y celular con internet (68.7%). Asimismo, cabe resaltar que el 92.9% del total de encuestados conocían las orientaciones para docentes del programa “Aprendo en casa”.

De la misma manera, los padres y madres de familia afrontaron un gran desafío, ya que surgieron mayores demandas económicas y laborales; además, debían cumplir diversas funciones en el hogar, sumado a la responsabilidad de supervisar a sus hijos e hijas en las actividades educativas realizadas por los y las docentes (Chang y Yano, 2020; Villalpando, 2020). En ese sentido, se destaca la importancia de la participación de los padres y madres de familia en la educación de sus hijos e hijas. Los padres y madres de familia en el contexto de pandemia tenían la función de animar a sus hijos e hijas, reconocer su esfuerzo, apoyar en la planificación del tiempo para realizar tareas y brindar ayuda en las actividades que se les dificultaron (Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, 2020). Durante la pandemia se encontraron dificultades como carencia de estrategias de enseñanza-aprendizaje, falta de conocimiento sobre la metodología de los docentes e inconvenientes para poder expresarse de manera asertiva con los niños y las niñas; estas limitaciones se acortaron dependiendo del nivel educativo de los padres y madres de familia, el contexto en el que vivían y sus estrategias para facilitar la comunicación tanto con los hijos e hijas como con los docentes (Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, 2020).

Algunos estudios realizados en años previos a la pandemia mundial por COVID-19, señalan que la participación de los padres y madres en la educación de sus hijos e hijas, ya sea

en la realización de tareas, el tiempo de acompañamiento diario, la facilitación de recursos como un espacio adecuado para estudiar, los consejos brindados, entre otros, es un factor importante en su aprendizaje sobre todo desde la etapa de educación primaria (Lastre-Meza et al., 2016; Sánchez-Oñate, Reyes-Reyes y Villarroel, 2016; Valdés y Urías, 2011). En esta misma línea, se señala que la participación de los padres en la educación de sus hijos e hijas no solo influye en el aprendizaje, sino también en su comportamiento y en las actitudes que tienen hacia el colegio (Julio et al., 2012).

Según un estudio realizado en Chile, los padres y madres de familia tienen una mayor expectativa sobre la educación de sus hijos e hijas, brindan mayor apoyo en actividades educativas en el hogar (Sánchez-Oñate, Reyes-Reyes y Villarroel, 2016). Por otro lado, en un estudio realizado en Sonora, México, se encontró que los padres y las madres de familia apoyan a sus hijos e hijas con el cumplimiento de las actividades, están pendientes de las tareas y de los materiales que requieren para las clases, conversan con los hijos e hijas sobre su vida escolar y se preocupan por sus avances (Valdés y Urías, 2011). En esta misma línea, se encontró que los padres y madres participan con mayor frecuencia en reuniones con los docentes o directivos, especialmente si se trata de algún inconveniente en el comportamiento de sus hijos e hijas (Julio et al., 2012). Sin embargo, señalan que tienen dificultad para gestionar su tiempo y una alta carga laboral (Sánchez-Oñate, Reyes-Reyes y Villarroel, 2016; Valdés y Urías, 2011).

En el estudio realizado en México, los padres indican que el tiempo dedicado a sus hijos e hijas, especialmente cuando apoyan en las tareas, tiene un valor importante; no obstante, no pueden dejar de trabajar para poder participar de actividades educativas, debido a problemas económicos en el hogar (Valdés y Urías, 2011). Asimismo, los padres y madres de familia desconocen el contenido de las actividades educativas de sus hijos e hijas y se encuentran poco orientados sobre los temas revisados; por lo que los hermanos mayores son quienes se hacen cargo (Sucari, Aza, Anaya y García, 2019; Valdés y Urías, 2011). En ese sentido, la participación de los padres y madres suele ser menor en contextos académicos, especialmente cuando se trata de los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que no se tiene conocimiento sobre de qué manera se puede intervenir en la institución educativa (Julio et al., 2012).

De la misma forma, se han encontrado estudios respecto a lo que docentes y directivos de instituciones educativas creen sobre la participación de los padres y madres de familia en la educación de sus hijos e hijas. En un estudio realizado en México, se encontró que los docentes creen que los padres y madres de familia deben encargarse de apoyar a sus hijos e hijas con las tareas en casa, ya que su participación resulta favorecedora para el desarrollo de las habilidades de sus hijos e hijas (Valdés y Sánchez, 2016). Asimismo, los directores consideran que la participación de padres y madres de familia se basa en la colaboración con actividades y su asistencia a las mismas (Razeto, 2018). Además, deben asegurarse que sus hijos e hijas cumplan con las normas del colegio y deben facilitar a sus hijos e hijas un ambiente de estudio adecuado, buena alimentación y calidad de sueño, entre otros.

Es por ello que estudios señalan la necesidad de brindar capacitaciones a padres y madres de familia para que brinden apoyo a sus hijos e hijas en las actividades educativas (Sánchez-Oñate, Reyes-Reyes y Villarroel, 2016; Valdés y Urías, 2011). En ese sentido, se deberían plantear posibles estrategias para fomentar la participación de los padres y madres de familia cómo fomentar la comunicación entre la institución educativa y las familias, programar actividades que incluyan la participación de los padres, invitarlos personalmente a participar, entre otras (Julio et al., 2012). En la misma línea, los docentes señalan que, para fomentar la participación de las familias, suelen conversar con los padres y madres cuando perciben que el apoyo a sus hijos e hijas es limitado, de lo contrario sólo comunican la relevancia de su participación en las reuniones escolares (Valdés y Sánchez, 2016). Asimismo, según el estudio de Razeto (2018), incorporar actividades recreativas podría ser útil para fomentar la participación de padres y madres de familia en la educación de sus hijos e hijas, así como reuniones y entrevistas con docentes, organizaciones de padres y madres de familia, brindar capacitaciones o talleres y el uso de redes sociales para incentivar la comunicación entre ambas partes.

A partir de lo mencionado, en ese contexto en particular, se generó un gran cambio para los padres y madres de familia respecto a su participación en las actividades educativas de sus hijos e hijas, convirtiéndose en las figuras orientadoras de dichas actividades. En efecto, se sabe que la participación de los padres y madres de familia resulta beneficiosa para el aprendizaje de los hijos e hijas; en ese sentido, se podría decir que la participación y el apoyo de los padres y madres de familia en la situación de crisis por el COVID-19 fue

fundamental para el aprendizaje de sus hijos e hijas y se requirió especialmente en esta situación, ya que cumplieron el rol de figuras orientadoras en las actividades educativas (Mejía, 2020; Lastre-Meza et al., 2016; Sánchez-Oñate, Reyes-Reyes y Villarroel, 2016; UNESCO, 2020; Valdés y Urías, 2011). Sin embargo, durante los inicios de la pandemia, se encontraron una serie de dificultades que limitan la participación de padres y madres.

En zonas de extrema pobreza, los padres y madres de familia cuentan con escasos recursos para contribuir con el aprendizaje de sus hijos e hijas y algunos han recibido una educación de poca calidad (Villalpando, 2020). En ese sentido, desconocen métodos para brindarles apoyo a sus hijos e hijas. Esto se relaciona con la poca capacitación de los padres y madres de familia para apoyar a sus hijos e hijas en las actividades educativas (UNESCO, 2020; Valdés y Urías 2011). Asimismo, la preparación tanto de los padres y madres de familia, como de los y las docentes, puede obstaculizar o facilitar el seguimiento del aprendizaje de los estudiantes, teniendo en cuenta los planes educativos de cada país y el contexto en el que se encuentran (UNESCO, 2020). Además, en entornos familiares donde existe violencia e incluso en ambientes donde los padres y madres de familia son incapaces de orientar a sus hijos e hijas en las actividades educativas, se podrían generar climas familiares inadecuados para el aprendizaje, así como expresiones de violencia (Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, 2020).

En Perú, se visibilizó el rol orientador de los padres y madres en las actividades educativas de sus hijos e hijas en modalidad virtual; en un artículo del diario “El Peruano”, se señaló que los padres y madres de familia se encontraban preocupados por la calidad educativa de sus hijos e hijas y los pagos a las instituciones educativas (Mejía, 2020). Tanto en el sector público como en el privado se requirió del acompañamiento de los padres y madres de familia. Sin embargo, el factor de la gestión de tiempo jugó un papel sumamente importante en esta modalidad, ya que los padres y madres de familia tenían que cumplir también con su trabajo (Mejía, 2020; Sánchez-Oñate, Reyes-Reyes y Villarroel, 2016; Valdés y Urías, 2011).

En el sector privado, el malestar surge, principalmente, por la cantidad de dispositivos digitales en casa, el trabajo remoto, así como la economía de cada familia (Mejía, 2020). Según las cifras del Minedu (2020) en el mes de mayo dentro de Lima Metropolitana,

respecto a educación básica pública, se encontró que el 56.9% de los padres y madres de familia cuyos hijos e hijas hacen uso de la plataforma “Aprendo en casa” consideraban que necesitaban mayor apoyo para acompañar a sus hijos en las actividades, el 23.6% consideraba que podían dar buen acompañamiento a sus hijos e hijas con ayuda de otros miembros del hogar y el 19.5% consideraban que podían brindar acompañamiento solos. Asimismo, se encontró que en educación básica primaria y secundaria, el 17% y 18.9% de familias, respectivamente, consideraban que podían brindar buen apoyo a sus hijos e hijas solos; en ese sentido, se podría decir que los padres y madres de familia con hijos e hijas cursando educación primaria y secundaria necesitan mayor apoyo a comparación del nivel inicial (25%). En cuanto a educación primaria, se señala que sus principales dificultades en educación básica primaria son el desconocimiento para poder ayudarlos (30.5%), la carencia de recursos (22.1%), la gestión de tiempo (20.3%), falta de experiencia para brindarles apoyo (10.2%) y otros (5.1%). Además, se encontró que el 20.3% de familias requieren apoyo en cuanto a equipos, el 22% requiere orientación sobre cómo apoyar a sus hijos e hijas con la plataforma “Aprendo en casa”, el 20.4% requiere una mejor señal de televisión, radio o internet, y el 13.6% requiere útiles escolares.

A partir de la necesidad de apoyo por parte de los padres y madres de familia respecto a la educación de sus hijos e hijas, tanto en primaria como en secundaria, se señala la importancia de considerar que, durante la educación primaria, los niños y niñas desarrollan mayor autonomía para realizar actividades educativas (Palacios et al., 2014). Asimismo, durante los 6 y 12 años, los niños y niñas son capaces de resolver una mayor cantidad de tareas o situaciones complicadas al mismo tiempo. No obstante, estas tareas implican procesos complejos que pueden facilitarse con la ayuda brindada por parte de sus padres y madres, así como por parte de docentes o compañeros de clase, siendo la familia la principal fuente de apoyo. Asimismo, los niños y niñas de primaria requieren el apoyo de los padres y madres de familia para adecuarse a las tareas en modalidad virtual y así lograr realizar las actividades propuestas en las distintas plataformas virtuales, televisión o radio (Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, 2020). Por el contrario, en la educación secundaria, surge un distanciamiento con los padres y un desarrollo mayor de la autonomía; por lo que suelen necesitar menos ayuda para realizar actividades educativas (Palacios et al., 2014).

En consecuencia, el cambio abrupto de metodología de enseñanza-aprendizaje sumado a los diversos problemas en los sistemas educativos, generó dificultades como el estrés en los padres y madres de familia y sus hijos e hijas, debido a la preocupación sobre su aprendizaje, lo cual podría ser una causa de un bajo rendimiento académico (Moreno-Correa, 2020; Sánchez-Oñate, Reyes-Reyes y Villarroel, 2016; UNESCO, 2020; Villalpando, 2020;). Asimismo, según las características sociodemográficas, ya sea el nivel de escolaridad, lengua materna o lugar de residencia, los padres y madres de familia se sienten incompetentes y poco orientados en la realización de actividades educativas (Sucari, Aza, Anaya y García, 2019).

Al respecto, se evidencia que la participación de los padres y madres de familia en actividades educativas beneficia el aprendizaje de sus hijos e hijas; sin embargo, se encontró en algunos estudios, que su participación no era constante (Julio et al., 2012; Sánchez-Oñate, Reyes-Reyes y Villarroel, 2016; Valdés y Urías, 2011). A partir de la pandemia, se requiere una mayor participación por parte de los padres y madres de familia; no obstante, surgen nuevas dificultades para cumplir el rol de figura orientadora en las actividades escolares de sus hijos e hijas en tiempos de COVID-19 (Chang y Yano, 2020; Cotino, 2020; Villalpando, 2020).

En ese sentido, es importante reconocer las razones de los padres y madres de familia frente a su desempeño como figura orientadora en las actividades educativas de sus hijos e hijas en tiempos de COVID-19, así como identificar las explicaciones que dan de éxito o fracaso de su desempeño en el apoyo a sus hijos e hijas. Por este motivo, se destaca la importancia del enfoque de atribuciones causales del comportamiento, el cual puede ayudar a predecir las reacciones de éxito o fracaso, las expectativas y sus efectos (Weiner, 2000). Es así que, teniendo en cuenta expectativas previas y pensamientos actuales, las expectativas y emociones de las personas pueden predecir su conducta en el futuro (Weiner 1972, 1986), lo cual podría ser de utilidad para los padres y madres de familia en su rol de figuras orientadoras.

Weiner (1986), define las atribuciones causales como las causas construidas por un actor o un observador que explican ciertas situaciones y la razón por la cual se produce un resultado en específico. Asimismo, el autor menciona que los motivos o razones pueden ser un tipo de causa; sin embargo, esto no quiere decir que las causas deben justificar una acción.

En esta misma línea, Weiner (1986), señala que las atribuciones causales pueden estar asociadas a la atribución de la responsabilidad de una acción realizada; no obstante, se sabe que no todas las causas acontecen a una asignación de responsabilidad frente a un acto.

De este modo, en base a la teoría de la atribución y motivación de logro de Weiner (1972), las atribuciones causales buscan conocer las causas percibidas por las personas, especialmente las atribuciones causales de éxito o fracaso (Weiner, 1974). Por un lado, si el resultado es exitoso y se alcanza el objetivo, se generan sentimientos de felicidad. Por otro lado, si el resultado es negativo o un fracaso y no se alcanza el objetivo, se generan sentimientos de tristeza o frustración. Cabe resaltar que las emociones generadas por el resultado, ya sean felicidad, éxito, tristeza o frustración, son llamadas emociones independientes de la atribución (Manassero y Vázquez, 1995).

Según Forsyth (1980), las atribuciones causales cambian según el tipo de función que cumplen, ya sea su uso explicativo, predictivo, egocéntrico o interpersonal. En primer lugar, la función explicativa implica comprender lo que sucede, ya sea una situación o una conducta. Por otro lado, la función predictiva permite que las personas puedan adelantarse a la posibilidad de que un acontecimiento suceda o no en un futuro. Es así que, tanto la función explicativa como la predictiva, amplían la sensación de control; sin embargo, a pesar de estar relacionadas, estas funciones son independientes una de la otra.

En tercer lugar, la función egocéntrica se basa en las atribuciones causales que se realizan con la finalidad de mantener y, sobre todo, para proteger las creencias sobre sí mismo, los demás y el mundo, las cuales se encargan, específicamente, de lo que el individuo requiere (Forsyth, 1980). Para terminar, la función interpersonal, se da cuando las personas describen las razones por las cuales realizaron una acción en particular. En ese sentido, cumple la función de comunicar e informar a otros, especialmente cuando el resultado de una acción no es el deseado. De esta manera, cada individuo puede controlar la percepción que tienen las otras personas respecto a sus actos. Al respecto, Forsyth (1980) menciona que, al brindar estas explicaciones, también llamadas justificaciones o excusas, a los demás, la responsabilidad de los actos se reduce y así, las consecuencias del resultado se perciben como positivas.

Las atribuciones causales se clasifican en tres dimensiones. En primer lugar, la dimensión de locus de causalidad se refiere al lugar en el que se percibe la causa, esta puede ser interna o externa. En segundo lugar, la dimensión de estabilidad se relaciona a la estabilidad de esta causa en el tiempo, esta puede ser estable o inestable. Por último, la dimensión de controlabilidad se asocia con la percepción de control de la persona sobre las consecuencias de sus propios actos, esta puede ser controlable o incontrolable (Weiner, 1972, 2010).

Las dimensiones causales, a su vez, se relacionan con consecuencias psicológicas asociadas a la atribución, estas pueden ser emociones o expectativas. Para empezar, el locus de causalidad se enlaza al orgullo y la vergüenza, siendo estos sentimientos o afectos. En segundo lugar, la estabilidad se refiere al posible cambio en las expectativas y se relaciona con la esperanza o desesperanza. En tercer lugar, la controlabilidad se relaciona con emociones hacia sí mismo o hacia los demás; por ejemplo, culpa o vergüenza a nivel personal, y compasión o ira hacia los otros (Weiner, 1986, 2010) (Ver Tabla 1).

Tabla 1

Dimensiones causales y consecuencias psicológicas

Dimensiones causales	Tipos de dimensiones causales	Consecuencias psicológicas cognitivas y afectivas
	Interno	
Locus de causalidad	Externo	Orgullo y autoestima
	Estable	
Estabilidad	Inestable	Esperanza y desesperanza

Controlabilidad	Controlable	Hacia sí mismo: Culpa o vergüenza
	Incontrolable	Hacia los demás: compasión o ira

Fuente: Basado en B. Weiner (2010). The Development of an Attribution-Based Theory of Motivation: A History of Ideas. Pp. 28-36.

El resultado, ya sea de éxito o fracaso ante una situación, se asocia con cuatro elementos para predecir e interpretar los resultados, también llamados atribuciones causales. Estos son: dificultad o facilidad de la tarea, alta o baja capacidad, poco o mucho esfuerzo y buena o mala suerte. Estos factores son los más generales, pueden ser incluidas según las dimensiones atribucionales y se evalúan según la situación o evento (Weiner 1972, 1974 1988, 2010) (Ver Tabla 2). En efecto, existen una serie de causas de éxito y fracaso menos comunes como el prejuicio por parte de otros, la fatiga, el estado de ánimo, la enfermedad, entre otros. Es así que, estos factores personales pueden ser influenciados por otros factores que provienen del medio ambiente como las experiencias previas, historia personal de logro, las normas de la sociedad, el tiempo, sesgos entre otros (Weiner, 1972, 1988, 2010). No obstante, es posible que existan conflictos atribucionales en los que no hay claridad sobre las causas de fracaso o éxito (Weiner 1972).

Respecto a la capacidad para realizar una tarea se asocia con la historia personal de logro de la persona y esto, a su vez, se relaciona con las normas sociales. En cuanto a la dificultad o facilidad de la tarea, esta atribución también se asocia a las normas sociales; por ejemplo, cuando la mayor parte de personas fracasan en la realización de una tarea en específico, es más probable que se atribuya al fracaso por la dificultad de la tarea. Por su parte, el esfuerzo se relaciona con el tiempo designado para la realización de una tarea, especialmente el tiempo en una situación previa, así como la tensión muscular. Por último, la buena o mala suerte se asocia a una falta de control por lo que puede pasar, ya que interviene el azar (Weiner, 1974).

Tabla 2

Atribuciones causales de logro y fracaso ubicadas en las tres dimensiones atribucionales

Atribuciones causales				
Dimensiones causales	de logro y fracaso			
	Alta o baja capacidad	Dificultad o facilidad de la tarea	Poco o mucho esfuerzo	Buena o mala suerte
Locus de causalidad	Interna	Externa	Interno	Externa
Estabilidad	Estable	Estable	Inestable	Inestable
Controlabilidad	Incontrolable	Controlable	Controlable	Incontrolable

Tomada de T. Obando (2009). Escala de Atribuciones Causales de Éxito y Fracaso Académico para estudiantes universitarios. Pp. 4. Basado en B. Weiner (1985). An attributional theory of achievement motivation an emotion. Pp. 548-573.

Al respecto, según Weiner (1972, 1988), tanto las expectativas como las emociones en el proceso atribucional se relacionan directamente con la motivación de una persona. Por un lado, las expectativas pueden influir en la conducta futura, teniendo en cuenta expectativas pasadas, ya que, si una persona logra el objetivo, sus expectativas aumentarán; por el contrario, si no se logra el objetivo, estas se reducirán. Por otro lado, las emociones predicen la conducta futura y se relacionan con lo que la persona piensa en la actualidad. Por ejemplo, sentir vergüenza puede generar que la persona no vuelva a intentar esa tarea y se retire; mientras que sentir orgullo puede provocar que la persona vuelva a intentarlo para lograr el objetivo.

En esta misma línea, se dice que las personas que cuentan con motivación para lograr un objetivo atribuyen el éxito a sí mismo por su capacidad y esfuerzo para lograrlo en mayor medida que quienes cuentan con menor motivación. Por el contrario, quienes tienen alta

motivación, pero fracasan, creen que se da por poco esfuerzo. No obstante, los que cuentan con una baja motivación y fracasan, lo atribuyen a una falta de capacidad (Weiner 1972). Asimismo, se dice que quienes tienen alta motivación para el éxito, logran tolerar el fracaso, continúan realizando próximos intentos y lo atribuyen a una falta de esfuerzo; sin embargo, quienes cuentan con baja motivación para lograr un objetivo, suelen retirarse, lo atribuyen a falta de capacidad y mantienen estas expectativas en situaciones futuras (Weiner, 1985; García, 2006).

En cuanto al ámbito educativo, la teoría atribucional repercute en relación a los logros, fracasos, predisposición a nuevos intentos o la magnitud del trabajo por realizar; esto impacta en el aprendizaje y el rendimiento, y a su vez, pueden ser relevantes para resolver conflictos en el aula de clases, ya sea entre profesores y estudiantes o docentes y padres de familia (Weiner, 1972). Asimismo, Weiner (1988), señala que las atribuciones causales pueden influenciar de manera indirecta al rendimiento, mediante las expectativas y sentimientos.

De igual manera, para el proceso de atribuciones causales se deben tener en cuenta los sesgos atribucionales, en situaciones educativas se encontró que, según Barra (1998), el sesgo atribucional a favor de uno mismo hace referencia a atribuir resultados negativos a otros y resultados de éxito a uno mismo. Esto se explica, por un lado, de manera cognitiva, ya que uno mismo espera lograr el objetivo y tener éxito. Por otro lado, la explicación relacionada a la motivación se basa en reforzar la autoestima y el autoconcepto. En cuanto al sesgo confirmatorio, se dice que se confirman las expectativas a partir de esquemas o creencias previas (Echebarría, 1994 citado en Navas, 1995).

En ese sentido, en cuanto a la realización de los procesos de atribuciones causales mediante los sesgos atribucionales en situaciones educativas. Por un lado, respecto al sesgo atribucional a favor de uno mismo, se encontró que solo se da cuando la atribución está directamente relacionada con la capacidad de la persona para realizar algo. Los estudiantes que logran aprobar el examen lo atribuyen a su alta capacidad, es decir, internamente; por el contrario, quienes no logran el objetivo lo atribuyen a factores externos (Navas, 1995). Por otro lado, en cuanto al sesgo confirmatorio, se halló que las expectativas y predicciones de los estudiantes se adaptaron según la información que recibían sobre la prueba, en este caso de matemáticas; en ese sentido, el sesgo de confirmación se observa cuando se recibe poca

información. Es así que, en este estudio las expectativas se adaptaron antes, durante y después de la prueba, al comienzo eran poco realistas y algunos estudiantes intentaron confirmar sus expectativas sobre el examen (Navas, 1995).

En esta misma línea, en un estudio sobre atribuciones causales de estudiantes en su rendimiento en el curso de Matemáticas, se encontró que las atribuciones causales no explican el rendimiento académico de estos alumnos (Navas, 2000). Al respecto, se señala que la teoría de atribuciones causales de Weiner podría explicarse mejor si tuvieran en cuenta los sesgos, creencias y esquemas basándose en la Psicología Social. Sin embargo, se han encontrado estudios que afirman lo contrario (Navas, 1995).

Por su parte, existen estudios sobre las atribuciones causales de padres y madres de familia respecto a sus hijos e hijas. En un estudio realizado por Cárdenas y Cortés (2009) sobre las atribuciones de los padres y madres de familia sobre el rendimiento escolar y problemas conductuales de sus hijos e hijas, se encontró que percibían carencia de control sobre el comportamiento de los hijos e hijas. Además, se halló que existe locus de control externo, ya que consideran que no pueden controlar problemas relacionados al comportamiento y a la salud física o mental de sus hijos e hijas. Asimismo, las explicaciones del problema que brindan son por razones globales; por ejemplo, carencia de recursos, baja calidad educativa, entre otros. Por último, la mayoría de participantes señala que el problema es estable en el tiempo (Cárdenas y Cortés, 2009).

Igualmente, en un estudio se indagó sobre las atribuciones causales de los padres y madres de familia y de sus hijos e hijas sobre los conflictos familiares de la vida diaria (Rodrigo-López et al., 2009). En general se obtuvo como resultado que existe una atribución de la causa de los conflictos hacia otros (locus externo), creen que se mantendrá así con el tiempo (estable) y que no tienen control sobre esta. Asimismo, se encontró que las madres de familia con mayor edad atribuyen la causa del conflicto a sí mismas (locus interno) y tienen mayor control sobre estas, logrando así buscar soluciones. Estos resultados influyen en el comportamiento de los miembros de la familia en relación a los conflictos que surgen a diario. En cuanto a las expectativas por parte de los padres y madres de familia, se obtuvo que son positivas, ya que estiman que sus hijos e hijas continúen con sus estudios y que consigan un trabajo (Cárdenas y Cortés, 2009). Sin embargo, se dice que las expectativas por parte de

padres y madres de familia sobre los logros de sus hijos e hijas en el colegio son importantes para su desarrollo en el ámbito académico; aunque puede que estas creencias sean respecto al desarrollo de sus hijos e hijas en general, no solo en el espacio educativo (Solís-Cámara, 2007).

Por otro lado, respecto a las atribuciones por parte de docentes y estudiantes en cuanto al éxito o fracaso en el colegio, se encontró que ambas partes atribuyen el éxito al esfuerzo de los estudiantes y en menor medida a la enseñanza de los docentes (Berruga, 2020). Igualmente, en un estudio realizado por Romero-Carranza y Rubiano-González (2004), se encontró que las atribuciones causales de los docentes sobre el rendimiento académico de sus estudiantes se relacionan con la motivación del estudiante, el tipo de enseñanza, las capacidades de cada estudiante, la comunicación familia-docentes, entre otros. Respecto al ámbito familiar, los docentes señalan que influyen factores como la economía familiar y el apoyo brindado por los padres y madres en las tareas de los hijos e hijas; no obstante, se sabe que en ocasiones la falta de tiempo y de responsabilidad de la educación de los hijos e hijas influye en su rendimiento académico.

De esta manera, se dice que las atribuciones menos estables producen variaciones en las expectativas de éxito y fracaso, lo cual genera cambios en las conductas de las personas a futuro; mientras que, las atribuciones más estables mantienen las expectativas de éxito y fracaso para obtener el mismo resultado. Esto se relaciona directamente con la motivación de las personas para lograr o no lograr alguna meta (García, 2006; Manassero y Vázquez, 1995; Weiner, 1988). En esta lógica, comprender las atribuciones causales de padres y madres de familia respecto a su desempeño de su rol de figura orientadora de las actividades educativas de sus hijos e hijas, resultaría beneficioso para el aprendizaje de sus hijos e hijas, ya que contribuiría a predecir su conducta futura, teniendo en cuenta sus expectativas y emociones.

Por todo lo antes mencionado, teniendo en cuenta la importancia de las atribuciones causales por parte de padres y madres de familia en la educación de sus hijos e hijas y la relevancia de su participación en las actividades educativas, especialmente en la coyuntura actual; el propósito de la presente investigación es reconocer las razones que atribuyen los padres y madres de familia, ya sea de éxito o fracaso, respecto a su rol como como figura orientadora en las actividades escolares de sus hijos e hijas en educación básica primaria

durante la pandemia mundial. En ese sentido, la presente investigación se abordará desde el nivel ontológico objetivista, nivel epistemológico realista y a nivel metodológico desde el enfoque temático mediante un análisis temático deductivo, a partir del cual se ahondará en la teoría para identificar patrones que den cuenta del modo en que ocurre el fenómeno para los participantes en base a su experiencia (Creswell, 2013).



Método

Participantes

La presente investigación tuvo como población de estudio a 10 padres y madres de familia, 9 personas del sexo femenino y 1 persona del sexo masculino. En general, sus edades oscilaban entre los 27 y 54 años de edad. Las madres y padres de familia que participaron tienen entre 1 y 4 hijos, de los cuales cada uno de los participantes contó con hijos e hijas que estaban cursando educación primaria básica en un colegio público en Lima Metropolitana. Asimismo, las y el participante reconocieron tener un buen (9 participantes) o regular (1 participante) manejo de herramientas y dispositivos digitales relacionados a las actividades educativas y, a su vez, fueron la principal fuente de apoyo de sus hijos para realizar las actividades educativas, al apoyarlos de 2 a 7 veces por semana. El contacto con los participantes se realizó mediante la estrategia de incorporación por cadena o bola de nieve, se contó con el apoyo de conocidos para la convocatoria de los participantes. Es así que, con la ayuda de dichos participantes clave, se logró contactar a otros participantes con características similares, y finalmente, fueron incluidos como participantes de la investigación (Hernández, et al., 2014).

Respecto a los criterios de inclusión, se tuvo en cuenta que los hijos e hijas participen de la enseñanza remota de emergencia, específicamente, que se encuentren cursando educación primaria básica. Además, se consideró que la familia resida en algún distrito de Lima Metropolitana. Asimismo, se tomó como criterio que los padres y madres de familia brinden apoyo a sus hijos en las actividades educativas durante la enseñanza remota de emergencia, entendiendo el “apoyo en las actividades educativas” como las siguientes actividades: realizar una tarea juntos, acompañar en el proceso para realizar la tarea, enviar evidencias a los y las docentes. De esta manera, a partir de sus experiencias se obtuvo mayor información sobre las atribuciones causales de los padres y madres de familia respecto a su desempeño como figura orientadora de sus hijos e hijas en sus actividades educativas.

En cuanto a la cantidad de participantes, se contactó a 10 padres o madres de familia, teniendo en cuenta la coyuntura actual y los problemas que esto conlleva. Para ello, se utilizó el criterio de incorporación de casos-tipo. Este criterio tiene como prioridad la calidad de la

información recabada, así como la profundidad y riqueza de la misma (Hernández y et al., 2014). En ese sentido, el grupo de participantes tuvo características particulares; en este caso, se consideraron los criterios de inclusión previamente mencionados.

Respecto a los criterios éticos, antes de realizar la entrevista se les presentó a los participantes un protocolo de consentimiento informado (Anexo 1) en la encuesta enviada; en el cual se explicó con detalle el objetivo del estudio, la participación voluntaria, los derechos como participantes y la confidencialidad de la información. Asimismo, se les mencionó cuál fue el uso de la información recaudada, los permisos para realizar grabaciones de audio, así como su posterior destrucción. Por último, cabe resaltar la importancia de generar un ambiente seguro para los y las participantes.

Técnicas de recolección de información

En primer lugar, se utilizó como primer instrumento una ficha sociodemográfica (Anexo 2) a través de la plataforma Formulario Online de Google. Esto, con la finalidad de recoger información sobre los participantes, como su edad, género, cantidad de hijos e hijas, grado de instrucción, empleo, entre otros. De la misma manera, para la presente investigación, se realizó una entrevista semi estructurada (Anexo 3), con el fin de comprender a profundidad las experiencias de los y las participantes. Para cumplir con los objetivos, la guía de entrevista semi estructurada contempla las siguientes áreas de indagación (Anexo 4). Por un lado, se indagó sobre la experiencia de los participantes cumpliendo el rol de figura orientadora de las actividades de sus hijos antes de la pandemia. Además, se consideró importante indagar sobre las actividades en las que brindaban apoyo previo a la pandemia. Por último, se abordó la percepción de los participantes sobre su desempeño cumpliendo este rol y la evaluación de su experiencia antes de la pandemia.

Por otro lado, se indagó sobre la experiencia de los participantes cumpliendo el rol de figura orientadora de las actividades escolares de sus hijos durante la pandemia. Asimismo, se abordaron las actividades educativas en las que brindan apoyo durante la pandemia. De la misma manera, se buscó explorar la percepción de los participantes sobre su desempeño como figura orientadora; así como los sentimientos que se generan a partir de su experiencia, durante la pandemia. Además, se consideró importante indagar respecto a la evaluación de su experiencia apoyando a su(s) hijo(s)/hija(s) en las actividades educativas, durante la

pandemia. También, se abordaron áreas en cuanto a las atribuciones causales. Por un lado, respecto a la capacidad y esfuerzo de sí mismo, y, por otro lado, la dificultad o facilidad de la tarea y suerte. Por último, se exploró sobre la evaluación de su experiencia respecto a dichas situaciones, así como de manera general.

Asimismo, la guía de la entrevista semi estructurada pasó por un proceso de validación de contenido por jueces, los cuales se encargaron de evaluar la pertinencia, claridad, coherencia y apertura de las preguntas, y realizaron recomendaciones u observaciones. Por último, se procedió a realizar un estudio piloto con participantes que tuvieran características semejantes a las del grupo de la investigación. De esta forma, se realizaron modificaciones en dicho instrumento, en relación al contenido o al lenguaje empleado en las preguntas.

Procedimiento

Para empezar, se tuvo en cuenta la validación de los jueces; es así que, se llevó a cabo el contacto con la participante para la realización del piloto. Este procedimiento se realizó en la plataforma virtual de la preferencia del participante, estas pueden ser: Zoom, Google Meet o Videollamada en el aplicativo Whatsapp. En este caso, se realizaron dos entrevistas pilotos y ambas mediante la plataforma de Google Meet. A partir de las entrevistas piloto y la validación de los jueces, se procedió a modificar, agregar o mantener la guía de entrevista.

En segundo lugar, se procedió a realizar el contacto con los participantes, teniendo en cuenta la disponibilidad de tiempo y recursos como acceso internet o dispositivos electrónicos, para poder realizar la entrevista. A partir de este primer contacto, se les envió a los participantes el link de la encuesta de la plataforma Formulario Online de Google en la que se recolectaron los datos sociodemográficos. El envío se realizó mediante el aplicativo Whatsapp. Asimismo, se acordó una fecha y horario para la entrevista. El día de la entrevista, se comenzó con la presentación y explicación del protocolo consentimiento informado. A continuación, se inició con las preguntas de la guía de entrevista, generando un ambiente seguro y confiable para los participantes.

Posteriormente, cuando la etapa de entrevistas culminó, se realizaron las transcripciones de cada una de ellas. De esta manera, se obtuvieron los resultados y se realizó el análisis correspondiente. Asimismo, para asegurar la calidad de la investigación se tomaron

en cuenta los criterios de rigor. En primer lugar, el criterio de la credibilidad, se refiere a la aproximación que deben tener los resultados de la investigación en cuanto al fenómeno que se está estudiando. En ese sentido, se tuvo como prioridad evitar establecer opiniones previas a las entrevistas; de esta manera, los resultados podrán dar cuenta del fenómeno tal y como es percibido por los participantes. Asimismo, es importante que la relación entre el investigador y los participantes sea lejana, para que los resultados no se vean afectados.

En segundo lugar, el criterio de transferibilidad o aplicabilidad, se refiere a que los resultados del presente estudio podrían compararse con otras investigaciones. Para ello, se realizó una descripción detallada del contexto de este estudio, así como de los participantes. Asimismo, se tomó en cuenta el criterio de consistencia o dependencia, el cual consiste en intentar cierta estabilidad de los datos, a pesar de que, al ser una investigación cualitativa, estos suelen ser inestables. En ese sentido, se desarrolló una descripción del proceso que se siguió para recoger, analizar e interpretar los datos. Es así que, estos se pudieron comparar con diferentes investigaciones teóricas y empíricas.

En la misma línea, para asegurar el criterio de confirmabilidad, los instrumentos que se usaron se basan en los objetivos de la investigación. Además, se realizaron las transcripciones textuales de cada una de las entrevistas, para que, luego, se realice el análisis correspondiente a partir de teorías e investigaciones previas. Asimismo, se identificaron los alcances y limitaciones del estudio. De la misma manera, el criterio de relevancia, consiste en poder evaluar si se lograron los objetivos planteados en la investigación; es así que, se conoció si la justificación del estudio corresponde a los resultados obtenidos, y también, se obtuvo si el presente estudio generó repercusiones o nuevos alcances. Por último, se tomó en cuenta el criterio de adecuación, al tener presente la teoría revisada sobre el estudio y la problemática de este mismo, durante todo el proceso de investigación. Cabe resaltar la importancia de mantener una relación horizontal con los participantes durante todo el proceso de recolección de datos, así como generar un ambiente seguro y libre de juicios para una entrevista más enriquecedora en la cual el aprendizaje sea mutuo.

Análisis de la información

El paradigma de la investigación cualitativa es el adecuado cuando se tiene como interés conocer detalladamente los procesos para la construcción del conocimiento, cómo

estos se desarrollan en base a las experiencias de los participantes, y a su vez, cuando existen pocas investigaciones realizadas sobre el tema (Hernández et al., 2014). Asimismo, respecto al nivel epistemológico, el presente estudio se caracteriza por el marco realista con la finalidad de concretar tanto la pregunta de investigación como la metodología adecuada para todo el proceso. En ese sentido, para responder al objetivo de la investigación, se buscó identificar hechos concretos e ideas que explicarían las atribuciones causales de éxito o fracaso de los padres y madres de familia, utilizando principalmente información clara y precisa a partir de la investigación. Para esto, el investigador tuvo como prioridad basarse en los hechos para identificar de qué manera ocurre este fenómeno, haciendo uso de sus habilidades y experiencia (Willig, 2013).

Para cumplir con el objetivo de la presente investigación, desde el nivel metodológico, esta investigación se abordó desde un enfoque temático y un análisis temático deductivo. Esta técnica de análisis consiste en categorizar la información a partir del modelo teórico, en este caso la teoría de las atribuciones causales, teniendo en consideración tanto la información teórica como el contexto en el que se desarrolla la investigación (Braun y Clarke, 2006). En ese sentido, la presente investigación ahondó las experiencias de los padres y madres de familia sobre su desempeño como figura orientadora de las actividades educativas de sus hijos e hijas en el contexto de pandemia, en base a la teoría de atribuciones causales de Weiner.

El proceso de codificación de la información recolectada se realizó de manera manual, a partir de un análisis temático deductivo, el cual consiste en realizar las categorizaciones de los temas a partir de la teoría previamente establecida en el marco teórico (Braun y Clarke, 2006). En cuanto a las entrevistas, estas se transcribieron inmediatamente después de realizarlas para evitar perder datos valiosos. Asimismo, se tomaron en cuenta las transcripciones de las entrevistas y la revisión de teoría e investigaciones previas para realizar una codificación inicial. A continuación, se realizó la codificación respectiva. Posteriormente, se categorizaron los temas, teniendo en cuenta la información codificada, con la finalidad de describir qué y cómo experimentan los participantes este fenómeno. Luego, se realizó una revisión de lo obtenido, teniendo en cuenta los principios de homogeneidad interna y externa, así como la coherencia de los temas. Además, se colocó un nombre pertinente a cada categoría. Por último, se realizó un análisis según la teoría e investigaciones previas.

Resultados y discusión

El presente estudio tuvo como objetivo comprender las atribuciones causales de éxito y fracaso de los padres y madres sobre su desempeño como figura orientadora en las actividades escolares de sus hijos e hijas de primaria durante la pandemia mundial en Lima Metropolitana. Al respecto, se presentarán los resultados divididos en tres áreas temáticas; la primera se refiere a las atribuciones causales de éxito y fracaso sobre el desempeño de los padres y madres de familia apoyando a sus hijos/hijas; la segunda área, se refiere a las emociones que surgen respecto a su desempeño como padres apoyando a sus hijos/hijas en las actividades educativas; por último, se abordarán los cambios a partir de la adaptación a la modalidad de clases virtuales durante la pandemia.

Atribuciones causales de éxito y fracaso por parte de los padres de familia sobre su desempeño apoyando a sus hijos/hijas

En primer lugar, se presentará el área de las atribuciones causales de éxito y fracaso por parte de los padres de familia. Es decir, las razones que mencionaron los participantes para explicar su desempeño apoyando a sus hijos/hijas en las actividades educativas durante la pandemia. Las atribuciones causales se organizaron en las siguientes categorías: la capacidad para apoyar a los hijos/hijas, el esfuerzo para apoyar a sus hijos/hijas, la facilidad o dificultad para apoyarlos, las causas externas relacionadas a la suerte y otras atribuciones.

Respecto a la capacidad de los padres y madres de familia para apoyar a sus hijos/hijas en las actividades educativas, se puede decir que, por un lado, algunos participantes manifestaron tener un desempeño exitoso debido a su alta capacidad para apoyar a los hijos/hijas en las actividades educativas. Estas se percibieron como internas, estables y controlables, ya que los padres y madres de familia señalaron contar con una alta capacidad de organización para apoyar a sus hijos/hijas en las actividades educativas y una alta capacidad para enseñar (P4, P5, P10), todo ello, por sus propios medios y a lo largo del año escolar. Seguidamente se colocarán un par de viñetas:

P5: “Yo podría decir que es satisfactorio porque a mi de verdad que me gusta , me gusta porque yo tengo se podría decir está ese pequeño don de llegar a los niños ¿no? ... entonces ahorita a mi cargo tengo a mis 3 niños ... yo tengo inicial primaria y secundaria Estoy a cargo de ellos ahora en el colegio, entonces para mi la

verdad ha sido muy bonito porque me he podido desempeñar en el campo que a mi también me gusta que es la educación, entonces este ... la verdad que sí ha sido muy bonito”

P4: “Sí, la primera (capacidad) porque no creo que haya mucho una cuestión que sea así exagerado “como me mato ayudando a mi hija” no no no, yo tengo 2 y no es una cuestión así, simplemente llevar un ritmo y llevar una cuestión de control, ¿no? nada más creo yo, más de eso no creo que es una exigencia muy grande, ¿no? como padre.”

Por el contrario, un/a participante reportó percibir una baja capacidad para apoyar a sus hijos/hijas en las actividades educativas, lo cual se relacionaría con la atribución de fracaso (P8). Al respecto, esta atribución se percibe como interna, estable e incontrolable, a diferencia de las atribuciones de éxito, debido a que el/la participante señala que no tiene los conocimientos necesarios para poder ayudar a su hija/hijo. A continuación, una viñeta ilustrativa:

P8: “.. porque bueno capacidad no tengo, yo no soy tampoco una persona que este.... apenas haya terminado a medias mi secundaria, entonces no, no soy para decir este ... bueno "ay que yo ya sé más" para poderla ayudarla.”

Según Weiner (1974), la capacidad para realizar una tarea, en este caso, el hecho de que los padres y madres de familia logren apoyar a sus hijos/hijas en las actividades educativas, se relaciona con la historia personal del logro de cada persona, y el número de éxitos que han tenido en sus vidas. En este caso, las/los participantes (P4, P5, P10), señalaron que su experiencia organizando y supervisando las actividades educativas, así como su experiencia e interés por enseñar; estos han sido factores importantes para que consideren que su desempeño ha sido exitoso y hayan logrado percibir una alta capacidad apoyando a sus hijos/hijas.

A su vez, esto se relaciona con la teoría de Weiner (1972), quien señala que quienes presentan motivación para lograr un objetivo atribuyen el éxito debido a su propia capacidad a lo largo del tiempo; esto se refleja en los resultados obtenidos, ya que, todas/os las/los participantes que atribuyeron su desempeño a una alta capacidad de logro, lo percibieron como interno y estable en el tiempo. Por otro lado, el/la participante que percibió una baja capacidad, también se relaciona con la historia personal y a su vez con las normas sociales (Weiner, 1974), en este caso, se asocia a la falta de conocimientos, ya que menciona que culminó “a medias la secundaria” (P8). Según Weiner (1972), esto podría deberse a que las personas que tienen baja motivación y fracasan, en este caso, apoyando a sus hijos/hijas en las

actividades educativas, lo atribuyen a su falta de capacidad y mantienen sus expectativas en otras situaciones a futuro (Weiner, 1985; García, 2006).

En cuanto a la categoría del esfuerzo por parte de padres y madres de familia para apoyar a sus hijos. Se encontró, por un lado, atribuciones exitosas, debido al gran esfuerzo por parte de los padres y madres. En ese sentido, todos los participantes mencionaron esforzarse por distintas razones como: para explicar temas a sus hijos/hijas; al brindar apoyo mediante la revisión del cumplimiento de las actividades educativas; al dedicar mayor cantidad de tiempo a apoyar a los hijos/hijas en las actividades educativas; al realizar actividades manuales para que puedan cumplir con las actividades educativas; para explicar temas a sus hijos/hijas, teniendo su disposición y voluntad para hacerlo; y al tener como prioridad cubrir las necesidades de los hijos/hijas (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10).

Dentro de las atribuciones de éxito relacionado al esfuerzo, la mayoría de participantes las percibe como internas, estables y controlables, ya que mencionan que brindan tiempo para enseñar a sus hijos/hijas, a pesar de no contar con el tiempo necesario, en algunos casos. Asimismo, mencionan que se esfuerzan para enseñar algunos temas difíciles para ellos/ellas, por lo que tienen que esforzarse un poco más para comprender y poder enseñar a sus hijos/hijas. Todo ello ha sido estable en el tiempo, durante el año escolar; y podría decirse que es controlable, ya que son los padres y madres de familia quienes se organizan y tienen la disposición para dar lo mejor de sí. A continuación, se presentan algunas viñetas:

P9: “yo atribuyo mi esfuerzo hacia ellos, porque me he privado y me privo de otras cosas, quito, lo quito porque para mi ellos son y van a ser siempre primero, como explicarlo ... mi empeño mi esfuerzo hacia ellos no tiene precio por hacerlo por ellos, voy a esforzarme siempre para estar para ellos y poder darles mi granito de arena ... y a eso viene lo que es la capacidad, mi capacidad puede ser muy grande, pero si yo fuera su profesor pondría la pizarra y les diría bueno, tendría mis 2 o 3 horas con ellos, ahí vendría la capacidad, más que todo en la educación de horas, pero lamentablemente no es así, es el esfuerzo que le pongo a cada uno de ellos, eso es importante, bueno eso es lo que pienso y lo que hago y ellos también lo notan y lo valoran, porque saben que si no hacen algo bueno no tienen lo que piden, es compensar, me esfuerzo para compensarlos ...”

P10: “Sí bueno, hago malabares te voy a decir (risas), porque me levanto, 8 de la mañana tengo que hacer con, primero reunión con los padres, termino empiezo la reunión con la directora y luego termino y tengo que ver el programa de TV que da para los niños. De acuerdo a eso tengo que hacer la actividad que voy a dejarles. Entonces, todo es mi trabajo, ¿no? prácticamente en la mañana, entonces de ahí ni siquiera a veces tengo tiempo de cocinar, ¿no? entonces voy corriendo a ver qué cocino. Después del almuerzo, ¿no? que a veces yo digo “Ya, voy a descansar un ratito”. No dormir porque no estoy acostumbrada a dormir, si no digo “Ya voy a ver

televisión, aunque sea un rato” y ahí yo digo no, ya este ... “voy a sentarme a hacer las tareas con él porque tiene que hacerlas”, ¿no? y para mí eso es un esfuerzo también, ¿no? este ... eh ... porque dejo de ... o sea digo “No, no voy a descansar, voy a sentarme a hacer las tareas con él” este ... las actividades y eso es un esfuerzo pues, ¿no? que estoy, que estoy haciendo, o de repente un día matado, de full trabajo y termino a las 5 y digo “¡Ay! ya me cansé, ya no quiero hacer nada” ¿no? y digo “Ya, vamos a hacer la tarea” y me siento con él y sigo con la tarea, ¿no? entonces, para mí eso es un gran esfuerzo, ¿no? porque a mí ahorita el trabajo me está absorbiendo demasiado.”

Sin embargo, el/la participante 3 mencionó que las atribuciones de éxito relacionado al esfuerzo, se percibe como inestable, debido a que ha habido un cambio en su estrategia para enseñarle a su hijo. Él/la participante manifestó que al comienzo le costaba mucho enseñar y cuando notó que su hijo/hija debía aprender a leer, se propuso cambiar de estrategia e investigar cuál es la mejor manera de enseñar. De la misma manera, el/la participante (P5), señaló que las atribuciones se perciben como externa e incontrolable, ya que menciona que el esfuerzo es de parte de todos los miembros de la familia; por lo que el éxito de su desempeño no depende solo del/la participante. A continuación, se presenta una viñeta:

P5: “Bueno ... personalmente yo le doy bastante tiempo a cada uno de mis pequeños, pero el esfuerzo se podría decir de que se hace en conjunto, no solamente uno sino en conjunto entonces es como acá que les digo a mis niños nosotros somos un grupo tenemos que avanzar entonces no podemos retroceder o quedarnos así ...”

Por otro lado, se encontró que un participante (P10), manifestó que, a pesar de esforzarse constantemente, considera que existe una falta de esfuerzo para lograr organizar sus pendientes y darle el tiempo necesario a su hijo (P10). En este caso, se podría decir que se trata de una atribución de fracaso, percibida como interna, estable en el tiempo y controlable. Esto, debido a que la/él participante manifiesta que cree que debe organizarse más y darle un poco más de tiempo a la enseñanza de su hijo.

P10: “... Si me preguntas qué me falta yo pienso que un poco más de esfuerzo de repente, en organizarme más con las, más con las actividades que tengo que tengo que realizar para esforzarme un poco más y darle un poco más de tiempo de repente, ¿no?. De repente, eso es lo que me faltaría a mí, ¿no?”

Los resultados obtenidos, respecto a la atribución de éxito por el esfuerzo para apoyar a los hijos/hijas, se relacionan, según Weiner (1974), con el tiempo designado para apoyar a los hijos/hijas en las actividades educativas. Al respecto, Weiner (1972), señala que las personas que tienen motivación para realizar una tarea, en este caso, apoyar a sus hijos/hijas en las actividades educativas, suelen atribuirlo a su propio esfuerzo. Por ello, la mayoría de

los participantes, a excepción de una persona, lo percibieron como interno y estable en el tiempo y controlable, ya que dependía de ellos/ellas mismos/as.

Asimismo, se dice que son los padres quienes incentivan que sus hijos/hijas se esfuercen para lograr sus metas; esto, con la finalidad de motivarlos a superarse y ser mejores cuando terminen sus estudios básicos (Martínez, Romero y Vásquez, 2017), así como para que tengan un buen desempeño en las clases (Cervini, 2002). En ese sentido, los padres y madres de familia se esfuerzan por brindarles calidad educativa a sus hijos/hijas; por lo que, en la mayoría de los casos, todo su empeño se centra en el apoyo a sus hijos/hijas con la finalidad de que aprendan los temas vistos en cada clase. En cambio, según Weiner (1972), las personas que tienen alta motivación pero fracasan, suelen creer que es por falta de esfuerzo; sin embargo, siguen intentándolo. En este caso, la/él participante (P10), mencionó que su desempeño apoyando a su hijo es regular; no obstante, reconoce que le hace falta mayor organización respecto a su tiempo para apoyar a su hijo y sigue dando lo mejor de sí para lograr su objetivo, que su hijo aprenda.

Respecto a la facilidad o dificultad que tienen los padres y madres de familia para apoyar a sus hijos/hijas en las actividades educativas, algunos padres lo atribuyen como exitoso, ya que señalan que para ellos/ellas es fácil apoyar a sus hijos por las siguientes razones: la facilidad para realizar trabajos manuales, para supervisar las actividades educativas, para enseñar temas de primaria y para investigar, y para enseñar matemáticas (P2, P4, P5, P6, P9, P10). Al respecto, perciben la atribución de éxito como interno, estable y controlable, debido a que, consideran que es fácil porque pueden enseñar, supervisar y realizar trabajos manuales durante todo el año escolar y el éxito de su desempeño depende de ellos. Seguidamente se muestran algunas viñetas:

P2: "... la facilidad ... porque puedo ver muchas cosas con ellos, conversar, ayudar ver en qué puedo ayudar ver que necesitan ehh, como ayer que la ayude a mi hija a hacer un tríptico de vacunas [...] entonces como que ya ahí les puedo ayudar un poquito más de lo que son sus tareas o actividades, a veces no saben dibujar entonces tengo que dibujar dibujarles yo a ellos en esa parte si no se pueden quejar ... a veces me dicen que están cansados y les digo que ya que yo los voy a terminar [...]

P5: "es fácil para mí, fácil apoyarlos, sí ... Porque primero que todo es la dedicación que nosotros le damos a los niños ... que debemos de darle a los niños, es la dedicación para poder estar detrás de ellos sino estamos atrás de

ellos , ellos no van a poder avanzar entonces siempre tenemos que estar al pendiente de ellos ... preguntar ¿qué tal has aprendido hoy día?,¿ cómo te has sentido? , ¿qué es lo que tienes duda? ... para poder apoyarlo y que siga avanzando entonces para mi es fácil eso ... se podría decir ... “

Por el contrario, un participante (P1) señaló que es difícil apoyar a sus hijos/hijas en las actividades educativas debido al cambio de rutina y horarios a partir de la pandemia. Al respecto, se percibe como externo, inestable e incontrolable, ya que se atribuye a la situación actual como la razón por la cual ha sido difícil apoyar los hijos/hijas; a su vez, esto es inestable en el tiempo, ya que se refiere al inicio del año escolar; y, por último, es una situación que escapaba de sus manos. Por ello, se consideraría como una atribución de fracaso.

P1: “Eh Mmm bueno no ha sido fácil para nadie salir de una rutina ya marcada en la que una se acomoda en sus tiempos sus horarios entre trabajo, estudiar y los niños y de un momento a otro termino todo y volver a recrear otro horario en el que básicamente no hay horarios ... entonces es complicado es bastante complicado bastante desesperante en ocasiones hasta bueno llego a perder la paciencia ... él también se frustra hay cosas que no logra entender, no hay un mensaje básico que llegue a él sino ideas ideas ideas ... entonces llora , reniega y una como ya es adulta tiene que “uff cálmate tú para que pueda llegar tu mensaje a él” ... entonces hay cosas que son nuevas para mi bueno él, es el mayor, mi único hijo mayor ... entonces con él aprendo y él igual me enseña un montón de cosas no ha sido la mejor pero es lo que hay ...”

La facilidad que tienen los padres y madres de familia para apoyar a sus hijos/hijas en las actividades educativas, se debe a que consideran sencillo utilizar sus habilidades como realizar trabajos manuales, supervisar las actividades y enseñar temas de primaria, para apoyar a sus hijos y así, tener un buen desempeño. La teoría de atribuciones causales, según la característica de la tarea, se relaciona con las exigencias que esta presenta y la frecuencia con la que se realiza (Durán-Aponte y Pujol, 2013); por lo que, en este caso, todo lo que requiere el apoyo en las actividades educativas, como el realizar tareas, acompañar en el proceso, enseñar temas, y enviar evidencias, se percibe por los participantes como fácil. Asimismo, a pesar de que la teoría señala que, en la mayoría de casos, la atribución de logro respecto a la facilidad de la tarea, se asocia con un locus de causalidad externo (Weiner 1985), en el presente estudio se encontró que se percibe como interno, ya que son los mismos padres quienes cuentan con habilidades que convierten la tarea de apoyar a sus hijos/hijas en una tarea fácil.

Por otro lado, un participante atribuye al fracaso debido a la dificultad para apoyar a su hijo. En ese sentido, se dice que cuando la mayor parte de personas fracasan, en este caso, debido a la situación de pandemia y todo lo que esto conlleva, como cambios en la rutina, horarios no establecidos y poco tiempo; es más probable que se atribuya al fracaso por la dificultad para apoyar a los hijos/hijas (Weiner, 1974).

En cuanto a las causas externas relacionadas a la suerte para apoyar a los hijos/hijas en las actividades educativas, se encontraron atribuciones exitosas relacionadas a la suerte de contar: con el apoyo por parte de los y las docentes, con el apoyo por parte de familiares, con los recursos materiales necesarios y con el apoyo de sus hijos/hijas (P1, P3, P4, P5, P6, P8, P10). En esta línea, se encontró que algunas atribuciones de éxito se percibieron como internas, estables y controlables; otras como externas, estables e incontrolables; y una como externa, inestable e incontrolable.

En primer lugar, las que se percibieron como internas, estables y controlables, se deben a que, en su mayoría mencionan que ellos/ellas como padres y madres de familia, proveen los materiales y recursos necesarios para que realicen las actividades educativas durante todo el año escolar (P1, P3, P6, P8, P10). En segundo lugar, las que percibieron las atribuciones de éxito como externas, estables e incontrolables, se refieren a que requieren o solicitan apoyo externo, tanto de los y las docentes como de familiares. En ese sentido, esto es estable en el tiempo e incontrolable, ya que no depende de ellas (P4, P5, P8, P10). Por último, la/él participante 5 percibe esta atribución como inestable, ya que se refiere a que sus hijos se han acostumbrado recientemente a la nueva normalidad en el contexto de pandemia. A continuación, se presentan algunas viñetas ilustrativas:

- 1) P3: Bueno yo vivo con mi mamá y mi papá, y si siento bastante apoyo de parte de ellos porque emm ... creo que si no tuviera el apoyo de ellos en cuanto ayudarme a hacer las cosas detrás de la casa ¿no? y solamente enfocarse en él sería una cosa de locos y muchísimo más complicado entonces terminaría de hacer la tarea en la noche y él termina muy cansado , si siento que el hecho de ayudarme en cocinar en tratar de limpiar, mirarlo al pequeño que tiene 3 años ... es súper pequeño y eso entonces básicamente en esas yo no hubiera podido, no sé, no hubiera sido tan tan fácil por decirlo así entre comillas la parte de enseñarle ...
- 2) P4: “Con la miss Angie para que, no me puedo quejar de la miss, todas las mañanas nos manda por el Whatsapp, que ha formado un Whatsapp con los que participan, indica hoy día toca tal cosa, a pesar que nos pasa el horario todos los lunes nos pasa el horario de la semana, no manda hoy día toca tal clase, hoy día tienen que presentar tal cosa, no se olviden de tal, o sea está al tanto la profesora de lo que

necesitan los niños o necesitan tener para la clase, ¿no? lleven el cuaderno, que tiene que estar tal página, que hoy día vamos a ver tal esto, en fin esto es lo que la miss nos ayuda, ¿no?”

- 3) P5: “Ehhh se podría decir de que doy gracias también a ellos no que se han acoplado al tema del estudio, sus horarios, al tema también de estar todos aquí juntos pues este ...”

Por otro lado, se encontró que algunos participantes manifestaron no haber tenido tanta suerte con el apoyo por parte de familiares (P2, P9, P10). Al respecto, se podría decir que se trata de una atribución de fracaso. En este caso, los tres participantes percibieron la atribución de fracaso referida a la suerte como interno, inestable e incontrolable; externo, estable e incontrolable; y, por último, interno, estable y controlable. Esto se debe a que; en el primer caso, no reciben ayuda de familiares por la situación de pandemia, por ello, la atribución es interna porque la/él participante decidió que no haya visitas; sin embargo, ha cambiado en el tiempo y es una situación que no se puede controlar (P2). En el segundo caso, es externo, ya que no depende del participante que alguien externo pueda o quiera apoyarlo, esta es una situación que se ha dado por mucho tiempo y no puede controlarlo (P9). Por último, en el tercer caso, es interno y controlable, ya que el apoyo hacia su hijo depende solamente de la/él participante, y es una situación que no ha cambiado en el tiempo (P10). A continuación, una viñeta:

P10: Mmm bueno, ayuda no tengo por parte de nadie, yo sola soy la que ayudo en sus actividades de mi hijo. Yo soy separada y él no lo ve a su papá, entonces tampoco como que tengo una ayuda de su papá para que lo ayude en sus actividades. Familiares tampoco porque como te digo mi mamá es mayor y no, ella no se sienta pues para poder ayudarlo, ¿no? Entonces que yo haya tenido ayuda externa, no. Entonces este ... el esfuerzo es mío, ¿no? Totalmente mío (risas). Entonces, este ... en ese sentido no pues, no, como te digo no he podido tener ayuda.

Según el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (2020), la relevancia del apoyo familiar influye en el aprendizaje de los niños, niñas y adolescentes; por ello, es importante tener en cuenta que las expectativas de la familia, los estilos de crianza, el contexto familiar y los valores, influyen en los hijos/hijas y en su aprendizaje. En esta misma línea, la facilitación de los recursos como los espacios de estudio, materiales y consejos; son factores que influyen en el aprendizaje, especialmente, en primaria (Lastre-Meza et al., 2016; Sánchez-Oñate, Reyes-Reyes y Villarroel, 2016; Valdés y Urías, 2011). Por ello, los padres y madres de familia consideran que su desempeño ha sido exitoso debido a las causas externas relacionadas a la buena suerte de contar con recursos y familiares que les brinden ayuda para

apoyar a sus hijos/hijas en las actividades educativas, ya que al lograr que sus hijos/hijas adquieran nuevos conocimientos, los padres y madres de familia se sienten satisfechos con su propio desempeño en el rol de figura orientadora.

Por el contrario, los participantes cuyas respuestas se referían a la atribución de fracaso en relación a las causas externas como la poca suerte; se encontró que todos ellos (P2, P9, P10), tenían mayor dificultad, especialmente, falta de tiempo, como consecuencia de no contar con el apoyo de sus familiares. Al respecto, según De la Cruz Flores (2020), señala que es imprescindible el apoyo de familiares, debido a la carga que supone apoyar a los hijos/hijas en las actividades educativas, el trabajo, y las labores de casa. En esta misma línea, Vergara y colaboradores (2020), señalan que resulta más complicado cuando se trata de padres o madres solteros/as, lo cual suele ocasionar sentimientos de estrés.

Por último, se encontraron otras atribuciones mencionadas por los participantes, la disponibilidad de tiempo y la disposición para apoyar a los hijos/hijas en las actividades educativas. Por un lado, se encontró la disponibilidad de tiempo como una atribución de éxito y fracaso. Un participante lo atribuye al éxito, al mencionar que el tiempo es sumamente importante para la organización en cada curso (P6). A continuación, se coloca un ejemplo:

P6: “El tiempo porque bueno no todo es material ... el tiempo para poder este ... leer cada hoja que mandan para que él analice cada pregunta , porque quizás en el colegio en alguna forma también tiene por decir 5 minutos o 10 minutos para desarrollar problemas, en cambio acá le doy más tiempo sabes que usa tu Tablet ... por decir en matemáticas es que él mismo vuelva a hacer su tabla en una hoja y que comience a hacerlo y yo le digo “eso es lo que deberías hacer allá” ... atrás del cuaderno que sé yo... pero tomarte más el tiempo para desarrollar un problema que como le digo no es hacerlo por hacer ...como me dice “mamá las mamás te piden las respuestas porque no se lo pides” ... está bien yo les puedo pedir es 15 pero yo no quiero saber que es 15 quiero saber cómo llego al 15 a mi no me basta con llenar una hoja y eso es lo que le explico a él...”

Por otra parte, la mitad de los participantes manifestaron tener la sensación de falta de tiempo para realizar las actividades educativas propuestas para sus hijos/hijas (P2, P6, P8, P9, P10). Esto, se relacionaría con la atribución de fracaso. A continuación, se presentarán algunas viñetas:

P2: “sí, a veces con el de primer grado si me he retrasado un poco en hacer las actividades porque la miss manda manda manda manda, 3 o 4 hojas, y por ejemplo, hoy día le tocó ciencia y ya lo terminó, me falta ponerme al día en algunas cosas como plan lector, el libro de matemática, que es ... entonces como me tengo que dedicar a ver

la cocina, a veces, me falta ponerme al día en plan lector y otras cosas más pero a veces el día te queda corto, y a veces piden más cosas o ponen más tareas, pero no ... yo termino muerta, termino bien bien cansada o estoy muy estresada, porque estoy durmiendo y estoy pensando en las actividades que tengo que hacer al día siguiente, para no retrasarme entonces no hay cuando se acabe ...”

P10: “Sí, a veces me siento un poco mal, porque digo “No lo estoy ayudando, lo estoy dejando de lado” ¿no? y a veces él me reclama también me dice “Ay, todo es trabajo, trabajo, trabajo” “paras en reuniones no más” me dice, ¿no? pero qué puedo hacer pues, ¿no? yo le digo “hijito con eso vivimos pues, ¿no?” o sea si no trabajo no hay de otra, ¿no? entonces este ... yo sé que es importante también este ... apoyarlo, pero también, mi trabajo también es, es importante pues, ¿no? entonces hay que darle, hay que darle tiempo a todo pues, ¿no?”

Las atribuciones de fracaso se perciben como internas, estables y controlables; externas, estables e incontrolables; e internas, estables e incontrolables. Primero, se perciben como internas, porque depende de los padres y madres de familia darse el tiempo de apoyar a sus hijos/hijas en las actividades educativas durante el año escolar, y es algo de lo cual tienen control, ya que suelen expresar que es cuestión de organización de su tiempo, a pesar de que tienen muchas cosas por hacer durante el día (P6, P8). En segundo lugar, se perciben como externas, estables e incontrolables, ya que no depende de ellas la organización de su tiempo para poder brindar el espacio necesario para apoyar a sus hijos/hijas; así, es una situación que se mantiene en el tiempo y no pueden controlar, ya que su tiempo depende de agentes externos como el trabajo en casa, jefes, cantidad de tareas pendientes y reuniones (P2, P6, P10). Por último, un participante (P9), percibe la atribución de éxito como interna estable e incontrolable, ya que menciona que el tiempo en el trabajo es mayor al tiempo en casa, esto con la finalidad de brindarle lo mejor a sus hijos, y esto es algo que no puede controlar.

Por otro lado, un participante mencionó tener buena disposición e intención para apoyar a los hijos/hijas en las actividades educativas (P4). Esto se relaciona con la atribución de éxito, pues menciona que, al tener voluntad, es posible apoyar a los hijos/hijas; y se percibe como interno, estable y controlable, ya que depende de la disposición e intención de la madre de familia para poder apoyar. Asimismo, no ha habido cambios en el tiempo, y la madre de familia tiene el control.

P4: “Yo creo que todo es base de querer hacer esas cosas, ¿no? de querer, tener la voluntad de querer hacerlo bien porque si tu tienes todas las herramientas y no quieres hacerlo no lo vas a hacer, siempre buscas excusas,

pero en este caso es la predisposición para querer ayudar, este estar con ellos, ¿no? en este caso estar pendientes, ¿no? estar atrás Y viendo que falta y que no tienen, ¿no? creo que es eso más que nada. es la buena intención como mamá de querer apoyar a los hijos y no poner excusas de que eh (risas)”

Los padres y madres de familia atribuyeron su desempeño a otras atribuciones causales; por un lado, a la disposición que tienen para apoyar a sus hijos/hijas en las actividades educativas. Al respecto se encontró que los padres y madres consideran que la dedicación para apoyar en las tareas escolares de sus hijos/hijas es sumamente importante, ya que influye en su desarrollo y aprendizaje (Valdés y Urías, 2011). Por otro lado, en el presente estudio, los participantes atribuyeron su desempeño a la disponibilidad de tiempo. En ese sentido, se encontró que, Valdés y Urías (2011), señalaron que, muchas veces, la gestión del tiempo no se da de la mejor manera, ya que los padres y madres de familia suelen priorizar el tiempo en el trabajo para poder brindarle lo mejor a sus hijos/hijas. De la misma manera, se encontró que los participantes señalan que les falta tiempo para poder apoyar a sus hijos/hijas en las actividades educativas por motivos de trabajo, tanto dentro de casa como fuera. Por ello, especialmente en la modalidad virtual, la gestión y organización del tiempo es relevante para que los padres y madres de familia logren brindar lo mejor de sí mismos respecto a su rol como figuras orientadoras en las actividades educativas de sus hijos/hijas (Mejía, 2020; Sánchez-Oñate, Reyes-Reyes y Villarroel, 2016; Valdés y Urías, 2011).

Al respecto, se realizó un estudio de atribuciones causales de docentes sobre el rendimiento académico de sus estudiantes, en el cual se tuvo como resultado que uno de los factores que influyen en el rendimiento de los estudiantes es el apoyo brindado por los padres y madres en las actividades educativas; sin embargo, se encontró que esto suele ser complicado por falta de tiempo para acompañarlos por cuestiones laborales (Romero-Carranza y Rubiano-González, 2004). Asimismo, se ha generado un reto en cuanto a la organización de tiempos, ya sea que los padres y madres realizan teletrabajo, asistan de manera presencial a sus centros de trabajo y/o realicen tareas del hogar; la situación de la pandemia por COVID-19 ha sido complicada para algunos por a falta de tiempo o la falta de estrategias para gestionar de manera adecuada el tiempo, lo cual genera estrés (Vergara et al., 2020).

El cambio de rutinas y horarios, la alta carga laboral y económica, y la dificultad para cumplir el rol de figura orientadora de manera eficaz (Chang y Yano, 2020; Villalpando,

2020); generó que las familias se tuvieran que adaptarse nuevamente y reestructurar la organización en sus hogares. A pesar de estas dificultades, en un estudio se encontró que algunos padres de familia desean fomentar un ambiente más organizado con la familia para incrementar el bienestar de sus hijos/hijas (Vergara et al., 2020). Así, en el presente estudio, se obtuvo como resultado que una participante manifestó de qué manera organiza los tiempos y horarios con su hijo, ya sea para resolver un ejercicio de matemática, definir un horario para realizar las tareas, para que ella pueda trabajar y también, para que su hijo pueda jugar y distraerse. En ese sentido, se sabe que se han presentado desafíos; no obstante, algunos padres y madres de familia buscan organizarse de la mejor manera para lograr que sus hijos/hijas aprendan y no se sobrecarguen (Vergara et al., 2020).

Emociones y/o sensaciones a partir del desempeño de los padres y madres de familia apoyando a sus hijos/hijas

En segundo lugar, se presentará el área de las emociones y /o sensaciones resultantes a partir del desempeño de los padres y madres de familia apoyando a sus hijos/hijas en las actividades educativas. Estas, se han organizado en tres categorías: emociones y/o sensaciones negativas; emociones y/o sensaciones negativas y positivas; y emociones y/o sensaciones positivas. Respecto a las emociones y/o sensaciones negativas, se encontró que las/los participantes (P1, P2, P6, P7), señalan sentir desesperación, impaciencia, tristeza y frustración. A su vez, se generaron mayores niveles de estrés y cansancio al apoyar a sus hijos/hijas en las actividades educativas. Al respecto, el estrés se define como una expresión ante un evento del cual no se tienen estrategias adecuadas para responder y que se percibe como demandante y/o amenazante (Lazarus y Folkman, 1986). La situación de incertidumbre vivida a partir de la pandemia se podría denominar como un factor estresor. Así, según Venegas y Leyva (2020), se menciona que esta situación generó una serie de exigencias y mayor carga mental, así como frustración, irritabilidad, cansancio físico y mental. A continuación, se presentan algunas viñetas ilustrativas:

P2: “Estresada, cansada, es un estrés total ... para mi es mucha carga porque tengo que enseñar a 3, es mucha carga porque son 3 de 3 grados distintos, 3 actividades diferentes, y más con el primero que me toma más tiempo que con los otros 2 ... Entonces para mi es mucha carga, carga porque tengo 4 los que tengo en casa, a la última que tengo que atender, a los 3 que están ahí, entonces yo termino cansada... a las 8, 9 puedo estar en mi cama

viendo televisión, supuestamente viendo televisión pero ya me quedo dormida, entonces es un cansancio total ...”

P1: “eh mmm en ocasiones me siento muy desesperada, muy muy desesperada, muy frustrada pero siempre intento ayudarlo e intento no sé tratar de sacar paciencia de donde sea y tratar de ayudarlo porque... eso supongo que debe ser muy complicado para él, entonces siempre trato de ayudarlo, pero bueno ya te he dicho un montón de veces que es complicado...”

Al respecto, si el resultado sobre el desempeño de padres y madres de familia cumpliendo su rol de figura orientadora no ha sido el esperado, se generan sentimientos de frustración y, en ocasiones, tristeza (Manassero y Vázquez, 1995). Esto se debe a que, los padres y madres se encuentran sumamente preocupados por el aprendizaje de sus hijos/hijas, ya que no tienen la certeza de que están aprendiendo de la manera adecuada y es posible que el rendimiento académico baje.

Así, a partir del cambio a la modalidad virtual, el incremento de factores estresantes como pérdida de trabajo o exceso de este, labores en el hogar y a responsabilidad de apoyar a los hijos e hijas en la realización de tareas, envío de evidencias, etc; se ha generado mayor estrés en padres y madres de familia, así como en los hijos/hijas (Moreno-Correa, 2020; Sánchez-Oñate, Reyes-Reyes y Villarroel, 2016; Villalpando, 2020; UNESCO, 2020). En esta misma línea, Vergara y colaboradores (2020), señalan que, debido a la adaptación a las nuevas rutinas, se han generado sentimientos de estrés y frustración, tanto en padres de familia como en docentes. De la misma manera, en un estudio realizado por Vázquez y colaboradores (2020), coincide al decir que el incremento de la carga laboral, tanto en casa como en el trabajo, sumado al rol que los padres y madres asumen como figura orientadora de sus hijos/hijas; se generan sentimientos de estrés y desesperación, incluso se ha encontrado que puede generar ansiedad.

En cuanto a las emociones y/o sensaciones negativas y positivas, se encontró que las/los participantes P2, P8 y P5, manifestaron mayores niveles de estrés al comienzo y tranquilidad pasados unos meses; también, señalaron sentir cansancio y felicidad al mismo tiempo, así como satisfacción al apoyar a sus hijos/hijas en las actividades educativas. En ese sentido, es importante tener en cuenta que los niveles de estrés percibido por los participantes podría deberse a la frustración generada por la pandemia, la carga laboral y académica de sus hijos. En esta misma línea, Lazarus (1991) define las estrategias de afrontamiento como el esfuerzo tanto conductual como cognitivo para manejar las causas generadoras de estrés. A

continuación, se presenta un ejemplo en el que se puede apreciar la reinterpretación positiva que esta persona le atribuye a la situación estresante por la que está pasando.

P1: “Bien bien, un poco cansado sí ... no le miento ... pero bien bonito porque estoy viendo lo que han avanzando y gracias a dios mis pequeños desde el mas pequeñito hasta la mas grande, el profesor siempre nos manda las notas entonces por medio de las notas, por medio de las notificaciones que el profesor nos manda, entonces yo sé que sí están avanzando

Al respecto, Vergara y colaboradores (2020), señalan que el ambiente de incertidumbre, especialmente al inicio del contexto de pandemia, generó emociones negativas en algunos miembros de las familias; lo cual generó un cambio en el clima familiar. Sin embargo, con el paso del tiempo, las familias logran adaptarse a esta nueva situación; esto a partir del uso de algunas estrategias como organización de roles en el hogar, horarios, etc. Así, lograron rescatar ciertas oportunidades de la situación, como pasar tiempo en familia y generar lazos de confianza, lo cual generó sentimientos de felicidad, satisfacción y tranquilidad, al pasar el tiempo. Según el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (2020), las emociones negativas generadas a partir de las dificultades como la gestión del tiempo y la alta carga laboral puede ocasionar, estrés y frustración, y como consecuencia, desgaste físico y emocional; es por ello, que, en el presente estudio, se obtuvo como resultado el cansancio percibido como negativo. Para terminar, es importante destacar que, en base a las emociones resultantes negativas, en un estudio realizado por Vergara y colaboradores (2020), se encontró que dichas emociones fueron útiles para procesar la situación estresante y de incertidumbre que se vivió, para luego tomarlo como oportunidad de lograr expresar emociones, ideas y opiniones, de manera sencilla, clara y asertiva. Esto generó mayor apertura dentro de las familias que pusieron en prácticas las estrategias de organización y tiempo, lo cual incentivó a que se adapten con mayor facilidad y rapidez a la nueva normalidad educativa, mediante las clases virtuales (Vergara et al., 2020).

Por último, respecto a las emociones y/o sensaciones resultantes positivas, se encontró que los y las participantes P3, P5, P7 y P9, señalaron que se sienten felices, satisfechos y tranquilos, al apoyar a sus hijos/hijas en las actividades educativas. Ellos/ellas manifestaron que estas emociones se deben a los logros de sus hijos/hijas, a su gusto por enseñar y apoyarlos y al amor incondicional hacia sus hijos/hijas. Al respecto, se presentarán algunas viñetas ilustrativas.

P7: “Bueno hasta el momento, señorita, lo estoy sintiendo y ahorita me siento tranquila como le digo y en lo que yo sé que lo que empezado tengo que terminar y siempre con esa mente positiva, que ya queda poco ya finalizar el año y sé que a mi niña va a lograr, ha logrado de lo que de lo que no podía lograrlo, pero lo está logrando en todos los cursos que está yendo bien”

P5: “Totalmente satisfecha porque ... Uno se podría decir que por mi tiempo completo en ellos ... mi tiempo completo es primordial para ellos ¿no? porque cada pregunta “mamá” esto “mamá” el otro o de repente cuando está papá también ... este ... aparte de eso el cariño que les tengo , el amor incondicional que una mamá siente por su pequeñito y el estar ahí apoyandolos y dividirme entre un montón de cosas que tengo que hacer”

A partir de lo mencionado, según Manassero y Vázquez (1995), al atribuir su desempeño al éxito, los padres y madres de familia tienen sentimientos de felicidad al apoyar a sus hijos/hijas en las actividades educativas. Al respecto, Vergara y colaboradores (2020), señalan que esto podría deberse a que el tiempo de pandemia ha contribuido al desarrollo de actividades en familia dentro de casa, lo cual fomenta el desarrollo del vínculo afectivo con los miembros de la familia. Asimismo, se encontró que se incentiva una comunicación con mayor apertura; en ese sentido, cada miembro de la familia es capaz de expresar sus emociones, lo cual contribuyó, en algunos casos, a que se generen menos conflictos con respecto a la convivencia. En esta misma línea, en el presente estudio los padres y madres manifiestan sentimientos de satisfacción y tranquilidad respecto a su rol como figura orientadora de sus hijos/hijas en las actividades educativas; esto se relaciona con las expectativas de los padres y madres de familia sobre la educación de sus hijos/hijas, ya que mientras ellos/ellas tengan mayor expectativa, suelen brindar un mayor apoyo en las actividades educativas en casa, y así sentirse más satisfechos (Sánchez-Oñate, Reyes-Reyes y Villarroel, 2016). Según Weiner (1972), las expectativas actuales y previas, sumado a las emociones, puede predecir la conducta de esta persona en un futuro; en ese sentido, se podría inferir que los padres y madres de familia que tengan mayor expectativa respecto a la educación de sus hijos y esto genere emociones positivas, es probable que su desempeño apoyando a sus hijos/hijas continúe siendo bueno.

Cambios percibidos a partir de la adaptación a la modalidad virtual durante la pandemia

En tercer lugar, se presentará el área referida a los cambios percibidos a partir de la adaptación a la modalidad de clases virtuales durante la pandemia. Por tanto, se abordará su

experiencia respecto a la educación de sus hijos/hijas en este contexto de pandemia. Esta área se ha organizado en dos categorías. Por un lado, la adaptación a la modalidad de clases virtuales a partir de la pandemia, que se refiere a la dificultad que tuvieron los padres y madres de familia para adaptarse a esta nueva modalidad durante los primeros bimestres de clase (P8 y P10). A continuación, se presenta una viñeta:

P8: “La verdad que sí, lo de la pandemia nos ha costado bastante adaptarnos. Bueno al principio con esto que era de la tele, la verdad como que no me gustaba lo de la tele, porque a veces hablaban rápido, mi hija no entendía, pero ya cuando la miss empezó a enviarnos la tarea por el Whatsapp ... estoy ahí con ella, para que lea primero, tiene que leer primero para que entienda y comprenda, y estar ahí yo con ella [...]. Tiene horarios, de tal a tal ve la tele y de ahí empieza con lo que la miss envía, porque también envía el profesor de educación física y aparte que ella también tiene las clases virtuales de inglés y todo eso se le complica, pero sí nos afectó bastante a todos, pero ahorita ya nos acostumbramos y ella espera que la miss envía las clases y escribe y cumple [...]

Asimismo, esta categoría hace referencia al cambio y aprendizaje mutuo a partir de la modalidad de clases virtuales (P10). Al respecto, un participante menciona:

P10: “Claro, la realidad, el contexto es diferente pues, ¿no? de lo que es presencial a lo que es este ... virtual. Y ha sido un cambio para mí también pues, ¿no? yo tampoco soy profesora, pero no estoy acostumbrada a dictar clases virtuales pues, ¿no? Entonces, esto ha sido un cambio y aprendizaje para los dos, ¿no? tanto como para él, como para mí, ¿no?”

Al respecto, algunos autores señalan el gran desafío que los padres y madres de familia tienen al ser quienes cumplen el rol de figura orientadora de sus hijos/hijas en las actividades educativas. Así, en el contexto de pandemia, los padres y madres cumplen con sus deberes laborales, económicos y en su hogar, sumado a la gran responsabilidad de apoyar a sus hijos/hijas en las actividades educativas; esta sobrecarga de quehaceres durante el día, genera algunas dificultades, siendo una de ellas, el no lograr cumplir con todas estas tareas o no lograrlo de manera eficaz (Chang y Yano, 2020; Villalpando, 2020). En ese sentido, los participantes (P8 y P10) del presente estudio, mencionaron que este gran cambio al inicio de la pandemia ha generado dificultad para adaptarse; como, por ejemplo, adecuarse a los nuevos horarios, las clases por medio de la televisión o videollamadas, y tener que enviar las evidencias de las actividades educativas realizadas a los y las docentes.

Asimismo, algunos padres y madres de familia mencionaron que este cambio a partir de la pandemia y la adaptación a la modalidad de clases virtuales, ha generado experiencias favorables para la convivencia familiar. Así, según Hurtado (2020), la familia y el centro educativo, tienen como tarea principal unirse y fomentar el desarrollo de los y las estudiantes, a través de estrategias adecuadas enfocadas en el bienestar de sus hijos/hijas. En ese sentido, a partir de este impacto en los padres y madres de familia al cumplir un nuevo rol, se resalta la importancia de participar de manera activa en la educación de sus hijos e hijas, sobre temas nuevos de las clases, sobre el uso de las TICs, entre otros. En consecuencia, tanto padres/madres e hijos/hijas, durante el tiempo de la pandemia, buscaron fomentar una mejor comunicación y convivir de manera saludable. Así, esta situación, generó que tanto padres/madres como docentes, logren desarrollar nuevas habilidades para fomentar el desarrollo de sus hijos/hijas, tales como, comunicación asertiva, trabajo en equipo, organización, entre otros (Hurtado, 2020).

En ese sentido, los padres de familia mencionan que no cuentan con las estrategias necesarias para el aprendizaje de los hijos/hijas, lo cual generaría dificultad para poder enseñarles los temas presentados para cada grado académico (Villalpando, 2020). Los resultados obtenidos podrían deberse a la falta de capacitaciones dirigida a padres y madres y/o de preparación para que logren apoyar a sus hijos/hijas en las actividades educativas; esto se relaciona con la preparación de los padres y madres de familia para brindar el apoyo que los hijos/hijas necesitan (UNESCO, 2020; Valdés y Urías, 2011).

Asimismo, se relaciona con la falta de participación de los padres y madres de familia en contextos académicos, esto surge debido a la carencia de conocimientos sobre algunos temas (Julio et al., 2012). Al respecto, se evidencia que a pesar de que su participación podría ser beneficiosa para el aprendizaje de sus hijos e hijas, se encontró que no era constante (Julio et al., 2012; Sánchez-Oñate, Reyes-Reyes y Villarroel, 2016; Valdés y Urías, 2011). Por ejemplo, algunos padres señalan que es difícil explicar algunos temas a sus hijos/hijas, ya que desconocen los temas de la actualidad; por lo que deben buscar otros medios, como búsqueda de información en internet, consulta a otras personas y una preparación de su parte para lograr que sus hijos/hijas entiendan el tema planteado correctamente y logren aprender (P3, P7).

P7: "... Mire yo como mamá quizá no he aprendido [...] pero ahora en esto que estamos viviendo, ahora los padres somos los maestros ... Bueno yo he aprendido quizás muchas cosas. He aprendido a enseñar a mi hija, al

sacarle los temas de mi hija que quizás de repente no, no sabía, pero el logrado, y eso es bueno, como padres a aprender muchas cosas para poder ayudar a nuestros hijos y entonces nuestros hijos así también ellos se vuelven creativos, “mi papá ... mira me enseñó mi mamá” así entonces de sacar del libro del internet, no sé ... lo que sea ... Pero la cosa que ellos ven todo eso”

Por otro lado, la segunda categoría se refiere a la oportunidad percibida por los padres e hijos/hijas a partir del cambio de modalidad de enseñanza virtual. Esta se refiere a algunos beneficios percibidos por 5 participantes, a partir del contexto actual como: contar con mayor tiempo en familia, tener un mayor acercamiento a los hijos/hijas y también, aprender y repasar los temas de clase de los hijos/hijas para lograr explicarlos (P2, P3, P6, P7, P9). A continuación, una viñeta que ilustra el mayor acercamiento a los hijos/hijas:

P7: “[...] nos ayuda a estar más unidos con nuestros hijos, ¿no? es esa relación ... tener más cercano a nuestros hijos, darles ese amor, ese cariño y esa confianza y ese apoyo hacia ellos, porque realmente antes, como yo le digo, me dedicaba más a trabajar, era pendiente, pero en el aula de todas las reuniones, escuela de padres [...] estaba siempre pendiente de ellos en las clases que le dejaban [...] pero no había ese más ... ese amor, ese cariño, ahí pendiente de ellos, como ahora lo tenemos ahora estamos más cerca, más pendiente de ellos dándoles esa confianza, hablando con ellos dándoles amor ese cariño, ahora que están en clases todavía mucho más todavía [...]

Al respecto, un estudio realizado en México, en el cual se entrevistó tanto a niños, niñas y adolescentes de educación básica, como a padres y madres de familia; se encontró que el tiempo en casa incrementó los vínculos afectivos, ya que, según las entrevistas, los padres y madres mencionaron que debían proponer actividades interactivas para sus hijos/hijas, con la finalidad de mantenerlos ocupados y activos. De la misma forma, se encontró que los padres y madres mencionan que comenzaron a realizar actividades en familia; por ejemplo, ver películas juntos (Vázquez, Soto y Moreno, 2020). Esto, puede deberse a la falta de involucramiento de los padres y madres de familia en la educación de sus hijos e hijas previo a la pandemia, sobre todo por motivos de falta de tiempo y exceso de carga laboral (; Sánchez-Oñate, Reyes-Reyes y Villarroel, 2016; Valdés y Urías, 2011). Asimismo, en otro estudio realizado en Cuba, se encontró que algunas familias hallaron la cuarentena como oportunidad para realizar actividades en familia, lo cual fomenta la comunicación entre miembros de la familia (Vergara et al., 2020). En la misma línea, en el presente estudio, algunos padres y madres de familia mencionaron que, debido a la pandemia, han logrado

pasar mayor cantidad de tiempo de calidad con sus hijos/hijas, incluso realizando actividades juntos, como bailar, hacer yoga, etc. (P2, P3, P6, P7, P9) A continuación se presenta una viñeta:

P3: Yo me siento bien, no cambiaría por nada, o sea tiene sus cosas negativas obvio, quiero ir a trabajar, tampoco estar en la casa es... pero me dedico, distraigo también con ellos, me dedico a otras cosas, hacemos juntos, bueno a nosotros nos gusta bailar bastante, entonces bailamos juntos, hacemos yoga juntos, muchas actividades las incluyo hacerlo juntos y eso es lo bonito, ¿no? porque a veces los hijos están en el internet o están en el celular y como que eso aleja a las personas, ¿no? los equipos electrónicos alejan un poco al ambiente familiar, pero ahora me siento bien, pero igual espero que pase pronto porque este tampoco (risas) todos tenemos que continuar con nuestra vida y bueno yo quiero empezar a trabajar y eso, pero está bien, me siento bien también.

A manera de conclusión, se podría decir que respecto a las atribuciones causales de éxito, se encontró que, en primer lugar, todos los participantes del presente estudio atribuyeron su buen desempeño a su esfuerzo para cumplir el rol de figura orientadora en las actividades educativas de sus hijos/hijas. Weiner (1972), señala que las personas con mayor motivación para realizar una tarea, lo atribuyen a su propio esfuerzo: de esta manera, los padres y madres se esfuerzan para poder brindarles educación de calidad según sus posibilidades. En cuanto a las atribuciones causales de fracaso, en primer lugar, se encontró que cinco participantes mencionaron otra atribución relacionada a la disponibilidad de tiempo; así, se encontró que percibían no tener suficiente tiempo para poder lograr cumplir su rol de figura orientadora de manera eficaz. Por ello, es importante la gestión y organización del tiempo para asumir este papel como padres y madres de familia.

En cuanto a las emociones y/o sensaciones resultantes del proceso de la atribución causal de los padres y madres de familia, se encontró que a partir de la situación de la pandemia, debido a la incertidumbre vivida, se generaron emociones y/o sensaciones positivas, negativas y emociones y/o sensaciones tanto positivas y negativas (Vergara et al., 2020); de las cuales destacan la sensación de cansancio, satisfacción, impaciencia, frustración y felicidad. Asimismo, se obtuvo que este proceso, a partir de una situación estresante y de incertidumbre, generó oportunidades para generar mayor vínculo familiar al poder pasar mayor cantidad y calidad de tiempo en familia (Vergara y et al., 2020).

Por otro lado, los padres y madres de familia han encontrado desafíos al cumplir con el rol de figura orientadora de sus hijos/hijas en las actividades educativas durante la pandemia. Esto se debe a que tienen una gran carga laboral, en casa y/o en el trabajo; el cambio en la

modalidad de trabajo (presencial a remoto) y además, tienen que apoyar a sus hijos/hijas en la realización de las tareas, supervisión y enviar evidencias a los docentes. En las entrevistas realizadas se encontró que se generaron dificultades al adecuarse a nuevos horarios y rutinas; así como al enviar evidencias y adaptarse a las clases por medio de la televisión o videollamadas. Asimismo, según estudios previos a la pandemia, la participación de padres y madres de familia no era constante, debido al poco conocimiento sobre los temas que se enseñan y por falta de capacitaciones (Julio et al., 2012; Sánchez-Oñate, Reyes-Reyes y Villarroel, 2016; Valdés y Urías, 2011). En consecuencia, durante la pandemia se ha visto una mayor necesidad de participación activa y apoyo por parte de los padres y madres de familia; en ese sentido, es importante resaltar la importancia de la participación activa de los padres y madres de familia en la educación de sus hijos/hijas.

Por el contrario, a partir del presente estudio, se ha encontrado que los padres y madres de familia han percibido nuevas oportunidades a partir de cumplir el rol de figura orientadora de sus hijos; al respecto, los padres y madres consideran que ha sido una oportunidad para pasar mayor tiempo en familia y tener un mayor acercamiento a sus hijos/hijas, así como de adquirir nuevos conocimientos o recordar conocimientos previos. Definitivamente, el contexto de pandemia ha generado grandes cambios en las vidas de los padres y madres de familia; por un lado, se encontraron desafíos, a los cuales han podido adaptarse con el paso del tiempo; y por otro lado, se encontraron nuevas oportunidades que han beneficiado los vínculos familiares.

Para futuras investigaciones, se deben tener en cuenta algunas limitaciones del presente trabajo. Por un lado, debido al contexto de pandemia, las entrevistas fueron realizadas por videollamada, vía Zoom y Google Meet, o por llamada telefónica. Así, en algunos casos, la conexión de internet falló; por lo que algunas entrevistas se finalizaron a través de una llamada telefónica, estableciendo una desconexión o pausa en la entrevista. Por otro lado, es importante señalar la carencia de estudios previos en el contexto nacional relacionados a las atribuciones causales de padres y madres de familia. Por último, establecer horarios para realizar las entrevistas a las y los participantes resultó ser un desafío debido a la gran carga laboral, en casa y en el trabajo.

Finalmente, a partir de los resultados, en primer lugar, se podría recomendar diseñar programas e intervenciones con la finalidad de fomentar la participación activa de los padres

y madres de familia en la educación de sus hijos/hijas, ya que esto influye significativamente en el aprendizaje de sus hijos/hijas. Asimismo, a pesar de que los y las participantes de este estudio no mencionaron, en su mayoría, tener mayores inconvenientes para el manejo de tecnología, es importante incorporarlas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que puede ser beneficioso tanto para los padres de familia, como para docentes y estudiantes. Por último, sería importante realizar otras investigaciones similares, con el objetivo de realizar comparaciones en distintos contextos y así, complementar los estudios que se han realizado a nivel nacional, especialmente, en el contexto de pandemia.



Referencias

- Barra, E. (1998). Percepción Social, Psicología Social. 74-90. Concepción, Chile: Universidad De Concepción. http://www.sibudec.cl/ebook/UDEC_Psicologia_Social.pdf
- Berruga, M. (2020). Sistemas de Atribución Causal sobre el Fracaso Escolar de Estudiantes y Docentes en la Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Revista Científica Hallazgos21*, 5(1), 57-70. <https://revistas.pucese.edu.ec/hallazgos21/article/view/398/331>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. doi: 10.1191/1478088706qp063oa
- Cárdenas, V., y Cortés, B. (2009). Estilos parentales y atribuciones causales de padres de familia de alumnos de una secundaria rural con problemas de reprobación escolar. In *ix Congreso Nacional de Investigación Educativa*. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_01/po-nencias/1149-F.pdf
- CEPAL. (2020). América Latina y el Caribe ante la pandemia del COVID-19: efectos económicos y sociales. *Informe especial COVID-19*, (1). 1-15. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45337/S2000264_es.pdf?sequence=6&isAllowed=y
- Cervini, R. (2002). Participación Familiar y Logro Académico del Alumno. *Revista Colombiana de Educación*, 43, 93-134. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5459/4486>.
- Chang, G y Yano, S. (2020). “How are countries addressing the Covid-19 challenges in education?” UNESCO’s Section of Education Policy A snapshot of policy measures. <https://gemreportunesco.wordpress.com/2020/03/24/how-are-countries-addressing-the-covid-19-challenges-in-education-a-snapshot-of-policy-measures/>
- Cotino, L. (2020). La enseñanza digital en serio y el derecho a la educación en tiempos del coronavirus. *Revista de educación y derecho - Education and law review*, (21), 1-29. <https://revistes.ub.edu/index.php/RED/article/view/31213/31283>

- Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five approaches*. Londres, Reino Unido: SAGE Publications.
- Durán-Aponte, E., & Pujol, L. (2013). Escala Atribucional de Motivación de Logro General (EAML-G): Adaptación y análisis de sus propiedades psicométricas. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 39(1), 83-97. <https://www.redalyc.org/pdf/1735/173528596004.pdf>
- Echebarría, A. (1994). Sesgos atribucionales. En J.F. Morales (Coord.), *Psicología Social* (pp. 253-268). Madrid: McGraw-Hill.
- Forsyth, D. (1980). The Functions of Attributions. *Social Psychology Quarterly*, 43(2), 184-189. <https://doi.org/10.2307/3033621>
- García, J. (2006). Aportaciones de la teoría de las atribuciones causales a la comprensión de la motivación para el rendimiento escolar. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (21), 217-232. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2281059.pdf>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación, Sexta Edición* México. DF, Editores, SA de CV. <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>
- Hurtado Talavera, F. J. (2020). La Educación En Tiempos De Pandemia: Los Desafíos De La Escuela Del Siglo Xxi. *Revista Arbitrada Del Centro De Investigación Y Estudios Gerenciales*, 44(176-187). [http://www.grupocieg.org/archivos_revista/Ed.44\(176-187\)%20Hurtado%20Tavalera_articulo_id650.pdf](http://www.grupocieg.org/archivos_revista/Ed.44(176-187)%20Hurtado%20Tavalera_articulo_id650.pdf)
- Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (2020), Educación y pandemia. Una visión académica. En G De la Cruz (Ed.) *El hogar y la escuela: lógicas en tensión ante la COVID-19*. México, Universidad Nacional Autónoma de México. https://www.iisue.unam.mx/investigacion/textos/educacion_pandemia.pdf

Instituto Nacional de Estadística e Informática (2021). El 55,0% de los hogares del país accedieron a internet en el tercer trimestre del 2021. Notas de prensa. <https://www.inei.gov.pe/prensa/noticias/el-550-de-los-hogares-del-pais-accedieron-a-internet-en-el-tercer-trimestre-del-2021-13269/#:~:text=En%20el%20tercer%20trimestre%20del%202021%2C%20el%20acceso%20a%20Internet,Estad%C3%ADsticas%20de%20las%20Tecnolog%C3%ADas%20de>

Julio, V., Mánuel, M., y Navarro, L. (2012). Estrategia educativa para la participación de los padres en compromisos escolares. *Escenarios*, 10(2), 119-127. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4497332>

Lastre-Meza, K., López-Salazar, L., y Alcázar-Berrió, C. (2018). Relación entre apoyo familiar y el rendimiento académico en estudiantes colombianos de educación primaria. *Psicogente*, 21(39), 102-115. <http://www.scielo.org.co/pdf/psico/v21n39/0124-0137-psico-21-39-00102.pdf>

Lazarus, R., y Folkman, S. (1986). Estrés y procesos cognitivos. <http://ftp.isdi.co.cu/Docencia/Pregrado/Dise%C3%B1o.de.Comunicaci%C3%B3n.Visual/2do.A%C3%B1o/1er.Semestre/05%20Psicolog%C3%ADa/Bibliograf%C3%ADa/4.%20Procesos%20Afectivos/BIBLIOGRAF%C3%8DA/Relaci%C3%B3n%20P.%20Afectivos%20y%20P%20Cognitivos-Estr%C3%A9s%20y%20Procesos%20Cognitivos-Richard%20Lazarus.pdf>

Lazarus, R. (1991). Cognition and motivation in emotion. *American psychologist*, 46(4), 352. <https://psycnet.apa.org/record/1991-23402-001>

Manassero, M., y Vázquez, A. (1995). La atribución causal como determinante de las expectativas. *Psicothema*, 7(2), 361-376. <https://www.redalyc.org/pdf/727/72707210.pdf>

Martínez, J., Romero, G. y Vásquez, D. (2017). La escuela y la familia en relación con el alcance del logro académico. La experiencia de la Institución Educativa Antonio José de Sucre de Itagüí (Antioquia) 2015. *Aletheia. Revista de Desarrollo Humano*,

Educativo y Social Contemporáneo, 9(1), 58-75.
<http://www.scielo.org.co/pdf/aleth/v9n1/2145-0366-aleth-9-01-00058.pdf>

Mayan M. *Essentials of qualitative inquiry*. Walnut Creek: Left Coast Press, Inc.; 2009.

Mejía, P. (27 de abril de 2020). Educación escolar a distancia, finanzas y fidelización en colegios privados del Perú. *El peruano*.
<https://elperuano.pe/noticia-educacion-escolar-a-distancia-finanzas-y-fidelizacion-colegios-privados-del-peru-95045.aspx>

MINEDU. (2020). Estadísticas de Aprendizaje en casa: Reporte de familias. Estadística de la calidad educativa. <http://escale.minedu.gob.pe/>

MINEDU (14 de abril de 2020). Ministro Benavides: “Aprendo en casa” ha generado una movilización nacional por la educación pública. *Ministerio de Educación*.
<https://www.gob.pe/institucion/minedu/noticias/112671-ministro-benavides-aprendo-en-casa-ha-generado-una-movilizacion-nacional-por-la-educacion-publica>

Moreno-Correa S. (2020) La innovación educativa en los tiempos del Coronavirus. *Salutem Scientia Spiritus*, 6(1):14-26.
https://www.researchgate.net/profile/Sandra_Moreno7/publication/340515328_La_innovacion_educativa_en_los_tiempos_del_Coronavirus/links/5e8e301fa6fdcca789fe623d/La-innovacion-educativa-en-los-tiempos-del-Coronavirus.pdf

Morse J. The significance of saturation. *Qual Health Res* 1995; 5(2):147-149. Krueger RA.

Navas, L., Castejón, J. L., y Sampascual, G. (2000). *Un contraste del modelo atribucional de la motivación de Weiner en contextos educativos*. *Revista de Psicología Social*, 15(2), 181–197. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1174/021347400760259811>

Navas, L., Sampascual, G., y Castejón, J. L. (1995). *La teoría atribucional de Weiner y los sesgos atributivos: hacia la integración de un desencuentro*. *Revista de Psicología Social*, 10(2), 205–218.
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1174/021347495763810983>

- Noreña, A., Alcaraz-Moreno, N., Rojas, J., & Rebolledo-Malpica, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan*, 12(3), 263-274. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4322420>
- Obando, T. (2009). Escala de Atribuciones Causales de Éxito y Fracaso Académico para estudiantes universitarios. *Tesis para optar el título de Licenciada en Psicología con mención en Psicología Educativa*. PUCP. <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/426>
- Palacios, J., Marchesi, Á., y Coll, C. (2014). Desarrollo psicológico y educación. Psicología evolutiva. En E Martí, J Palacios, V Hidalgo, M Del Mar Gonzáles, M Padilla, M Moreno, A Oliva, M Carretero y J León (Eds.), *Cuarta parte: Desarrollo psicológico entre los 6 y los 12 años y Quinta parte: Desarrollo psicológico durante la adolescencia*. 329-450. España: Alianza Editorial
- Raurell-Torredà, M., Martínez-Estalella, G., Frade-Mera, M. J., Rodríguez-Rey, L. C., y De San Pío, E. R. (2020). Reflexiones derivadas de la pandemia COVID-19. *Enfermería Intensiva*, 31(2), 1-44. <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S2529984020300185?token=EAA26827DED521B2F6C2FC0E6128B1414A7AF1E432F45044C4B0570C6A4911EE9DDD52AF A368951A2325F49C0B8D31D>
- Razeto, A. (2018). Estrategias para promover la participación de familias en la educación de niños en escuelas chilenas. *Educação e Pesquisa*, 44. <https://www.scielo.br/pdf/ep/v44/1517-9702-ep-44-e180495.pdf>
- Rodrigo-López, M., Máiquez-Chaves, M., Padrón-González, I. y García-Ruiz, M (2009). ¿Por qué y con qué intención lo hizo? Atribuciones de los padres y adolescentes en los conflictos familiares. *Psicothema*, 21 (2), 268-273. <https://www.redalyc.org/pdf/727/72711654015.pdf>
- Romero-Carranza, V., y Rubiano-González, D. (2004). Atribuciones construidas por los educadores sobre los estudiantes con bajo rendimiento escolar (Tesis de bachillerato). Pontificia Universidad Javeriana, Colombia.

<https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/7997/tesis11.pdf?sequence=1>

Sánchez-Mendiola, M., Martínez-Hernández, A., Torres-Carrasco, R., De Agüero, M., Hernández-Romo, A., Benavides-Lara, M., Jaimes-Vergara, C., y Rendón-Cazales, V. (2020). Retos educativos durante la pandemia de COVID-19: una encuesta a profesores de la UNAM. *Revista digital universitaria*. <https://www.revista.unam.mx/prensa/retos-educativos-durante-la-pandemia-de-covid-19-una-encuesta-a-profesores-de-la-unam/>

Sánchez-Oñate, A., Reyes-Reyes, V., Y Villarroel-Henríquez, V. (2016). Participación y expectativas de los padres sobre la educación de sus hijos en una escuela pública. *Estudios Pedagógicos*, 42 (3), 347-367. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v42n3/art19.pdf>

Sucari, W., Aza, P., Anaya, J., y García, J. (2019). Participación familiar en la educación escolar peruana. *Revista Innova Educación*, 1(1), 7-18. <http://www.revistainnovaeducacion.com/index.php/rie/article/view/23/13>

Solís-Cámara, R., Díaz Romero, M., Del Carpio Ovando, P., Esquivel Flores, E., Acosta González, I., y Torres, A. (2007). La contribución del bienestar subjetivo, las expectativas y la crianza maternas en los logros escolares de sus niños y en la valoración de la participación de los padres. *Acta Colombiana de Psicología*, 10(2), 71-82. <https://repository.ucatolica.edu.co/bitstream/10983/994/1/v10n2a08.pdf>

UNESCO (2020). COVID-19 Eliminar los obstáculos del aprendizaje a distancia, UNESCO. <https://en.unesco.org/themes/education-emergencies/coronavirus-school-closures>

Valdés, Á., y Sánchez, P. (2016). Las creencias de los docentes acerca de la participación familiar en la educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 18(2), 105-115. <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v18n2/1607-4041-redie-18-02-00105.pdf>

- Valdés, Á. y Urías, M. (2011). Creencias de padres y madres acerca de la participación en la educación de sus hijos. *Perfiles educativos*, 33(134), 99-114. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v33n134/v33n134a7.pdf>
- Vargas, C. (2020). Reflexiones sobre el COVID-19, el Colegio Médico del Perú y la Salud Pública. *ACTA MÉDICA PERUANA*, 37(1). <http://amp.cmp.org.pe/index.php/AMP/article/view/929/405>
- Vázquez Soto, M. A. ., Bonilla Moreno, W. T. ., y Acosta Rosales, L. Y. . (2020). La educación fuera de la escuela en época de pandemia por Covid 19. Experiencias de alumnos y padres de familia. *Revista Electrónica Sobre Cuerpos Académicos Y Grupos De Investigación*, 7(14), 111–134. <https://cagi.org.mx/index.php/CAGI/article/view/213/422>
- Venegas, C. y Leyva, A. (2020). La fatiga y la carga mental en los teletrabajadores: a propósito del distanciamiento social. *Revista Española de Salud Pública*, 94(9). <http://bitly.ws/pBkL>
- Vergara, V. V., León, M. V. P., Bauta, A. L., Debs, L. M., & Puebla, Y. Q. (2020). Funcionamiento Familiar Durante La Pandemia: Experiencias Desde El Psicogrupo Adultos Vs Covid-19. *Revista cubana de psicología*, 2(2). https://www.researchgate.net/profile/Adis_Lopez_Bauta/publication/344787422_FUNCIONAMIENTO_FAMILIAR_DURANTE_LA_PANDEMIA_EXPERIENCIAS_DE_SDE_EL_PSICOGRUPO_ADULTOS_VS_COVID-19/links/5f905a95a6fdccfd7b7246eb/FUNCIONAMIENTO-FAMILIAR-DURANTE-LA-PANDEMIA-EXPERIENCIAS-DESDE-EL-PSICOGRUPO-ADULTOS-VS-COVID-19.pdf
- Villalpando, I. (2020). La escuela mexicana ante la pandemia: diagnóstico y escenarios posibles. *Faro Educativo, Apunte de política N°9*. Ciudad de México: INIDE-UIA. 1-7. <https://faroeducativo.iberomex.mx/wp-content/uploads/2020/04/Apuntes-de-politica-9b.pdf>

- Weiner, B. (1972). Attribution theory, achievement motivation, and the educational process. *Review of Educational Research*, 42 (2), 203–215.
<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/00346543042002203?journalCode=era>
- Weiner, B. (1974). *Cognitive views of human motivation. An Attributional Interpretation of Expectancy-Value Theory*. Academic Press. 51-69
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation an emotion. *Psychological Review*, 92 (4), 548-573.
<http://acmd615.pbworks.com/f/weinerAnattributionaltheory.pdf>
- Weiner, B. (1986). *An Attributional Theory of Motivation and Emotion*. Springer Series in Social Psychology. 3-41.
- Weiner, B. (1988). Attribution theory and attributional therapy : Some theoretical observations and suggestions. *British Journal of Clinical Psychology*, 27 (1), 99-104.
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.2044-8260.1988.tb00757.x>
- Weiner, B. (2010). The Development of an Attribution-Based Theory of Motivation: A History of Ideas. *Educational Psychology*, 45(1), 28-36.
<http://dx.doi.org/10.1080/00461520903433596>
- Willig, C. (2013). *Introducing qualitative research in psychology*. Nueva York, Estados Unidos: McGraw Hill Education.

Anexos

Anexo 1

Protocolo de consentimiento informado

El presente proyecto de investigación está dirigido por Valeria Meléndez Torres, estudiante de la Facultad de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú. El propósito de la investigación es comprender su experiencia cumpliendo el rol de figura orientadora en las actividades educativas de sus hijos y/o hijas durante la pandemia por COVID-19. Si usted accede a participar, en primer lugar, le agradecería que complete la presente encuesta. Posteriormente, me contactaré con usted para realizar una entrevista vía videollamada mediante Whatsapp, Google Meet o Zoom, según su disponibilidad.

Asimismo, es importante mencionar que su participación es totalmente voluntaria. La información que se recoja será estrictamente confidencial y no se podrá utilizar para ningún otro propósito que no esté contemplado en la investigación. Además, usted puede finalizar su participación en cualquier momento sin que esto represente algún perjuicio para usted. De la misma manera, si no desea responder alguna de las preguntas, o prefiere no comentar sobre algún tema en particular, está en todo su derecho de abstenerse y comunicarlo.

Si surge alguna duda relacionada al proyecto de investigación, usted puede formular las preguntas que considere necesarias al siguiente correo electrónico: vmelendez@pucp.edu.pe

Muchas gracias por su participación y su apoyo.

Anexo 2

Ficha sociodemográfica

1. Nombre
· _____
2. Edad
· _____
3. Grado de escolaridad
· _____
4. Estado civil
· _____
5. ¿A qué se dedica?
· _____
6. Durante el tiempo de cuarentena, usted ...
 - Realizó trabajo remoto
 - Trabajó de manera presencial
 - Otro: _____
7. ¿Cuántos hijos tiene? (Colocar número)
· _____
8. ¿En qué grado escolar se encuentran sus hijos? (Colocar grado y nivel)
** Por ejemplo: "4to grado de primaria"*
· _____
9. El centro educativo al que asiste su hijo/hijas es ...
 - Público
 - Privado
10. Marque los elementos con los que cuenta en casa ...
**Puede marcar varias opciones*
 - Televisor
 - Radio
 - Computadora
 - Laptop
 - Teléfono móvil con acceso a internet
 - Acceso a internet

- Impresora
 - Tablet
 - Otro dispositivo electrónico
11. Del 1 al 5, ¿Cómo considera su desempeño para hacer uso de herramientas y dispositivos digitales relacionados a las actividades educativas de su hijo/hija?
- *Por ejemplo, uso de dispositivos como: laptop, televisor, impresora, radio, teléfono móvil; y uso de herramientas como: Whatsapp, Plataforma “Aprendo en casa”, Facebook, Zoom, Google Meet, Google Classroom, Correo electrónico*
- 1 (Muy malo) 2 (Malo) 3 (Regular) 4 (Bueno) 5 (Muy bueno)
12. Durante el tiempo de cuarentena, ¿Considera que usted ha sido el principal apoyo de su hijo/hija para realizar las actividades educativas?
- Sí
 - No
13. ¿Cuántas veces por semana ha apoyado a su hijo/hija para realizar actividades educativas, durante el tiempo de cuarentena?
- *En este caso, se entiende como “apoyo en las actividades educativas” las siguientes actividades: Realizar una tarea juntos/ Acompañar en el proceso para realizar la tarea/ Enviar evidencias a los y las docentes*
- 1-2 veces por semana
 - 3-5 veces por semana
 - 6-7 veces por semana

Anexo 3

Guía de entrevista semi estructurada

Objetivo del estudio: Comprender las atribuciones causales de éxito y fracaso de los padres y madres sobre su desempeño como figura orientadora en las actividades escolares de sus hijos e hijas de primaria durante la pandemia mundial en Lima Metropolitana	
Pregunta	Áreas de indagación
1. Para empezar, me gustaría que me comente, desde su experiencia ¿Cómo brindaba apoyo a su(s) hijo(s)/hija(s) en las actividades educativas, antes de la pandemia?	Experiencia del participante cumpliendo el rol de figura orientadora de sus hijos e hijas previo a la pandemia.
2. ¿Cuáles eran las actividades educativas en las que solía apoyar a su(s) hijo(s)/hija(s) antes de la pandemia?	Actividades educativas en las que el participante apoya a su(s) hijo(s)/hija(s) previo a la pandemia.
3. Me podría comentar ¿cómo cree que ha sido su desempeño apoyando a su(s) hijo(s)/hija(s) antes de la cuarentena? <ul style="list-style-type: none"> ○ ¿Por qué cree que su desempeño se ha dado de este modo? (*) 	Percepción de los participantes sobre su desempeño como figura orientadora y la evaluación de dicha experiencia previo a la pandemia.
4. Como bien sabemos, la pandemia mundial ha generado muchos cambios en nuestras vidas. En ese sentido, quisiera que me comente ¿cómo ha sido su experiencia apoyando a su(s) hijo(s)/hija(s) durante el tiempo de pandemia?	Experiencia del participante cumpliendo el rol de figura orientadora de sus hijos e hijas durante la pandemia.
5. ¿En qué consiste el apoyo que le(s) brinda? <ul style="list-style-type: none"> ○ ¿Cómo se han organizado en casa para apoyar a sus hijos/hijas con las actividades del colegio? 	Actividades educativas en las que el participante apoya a su(s) hijo(s)/hija(s) durante la pandemia.

<ul style="list-style-type: none"> ○ ¿Cuáles son las actividades educativas en las que suele apoyar a su(s) hijo(s)/hija(s) durante el tiempo de pandemia? 	
<p>6. A partir de su experiencia, me podría comentar ¿cómo cree que ha sido su desempeño apoyando a su(s) hijo(s)/hija(s) en las actividades educativas durante la pandemia?</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ ¿Por qué cree que su desempeño se ha dado de este modo? (*) 	<p>Percepción de los participantes sobre su desempeño como figura orientadora y la evaluación de dicha experiencia durante la pandemia.</p>
<p>7. ¿Cómo se ha sentido al respecto? (*)</p>	<p>Sentimientos generados a partir de la experiencia del participante como figura orientadora de sus hijos e hijas durante la pandemia.</p>
<p>8. Algunos padres y madres de familia consideran que su desempeño fue exitoso/no exitoso por su <i>capacidad</i> para apoyar a sus hijos/hijas y otros lo atribuyen a su <i>esfuerzo</i>. A partir de su experiencia</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ ¿Considera que estas opciones se asemejan a su experiencia apoyando a sus hijos/hijas? ○ Si es así, ¿Cuál de estas opciones es más cercana a usted? ○ ¿A qué cree que se debe?(*) 	<p>Capacidad y esfuerzo, según su experiencia como figura orientadora de su(s) hijo(s)/hija(s) durante la pandemia.</p>
<p>9. ¿Me podría comentar algún ejemplo en el que considere que ha tenido éxito (o no) por su <i>capacidad/esfuerzo</i> para apoyar a su(s) hijo(s)/hijas(s) en las actividades educativas?</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ ¿Cómo se sintió en ese momento? 	<p>Capacidad y esfuerzo, según su experiencia como figura orientadora de su(s) hijo(s)/hija(s) y sentimientos generados a partir de su experiencia durante la pandemia.</p>

<p>10. Asimismo, se suele decir que su desempeño ha sido exitoso/ no exitoso por la <i>dificultad o facilidad</i> para apoyar a sus hijo(s)/hija(s). Por otro lado, algunos padres mencionan que su desempeño ha sido exitoso/ no exitoso por algunas causas externas, como la suerte de tener ayuda por parte de profesores, otras personas; o la suerte de tener los recursos necesarios.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ ¿Considera que estas opciones se asemejan a su experiencia? ○ ¿Con qué caso se identifica más usted? ○ ¿A qué cree que se debe?(*) ○ ¿Cómo se siente al respecto? 	<p>Dificultad y suerte, según su experiencia como figura orientadora de su(s) hijo(s)/hija(s) durante la pandemia.</p>
<p>11. ¿Me podría comentar algún ejemplo en el que considere que ha tenido éxito/ o no por la <i>dificultad o facilidad</i> de la tarea/por <i>causas externas relacionadas a la suerte</i> para apoyar a su(s) hijo(s)/hijas(s) en las actividades educativas?</p>	<p>Dificultad y suerte, según su experiencia como figura orientadora de su(s) hijo(s)/hija(s) y sentimientos generados a partir de su experiencia durante la pandemia.</p>
<p>12. Teniendo en cuenta que usted atribuye su <i>buen/regular/mal</i> desempeño a ya _____. Entre estas dos opciones, ¿Cuál sería la que más se asemeja a su experiencia en este tiempo de pandemia?</p>	<p>Capacidad, esfuerzo, dificultad y suerte, según su experiencia como figura orientadora de su(s) hijo(s)/hija(s) y sentimientos generados a partir de su experiencia durante la pandemia.</p>
<p>13. ¿Considera que hay algún otro motivo por el cual usted considere que le ha ido bien/mal?</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ ¿Cuál/cuáles son esos motivos? 	<p>Evaluación de su experiencia apoyando a su(s) hijo(s)/hija(s) en las actividades educativas durante la pandemia.</p>
<p>14. ¿Cómo evaluaría su experiencia, en general, apoyando a su(s) hijo(s)/hija(s) en las actividades educativas?</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ ¿Por qué? 	<p>Evaluación de su experiencia apoyando a su(s) hijo(s)/hija(s) en las actividades educativas durante la pandemia.</p>

<p>15. En una escala del 1 al 5 (siendo 1 el puntaje menor y 5 el puntaje mayor) ¿Qué tan satisfecho está con su desempeño apoyando a su(s) hijo(s)/hija(s) en las actividades educativas durante el tiempo de cuarentena?</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ ¿Cuáles cree que son los motivos? 	<p>Evaluación de su experiencia apoyando a su(s) hijo(s)/hija(s) en las actividades educativas durante la pandemia.</p>
<p>16. ¿Tiene algo más que me quiera contar o agregar?</p>	<p>Cierre de la entrevista.</p>

*Repetir pregunta



Anexo 4

Libro de códigos

ÍNDICE

1. Atribuciones causales de logro y fracaso
 - 1.1. Capacidad de éxito fracaso
 - 1.1.1. Percepción de alta capacidad para apoyar a los hijos/hijas en las actividades educativas
 - 1.1.1.1. Capacidad de organización para apoyar a sus hijos/hijas en las actividades educativas
 - 1.1.1.2. Alta capacidad para enseñar
 - 1.1.2. Percepción de baja capacidad para apoyar a los hijos/hijas en las actividades educativas
 - 1.1.2.1. Percepción de baja capacidad por falta de conocimientos
 - 1.2. Poco o mucho esfuerzo
 - 1.2.1. Mucho esfuerzo para apoyar a los hijos/hijas en las actividades educativas
 - 1.2.1.1. Esfuerzo para explicar temas a sus hijos/hijas
 - 1.2.1.2. Esfuerzo al brindar apoyo mediante la revisión del cumplimiento de las actividades educativas
 - 1.2.1.3. Esfuerzo al dedicar mayor cantidad de tiempo a apoyar a los hijos/hijas en las actividades educativas
 - 1.2.1.4. Esfuerzo al realizar actividades manuales para que puedan cumplir con las actividades educativas
 - 1.2.1.5. Esfuerzo para explicar temas a sus hijos/hijas, teniendo la disposición y voluntad para hacerlo
 - 1.2.1.6. Esfuerzo al tener como prioridad cubrir las necesidades de los hijos/hijas
 - 1.2.2. Poco esfuerzo para apoyar a los hijos/hijas en las actividades educativas
 - 1.2.2.1. Falta de esfuerzo para mejorar la organización
 - 1.3. Facilidad o dificultad

- 1.3.1. Facilidad para apoyar a los hijos/hijas en las actividades educativas
 - 1.3.1.1. Facilidad para realizar trabajos manuales
 - 1.3.1.2. Facilidad para supervisar las actividades educativas
 - 1.3.1.3. Facilidad para enseñar temas de primaria y para investigar
 - 1.3.1.4. Facilidad para enseñar matemática
- 1.3.2. Dificultad para apoyar a los hijos/hijas en las actividades educativas
 - 1.3.2.1. Dificultad para apoyar a los hijos por el cambio de rutina/horarios
- 1.4. Causas externas relacionadas a la suerte
 - 1.4.1. Causas externas relacionadas a la buena suerte para apoyar a los hijos/hijas en las actividades educativas
 - 1.4.1.1. Suerte de contar con el apoyo por parte de los y las docentes
 - 1.4.1.2. Suerte de contar con el apoyo por parte de familiares
 - 1.4.1.3. Suerte de contar con apoyo de los y las docentes, familiares y con los recursos materiales necesarios
 - 1.4.1.4. Suerte de contar con los recursos materiales necesarios
 - 1.4.1.5. Suerte de contar con el apoyo por parte de los hijos/hijas
 - 1.4.2. Causas externas relacionadas a la poca suerte para apoyar a los hijos/hijas en las actividades educativas
 - 1.4.2.1. Poca suerte de contar con apoyo por parte de familiares
- 1.5. Otras atribuciones causales
 - 1.5.1. Disposición para apoyar a los hijos/hijas en las actividades educativas
 - 1.5.1.1. Buena disposición e intención para apoyar a los hijos/hijas en las actividades educativas
 - 1.5.2. Disponibilidad de tiempo
 - 1.5.2.1. Sensación de falta de tiempo para realizar las actividades educativas propuestas para sus hijos/hijas
 - 1.5.2.2. Organización del tiempo para cada curso
- 2. Emociones y/o sensaciones que surgen respecto a su desempeño apoyando a sus hijos/hijas en las actividades educativas
 - 2.1. Emociones y/o sensaciones positivas

- 2.1.1. Sentimiento de felicidad al apoyar a sus hijos/hijas en las actividades educativas
- 2.1.2. Sentimiento de satisfacción al apoyar a sus hijos/hijas en las actividades educativas
- 2.1.3. Sentimiento de tranquilidad en la actualidad
- 2.2. Emociones y/o sensaciones negativas
 - 2.2.1. Emoción de desesperación y frustración al apoyar a sus hijos/hijas
 - 2.2.2. Estrés y sensación de cansancio al apoyar a sus hijos/hijas
 - 2.2.3. Estrés al apoyar a sus hijos/hijas
- 2.3. Emociones y/o sensaciones positivas y negativas
 - 2.3.1. Sensación de cansancio y sentimientos de felicidad y satisfacción al apoyar a sus hijos/hijas en las actividades educativas
 - 2.3.2. Sentimiento de felicidad y cansancio al apoyar a sus hijos/hijas en las actividades educativas
 - 2.3.3. Estrés al apoyar a sus hijos/hijas y tranquilidad en la actualidad
- 3. Cambios percibidos a partir de la adaptación a la modalidad de clases virtuales durante la pandemia
 - 3.1. Adaptación a la modalidad de clases virtuales a partir de la pandemia
 - 3.1.1. Dificultad para adaptarse en los primeros bimestres
 - 3.1.2. Cambio y aprendizaje mutuo a partir de la modalidad de clases virtuales
 - 3.2. Oportunidad percibida por los padres e hijos/hijas a partir del cambio de modalidad de enseñanza virtual
 - 3.2.1. Mayor tiempo en familia
 - 3.2.2. Mayor acercamiento a los hijos/hijas
 - 3.2.3. Aprender y repasar los temas de clase para lograr explicar a los hijos/hijas