



**UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN**  
**FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES**  
**Departamento de Psicología**  
**Magíster en Psicología**

**INVOLUCRAMIENTO PARENTAL EN ESTUDIANTES CON Y SIN  
NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES DURANTE EL COVID-19**

Tesis presentada a la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de  
Concepción para optar al grado académico de Magíster en Psicología

Por: Isidora Zañartu Villagra

Profesora Guía: Dra. Claudia Pérez Salas

*Enero 2022*

*Concepción, Chile*

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica del documento.



## **AGRADECIMIENTOS**

Agradezco enormemente a los establecimientos, estudiantes y madres y padres que participaron en este estudio en un momento complejo para el mundo, ayudándonos a entender el fenómeno objeto de este estudio.

Agradezco además a ANID quien me apoyó como becaria y a mi profesora guía quien me alentó y ayudó en todo momento.



## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
MARCO TEÓRICO .....	9
Importancia de los Madres/Padres en la Educación.....	9
Conceptualización del Involucramiento Parental.....	11
Impacto del involucramiento Parental en el Éxito Académico .....	14
Variables que intervienen en el Involucramiento Parental.....	19
Involucramiento Parental en Estudiantes con NEE .....	25
Relación entre el Involucramiento Parental y el Compromiso Escolar.....	30
El Efecto del Contexto: El Impacto de la Pandemia Covid-19 en el Involucramiento Parental y el Compromiso Escolar .....	39
HIPÓTESIS .....	45
OBJETIVOS .....	46
Objetivo General.....	46
Objetivos Específicos.....	46
MÉTODO .....	47
Participantes.....	47
Variables e Instrumentos .....	48

Procedimiento.....	53
Análisis de datos.....	55
Consideraciones Éticas .....	56
RESULTADOS.....	58
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	72
REFERENCIAS .....	85
ANEXOS .....	113
Anexo 1: Adaptación Instrumento Involucramiento Parental .....	113



## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Detalle del ingreso de las familias .....	59
Tabla 2: Análisis descriptivo involucramiento parental escolar en la muestra total.....	62
Tabla 3: Análisis comparativo involucramiento parental entre grupos (NEE vs DT).....	64
Tabla 4: Correlaciones del involucramiento parental con variables sociodemográficas.....	67
Tabla 5: Análisis descriptivo compromiso escolar y su correlación con el Involucramiento Parental.....	68
Tabla 6: Regresión lineal entre Involucramiento Parental y Dimensiones del Compromiso Escolar .....	70
Tabla 7: Ítems originales del instrumento de Cheung & Pomerantz (2011) e Ítems adaptados.....	114
Tabla 8: Cargas Factoriales Análisis Factorial Confirmatorio con 1 factor.....	116

## RESUMEN

Con la llegada del COVID-19, en Chile se decretó el cierre de las escuelas (Murillo & Duk, 2020), instaurándose la enseñanza remota de emergencia (Wöbmann, 2020). Este contexto ha obligado un mayor involucramiento parental para el éxito académico de los/as estudiantes (Panaoura, 2021).

Analizamos el involucramiento parental de madres/padres de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) y con desarrollo típico (DT), en el contexto de la pandemia COVID-19 y su relación con el compromiso escolar. A través de un diseño no experimental, correlacional, comparativo y transversal, 494 estudiantes ( $M = 18,83$  años;  $SD = 0,87$ ): 147 con NEE y 347 con DT y sus madres/padres, respondieron la escala de involucramiento parental de Cheung y Pomerantz (2011), y la versión adaptada de la Escala Multidimensional de Compromiso y Desenganche Académico (Wang et al., 2017).

Los resultados de esta investigación revelaron altos niveles de involucramiento parental, sin diferencias respecto al involucramiento parental total, pero sí en ciertos ítems, revelando un mayor involucramiento de apoyo directo y menor de monitoreo en el caso de las madres/padres de estudiantes con NEE. Además, se constató la influencia del involucramiento parental sobre el compromiso escolar.

## INTRODUCCIÓN

La propagación del Covid-19 ha planteado grandes retos para la sociedad en su conjunto y en particular para el sistema escolar (Viner et al., 2020), especialmente para estudiantes y sus madres/padres (Wendel, 2020). Esto porque el cierre de las escuelas, que se produjo en más de 190 países, incluido Chile (Murillo & Duk, 2020; Treviño et. al, 2021), provocó que la educación continuara bajo la supervisión, y en algunos casos, con instrucción de madres/padres, lo que ha significado un enorme reto para las familias (Wendel, 2020).

Con el propósito de evitar la pérdida del año académico por el cierre de las escuelas, en marzo de 2020, se reemplazó la modalidad presencial de clases por una educación remota de emergencia (Duraku & Hoxha 2020), lo que constituyó un cambio abrupto frente a la imposibilidad de reunirse de manera física (Ibarra et al, 2020).

La educación remota de emergencia se diferencia de la educación a distancia y la educación tradicional, y se define como una modalidad educativa no planificada, que utiliza cualquier recurso en línea y/o fuera de línea que pueda estar al alcance de los/as docentes, para continuar con los procesos educativos establecidos (Vera, 2021). A pesar de que la educación remota de

emergencia ha permitido continuar con los procesos educativos, ha sido, al mismo tiempo, un factor de estrés y sobrecarga para docentes, estudiantes, y sus familias, sobre todo cuando se encuentran en una posición de vulnerabilidad social y económica (Salas et. al, 2020).

Este contexto ha obligado a las/os madres/padres a asumir funciones pedagógicas claves para apoyar la educación de sus hijos/as, tareas que anteriormente eran desempeñadas por las escuelas (O'Connor et. al, 2021). De este modo, el involucramiento parental ha debido ser tanto para las actividades logísticas (como proporcionar equipos, materiales, supervisar el horario de las actividades) como también para las actividades directamente relacionadas con el proceso de aprendizaje (realización de tareas, preparación de trabajos, búsqueda de información) (Knopik, et. al, 2021). Este cambio ha implicado un considerable esfuerzo y adaptación por parte de las familias (Duraku & Hoxha, 2020), debido a la falta de habilidades pedagógicas y digitales para apoyar a sus hijos/as en la enseñanza remota de emergencia (Bhamani et al., 2020; Bubb y Jones, 2020; Fontenelle-Tereshchuk, 2021; Pozas et. al, 2021). Así, el involucramiento parental de madres/padres ha tenido que ser cuantitativamente mayor y cualitativamente distinto al tradicionalmente entregado en tiempos pre-pandemia (Panaoura, 2021), al transformarse en mediadores del aprendizaje escolar, a través del acompañamiento y monitoreo de actividades escolares (Treviño et. al, 2021).

El éxito académico ante el escenario actual de la educación remota de emergencia depende en gran medida de los recursos individuales del/la estudiante y familiares (Nusser, 2021). Así, se estima que la cantidad de aprendizajes que los/as estudiantes perderán durante este período de pandemia variará significativamente según el involucramiento parental, pero también según el grado de compromiso escolar que presente el/la estudiante (Dorn et. al, 2020). Al mismo tiempo, el involucramiento de madres/padres, y el apoyo de pares y docentes son determinantes críticos para el compromiso escolar (Ansong et. al, 2017). Esto implica que el compromiso escolar puede disminuir cuando nos encontramos en un escenario, a raíz de la pandemia, donde pierden cercanía la relaciones docente-estudiante y entre pares, y en donde además se tienen problemas de conectividad, que pueden afectar aún más dichos vínculos (Pérez-Salas, 2020).

Lawrence y Fakuade (2021) examinaron la contribución del involucramiento parental en el compromiso escolar de estudiantes adolescentes de secundaria, durante la educación remota de emergencia por Covid-19 en Nigeria. Los resultados revelaron que existe un efecto positivo y significativo del involucramiento parental en el compromiso escolar, siendo el involucramiento parental un predictor para el compromiso escolar de estudiantes adolescentes en educación remota de emergencia.

La relevancia de estos antecedentes reside en el potencial del compromiso escolar para predecir el éxito académico de los/as estudiantes y prevenir conductas de riesgo (Li et. al, 2011; McNeely & Falci, 2004; Wang & Fredericks, 2013; Wang & Holcombe, 2010). En este sentido, es importante observar si ante el contexto educativo actual chileno, el involucramiento parental tiene impacto sobre el compromiso escolar de los/as estudiantes, teniendo en cuenta que las interacciones con el resto de los agentes del contexto han disminuido a causa del distanciamiento social y la educación a remota de emergencia, o si, por el contrario, dada la etapa vital de los/as estudiantes y en concordancia con los resultados de Pérez-Salas et. al (2021) obtenidos pre-pandemia, el impacto de la familia sobre el compromiso escolar de estudiantes de secundaria es marginal. El dilucidar esto permitirá clarificar en qué medida las/os madres/padres impactan en el compromiso escolar de sus hijos/as adolescentes en el contexto de pandemia.

Como se mencionó, el involucramiento parental no está exento de dificultades. Epstein (2001), plantea un paradigma donde presenta las barreras para el involucramiento parental, donde se incluyen: (1) factores de los/as hijos/as; (2) factores de la familia y las/os madres/padres; (3) factores de la sociedad y (4) el papel cada vez más amplio de las escuelas. Cada una de ellas influye en el grado de involucramiento parental. Este estudio se centrará en los tres primeros.

En relación con los factores de los hijos/as cobra relevancia la presencia de necesidades educativas especiales (en adelante NEE) que, sobre todo en este período de educación remota de emergencia, ha puesto retos específicos para las familias, al tener que responsabilizarse por el aprendizaje de sus hijos/as con NEE, con las características idiosincráticas que estas significan (Nusser, 2021). Según Murillo y Duk (2020), uno de los colectivos más afectados con la pandemia Covid-19 y el cierre de los colegios, son los/as niños, niñas y adolescentes con NEE, esto ya que, en gran medida las actividades o programas no están ajustadas a sus necesidades. Además, con la virtualidad el/la docente se ve dificultado para brindar una atención más personalizada y/o, simplemente se ha suspendido el apoyo profesional especializado que se le brindaba con anterioridad (Murillo y Duk, 2020).

Investigación previa a la pandemia, indica que madres/padres de estudiantes con NEE se involucraban menos que madres/padres de estudiantes con Desarrollo Típico (en adelante DT) (Rogers et. al 2009). Los pocos antecedentes existentes en relación con la realidad vivida por estudiantes con NEE en pandemia, revela que sus madres/padres se han sentido más estresadas/os por las exigencias que han tenido que enfrentar durante el cierre de las escuelas (Nusser, 2021). Al respecto, O'Connor et. al (2021), encuestaron a madres/padres de niños/as que asisten a escuelas especiales en Irlanda del Norte, quienes fueron consultados sobre sus experiencias durante el cierre de las escuelas por la pandemia Covid-19. Sus hallazgos también revelan

que madres/padres presentan un alto nivel de involucramiento parental a pesar de que han experimentado este periodo de educación remota de emergencia como complejo y difícil.

Además de la presencia de NEE, otros factores que afectan el involucramiento parental en el contexto de la educación remota de emergencia, son la situación socioeconómica de las familias y el nivel educativo de madres/padres. Investigaciones realizadas en pandemia detectaron altas brechas entre clases sociales en aspectos como el tamaño de los hogares, los dispositivos tecnológicos disponibles y la conectividad a internet, lo que finalmente puede afectar el grado de apoyo que tenga el/la estudiante para su proceso de aprendizaje y en su compromiso escolar (Bonal & González, 2020; Monje et al, 2021). Gran parte de las familias chilenas y sus viviendas no estaban preparadas para la educación remota de emergencia, debido a la falta de espacio, hacinamiento, deficiencias de las conexiones eléctricas e internet, sumando a ello la precariedad del empleo y al acceso a la salud que tensionan aún más a la familia en pandemia (Ibarra et. al, 2020).

Por otro lado, en relación con el nivel educativo, según Quiroz (2020) este nuevo rol de mediador del aprendizaje es más complejo de asumir mientras menor sea la formación académica y la alfabetización digital de madres/padres, lo que concuerda con investigación pre-pandemia de educación a distancia que revela que el involucramiento parental es gradualmente menor, a menor nivel

educativo de madres/padres (Shumow et. al, 2011). Entre los obstáculos a los que enfrentan madres/padres para involucrarse, encontramos: la falta de comprensión del material enseñado a sus hijos/as por parte de madres/padres (lo que puede aumentar a mayor nivel educativo del hijo/a), el poco interés y la motivación para enseñar, el tiempo limitado para acompañar al hijo/a en su aprendizaje porque deben trabajar, la falta de paciencia para enseñar a los hijos/as en casa, la falta de instalaciones y la dificultad para utilizar los servicios de conexión a Internet (Sari & Maningtyas, 2020).

En este sentido, es importante observar, cuál es el grado de involucramiento parental de madres/padres ante el contexto educativo actual en que han debido adoptar un rol clave en la educación de sus hijos/as (O'Connor et. al, 2021; Duraku & Hoxha, 2020) y donde cuentan con dificultades pedagógicas (Bhamani et al., 2020; Bubb y Jones, 2020; Fontenelle-Tereshchuk, 2021; Pozas et. al, 2021), educativas (Sari & Maningtyas, 2020), socioeconómicas (Bonal & González, 2020; Ibarra et. al, 2020) y con desafíos propios relacionados a las NEE de sus hijos/as (O'Connor et. al, 2021; Nusser, 2021).

A partir de los antecedentes expuestos, se desprende la siguiente pregunta de investigación ¿Cómo es el involucramiento parental escolar de madres/padres de adolescentes con NEE y DT en el contexto de la pandemia de Covid-19? Responder a esta interrogante permitirá entender con mayor claridad las diferencias del involucramiento parental de madres/padres de

estudiantes con NEE y con DT en el contexto de pandemia de covid-19. Además, el comprender estas diferencias permitirán fundamentar y justificar rigurosamente las intervenciones que se planifiquen para equiparar las desigualdades de involucramiento parental y con ello, disminuir las brechas de aprendizaje, sopesando los efectos que tenga el periodo de pandemia en el compromiso escolar y por consecuencia en las trayectorias estudiantiles de los/as estudiantes, atendiendo adecuadamente las particularidades encontradas en estudiantes con NEE y con DT.

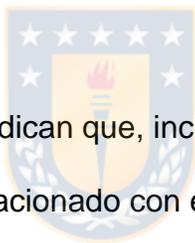


## MARCO TEÓRICO

### Importancia de los Madres/Padres en la Educación

Las/os madres/padres son muy importantes en el desarrollo de sus hijos/as. Son sus primeros maestros y los más duraderos (Kaiser & Hancock, 2003). Se encargan de dirigir el curso del desarrollo, apoyando la adquisición de habilidades lingüísticas, sociales y académicas (Hart & Risley, 1995). La participación de madres/padres en la educación ha sido un tema de interés e importancia durante las últimas décadas (Spann et. al, 2003). Esto debido a que, desde los años ochenta, una cantidad cada vez mayor de literatura sugiere que el involucramiento parental tiene un impacto positivo en el aprendizaje y el éxito escolar de los/as hijos/as (Boonk, et al., 2018; Eccles & Harold, 1993; Jeynes, 2005; Koegel et. al, 1991; Newmann & Wehlage, 1995; Park & Holloway, 2017). Numerosas investigaciones han documentado la importancia del ambiente familiar para el fomento del compromiso escolar (Chan et al, 2021; Fredricks et al., 2004; Gil et al, 2021; Van Ryzin et. al, 2009; Veiga et al, 2016), así también de manera más específica, existe una extensa literatura que aborda cómo las familias influyen en el aprendizaje, el logro y el éxito en la vida (Alves et al, 2021; Reschly & Christenson, 2019; Saracostti et al, 2019; Ugwuanyi et al, 2020).

Los estudios sugieren que la crianza de los/as hijos/as tiene un impacto en el rendimiento escolar por medio del modelamiento del compromiso de los/as estudiantes, su motivación intrínseca, su preferencia por el desafío, valoración y compromiso con la escuela; y entusiasmo, disfrute e interés hacia el trabajo escolar (Connell & Wellborn, 1991; Epstein & Sanders, 2002; Ginsberg & Bronstein, 1993; Gottfried et. al, 1994; Grolnick & Ryan, 1992; Grolnick et. al, 1991; Grolnick & Slowiaczek, 1994; Jeynes 2007; Pomerantz et. al, 2005; Reynolds & Clements, 2005; Steinberg et. al, 1989; Wigfi eld et al., 2006; Skinner & Pitzer, 2012).



Más aún, los resultados indican que, incluso sin considerar el desempeño académico (altamente correlacionado con el compromiso escolar), una mejor calidad de la relación entre madres/padres y sus hijos/as adolescentes puede conducir a que los/as estudiantes experimenten emociones positivas hacia actividades académicas y que se comporten adecuadamente en el colegio, lo que llevaría a una mayor probabilidad de que completen estudios superiores (Blondal & Adalbjarnardottir, 2014). Sin embargo, a pesar de que existen estudios que reconocen la influencia de madres/padres en el compromiso escolar de sus hijos/as, otros estudios señalan que en la adolescencia dicha influencia es marginal y no significativa (Jun-Li, 2010; Ke & Benzoni, 2017; Larson y Richards, 1991; Steinberg & Silverberg, 1986).

## Conceptualización del Involucramiento Parental

El concepto de involucramiento parental en la educación ha evolucionado en el tiempo. Inicialmente fue un constructo utilizado por las escuelas que hacía referencia al cumplimiento de madres/padres de las reglas y las solicitudes realizadas por la escuela (Lareau, 2000), lo que implica más bien una relación unidireccional: la escuela pide, madre/padre entrega. Por ejemplo, si las/as madres/padres participaban de los eventos escolares en los que se solicitaba su presencia, eran madres/padres involucrados (Lareau, 2000). Sin embargo, el concepto ha evolucionado para abarcar una amplia gama de acciones y relaciones más complejas, tales como apoyar la educación de su hijo/a en casa (Ward et. al, 2006), incluyendo incluso las expectativas de madres/padres sobre el logro académico de su hijo/a y la calidad de la comunicación madre/padre-hijo/a (Jeynes, 2010).

En esta evolución, el constructo de involucramiento parental ha ido adoptado distintas acepciones. Hasta ahora, el involucramiento parental ha sido usado como un término amplio que incluye una serie de procesos, prácticas y factores contextuales vinculados a la relación de las madres/padres con sus hijos/as (Cairney et al., 1995; Heath, 1983; Lareau, 1989; Nichols, 2000), tales como factores ambientales (ej. provisión de recursos), actividades en casa (ej. ver televisión, lectura) (Cairney et al., 1995), patrones de interacción madre/padre-

hijo/a (ej. estilos de comunicación, métodos de disciplina) (Heath, 1983), estrategias pedagógicas parentales (ej. escuchar la lectura de su hijo/a, guiar, enseñar) y modelado de conductas de estudio por parte de las/os madres/padres (ej. uso de libros, manejo de tareas numéricas) (Cairney et al., 1995; Nichols, 2000).

En las definiciones existentes de involucramiento parental es posible identificar un solapamiento entre algunas de ellas con las conceptualizaciones de apoyo parental y estilo parental, dificultando el panorama para clarificar las relaciones entre los distintos constructos.

El término *apoyo parental* generalmente se define como el nivel de aceptación o calidez que madres/padres expresan hacia sus hijos/as (Bean et. al, 2006). Según Rollins y Thomas (1979), el apoyo parental incluye aquellos comportamientos realizados por las/os madres/padres que le indican al hijo/a que es aceptado/a y amado/a. Esto incluye comportamientos tales como elogiar, alentar, dar afecto físico y ayuda (Barnes et. al, 1986). Algunas definiciones de involucramiento parental incluyen dimensiones cuya definición se asocia estrechamente al apoyo parental, por ejemplo, la presencia de una conexión positiva (dimensión de “Home Affective Environment” de Christenson et. al, 1992) y de entornos de apoyo (dimensión de “parenting”, de Epstein, 1995).

Por otro lado, el *estilo parental* abarca valores, actitudes y comportamientos de las/os madres/padres (Baumrind, 1971). Se definen como enfoques o patrones generales de comportamiento llevados a cabo por madres/padres, utilizados con el fin de educar a sus hijos/as en normas sociales (Malczyk & Lawson, 2019). Existen numerosas nomenclaturas para clasificar los estilos parentales. Baumrind (1971) identifica a los estilos autoritario, autoritativo, permisivo y negligente. Algunas definiciones de involucramiento parental como la de Christenson et al. (1992), incluyen una dimensión definida como “Discipline Orientation”, donde se considera el estilo parental (autoritativo, que implica estructura y calidez), como parte del involucramiento parental.

Para este estudio entenderemos que el involucramiento parental abarca tanto las actividades a través de las cuales madres/padres se hacen parte del desarrollo educativo de sus hijos/as (López, 2015) como también la interacción de madres/padres con las escuelas y con sus hijos/as, con el objetivo de promover el éxito académico de estos/as (Hill & Taylor, 2004).

## **Impacto del involucramiento Parental en el Éxito Académico**

Hill & Taylor (2004) señalan que está bien establecido que el involucramiento parental en la escuela tiene una influencia positiva en los resultados escolares de los/as estudiantes. Así, se ha constatado una relación positiva entre el involucramiento parental y el éxito académico de estudiantes adolescentes tanto en estudios transversales, (Day & Dotterer, 2018; Grolnick & Slowiaczek, 1994; Kim, 2020; Tan, Lyu & Peng, 2020), como en estudios longitudinales (Degol et. al, 2017; Miedel & Reynolds, 1999).

El involucramiento familiar también ha mostrado relacionarse con la participación escolar, el bienestar social y emocional de los/as estudiantes (Barton & Coley, 2007; Henderson & Mapp, 2002; Wang et al, 2014). Las relaciones encontradas se han constatado en varios grupos raciales, étnicos y socioeconómicos (Bingham & Okagaki, 2012; Jeynes, 2007).

Un meta-análisis realizado por Jeynes (2017) que incorporó 28 estudios, analizó la relación entre el involucramiento parental y el logro académico de estudiantes latinos/as y reveló que el involucramiento parental se asocia con mejores resultados escolares. En la misma línea que el estudio anterior, en un meta-análisis realizado por Barger et. al (2019) donde incluyeron diversidad étnica y socioeconómica, encontraron las mismas relaciones entre el involucramiento parental y el ajuste académico de los/as estudiantes, sin existir

diferencias significativas según edad, etnia o el nivel socioeconómico de los/as participantes.

A pesar de que existe extensa literatura que ha mostrado evidencia de que el involucramiento parental tiene un impacto positivo sobre el aprendizaje escolar (ej., Christenson et. al, 1992; Epstein, 1995; Jeynes (2017), existen algunos estudios que han encontrado un efecto marginal (ej., Bobbett, 1995; Keith et. al, 1986). Esto se explica ya que un mayor involucramiento no necesariamente indica mejores resultados académicos para los/as estudiantes (Pomerantz et. al, 2007) y no todos los tipos de involucramiento parental conducen a un mayor rendimiento académico o mejores resultados (Epstein & Sheldon, 2006; Henderson & Mapp, 2002). Por ejemplo, algunos estudios sugieren que los altos niveles de asistencia con la tarea (Finn, 1993) y el contacto de madres/padres con la escuela (Fan, 2001) se asocian con un rendimiento escolar más pobre, llevando incluso al desengache escolar del/de la estudiante, lo que probablemente también indica que madres/padres aumentan su involucramiento a medida que observan que su hijo/a experimenta dificultades en el contexto escolar (Reschly & Christenson, 2019).

Resultados de Pérez-Salas et al. (2021), obtenidos a través de un diseño correlacional y transversal, con estudiantes secundarios de Chile, señalan que el apoyo familiar tiene un efecto positivo en el compromiso escolar de estudiantes de primer año medio con DT, específicamente en la dimensión cognitiva del

compromiso ( $\beta=0,134$ ), pero no así en las otras dimensiones. Este efecto no aparece en el caso de estudiantes con NEE, aunque sí que la falta de apoyo familiar se asocia a mayor desenganche escolar. Si bien el estudio considera como variable el apoyo familiar, concepto que hace referencia a actitudes de contención emocional que realiza cualquier miembro de la familia en ámbitos generales y no necesariamente un soporte en el ámbito escolar, son constituyen un antecedente relevante para comprender la influencia de la familia en las distintas dimensiones del compromiso escolar de los estudiantes.

Varios autores han teorizado sobre los posibles mecanismos a través de los cuales el involucramiento parental contribuye al éxito estudiantil. Hoover-Dempsey y Sandler (1995), han señalado que uno de los mecanismos a través del cual madres/padres se involucran e influncian a sus hijos/as es el modelamiento, mecanismo a través del cual demuestran los comportamientos y actitudes a manifestar hacia la educación y la escuela. Esto puede manifestarse a través de conductas como hacer preguntas sobre el colegio, hablar con algún docente después de las clases, dedicar tiempo a revisar las tareas o haciendo una llamada telefónica al/a la docente. También puede expresarse de formas más indirectas como, asistiendo a un evento escolar, a un partido de algún deporte de la escuela u ofreciéndose como voluntario/a para alguna actividad escolar. Todas estas actividades de involucramiento parental son potencialmente importantes porque sugieren que las/os madres/padres

consideran que las actividades relacionadas con la escuela son relevantes para él/ella y para su hijo/a (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995).

En la misma línea, Hill y Taylor (2004) hablan de la transmisión del capital social. Según los autores, el capital social se refiere a la transmisión de pautas sociales, en este caso de las expectativas de la escuela, por parte de madres/padres a sus hijos/as: a medida que madres/padres establecen relaciones con el personal de la escuela, aprenden información importante sobre las expectativas de la escuela en relación con el comportamiento y deberes que se esperan de sus hijos/as, y así madres/padres lo comunican y sus hijos/as lo aplican.

Otro mecanismo planteado por los autores Hoover-Dempsey y Sandler (1995), es el reforzamiento. Madres/padres influyen en los resultados educativos de sus hijos/as reforzando aspectos específicos del aprendizaje relacionado con la escuela. Al involucrarse, madres/padres suelen dar atención, elogios y recompensas a sus hijos/as relacionadas con comportamientos asociados al éxito escolar. Siempre y cuando las/os madres/padres realicen adecuadamente el reforzamiento (es decir, que utilicen refuerzos que sean valorados por su hijo/a, que sea contingente, etc.) y los apliquen a conductas que contribuyen al éxito escolar (como lo es estudiar, asistir a clase, hacer tareas, hacer preguntas al docente), los hijos/as realizarán las conductas

reforzadas y, por tanto, tendrán más probabilidades de obtener buenos resultados en la escuela (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995).

Por otro lado, Hill y Taylor (2004) hablan del control social como segundo mecanismo, que permite que el involucramiento parental en la escuela promueva el rendimiento académico. Si bien este podría ser entendido como similar al mecanismo anteriormente nombrado de Hoover-Dempsey y Sandler (1995), el mecanismo planteado por Hill y Taylor (2004) va más dirigido al control y a los límites que realizan madres/padres, más que al reforzamiento, por lo que podrían ser entendidos como complementarios. Los autores plantean que el hecho de que madres/padres se conozcan con los/as docentes y personal de la escuela y se pongan de acuerdo en los objetivos, tanto conductuales como académicos sirve como una forma de restricción social que reduce los comportamientos problemáticos en los/as estudiantes (McNeal, 1999).

## **Variables que intervienen en el Involucramiento Parental**

La influencia positiva del involucramiento parental en los resultados educativos de los/as estudiantes se ve influida por una serie de variables, como el uso de estrategias de involucramiento parental apropiadas para la etapa de desarrollo del hijo/a, el modelamiento de las conductas esperadas por la escuela; el control de las conductas no deseadas (Hill & Taylor, 2004; Hoover-Dempsey & Sandler, 1995); y las características específicas del hijo/a (ej. edad, nivel de necesidades y habilidades académicas) (Hill & Taylor, 2004; Hoover-Dempsey & Sandler, 1995).

Asimismo, la literatura se han señalado distintos factores relacionados a las/os madres/padres que intervienen en el grado en que se involucran en la educación de sus hijos/as, entre ellos, las creencias motivacionales de madres/padres (es decir, su creencia de que su involucramiento mejoraría el desempeño académico de sus hijos/as), la percepción de madres/padres de las invitaciones a involucrarse por parte de otros (es decir, que escuela, docentes y/o sus hijos/as quieran que se involucren) y los contextos vitales percibidos por madres/padres (que refiere a la disponibilidad de los conocimientos y habilidades necesarios, así como el tiempo y la energía que creen requerir para involucrarse) (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995).

Un factor importante que interviene en el involucramiento parental es la construcción del rol parental de madres/padres. Dicha construcción se origina a partir de las ideas que tienen madres/padres sobre el papel que deben cumplir, las que son aprendidas en gran medida a través de la observación. Esta noción que tienen madres/padres sobre su rol es importante porque condiciona el cómo actúan y cómo se involucran, les permite imaginar, anticipar y actuar en una serie de actividades relacionadas con la educación de sus hijos/as (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995).

Otro factor que interviene en el involucramiento parental, es la autoeficacia en las/os madres/padres. Las/os madres/padres se sentirán más eficaces y, por tanto, serán más propensos a involucrarse, cuando: (1) sus hijos/as les pidan que se involucren, (2) sus cercanos señalan los beneficios y la capacidad de ellos/as como madres/padres para involucrarse, y (3) el colegio y docentes de su hijo/a se esfuerzan por comunicar la importancia de su involucramiento parental (Hoover-Dempsey y Sandler, 1995).

El tipo de involucramiento familiar y la etapa de desarrollo también son consideraciones claves para comprender el involucramiento parental y su vinculación con los resultados de aprendizaje (Catsambis, 2001; Hill, 2015; Hill & Tyson, 2009; Wang et. al, 2014). La mayor parte de los estudios que abordan el involucramiento parental lo han hecho en la escuela primaria (Hill & Taylor, 2004). Por ello, no existe evidencia clara de la relación del involucramiento

parental y resultados de aprendizaje en estudiantes adolescentes (Reschly & Christenson, 2019).

Se cree que la participación de madres/padres en la escuela disminuye en la adolescencia, lo que puede deberse en parte porque madres/padres se sienten poco eficaces para ayudar en asignaturas más difíciles de la escuela secundaria y porque los/as adolescentes son más autónomos (Eccles y Harold, 1996). Sin embargo, en general, el involucramiento de las/os madres/padres sigue siendo un importante factor de predicción de los resultados escolares durante la adolescencia (Barger et. al, 2019; Christenson et. al, 1992; Epstein, 1995; Jeynes, 2017). Si bien la ayuda directa en las tareas disminuye, cambiando así la forma en que madres/padres se involucran durante la adolescencia (hacia una guía y apoyo motivacional), el involucramiento parental se sigue relacionando con estudiantes que dedican más tiempo a sus tareas, tienen mejor rendimiento y mayores aspiraciones futuras (Epstein & Sanders, 2002).

La evidencia existente señala que es importante considerar cambiar las formas de involucramiento parental en función de las crecientes necesidades de independencia, autodirección y autonomía de los/as estudiantes (Cauce et. al, 1982; Esteinou, 2015), desde una gestión más directiva a un involucramiento más caracterizado por el apoyo y motivación para ciertas dimensiones de aprendizaje (ej. resolución de problemas, discusión de futuros intereses

educativos o mensajes sobre el valor de los esfuerzos). Esto último indicaría que diferentes tipos de involucramiento parental podrían tener relaciones distintas con aspectos del compromiso escolar o motivación de los/as estudiantes (González-DeHass et. al, 2005).

Otras variables que influyen en el involucramiento parental son variables sociodemográficas como la situación socioeconómica, la etnia y el origen cultural, y otras características de madres/padres (Hill & Taylor, 2004). En general, las/os madres/padres de entornos socioeconómicos más altos tienen más probabilidades de involucrarse que las/os madres/padres de nivel socioeconómico más bajo (Carlson & Berger, 2013; Hill & Taylor, 2004; Ucus et. al, 2017). Asimismo, un mayor nivel educativo de madres/padres también se asocia con un mayor involucramiento parental (Baker & Stevenson, 1986; Goshin & Mertsalova, 2018; Wang et. al, 2016). Según Hornby y Lafaele (2011), madres/padres que no han culminado la enseñanza secundaria pueden tener dificultades a la hora de ayudar en las tareas a sus hijos/as una vez que estos entran a la adolescencia. Por otro lado, madres/padres sin título universitario pueden ser reacios a comunicarse con los/as docentes al sentirse en cierto modo inferiores (Hornby & Lafaele, 2011).

Posibles explicaciones a este fenómeno señalan que madres/padres de entornos socioeconómicos más bajos se enfrentan a muchas más barreras para el involucramiento, como lo son horarios de trabajo inflexibles, falta de recursos,

problemas de transporte y estrés debido a que viven en barrios desfavorecidos. Por último, dado que las/os madres/padres de las familias de bajo nivel socioeconómico suelen tener más experiencias negativas con la escuela, a menudo se sienten mal equipados para cuestionar al docente o a la escuela (Lareau, 1996). En ese sentido, madres/padres de los/as estudiantes que más se beneficiarían por el involucramiento parental por su riesgo social, son justamente a las/os que les resulta más difícil involucrarse (Hill & Taylor, 2004).

Respecto de la etnia y origen cultural, según lo indica Matos (2015), en la educación está instaurada una visión de déficit cultural que niega las contribuciones de las familias y las comunidades de minorías étnicas a la educación, y se acusa a esas comunidades de carecer de capital cultural. Sin embargo, la literatura existente sobre la participación de madres/padres latinos en Estados Unidos demuestra que los/as estudiantes preuniversitarios latinos/as atribuyen su éxito académico al involucramiento parental (Antrop-González et al., 2005; Matos; 2015) y al capital aspiracional y familiar (Espinoza-Herold, 2007).

Respecto a las diferencias culturales del involucramiento parental, Cheung y Pomerantz (2011), comparan el involucramiento parental entre estudiantes estadounidenses y chinos. Según los autores el involucramiento parental de madres/padres estadounidenses se asociaba menos con control y más con apoyo a la autonomía, en comparación con el involucramiento parental de

madres/padres chinos. A pesar de estas diferentes formas de involucrarse, el mayor involucramiento de madres/padres predijo un mayor compromiso escolar y mejor rendimiento de sus hijos/as de forma similar en ambos países. Esto implica que la manifestación del involucramiento parental puede cambiar dependiendo de aspectos culturales, pero que su impacto positivo en la vida de los/as estudiantes se mantiene.



## **Involucramiento Parental en Estudiantes con NEE**

En términos generales un/a estudiante con NEE se define como aquel aprendiz que requiere, ya sea por un período determinado o a lo largo de su escolarización, determinados apoyos y atenciones educativas específicas para alcanzar los objetivos de aprendizaje debido a su situación de discapacidad o a la presencia de trastornos graves de conducta (López & Valenzuela, 2015).

Las NEE incluyen discapacidades físicas, sensoriales, mentales y cognitivas, así como dificultades del aprendizaje, emocionales y sociales (Schneider, 2013). López y Valenzuela (2015) distinguen entre NEE transitorias y permanentes. Entre las NEE transitorias podemos encontrar trastornos conductuales, trastornos específicos del lenguaje, déficit de atención e hiperactividad (TDAH), entre otros. Mientras que las NEE permanentes se incluyen la discapacidad intelectual, discapacidad sensorial y discapacidad motora.

El involucramiento parental se considera un factor esencial en estudiantes con NEE y está relacionado con buenos resultados académicos en la educación regular (Al-Dababneh 2018). Existe evidencia de que el rendimiento de los/as estudiantes es mayor cuando madres/padres monitorean la tarea de su hijos/as, participan en actividades escolares y apoyan el trabajo y los valores de la

escuela (Epstein, 1984), sin embargo, los efectos del involucramiento parental diferirán según la edad del/de la estudiante y el grado de discapacidad que presenta (Bryan et. al, 2001).

La investigación sobre involucramiento parental con hijos/as con NEE es escasa. Los pocos estudios existentes han sugerido que el involucramiento parental de madres/padres de estudiantes con NEE, es menor al involucramiento de las/os madres/padres de estudiantes con DT, esto a pesar de que los/as estudiantes con NEE pueden requerir más ayuda de sus madres/padres (Ferrel, 2012). Rogers et. al (2009), revelaron que, en comparación con las familias con hijos/as con DT, madres/padres que tienen hijos/as con NEE se involucraban menos en la escolarización de sus hijos/as porque (a) se sentían menos eficaces para hacerlo, (b) su tiempo y conocimientos eran limitados, y (c) se sentían menos acogidos y recibían menos apoyo de la escuela (Yotyodying & Wild, 2016).

El estudio realizado por Fishman y Nickerson (2015), investigó hasta qué punto los factores motivacionales del Modelo de Participación de los Padres de Hoover-Dempsey y Sandler (2005) predijeron la participación en el hogar, en la escuela y en la educación especial. Participaron 137 madres/padres de estudiantes de primaria de educación especial de dos distritos escolares suburbanos del norte del estado de Nueva York. Los resultados revelaron que madres/padres de estudiantes con NEE indicaron involucrarse menos en la

educación de los hijos/as en casa cuando percibían que la escuela era eficaz en su labor de enseñanza y cuando era más acogedora e informativa. Por el contrario, las/os madres/padres que sentían que la escuela no estaba logrando lo esperado, se mostraron más motivados a involucrarse para complementar la educación de sus hijos/as (Fishman & Nickerson, 2015). Además, madres/padres informaron involucrarse más en actividades hogareñas y escolares cuando sus hijos/as les solicitaban específicamente su participación, aunque se constató que la capacidad del hijo/a para solicitar ayuda variaba dependiendo de su nivel de discapacidad y su edad (Fishman & Nickerson, 2015).



Por otro lado, la ayuda que presenten madres/padres puede no ser eficaz. Resultados obtenidos por Vera y Olivares (2021), en un estudio cualitativo donde participaron estudiantes de primer y segundo año de enseñanza secundaria de la Región del Biobío, Chile, indican que, si bien madres/padres de estudiantes con hijos/as con NEE se involucran, no acomodan sus estrategias de involucramiento en función de las características específicas de la NEE de su hijos/as. Además, madres/padres reportan frustrarse al no comprender por qué sus hijos/as no son capaces de lograr las metas educativas si les entregan un apoyo instrumental (útiles de estudio, internet, espacios adecuados, entre otros), reprimiendo al estudiante tras no cumplir con lo esperado.

Los problemas de conducta de los hijos/as también se han asociado a menor involucramiento parental. Estudios realizados en estudiantes con Trastorno Oposicionista Desafiante y Trastorno de Déficit Atencional e Hiperactividad (TDAH), encontraron mayor presencia de aspectos negativos de crianza (menor capacidad de respuesta y sobre reactividad en la crianza) en madres/padres de estudiantes con dichos trastornos, en comparación al grupo de madres/padres de estudiantes con DT (Johnston et al., 2002; Seipp & Johnston, 2005).

Por lo tanto, cuando nos encontramos en un contexto familiar de un hijo/a con NEE que implican problemas de comportamiento, el involucramiento parental puede ser incluso más difícil. Resultados de estudios con familias con hijos/as con DT corroboran esta idea, al señalar que madres/padres pueden no estar motivados para ayudar a sus hijos/as con el aprendizaje en casa, e incluso pueden dejar de hacerlo cuando les resulta difícil tratar con sus hijos/as (Grolnick et. al, 1997).

Rogers et al. (2009) encontraron que madres/padres de estudiantes con TDAH a pesar de tener creencias de rol similares sobre la participación y de sentir que tienen conocimientos y habilidades similares a los de madres/padres de estudiantes con DT, tenían una menor autoeficacia en relación con su capacidad para ayudar a sus hijos/as académicamente, sentían que tenían menos tiempo y energía, e informaron que los/as docentes les exigían más a ellos que a otras/os madres/padres. Una menor autoeficacia hace que

madres/padres sean menos propensos a involucrarse en la educación de sus hijos/as (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995).



## Relación entre el Involucramiento Parental y el Compromiso Escolar

Las primeras definiciones de Compromiso Escolar datan del año 1984, año en que dos estudios usan el término compromiso escolar (en inglés “*student engagement*”). Una de ellas lo definió como el grado de participación en actividades dictadas por la escuela, aunque procedió a examinarlo por medio de lo que hoy es definido como desenganche escolar (*student disengagement*) (Appleton et. al, 2008).

Con el paso de los años, el concepto de compromiso escolar siguió proliferando en los artículos científicos mas sin generarse consensos sobre su definición, operacionalización y medición (Appleton et. al, 2008). Algunos autores lo han definido como la vinculación con la escuela y la motivación por aprender y rendir en las actividades curriculares (Simons-Morton & Chen, 2009), mientras otros diferencian el compromiso activo -que implica interés y alta atención, del compromiso pasivo -entendido como la participación superficial, apatía y falta de interés- (Newman et. al, 1992). Otros modelos definen el compromiso escolar como un meta-constructo, que incluye dos dimensiones: comportamental y emocional/afectivo, conocido como el Modelo de Participación-Identificación de Finn (1989) (Fernández et. al, 2016). Posteriormente, este modelo evoluciona para incluir la dimensión cognitiva (Appleton et. al, 2008).

Actualmente, es ampliamente aceptado el modelo de compromiso escolar en que se le considera un meta-constructo que abarca tres componentes: emocionales, comportamentales y cognitivos (Fredricks et al., 2004). La dimensión comportamental refiere a las acciones directas que realiza el/la estudiante y su participación en actividades, que se relacionan con la escuela y la clase (Fredricks et al., 2004) y que están orientadas a mantener la productividad y participación en las actividades académicas (Wang & Degol, 2014). Entre ellas, seguir las reglas de la escuela, hacer tareas y asistir a clases (Fredricks et al., 2004).



La dimensión emocional refiere a las emociones que el/la estudiante siente hacia sus pares, docentes y la totalidad contexto escolar, que desembocarían en sentimientos de conexión e identificación con su escuela (Fredricks et al., 2004). Incluye emociones tales como disfrutar y valorar las tareas escolares (Finn, 1989), el sentimiento de pertenencia hacia la escuela y el interés hacia las actividades académicas (Fredricks et al., 2004). La dimensión cognitiva refiere a los niveles de esfuerzo, la inversión cognitiva que realiza el/la estudiante para aprender y la voluntad para utilizar estrategias complejas de aprendizaje para comprender ideas (Fredricks et al., 2004). Implica la persistencia para llevar a cabo el trabajo académico con altos estándares de calidad y el uso de estrategias de aprendizaje y métodos de estudio (Fredricks et al., 2004).

Estos tres componentes (conductual, emocional y cognitivo) se interrelacionan en un proceso dinámico que impacta en el aprendizaje y logros del/de la estudiante (Wang & Holcombe, 2010). Así, el constructo de compromiso escolar permite una representación más completa y precisa de las experiencias de los/as estudiantes, de lo que es posible con cada una de las dimensiones por separado (Fredricks et al., 2004), permitiendo un entendimiento holístico que integra emociones, cogniciones y comportamientos (Reschly & Christenson, 2019).

El compromiso escolar se sitúa como una variable relevante en el contexto educativo, por su rol preventivo e impacto positivo en las trayectorias estudiantiles, ya que estudiantes con un mayor grado de compromiso escolar tienden a obtener mejores calificaciones y con ello, son más propensos a aspirar a niveles educacionales más altos (Wang & Holcombe, 2010). Además, tienen mayores probabilidades de culminar sus estudios, de asistir al colegio y de seguir las normas y reglas del colegio (McNeely & Falci, 2004). Por el contrario, bajos niveles de compromiso escolar se han relacionado con problemas emocionales, tendencias suicidas, abuso de sustancias, violencia y embarazo adolescente (Li et. al, 2011; McNeely & Falci, 2004; Wang & Fredericks, 2013).

Gran parte de la investigación en compromiso escolar comenzó como un abordaje para comprender el abandono escolar (Finn, 1989), así, las investigaciones han constatado una disminución en el compromiso escolar de los/as estudiantes durante la transición de primaria a la escuela secundaria y durante la adolescencia (Eccles et al., 1993; Wang & Eccles, 2013; Wang & Holcombe, 2010). Una posible explicación a este fenómeno puede ser que los cambios que ocurren en el contexto social que experimentan los/as adolescentes como el cambio a una escuela más grande, menos interacción docente-estudiante y disminución en el apoyo social de sus docentes, compañeros/as y madres/padres tienen un impacto negativo en el compromiso del estudiante.



Desde otra perspectiva, si bien existe una disminución normativa general en el compromiso escolar al transcurrir los años de escolaridad (Wigfield et. al, 2006), la investigación también documenta un alto nivel de estabilidad intra-individual. Esto quiere decir que los niveles de compromiso escolar del inicio del año escolar están altamente correlacionados con el compromiso escolar al finalizar el año (Mahatmya et.al, 2012; Skinner & Belmont, 1993). Asimismo, los niveles de compromiso en los años escolares iniciales se correlacionan con los niveles de compromiso manifestado en los últimos años de enseñanza (Gottfried et. al, 2001). Sin embargo, aunque puede ser tentador interpretar estas altas correlaciones como evidencia de que el compromiso escolar es un

rasgo fijo, la evidencia contradice esta conclusión, señalando que el constructo es dinámico (Mahatmya et. al, 2012).

De este modo, los estudios demuestran que el compromiso es un estado maleable, influenciado por el contexto y que puede ser moldeado tanto por las características interpersonales, como por las características de la tarea (Mahatmya et. al, 2012). Esto es fundamental ya que sustenta la posibilidad de implementar intervenciones para mejorar el compromiso escolar de los/as estudiantes. En ese contexto la familia, la escuela, los pares y la comunidad juegan un papel clave (Appleton et. al, 2006; Christenson & Anderson, 2002; Christenson et al., 2008; Reschly & Christenson, 2012), tanto para aumentar como también para disminuir el compromiso (Christenson et al., 2012; Reschly et. al, 2017; Reschly & Christenson, 2012).

Un cuerpo considerable de investigación se ha centrado en qué pueden hacer madres/padres para fomentar el compromiso de sus hijos/as y logro en la escuela (Kim, 2020; Smith et. al., 2021). Respecto a la relación entre el involucramiento parental y el compromiso escolar, los estudios han demostrado que estos conceptos parecen estar positivamente relacionados (Al-Alwan, 2014; Erol & Turhan, 2018).

Acciones de involucramiento parental, tales como discutir sobre asuntos de la escuela, ayudar con las tareas y realizar visitas en la escuela (Deslandes & Bertrand, 2005; Lavenda, 2011) fomentarán el compromiso escolar y mejorarán

el aprendizaje de los/as estudiantes (Hong & Ho, 2005; You & Sharkey, 2009). El estudio realizado por Al-Alwan (2014) testeó empíricamente un modelo que relacionaba el involucramiento parental, el compromiso escolar y el rendimiento académico. Los resultados indicaron que las variables del compromiso escolar (conductual, emocional y cognitivo) están directamente influenciadas por el involucramiento parental. Además, el rendimiento está influenciado indirectamente por el involucramiento parental a través de las variables de compromiso escolar.

Según Wang & Sheikh-Khalil (2014), cuando el involucramiento parental se caracteriza por la calidez y orientación acorde a la edad de su hijo/a, estos tienen un mayor compromiso comportamental, promoviéndose el éxito académico y el bienestar emocional (Wang & Eccles, 2012; Wang & Huguley, 2012). Del mismo modo, madres/padres que utilizan estrategias proactivas para el manejo de las actividades escolares, alientan a los/as hijos/as a adoptar una mentalidad activa, aumentando su compromiso emocional (Grolnick & Slowiaczek, 1994). Finalmente, los/as hijos/as pueden tener más confianza académica y psicológica porque el involucramiento de sus madres/padres ya los ha familiarizado con las tareas escolares generales (Grolnick et. al, 2007).

Para explicar la relación entre el involucramiento parental y el compromiso escolar, se han empleado distintas teorías, que lejos de ser opuestas pueden interpretarse de manera complementaria. Una de ellas y una de la más

utilizadas en la literatura es la teoría del sí mismo, teoría que postula que los seres humanos tienen tres necesidades básicas: competencia, autonomía y vinculación (Skinner & Pitzer, 2012). En la teoría del sí mismo, el papel de los agentes sociales se ha conceptualizado y medido en relación con el grado en que estos satisfacen las tres necesidades psicológicas básicas de los/as estudiantes. Cuando estas necesidades son atendidas o satisfechas por sus contextos sociales o las actividades que realizan, las personas se comprometen. Al contrario, cuando se frustran estas necesidades, las personas se vuelven descontentas, se retiran, escapan o ejercen conductas inapropiadas (Skinner & Pitzer, 2012).



De esta manera, los contextos escolares influyen el compromiso escolar, mediante la satisfacción de estas necesidades. Influyen apoyando (o socavando) experiencias en las que los/as estudiantes se sienten competentes para lograr sus metas, permitiendo autonomía en su aprendizaje y posibilitando que se relacionen con su escuela y se sientan parte de ella. Se piensa que aquellos entornos sociales que son sensibles a las necesidades de desarrollo de los/as adolescentes producen un aumento en la motivación, y conductas y emociones orientadas al logro, mientras que los entornos que no consideran estas necesidades de desarrollo se asocian con una disminución en el rendimiento académico y el compromiso escolar (Eccles et al., 1993). En el caso de los/as estudiantes adolescentes, el apoyo a la autonomía por parte de madres/padres, docentes y compañeros/as se relacionan positivamente con la

satisfacción de las necesidades psicológicas de los/as estudiantes, lo que a su vez se relaciona con su compromiso escolar (Zhou, et. al, 2019).

Estudios que han analizado el involucramiento parental a la luz de la teoría del sí mismo, indican que las tres necesidades básicas mencionadas por la teoría adquieren una jerarquización particular para estudiantes con NEE. La necesidad de competencia y la necesidad vinculación, serían más importantes para los/as estudiantes con NEE, relegando a la necesidad de autonomía en un segundo lugar, que es más importante en estudiantes con DT (Deci et. al, 1992; Lara et al. 2022).



Otra teoría que explica la relación entre el involucramiento parental y el compromiso escolar es la teoría del apego. La teoría del apego proporciona un modelo relativamente bien articulado para comprender las formas en que determinados aspectos de la relación madre/padre-hijo/a pueden afectar al comportamiento emocional y social del hijo/a a corto y largo plazo, incluida la autorregulación (capacidad relacionada con el rendimiento escolar y el compromiso escolar), y hace especial hincapié en el uso que el hijo/a hace de la/del madre/padre como base segura desde la cual explora el entorno (Drake et. al, 2014). Resultados del estudio realizado por Drake et. al (2014), revelaron que la calidad de las relaciones de apego influye en las habilidades de autorregulación de los/as estudiantes, aunque solo en las dimensiones del autocontrol social y la impulsividad atencional, no en la persistencia en la tarea.

Por último, siguiendo el modelo biosociológico de Bronfenbrenner (1989), el/la estudiante participa en muchos microsistemas diferentes en su entorno próximo (es decir, la familia, la escuela, las relaciones con pares y docentes), que en suma constituyen el mesosistema del/de la estudiante (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Este microsistema y su interacción recíproca (mesosistema) es un factor esencial (positivo y/o negativo) para el desarrollo del/la estudiante. En particular, en la adolescencia el contexto escolar es uno de los factores socioambientales más importantes, ya que los/as estudiantes pasan una enorme cantidad de tiempo en la escuela. En consecuencia, la escuela no solo constituye un espacio educativo, sino un importante factor de influencia en el desarrollo del/de la estudiante (Wigfield & Eccles, 2001). Este modelo integrador de la crianza, indica que las prácticas de crianza no se producen de forma aislada, sino que se producen en el contexto de una relación madre/padre-hijo/a, dentro de patrones de estilos parentales y en diferentes estructuras familiares (Malczyk & Lawson, 2019).

## **El Efecto del Contexto: El Impacto de la Pandemia Covid-19 en el Involucramiento Parental y el Compromiso Escolar**

La pandemia de Covid-19 ha presentado profundos y continuos trastornos y desafíos en el entorno individual, familiar y social de los/as estudiantes (Ye et. al, 2021), en gran parte debido al distanciamiento físico, cuarentenas y aislamiento, que han resultado ser desafíos por sí mismos, dado los sentimientos de miedo, ansiedad, aislamiento social y otras preocupaciones que provoca (Duraku & Hoxha, 2020).

Esto ha afectado especialmente a las familias con hijos/as adolescentes (Donker et. al, 2020), ya que los/as adolescentes son más vulnerables a los problemas psicológicos como ansiedad o depresión (Avenevol et. al, 2008; Qualter et. al, 2015). Con las restricciones surgidas con la pandemia de Covid-19, la salud mental de adolescentes se ha visto aún más afectada (O'Sullivan et. al. 2021), aumentando la prevalencia de síntomas de insomnio, depresión y ansiedad, lo que según Chi et. al (2021), se ha incrementado a un 37,80% en el caso del insomnio, 48,20% en depresión y 36,70% en ansiedad, agravándose en aquellos/as con adolescentes con NEE (O'Sullivan et. al. 2021). Estos resultados son preocupantes para un desarrollo saludable, ya que las experiencias psicológicas adversas en la infancia se asocian con un mayor riesgo de ansiedad más adelante en la vida (Lee et al., 2020).

Este escenario también ha sido un episodio especialmente difícil para los/as estudiantes con NEE y sus madres/padres, porque la educación remota de emergencia ha implicado en muchos casos una pérdida educativa y terapéutica, dificultando la implementación de adecuaciones educativas asociadas a los programas de inclusión escolar (Moreno-Rodríguez, 2020; O'Connor et. al 2021; Rodríguez del Rincón, 2020). Pese a la relevancia de esta temática, existen pocas investigaciones sobre los retos particulares que han afrontado madres/padres de estudiantes con NEE en el contexto de pandemia. Una excepción es el estudio de O'Connor et. al (2021), donde se revela que la experiencia de educar en casa a un hijo/a con NEE ha sido compleja y difícil para sus madres/padres, quienes, debido a las ayudas que sus hijos/as requieren, han tenido que incluso dejar de lado su trabajo para poder atender a dichas necesidades. A pesar de las dificultades, se ha reportado que madres/padres con hijos/as con NEE entregan apoyo más frecuentemente durante la educación remota de emergencia (Nusser, 2021).

Otro grupo especialmente afectado por la pandemia son las familias de bajo nivel socioeconómico. El contexto que originó la pandemia llegó para mostrar sin piedad ni pudor toda la desigualdad multidimensional en la que sobreviven muchas personas y hogares en Chile (Ibarra et. al, 2020). Por un lado, demostró que las instituciones educacionales no estaban preparadas para la virtualidad y, además, demostró que tampoco lo estaban las familias y sus

viviendas. Adicionalmente, las mujeres, quienes normalmente realizan tres veces más trabajo de cuidado no remunerado que los hombres (OIT, 2018; CEPAL-UNESCO, 2020), con el cierre de las escuelas y la implementación de la educación remota de emergencia, tuvieron que añadir a sus tareas la supervisión de aprendizaje de sus hijos/as (Ibarra et. al, 2020).

En este sentido, gran parte de las familias chilenas se han enfrentado a situaciones de precariedad laboral e inestabilidad económica con la pandemia, que han afectado sus condiciones de vida, su salud mental y con ello el modo en que desempeñan sus labores de crianza (O'Sullivan et. al. 2021; Salas et al., 2020). Además, con el cierre de las escuelas, no solo ha recaído más responsabilidad educativa a las familias, sino que con ello también se ha aumentado la carga económica y de cuidado, dada la ayuda de cuidado y de salud que proporcionan las escuelas y que ahora no ha estado presente de la misma manera. Este alto nivel de estrés familiar facilita la aparición de malas prácticas como, por ejemplo, actos de violencia psicológica, física o ambas (Bott et. al, 2019).

Las investigaciones surgidas durante el período de pandemia que han estudiado la educación remota de emergencia han puesto énfasis, por un lado, en las experiencias de madres/padres con la educación remota de emergencia y, en las condiciones estructurales existentes en los hogares para soportar la educación remota. Los resultados indican un alto estrés y agotamiento de parte

de las familias debido al desafío que implica el balancear su nuevo rol educativo con las responsabilidades laborales, y el reto que significa por la falta de habilidades pedagógicas y digitales para apoyar a sus hijos/as en la enseñanza remota (Bhamani et al., 2020; Bubb y Jones, 2020; Fontenelle-Tereshchuk, 2021; Pozas et. al, 2021).

Respecto a las visiones de madres/padres sobre su nuevo rol como mediadores del aprendizaje a raíz de la educación remota de emergencia, los estudios revelan visiones variadas, algunas/os madres/padres han asumido estas nuevas responsabilidades con gusto y comprendiendo la importancia de su rol para el aprendizaje de sus hijos/as durante este periodo de pandemia (Novianti, & Garzia, 2020). Mientras que otros han experimentado grandes dificultades para desempeñar un adecuado acompañamiento del aprendizaje, debido a la falta de dispositivos -o desconocimiento de cómo utilizarlos- o por las dificultades para controlar el comportamiento del hijo/a en el aprendizaje (Novianti, & Garzia, 2020). Parra y Pérez-Salas (2021), señalan en su estudio, que las escuelas mencionan dificultades para contactar a las madres/padres de estudiantes con NEE debido a que muchas/os madres/padres no responden las llamadas de los/as docentes, declarando que no tenían tiempo para apoyar el aprendizaje de sus hijos o no manifestando interés en ello.

Respecto a las condiciones estructurales existentes en los hogares para soportar la educación remota se han detectado altas brechas entre clases

sociales en aspectos como el tamaño de los hogares, los dispositivos tecnológicos disponibles y la conectividad a internet (Bonal & González, 2020). Con el Covid-19 se agravan las brechas entre los grupos sociales y el acceso a la educación, esto porque madres/padres, al no tener la formación, la técnica o los recursos materiales (computador, internet, competencias digitales) no pueden involucrarse en la educación de sus hijos/as y, por tanto, dichos estudiantes quedan en una posición de desventaja frente a otros/as estudiantes que sí cuentan con familiares con mayor educación y recursos materiales que pueden apoyar en el proceso de enseñanza–aprendizaje (Murillo & Duk, 2020).

A pesar de las dificultades anteriormente nombradas que pueden afectar al involucramiento parental, las investigaciones surgidas en este último año han revelado un alto nivel de involucramiento parental (Novianti et. al, 2021; Tus, 2021; Treviño et. al, 2021; Sá & Cortés, 2021) tanto en estudiantes de secundaria (Novianti et. al, 2021), como en estudiantes con NEE (Corzo, 2020) esto implica que, en los estudios existentes hasta la fecha, muy pocas madres/padres reportan no haberse involucrado en la educación de sus hijos/as y la mayoría de madres/padres considera que realizan un acompañamiento educativo con sus hijos/as durante la educación remota (Ribeiro, 2021; Novianti et. al, 2020). Según los resultados obtenidos por Dini (2021), el involucramiento parental influye positiva y significativa en el interés por el aprendizaje de sus hijos/as durante el período de pandemia de Covid-19. A partir de los antecedentes expuestos, se desprende la siguiente pregunta de investigación

¿Cómo es el involucramiento parental escolar de madres/padres de adolescentes con NEE y DT en el contexto de la pandemia de Covid-19?



## HIPÓTESIS

1. El involucramiento parental de madres/padres de estudiantes adolescentes con NEE y DT es alto en el contexto de la pandemia de Covid-19.
2. A menor nivel socioeconómico y menor nivel educativo de madres/padres, menor es su involucramiento parental en el contexto de la pandemia de Covid-19.
3. El involucramiento parental de madres/padres de estudiantes con NEE es mayor que el reportado por madres/padres de estudiantes de DT en el contexto de la pandemia de Covid-19.
4. A mayor involucramiento parental escolar de madres/padres, mayor compromiso escolar de sus hijo/as en el contexto de la pandemia de Covid-19.

## OBJETIVOS

### Objetivo General

Analizar el involucramiento parental de madres/padres de estudiantes con NEE y DT, en el contexto de la pandemia de Covid-19 y su relación con el compromiso escolar de sus hijos/as.

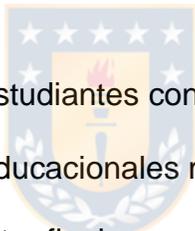
### Objetivos Específicos

1. Conocer el nivel de involucramiento parental de madres/padres de estudiantes adolescentes con NEE y DT, en el contexto de la pandemia de Covid-19.
2. Identificar el rol que juegan variables sociodemográficas (nivel educativo y nivel socioeconómico) de madres/padres en su involucramiento parental, en el contexto de la pandemia de Covid-19.
3. Comparar el involucramiento parental reportado por madres/padres de estudiantes adolescentes con NEE y DT, en el contexto de la pandemia de Covid-19.
4. Evaluar la relación entre el involucramiento parental y el compromiso escolar de adolescentes en el contexto de la pandemia de Covid-19.

## MÉTODO

La investigación sigue un diseño transversal de carácter cuantitativo, de tipo no experimental correlacional y comparativo (Ato, López-García & Benavente, 2013), lo que implica que no hay manipulación de las variables independientes (Howitt & Cramer, 2011).

### Participantes



Los participantes fueron estudiantes con NEE y DT que cursaban 4º año medio en establecimientos educacionales municipales de la región del Biobío, y sus madres/padres. La muestra final se constituyó de 494 estudiantes de entre 17 y 23 años de edad ( $M = 18,83$ ;  $SD = 0,87$ ), y sus madres/padres. Del total de estudiantes, 147 tenían NEE (56% de ellos mujeres) y 347 tenían DT (59% de ellos mujeres).

Los criterios de inclusión para el grupo con NEE eran (a) estar matriculado en 4º año medio, (b) estar en el programa de integración escolar, y (c) tener un diagnóstico de NEE. Para el grupo de estudiantes con DT, los criterios fueron (a) estar matriculado en 4º año medio, y (b) no haber sido diagnosticado con NEE. El criterio de participación de exclusión para ambos grupos fue que sus

madres/padres no hayan respondido la encuesta y que no hayan otorgado su consentimiento. Las escuelas proporcionaron información sobre los diagnósticos para verificar el cumplimiento de los criterios de inclusión.

## **Variables e Instrumentos**

### *Variables independientes*

#### **I. Variables sociodemográficas:**

- **NSE:** El Nivel Socioeconómico se entendió como el total del ingreso económico familiar en pesos chilenos. Operacionalmente fue medido por el autorreporte de la/del madre/padre encuestada/o, al que se solicitaba reportar su ingreso familiar total mensual, considerando las siguientes 11 categorías:  
a. Menos de \$100.000, b. Entre \$100.001 y \$300.000, c. Entre \$300.001 y \$500.000, d. Entre \$500.001 y \$800.000, e. Entre \$800.001 y \$1.000.000, f. Entre \$1.000.001 y \$1.200.000, g. Entre \$1.200.001 y \$1.500.000, h. Entre \$1.500.001 y \$1.800.000, i. Entre \$1.800.001 y \$2.000.000, j. Entre \$2.000.001 y \$2.200.000, k. Más de \$2.200.000.
  
- **Nivel Educativo:** El Nivel Educativo corresponde al nivel de educación formal más alto alcanzado por madres/padres. Operacionalmente fue medido por el autorreporte de la/del madre/padre encuestada/o de ambos niveles educativos (de sí mismo, y del otro/a progenitor) y

consideró 12 categorías: a. No estudió, b. Básica Incompleta, c. Básica Completa, d. Media Incompleta, e. Media Completa, f. Técnica Profesional Incompleta, g. Técnica Profesional Completa, h. Universitaria Incompleta, i. Universitaria Completa, j. Magíster, k. Grado de Doctor, l. No sabe/No recuerda.

- 
- Sexo del/de la estudiante: Pertenencia a la categoría hombre o mujer según características anatómicas. Operacionalmente fue medido por el autorreporte del/la estudiante encuestado/a donde indicaba ser a. Hombre o, b. Mujer.



## II. **Condición del estudiante:**

- a) Necesidades Educativas Especiales (NEE): Estudiante que debido a su situación de discapacidad o condición requiere, ya sea por un período determinado o a lo largo de su escolarización, determinados apoyos y atenciones educativas específicas para alcanzar los objetivos de aprendizaje (López & Valenzuela, 2015). Operacionalmente, la presencia de NEE se constató a través del diagnóstico proporcionado por el programa de integración escolar de cada establecimiento, que son quienes realizan una evaluación individual de cada estudiante, de acuerdo con las directrices gubernamentales a través del Decreto 170

(2009). Este decreto indica que cada estudiante para ingresar al Programa de Integración Escolar debe contar con una evaluación médica, de un educador diferencial y/o de un psicólogo para identificar su NEE.

- b) Desarrollo Típico (DT): Estudiante que no cuenta NEE y que, por tanto, puede cursar el nivel educativo correspondiente a su edad sin requerir apoyos educativos específicos para alcanzar los objetivos de aprendizaje. Operacionalmente, el DT se constató a través de la no pertenencia al programa de integración escolar del establecimiento educativo.



#### *Variable dependiente*

- I. **Involucramiento Parental:** Corresponde a las actividades a través de las cuales madres/padres se hacen parte del desarrollo educativo de sus hijos/as (López, 2015) y la interacción de madres/padres con las escuelas y con sus hijos/as, con el objetivo de promover el éxito académico de estos/as (Hill & Taylor, 2004). Para medir el involucramiento parental, se adaptaron diez ítems utilizados por Cheung y Pomerantz (2011) para indagar en el involucramiento de madres/padres según la percepción de estudiantes. La versión utilizada

por dichos autores estaba en inglés y solicitaba a los/as estudiantes reportar el involucramiento parental. La adaptación realizada para esta tesis, implicó la traducción de los ítems al español, adaptar el fraseo de los ítems para permitir a madres/padres autorreportar su involucramiento parental y adaptarla a la situación de educación remota (cuando correspondiera). Se mantuvo la escala Likert con cinco opciones de respuesta. Algunos de los ítems utilizados fueron: (1) “Trato de conocer/comunicarme con los profesores del colegio/liceo de mi hijo/a”, (2) “Sé cómo le está yendo a mi hijo/a en el colegio/liceo”, (3) “Converso con mi hijo/a sobre cosas relacionadas a lo que está aprendiendo en el colegio/liceo”, (8) “Reviso las tareas de mi hijo/a cuando me lo pide”. Cheung y Pomerantz (2011) obtuvieron buenos índices de confiabilidad para esta escala ( $\alpha = .85$  en los Estados Unidos y de  $.83$  en China). En la presente investigación los resultados revelaron también una alta confiabilidad ( $\alpha = 0,919$  y  $\Omega = 0,918$ ) y constató la presencia de una estructura unidimensional. Los resultados de Análisis Factorial Exploratorio indican que la estructura de un factor explica el 58,65% de la varianza y todos los ítems presentan cargas por sobre 0,66 en dicho factor. El proceso de adaptación y análisis psicométrico de la escala para esta tesis son reportados en el Anexo 1).

## II. **Compromiso Escolar:** El compromiso escolar se define como la

conexión y compromiso hacia la propia escuela y la motivación por aprender y rendir en las actividades curriculares (Simons-Morton & Chen, 2009). Para medir el compromiso escolar se utilizó la Escala Multidimensional de Compromiso y Desenganche Académico (Wang et al., 2017).

Tal como lo indica su nombre, esta escala mide el compromiso escolar y el desenganche escolar como constructos relacionados pero diferentes (Wang et al., 2017). Esta escala incluye 19 ítems que representan el compromiso escolar: cuatro ítems de compromiso conductual (por ejemplo, "Hago preguntas cuando no entiendo"), cinco ítems de compromiso cognitivo (por ejemplo, "Reviso mis tareas escolares para asegurarme que estén bien hechas"), cinco ítems de compromiso emocional (por ejemplo, "Soy feliz en el colegio") y cinco ítems de compromiso social (por ejemplo, "Disfruto trabajando con mis compañeros en el colegio") en la escuela, e incluye otros 18 ítems que miden el desenganche escolar: ocho ítems de desenganche conductual (por ejemplo, "No sigo las reglas del colegio"), dos ítems de desenganche cognitivo (por ejemplo, "Terminar rápido la tarea para la casa es más importante que hacerla bien"), cuatro ítems de desenganche emocional (por ejemplo, " Me siento abrumado por mis tareas escolares") y cuatro ítems de desenganche social (por ejemplo,

"No me importan las personas de mi colegio"). En total son 37 ítems tipo Likert, con valores del 1 (nada parecido a mí) a 5 (muy parecido a mí). En el estudio de validación realizado por Wang et. al (2017) obtuvo una alta fiabilidad para ambas dimensiones ( $\alpha = .83 - .88$ ). Este instrumento fue validado por Pérez-Salas et. al. (2021) en estudiantes chilenos. Asimismo, los índices de confiabilidad indicados por Pérez-Salas et. al (2021) fueron de  $\alpha = 0,902$  ( $\omega = 0,902$ ) para el factor de compromiso y  $\alpha = 0,869$  ( $\omega = 0,869$ ) para el factor de desenganche.

## **Procedimiento**



La presente investigación es una investigación anidada en el FONDECYT REGULAR 1181265, estudio longitudinal que busca estudiar las trayectorias de compromiso escolar de estudiantes con NEE y DT, durante la educación media en establecimientos educacionales municipales de la región del Biobío. Este proyecto cuenta con autorización del Comité de ética, bioética y bioseguridad de la Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo de la Universidad de Concepción.

Las variables consideradas en la presente investigación fueron evaluadas dentro de la batería de instrumentos considerados por el estudio principal en la última ola de recogida de datos (2021). Para ello, los instrumentos de medición

fueron digitalizados a través de la plataforma surveymonkey donde las preguntas fueron seleccionadas como obligatorias para evitar la pérdida de datos.

Como primer paso, a mediados del año 2021 se contactó a las instituciones educativas para informar la continuación del estudio longitudinal. A continuación, se enviaron las invitaciones a participar a madres/padres a través de correo electrónico. Allí se explicó el objetivo del estudio y se solicitó su consentimiento para su participación y la de su hijo/a. Solo con esa autorización, madres/padres procedían a completar el cuestionario destinado a reportar datos sociodemográficos y su involucramiento parental.

Posterior a ello, y solo con el consentimiento de la/del madre/padre se invitó a participar a los/as estudiantes participantes del estudio longitudinal, vía correo electrónico (excepto a los estudiantes mayores de edad al momento de la evaluación, quienes solo requirieron la firma del consentimiento informado). Se ofreció un incentivo económico para fomentar la participación. Los/as estudiantes debieron aceptar un asentimiento informado y posterior a ello completar el cuestionario a través de la plataforma surveymonkey para reportar su compromiso escolar. No hubo ninguna diferencia en la aplicación de los cuestionarios para estudiantes con NEE y con DT.

Las mediciones fueron realizadas en los meses de julio y agosto de 2021. Con ello se procedió a confeccionar la base de datos a través del programa Excel. Posterior a la confección de la base de datos se analizaron los datos con el programa SPSS.

### **Análisis de datos**

Como primer procedimiento de análisis de datos, se analizaron las propiedades psicométricas de los instrumentos utilizados: Específicamente se calculó la consistencia interna con alfa de Cronbach y Omega de McDonald, y se realizó un análisis factorial exploratorio para analizar la estructura factorial del instrumento de involucramiento parental. A continuación, se revisaron los datos perdidos y se analizó la distribución de los datos a través de la simetría y curtosis.

Antes de realizar los análisis principales del estudio, dado que el involucramiento parental en algunos casos fue reportado por la madre y en otros por el padre del estudiante, se verificó que no existieran diferencias significativas en el involucramiento según el sexo del/de la respondente a través de la Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes. Se utilizaron pruebas no paramétricas para analizar las diferencias entre el involucramiento parental entre los grupos de estudiantes con NEE y DT.

Por último, se relacionaron las variables sociodemográficas de interés (nivel educativo de madres/padres y nivel socioeconómico de la familia) y se calculó el coeficiente de correlación de Spearman para analizar la relación entre dichas variables sociodemográficas (considerando el correspondiente a madre o padre según quien fuera el respondente de la escala) y el involucramiento parental. Por último, se aplicó coeficiente de correlación de Pearson y regresión lineal para analizar las relaciones entre el involucramiento parental, el compromiso escolar y sus dimensiones, y su direccionalidad.

## **Consideraciones Éticas**



El presente estudio, al ser parte de la investigación mayor, contó con la aprobación del Comité de Ética, Bioética y Bioseguridad de la Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo de la Universidad de Concepción.

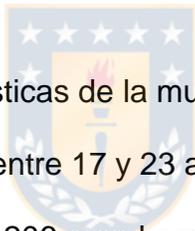
En relación con los resguardos éticos relacionados a incluir participantes menores de edad, se consideró que el consentimiento informado para la participación en el presente estudio fuera proporcionado por el tutor legal/próximo familiar de los participantes, además, es pos de resguardar que la participación de los/as estudiantes fuera voluntaria se les presentó además un asentimiento informado.

Se mantuvo la confidencialidad y el resguardo de la identidad de todos/as los/as participantes de este estudio en todo momento.



## RESULTADOS

En relación con los datos perdidos, 18 padres y 6 madres no reportaron su nivel educacional, y 14 madres/padres no reportaron su nivel socioeconómico, lo que representa el 2,42% del total de los datos sociodemográficos. No hubo datos perdidos en las variables principales del estudio debido a que la gran mayoría de las preguntas se clasificaron como obligatorias para finalizar el cuestionario en surveymonkey. No se utilizó ningún método de imputación de datos.



Respecto de las características de la muestra, los/as estudiantes participantes tenían edades entre 17 y 23 años ( $M = 18,83$ ;  $SD = 0,87$ ), 228 de ellos eran mujeres (58,3%) y 206 eran hombres (41,7%), y la gran mayoría se identificó como chileno/a ( $n = 482$ ; 97,8%).

Del total de estudiantes, 147 estudiantes poseían un diagnóstico de NEE (56% se identificaron como mujeres) y 347 estudiantes con DT (59% se identificaron como mujeres). Entre las NEE presentes en la muestra estaban, dificultad específica del aprendizaje ( $n = 55$ ; 37%), discapacidad intelectual (leve o moderada) ( $n = 33$ ; 22%), funcionamiento intelectual limítrofe ( $n = 31$ ; 21%); déficit atencional ( $n = 11$ ; 7%); trastorno del espectro autista ( $n = 9$ ; 6%), trastorno motor ( $n = 4$ ; 3%), discapacidad visual ( $n = 3$ ; 2%) y discapacidad auditiva leve ( $n = 1$ ; 1%).

De las/os madres/padres que respondieron la encuesta de involucramiento parental, la mayoría eran madres (N = 443; 89,7%), y solo una pequeña proporción eran padres (N = 51; 10,3%). En relación con las características socioeconómicas, el 78,7% de las familias señala contar con un ingreso menor a \$500.000 CLP, lo que en un hogar con tres miembros se considera un hogar bajo la línea de la pobreza (Subsecretaría de Evaluación Social del Ministerio de Desarrollo Social y Familia, 2021) (ver Tabla 1).

**Tabla 1**

*Detalle del ingreso de las familias*



<b>Categoría</b>	<b>N</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje Acumulado</b>
Menos de \$100.000	13	2,6	2,6
Entre \$100.001 y \$300.000	208	42,1	44,7
Entre \$300.001 y \$500.000	168	34	78,7
Entre \$500.001 y \$800.000	64	13	91,7
Entre \$800.001 y \$1.000.000	16	3,2	94,9
Entre \$1.000.001 y \$1.200.000	7	1,4	96,3
Entre \$1.200.001 y \$1.500.000	4	0,8	97,1
Entre \$1.500.001 y \$1.800.000	0	0	97
Entre \$1.800.001 y \$2.000.000	0	0	97

Entre \$2.000.001 y \$2.200.000	0	0	97
Más de \$2.200.000	0	0	97
Datos perdidos	14	2,8	100

En relación con su nivel educativo, el 74,3% de las madres (y 77,3% de los padres) no cuenta con estudios superiores (universitarios o técnicos), y solo el 0,4% tiene estudios de postgrado.

Como paso previo a los análisis para la prueba de hipótesis, se procedió a analizar la curtosis y asimetría de la variable de involucramiento parental para establecer la normalidad o no de la variable. Los resultados indicaron una asimetría de -1,69 y una curtosis de 4,12, y por lo que la variable no se comporta como una variable normal. Además, los dos grupos (NEE y DT) no contaban con homocedasticidad ( $F_{(185,469)} = 7,53 ; p = 0,006$ ). Por este motivo, los análisis se realizaron a través de pruebas no paramétricas.

Antes de analizar el nivel de involucramiento parental, y dado que en algunos casos la encuesta fue respondida por las madres y en otros por los padres, se evaluó si había diferencias en el involucramiento reportado por ambos. Los resultados indicaron que no hay diferencias significativas entre ambos grupos ( $U = 11481 ; p = 0,74$ ). Por este motivo, para los siguientes análisis se consideró a madres y padres como un solo grupo.

Con el objetivo de conocer el nivel de involucramiento parental de madres/padres de estudiantes adolescentes con NEE y DT, en el contexto de la pandemia de Covid-19 se analizó el involucramiento parental. Respecto del nivel de involucramiento parental de madres/padres de estudiantes adolescentes con NEE y DT, en el contexto de la pandemia COVID-19, se constató que, de un puntaje máximo de 50, el promedio del involucramiento parental fue de 41,37 ( $SD = 7,53$ ), esto, traducido a la escala Likert de la prueba indicaría que las conductas de involucramiento están cercanas al 4 ( $M = 4,13$ ), que sería definido como “de acuerdo”, cumpliéndose la hipótesis 1.

Sin embargo, al analizar ítem por ítem se pueden observar algunas diferencias en los puntajes asignados a cada uno. Dentro de los ítems que obtienen puntajes más altos encontramos a “Sé cómo le está yendo a mi hijo/a en el colegio/liceo” ( $M = 4,45$ ;  $SD = 0,876$ ), seguido de “Asisto a las reuniones de apoderados” ( $M = 4,41$ ;  $SD = 0,92$ ) y “Converso con mi hijo/a sobre cómo le está yendo en el colegio/liceo” ( $M = 4,39$ ;  $SD = 0,90$ ). Por otro lado, podemos observar que los ítems con más bajos resultados son en “Paso tiempo con mi hijo/a haciendo cosas relacionadas al colegio/liceo” ( $M = 3,65$ ;  $SD = 1,07$ ), “Reviso las tareas de mi hijo/a cuando me lo pide” ( $M = 3,83$ ;  $SD = 1,08$ ), “Ayudo a mi hijo/a con sus tareas cuando me lo pide” ( $M = 3,91$ ;  $SD = 1,08$ ) (ver Tabla 2).

**Tabla 2***Análisis descriptivo involucramiento parental escolar en la muestra total*

<b>Ítem</b>	<b>M</b>	<b>DE</b>
Involucramiento Parental Total	41,37	7,53
1. Trato de conocer/comunicarme con los profesores del colegio/liceo de mi hijo/a	4,09	0,94
2. Sé cómo le está yendo a mi hijo/a en el colegio/liceo	4,45	0,87
3. Converso con mi hijo/a sobre cosas relacionadas a lo que está aprendiendo en el colegio/liceo	4,19	0,93
4. Le pido a mi hijo/a que me cuente las cosas que pasan en el colegio/liceo	4,17	0,96
5. Ayudo a mi hijo/a con sus tareas cuando me lo pide	3,91	1,08
6. Asisto a las reuniones de apoderados	4,40	0,92
7. Paso tiempo con mi hijo/a haciendo cosas relacionadas al colegio/liceo	3,65	1,07
8. Reviso las tareas de mi hijo/a cuando me lo pide	3,83	1,08

9. Le compro a mi hijo/a materiales adicionales y libros complementarios a los solicitados por el colegio/liceo	4,26	1,06
10. Converso con mi hijo/a sobre cómo le está yendo en el colegio/liceo	4,39	0,90

---

Con el objetivo de comparar el involucramiento parental reportado por madres/padres de estudiantes adolescentes con NEE y DT, en el contexto de la pandemia de Covid-19, al comparar el involucramiento parental por grupos (NEE y DT), no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el puntaje total reportado en involucramiento por lo que se rechaza hipótesis 3, pero sí se encontraron diferencias significativas en ciertos ítems.

Específicamente, el ítem dos “Sé cómo le está yendo a mi hijo/a en el colegio/liceo” y el nueve “Le compro a mi hijo/a materiales adicionales y libros complementarios a los solicitados por el colegio/liceo”, es alto para ambos grupos, es decir, tanto madres/padres de estudiantes con DT como madres/padres de estudiantes con NEE reportan saber bastante bien cómo le está yendo a sus hijos y que compran materiales educativos complementarios, existen diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos y madres/padres de estudiantes con DT reportan un puntaje un poco más alto en estos ítems que los madres/padres con NEE (ver Tabla 3).

Por otro lado, en el ítem cinco “Ayudo a mi hijo/a con sus tareas cuando me lo pide” y el siete “Paso tiempo con mi hijo/a haciendo cosas relacionadas al colegio/liceo” si bien, tanto madres/padres de estudiantes con NEE como madres/padres de estudiantes con DT reportan ayudar en tareas y destinar tiempo haciendo actividades del colegio, se constataron diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos, donde las madres/padres de estudiantes con NEE presentan un puntaje un poco más alto en estos ítems que los madres/padres con DT (ver Tabla 3).

**Tabla 3**

*Análisis comparativo involucramiento parental entre grupos (NEE vs DT)*

Ítems	Desarrollo		NEE		U de	$n_p^2$
	Típico				Mann-	
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	Whitne y <i>p</i>	
Involucramiento Parental Total	4,12	0,72	4,11	0,84	0,81	
1. Trato de conocer/comunicarme con los profesores del colegio/liceo de mi hijo/a	4,60	0,93	4,11	1,02	0,22	

2. Sé cómo le está yendo a mi hijo/a en el colegio/liceo	4,49	0,85	4,26	0,99	0,001	0,79
3. Converso con mi hijo/a sobre cosas relacionadas a lo que está aprendiendo en el colegio/liceo	4,17	0,94	4,18	0,95	0,78	
4. Le pido a mi hijo/a que me cuente las cosas que pasan en el colegio/liceo	4,14	0,96	4,15	0,93	0,72	
5. Ayudo a mi hijo/a con sus tareas cuando me lo pide	3,83	1,09	4,11	1,06	0,03	0,82
6. Asisto a las reuniones de apoderados	4,41	1,06	4,29	1,01	0,35	
7. Paso tiempo con mi hijo/a haciendo cosas relacionadas al colegio/liceo	3,55	1,09	3,85	1,04	0,004	0,88
8. Reviso las tareas de mi hijo/a cuando me lo pide	3,78	1,11	3,88	1,06	0,72	
9. Le compro a mi hijo/a materiales adicionales y libros complementarios a los solicitados por el colegio/liceo	4,33	,98	4,02	1,24	0,01	0,85



10. Converso con mi hijo/a sobre cómo le está yendo en el colegio/liceo	4,43	0,82	4,24	1,08	0,06
---	------	------	------	------	------

---

A continuación, con el objetivo de identificar el rol que juegan variables sociodemográficas (nivel educativo y nivel socioeconómico) de madres/padres en su involucramiento parental, en el contexto de la pandemia de Covid-19, se correlacionaron los resultados de involucramiento parental con los niveles educativos de las madres/padres y con los ingresos reportados por grupo familiar con el objetivo de identificar el rol que juegan dichas variables sociodemográficas en su involucramiento parental. Dado que en la mayoría de los casos la encuesta fue contestada por las madres, pero en otros casos por los padres, se correlacionó el involucramiento parental autorreportado por el progenitor que respondió la encuesta con su propio nivel educativo (y no con ambos).

Los resultados del coeficiente de correlación de Spearman indican que no existe correlación entre el involucramiento parental y el ingreso económico familiar, así como tampoco entre el involucramiento parental y el nivel educacional del/la madre/padre (ver Tabla 4), rechazándose la hipótesis 2.

**Tabla 4***Correlaciones del involucramiento parental con variables sociodemográficas*

Variable	Involucramiento Parental	
	Coeficiente de Spearman	
Nivel Educativo del Padre	Correlación	0,06
	Sig. (Bilateral)	0,63
	N	49
Nivel Educativo de la Madre	Correlación	0,08
	Sig. (Bilateral)	0,07
	N	433
Ingreso Familiar	Correlación	0,02
	Sig. (Bilateral)	0,55
	N	483

Con el objetivo de evaluar la relación entre el involucramiento parental y el compromiso escolar de adolescentes en el contexto de la pandemia de Covid-19, se procedió a revisar las propiedades de la variable de compromiso escolar,

en donde se observó una curtosis de 0,58 y una asimetría de -0,70, indicando una distribución normal en la muestra.

La tabla 5 muestra la estadística descriptiva de la variable compromiso escolar en la muestra total. En estos análisis se observan altos niveles de compromiso escolar, en todas sus dimensiones, siendo el compromiso conductual el más bajo. No se encontraron diferencias en el compromiso escolar entre los/as estudiantes con NEE y DT ( $t_{(474)} = 1,16 ; p = 0,67$ ), asimismo, tampoco se encontraron diferencias entre estudiantes hombres y mujeres ( $t_{(492)} = 0,70 ; p = 0,75$ ).



**Tabla 5**

*Análisis descriptivo compromiso escolar y su correlación con el Involucramiento Parental*

<b>Compromiso Escolar y Dimensiones</b>	<b>M</b>	<b>DE</b>	<b>Correlación con</b>	
			<b>Involucramiento Parental</b>	<b>p</b>
Compromiso Escolar	3,91	0,59	0,19	<0,01
▪ Compromiso Conductual	3,49	0,83	0,08	<0,49
▪ Compromiso Cognitivo	4,04	0,71	0,20	<0,01
▪ Compromiso Emocional	3,91	0,72	0,16	<0,01
▪ Compromiso Social	3,92	0,81	0,11	<0,01

A continuación, se correlacionaron los resultados de involucramiento parental con el compromiso escolar. Los resultados muestran una correlación estadísticamente significativa entre involucramiento parental y el compromiso escolar, aunque de magnitud baja ( $r = 0,19$ ;  $p < 0,01$ ) (Sawilowsky, 2009) (ver Tabla 6).

Con respecto a la correlación del involucramiento parental con las distintas dimensiones del compromiso escolar: compromiso cognitivo, compromiso emocional, compromiso social y compromiso conductual, los análisis indican que existe una correlación pequeña pero significativa entre el involucramiento parental y las cuatro dimensiones del compromiso escolar, cumpliéndose la hipótesis 4: compromiso cognitivo ( $r = 0,2$ ), compromiso emocional ( $r = 0,16$  y compromiso social ( $r = 0,11$ ), aunque todas ellas son correlaciones bajas (Sawilowsky, 2009). En el caso de la correlación entre el involucramiento parental y el compromiso escolar conductual, esta es muy pequeña ( $r = 0,08$ ) (Sawilowsky, 2009).

En función de las correlaciones existentes se realizaron regresiones lineales entre el involucramiento parental y el compromiso escolar cognitivo, emocional y social, previo a la revisión de supuestos (linealidad, independencia, homocedasticidad, normalidad y no colinealidad) de la variable dependiente (compromiso escolar) (Baños, Torrado-Fonseca & Alvarez, 2019).

**Tabla 6**

*Regresión lineal entre Involucramiento Parental y Dimensiones del Compromiso Escolar*

<b>Variable Dependiente</b>	<b>Model</b>	<b>B</b>	<b>DE</b>	<b><math>\beta</math></b>	<b>t</b>	<b>p</b>
<b>Compromiso Conductual</b>	Constante	3,08	0,21		14,58	<0,001
	Involucramiento Parental	0,09	0,05	0,08	1,97	0,04
<b>Compromiso Cognitivo</b>	Constante	3,22	0,17		18,19	<0,001
	Involucramiento Parental	0,19	0,04	0,20	4,70	<0,001
<b>Compromiso Emocional</b>	Constante	3,25	0,18		18,01	<0,001
	Involucramiento Parental	0,15	0,04	0,16	3,65	<0,001
<b>Compromiso Social</b>	Constante	3,38	0,20		16,39	<0,001
	Involucramiento Parental	0,13	0,04	0,11	2,64	<0,001

Los resultados indican, un mayor impacto del involucramiento parental escolar sobre la dimensión cognitiva [ $R^2_{Adj} = 0,042, F_{(1, 487)} = 22,159; p < 0,001$  ; ], seguido de la dimensión emocional [ $R^2_{Adj} = 0,025, F_{(1, 487)} = 13,367, p < 0,001$ ]. En el caso de la dimensión social del compromiso escolar, esta

resultó menor [ $R_{Adj}^2 = 0,012$ ,  $F_{(1, 487)} = 6,990$ ,  $p < 0,05$ ], al igual que en el caso del compromiso conductual [ $R_{Adj}^2 = 0,006$ ,  $F_{(1, 487)} = 6,990$ ,  $p < 0,04$ ] (ver Tabla 6).



## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La presente investigación tuvo por objetivo analizar el involucramiento parental de madres/padres de estudiantes con necesidades educativas especiales y desarrollo típico, en el contexto de la pandemia COVID-19 y su relación con el compromiso escolar. Se realizó un estudio con un diseño no experimental, correlacional y transversal. Se aplicaron cuestionarios de autorreporte de compromiso escolar, involucramiento parental y de variables sociodemográficas a través de la plataforma surveymonkey. Participaron un total de 494 estudiantes y sus madres/padres de liceos públicos de la región del Biobío, de los cuales 147 contaban con necesidades educativas especiales.

En concordancia con lo establecido en estudios previos (Novianti et al., 2021; Sá & Cortés, 2021; Tus, 2021; Treviño et al., 2021), existe un alto nivel de involucramiento parental en el contexto de la pandemia de Covid-19, tanto en el grupo de madres/padres de estudiantes con DT como en el grupo de madres/padres de estudiantes con NEE, cumpliéndose así la hipótesis número 1. Este alto nivel de involucramiento parental se puede explicar por el rol que han debido asumir madres/padres en la pandemia, quienes se han vuelto un factor clave en la educación de los/as hijos/as, mediando el aprendizaje, acompañando y monitoreando las actividades escolares y sus resultados académicos de sus hijos/as (Treviño et. al, 2021; Wendel, 2020). Teniendo en

cuenta la importancia del involucramiento parental por su impacto positivo en los/as estudiantes (Barton & Coley, 2007; Henderson & Mapp, 2002; Lara & Saracostti, 2019; Wang et al, 2014), los resultados son importantes para soslayar las deficiencias educativas de este período.

El promedio de involucramiento parental reportado por la muestra ( $M = 4,13$ ;  $DE = 0,75$ ) es mayor al obtenido por Cheung y Pomerantz (2011), autores que aplicaron originalmente la escala de Involucramiento Parental utilizada, y en donde el puntaje de involucramiento parental obtenido por estudiantes de octavo grado fue de  $M = 3,37$  ( $DE = 0,76$ ). Cabe preguntarse si efectivamente estos resultados son mayores por el rol que han debido desempeñar madres/padres en el contexto de pandemia, donde son responsabilizados por la educación de sus hijos/as y, por tanto, se han tenido que involucrar más, o si, por el contrario, reportan un involucramiento más alto ya que es lo que socialmente se espera de ellas/os.

Respecto al involucramiento parental en este contexto de pandemia, según Knopik, et. al (2021), el involucramiento parental ha implicado tanto el hacerse cargo de actividades logísticas como también de actividades directamente relacionadas con el proceso de aprendizaje. Sin embargo, los resultados de este estudio revelan que las actividades más prevalentes realizadas por madres/padres para involucrarse son conductas relacionadas con el informarse y comunicarse sobre aspectos generales del rendimiento de su hijo/a tales

como: conocer cómo está el rendimiento de su hijo/a, asistir a reuniones de apoderados y conversar con su hijo/a sobre cómo le está yendo en el colegio.

El asistir a reuniones de apoderados podría indicar una mayor comunicación entre madres/padres y docentes. Al respecto, los estudios existentes en esta materia han encontrado que una mayor comunicación entre madres/padres y docentes se relaciona con una mayor participación, compromiso y coordinación de las/os madres/padres con la escuela (Jeynes, 2018), lo que correlaciona con un mayor éxito académico del hijo/a (Hong y Ho, 2005; Martínez et al., 2004; Oyserman, Brickmann y Rhodes, 2007; You et al., 2016). Esto operaría a través de los mecanismos de capital y control social planteados por Hill y Taylor (2004), quienes plantean que la comunicación de objetivos y las expectativas de la escuela en relación al comportamiento y deberes que se esperan de sus hijos/as, se vincula con una mayor adaptación de los/as estudiantes.

Por otro lado, en este estudio las conductas menos realizadas para involucrarse son aquellas que implican una ayuda directa, como hacer y revisar tareas o pasar tiempo haciendo cosas relacionadas a la escuela. Esto concuerda con lo planteado por investigaciones anteriores, las cuales señalan que la ayuda directa de madres/padres en las tareas disminuye durante la adolescencia, para adaptarse a las necesidades crecientes de independencia y autonomía de sus hijos/as adolescentes (Cauce et. al, 1982; Epstein y Sanders 2002, Esteinou, 2015). En concordancia, los resultados empíricos revelan que

la interferencia de madres/padres en las tareas durante la adolescencia, a través de ayuda, revisión o control, tienen una relación negativa con el rendimiento de sus hijos/as (Gonida y Cortina, 2014), lo que haría suponer que el que existan más conductas de monitoreo y menos de ayuda directa podría estar impactando positivamente en el rendimiento de los/as estudiantes de la muestra, al adecuarse a sus crecientes necesidades de autonomía de los jóvenes.

La presencia de más acciones de monitoreo y menos conductas directas de ayuda realizadas por madres/padres de estudiantes adolescentes también podría explicarse por la falta de habilidades de enseñanza y conocimientos más avanzados que se requieren para involucrarse en niveles educativos más altos (Eccles y Harold, 1996; Quiroz, 2020; Shumow et. et. al, 2011), lo que puede ser especialmente difícil en este caso dado que los/as estudiantes cursan el último curso de la enseñanza media obligatoria. Ese escenario provocaría que madres/padres se remitan a acciones de monitoreo dado a que no saben cómo ayudar y enseñarles a sus hijos/as. Esta falta de habilidades se relacionaría también con las características sociodemográficas de nuestra muestra, donde la mayoría de las familias son de bajo NSE y un bajo porcentaje de madres/padres cuentan con estudios superiores, aspectos que pueden dificultar el apoyo a los/as hijos/as durante la puesta en marcha de la educación remota de emergencia, tanto en la provisión de materiales como en la guía para su uso (Bonal & González, 2020; Murillo & Duk, 2020).

En este sentido, en relación con las variables sociodemográficas revisadas, los resultados indican que un gran porcentaje de familias cuentan con un bajo nivel socioeconómico y bajo nivel educativo. Solo el 25% de las/os madres/padres contaban con estudios posteriores a la enseñanza media obligatoria y aproximadamente el 80% de las familias tienen un ingreso total inferior a \$500.000 CLP, lo que indica que un gran porcentaje de las familias que tienen a sus hijos/as en escuelas y liceos públicos de la región del Biobío se encuentran bajo la línea de pobreza. Al respecto, las investigaciones señalan que los entornos socioeconómicos más altos tienen más probabilidades de involucrarse en comparación con aquellos de nivel socioeconómico más bajo (Hill & Taylor, 2004; Park & Holloway, 2017). Sin embargo, en nuestra muestra no se constató esa relación, al no encontrarse una correlación entre el nivel socioeconómico con el nivel de involucramiento parental. Al contrario, a pesar de que el 80% de la muestra se encontraba bajo la línea de la pobreza su involucramiento parental era alto. Ahora bien, es importante mencionar que el diseño empleado no incluía a familias de NSE alto, por lo que existe una restricción de rango en la muestra que limitaría la comprobación de la hipótesis 2 y, por lo tanto, es necesario replicar estas relaciones en muestras más diversas de manera de poder visualizar con más claridad dichas relaciones.

La investigación previa también ha revelado una relación entre el involucramiento parental y el nivel educativo de madres/padres (Shumow et. al, 2011), donde un mayor nivel educativo se relaciona con un mayor

involucramiento parental, con un mejor ajuste de estudiantes pre-adolescentes y adolescentes al colegio (Dearing et al., 2006), con una mayor eficacia de las habilidades de enseñanza de madres/padres (por ejemplo, Englund et al., 2004; Fekonja-Peklaj et al., 2010), y con una mayor disponibilidad de los conocimientos y habilidades necesarias para involucrarse (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995). Sin embargo, los hallazgos revelan que no existe relación entre el nivel educativo de madre/padre y el involucramiento parental que reporta, al contrario, a pesar de que un porcentaje muy bajo de madres/padres cuentan con estudios superiores se encuentra un alto nivel de involucramiento parental. Esto podría deberse a que el contexto de pandemia y la educación remota de emergencia hizo que madres/padres se involucraran más, al sentirse responsables de la educación de sus hijos/as. Otra posible explicación a este fenómeno es que, si bien el involucramiento parental es alto, las formas más prevalentes para involucrarse es el monitoreo más que la ayuda directa, y si bien, existe ayuda directa esta puede ser no efectiva, al no adecuarse a las dificultades que pueda presentar el/la estudiante o sus NEE (Vera et. al., 2021).

De los/as 147 estudiantes que se clasificaron dentro del grupo de NEE, el 80% contaba con una NEE que implicaba dificultades intelectuales. Por otro lado, discapacidades físicas, tales como discapacidad auditiva, visual o motora solo representan el 6% de las NEE (N=7). Esto implica que la gran mayoría de los/as estudiantes poseen alguna NEE que puede ocasionar un gran nivel de

frustración en madres/padres (Aguilar, 2018), tensión, rechazo y angustia en el seno de la familia (Mares, 2012).

Estudios indican que madres/padres de estudiantes con discapacidad intelectual tienen menores expectativas de éxito académico de sus hijos/as, siendo las expectativas de madres/padres uno de los predictores más importantes para los resultados de sus hijos/as (por ejemplo, Carter et al., 2012; Papay y Bambara, 2014). Además, las expectativas de madres/padres también han demostrado ser predictores significativos de las tasas de graduación de la escuela secundaria y el empleo (Doren et al., 2012). Esto podría implicar, que las/os madres/padres de los/as estudiantes de nuestra muestra, al ser en su gran mayoría padres/madres de estudiantes con dificultades intelectuales, tienen menores expectativas sobre el futuro de sus hijos/as, lo que podría impactar negativamente en su éxito escolar en el último año de escolaridad o en la posibilidad de cursar estudios superiores.

Los resultados no revelaron diferencias significativas en el involucramiento parental total de madres/padres de estudiantes con NEE y con DT, contrario a lo esperado. Esto dista de los estudios cuantitativos pre-pandemia realizados en niños/as de entre 7 y 12 años con NEE (realizados en Estados Unidos y Alemania) en los que por medio de cuestionarios de autorreporte de madres/padres, concluyen que el involucramiento parental es menor en madres/padres de estudiantes con NEE (Rogers et. al, 2009; Yotyodying &

Wild, 2016). Una posible explicación a este fenómeno es que madres/padres, al mantener una buena comunicación con los/as docentes han podido recibir apoyo en el cómo involucrarse y ayudar a sus hijos/as con NEE.

Complementariamente a lo anterior, y según lo señalado por Fishman y Nickerson (2015), madres/padres deciden involucrarse al ver que la escuela está dejando las NEE sin atender y/o son ineficaces, como una forma de soslayar las deficiencias del sistema.

El involucramiento parental puede adoptar muchas formas (Deslandes & Bertrand, 2005; Lavenda, 2011), y por lo mismo, si bien el nivel del involucramiento parental es igual del alto tanto para estudiantes con DT como con NEE en este contexto de pandemia, se encontraron pequeñas diferencias significativas en la cantidad de ayuda directa entregada. Mientras que madres/padres de estudiantes con DT, reportan saber en mayor medida como le está yendo a su hijo/a en el colegio y compran materiales adicionales y libros complementarios a los solicitados por el colegio/liceo; madres/padres de estudiantes con NEE ayudan más a sus hijos/as y pasan más tiempos con sus hijos/as haciendo cosas relacionadas al colegio, actividades de involucramiento mucho más activas y directas, lo que concuerda con una visión en que los estudiantes con NEE requieren más apoyo de parte de sus madres/padres (Ferrel, 2012; Rogers et. al, 2009), y por tanto, madres/padres toman un rol más activo en su involucramiento (Eccles & Harold, 1993).

Uno de los resultados llamativos, es que madres/padres de estudiantes de DT compren más materiales adicionales y libros complementarios, lo que podría estar ligado a las expectativas de madre/padre que han reportado ser comparativamente mayores que sus contrapartes con hijos/as con NEE (Musabelliu, 2018). En este caso, estas mayores expectativas señaladas anteriormente, podrían hacerles creer que sus hijos/as pueden aprovechar, beneficiarse y poder abordar material complementario dado que no presentan una NEE. Otra posible explicación a este fenómeno, es que, dado que los estudiantes que pertenecen a PIE reciben materiales y apoyo especializado, madres/padres estimen que no necesitan más material complementario.

Por otro lado, el monitoreo versus ayuda directa, para el caso de estudiantes con DT y con NEE respectivamente, se explican y son concordantes con las necesidades psicológicas básicas que los estudios han revelado como más importantes para cada grupo. Mientras que para los/as estudiantes adolescentes con DT, la necesidad de autonomía es más importante (Zhou, et. al, 2019), el monitoreo aparece como una práctica parental de involucramiento más adecuada. En cambio, para estudiantes con NEE las necesidades de competencia y vinculación serían más importantes relegando a la necesidad de autonomía en un segundo lugar (Deci et. al, 1992; Lara et al., 2022), por lo que la ayuda directa de sus madres/padres sería una práctica más congruente y efectiva.

Por último, se encontró una correlación pequeña del involucramiento parental con el compromiso escolar. Estos hallazgos concuerdan con lo establecido por estudios anteriores, cuyos resultados revelan también que el involucramiento parental impacta positivamente el compromiso escolar (Al-Alwan, 2014; Hong & Ho, 2005; You & Sharkey, 2009). Este efecto podría ser pequeño dado la etapa vital que viven los estudiantes de nuestra muestra (adolescencia), etapa en donde la influencia de los padres decrece, mientras que los pares y ambiente externo a la familia toma mayor protagonismo en la vida del/la adolescente, lo que coincidiría con algunas investigaciones previas a la pandemia donde señalan que influencia parental en el compromiso escolar es marginal durante la adolescencia (Jun-Li, 2010; Ke & Benzon, 2017; Larson y Richards, 1991; Steinberg & Silverberg, 1986).

Las dimensiones del compromiso escolar en donde el involucramiento parental tiene una mayor correlación son las dimensiones cognitivas y emocional. Estos resultados concuerdan parcialmente con los resultados obtenidos por Pérez-Salas et al. (2021), correspondientes a la primera ola del estudio longitudinal en el que se inserta esta tesis. En dicho estudio, los autores reportan que cuando los estudiantes estaban en primer año medio, el apoyo familiar tuvo un efecto positivo solo en la dimensión cognitiva del compromiso escolar de los estudiantes con DT (pre-pandemia), pero este efecto no se observó en los/as con NEE. En la muestra de este estudio, que correspondía a los mismos estudiantes, pero cuando se encontraban cursando 4° año medio

en pandemia, el efecto se dio para ambos grupos y para la dimensión cognitiva y emocional. Esto podría implicar que, a pesar de que los/as estudiantes han ido creciendo, madres/padres debido a la pandemia tienen un impacto en su compromiso cognitivo (al igual que pre-pandemia) pero también emocional (probablemente por la situación crítica vivida por el confinamiento y el miedo al contagio).

En este sentido, y como una conclusión de la presente tesis, es posible señalar que el grado de involucramiento parental en la educación de los hijos/as reportado por madres/padres de la región del Biobío durante la pandemia es alto, a pesar de presentar dificultades pedagógicas (Bhamani et al., 2020; Bubb y Jones, 2020; Fontenelle-Tereshchuk, 2021; Pozas et. al, 2021), educativas (Sari & Maningtyas, 2020), socioeconómicas (Bonal & González, 2020; Ibarra et. al, 2020) y a los desafíos propios relacionados a las NEE de sus hijos/as (O'Connor et. al, 2021; Nusser, 2021) que han reportado investigaciones en este período, lo que concuerda con lo planteado por O'Connor et. al (2021), quienes revelan que a pesar de que madres/padres han experimentado este periodo de educación remota de emergencia como complejo y difícil, presentan un alto nivel de involucramiento parental.

Respecto de las limitaciones de este estudio y las próximas líneas de investigación, cabe mencionar las limitaciones propias de la recolección de datos a través de cuestionarios de autorreporte, especialmente en lo que refiere

al involucramiento parental, el que solo fue medido desde la perspectiva de madres/padres. Si bien, la visión de las/os propias/os madres/padres es relevante debido a que ellos han debido asumir gran parte de la responsabilidad educativa de sus hijos/as, es un constructo que puede estar afectado por la deseabilidad social, aún más cuando las escuelas y el sistema educativo demanda involucrarse (Van de Mortel, 2008; Sanzone et. al, 2013).

Otra limitación importante es la restricción de rango presente en la muestra, dada por la inclusión de un alto porcentaje de familias con un bajo NSE y bajos niveles educativos, dejando fuera a familias de altos recursos y altos niveles educativos. Sería interesante replicar este estudio en realidades socioeconómicas y educativas más diversas para comparar los hallazgos en distintos niveles socioeconómicos y educativos.

En relación a los hallazgos asociados a las pequeñas diferencias del involucramiento de madres/padres de estudiantes con NEE y con DT, será importante generar futuras investigaciones con un diseño cualitativo o mixto, que permitan profundizar y caracterizar las diferencias en el involucramiento parental de madres/padres de estudiantes con NEE y con DT, de manera de poder entender con mayor profundidad como madres/padres se adaptan a las necesidades de sus hijos/as y como estas distintas formas impactan el compromiso escolar. En esta misma línea, será útil indagar sobre los obstáculos para el involucramiento de manera de poder generar intervenciones que

potencien el involucramiento parental efectivo en adolescentes con NEE y con DT.

Finalmente, cabe destacar que esta investigación constituye un aporte en un sentido teórico, pues contribuye a esclarecer como madres/padres se involucran e impactan el compromiso escolar de sus hijos/as adolescentes, comparando las relaciones en dos grupos (estudiantes con NEE y DT), aportando al cuerpo creciente de investigación sobre compromiso escolar y necesidades educativas especiales. Debido al contexto en que es realizada la investigación, los hallazgos entregan luces sobre el cómo estudiantes y sus madres/padres han enfrentado la educación remota de emergencia, revelando que incluso ante circunstancias tan desafiantes como lo ha sido la pandemia Covid-19, madres/padres de estudiantes adolescentes han mantenido un alto involucramiento parental, acomodándose a las NEE de sus hijos/as y sus necesidades psicológicas básicas, lo que impactado positivamente en su compromiso escolar.

## REFERENCIAS

- Aguilar, C., Morocho, M., Armijos, M. & Peñaloza, W. (2018). Discapacidad y familia: Desgaste emocional. *Academo*, 5(1), 89-98.
- Al-Dababneh, K. A. (2018). Barriers preventing parental involvement in mainstream education of children with specific learning disabilities: parent perspectives. *European Journal of Special Needs Education*, 33(5), 615-630. DOI:1080/08856257.2017.1391013
- Alves, A. F., Gomes, C. M. A., Martins, A., & da Silva Almeida, L. (2017). Cognitive performance and academic achievement: How do family and school converge? *European Journal of Education and Psychology*, 10(2), 49-56. DOI: 10.1016/j.ejeps.2017.07.001
- Al-Alwan, A. F. (2014). Modeling the relations among parental involvement, school engagement and academic performance of high school students. *International Education Studies*, 7(4), 47-56.
- Amerongenm, M., & Mishna, F. (2004). Learning disabilities and behavior problems: A self psychological and intersubjective approach to working with parents. *Psychoanalytic Social Work*, 11(2), 33-53. DOI: 10.1300/J032v11n02\_03
- Antrop-González, R., Vélez, W., & Garrett, T. (2005). ¿Dónde están los estudiantes puertorriqueños/os exitosos? [Where are the academically successful Puerto Rican students?]: Success factors of high-achieving Puerto Rican high school students. *Journal of Latinos and Education*, 4(2), 77-94. DOI: 10.1207/s1532771xjle0402\_2
- Ansong, D., Okumu, M., Bowen, G. L., Walker, A. M., & Eisensmith, S. R. (2017). The role of parent, classmate, and teacher support in student engagement: Evidence from Ghana. *International Journal of Educational Development*, 54, 51-58. DOI: 10.1016/j.ijedudev.2017.03.010

- Anzani, D. R. A., Zaeni, I. A., Nuqul, F. L., & Mualifah, M. (2020). Relationship between parents' education level and parental engagement in the pandemic period of Covid-19. *International Webinar Series-Educational Revolution in Post Covid Era*, 30-38.
- Appleton, J., Christenson, S., Kim, D., & Reschly, A. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology*, 44(5), 427-445. DOI: 10.1016/j.jsp.2006.04.002
- Appleton, J., Christenson, S. & Furlong, M. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the schools*, 45(5), 369-383. DOI: 10.1002/pits.20303
- Ato, M., López-García, J. J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 29(3), 1038-1059. DOI: 10.6018/analesps.29.3.178511
- Avenevoli, S., Knight, E., Kessler, R. C., & Merikangas, K. R. (2008). The epidemiology of depression in children and adolescents. In J.R.Z. Abela, B.L. Hankin (Eds.), *Handbook of Child and Adolescent Depression*, The Guilford Press, New York (2008), pp. 6-34
- Baker, D. P., & Stevenson, D. L. (1986). Mothers' strategies for children's school achievement: Managing the transition to high school. *Sociology of education*, 156-166.
- Baños, R. V., Torrado-Fonseca, M., & Alvarez, M. R. (2019). Análisis de regresión lineal múltiple con SPSS: un ejemplo práctico. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 12(2), 1-10. DOI:10.1344/reire2019.12.222704
- Barger, M. M., Kim, E. M., Kuncel, N. R., & Pomerantz, E. M. (2019). The relation between parents' involvement in children's schooling and children's adjustment: A meta-analysis. *Psychological bulletin*, 145(9), 855. DOI: 10.1037/bul0000201

- Barnes, G. M., Farrell, M. P., & Cairns, A. (1986). Parental socialization factors and adolescent drinking behaviors. *Journal of Marriage and the Family*, 27-36. DOI: 0.2307/352225
- Barton, P. E., & Coley, R. J. (2007). The Family: America's Smallest School. Policy Information Report. *Educational Testing Service*.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology*, 4 (1, Pt.2), 1–103. DOI: 10.1037/h0030372
- Bean, R. A., Barber, B. K., & Crane, D. R. (2006). Parental support, behavioral control, and psychological control among African American youth: The relationships to academic grades, delinquency, and depression. *Journal of Family Issues*, 27(10), 1335-1355. DOI: 10.1177/0192513X06289649
- Bhamani, S., Makhdoom, A. Z., Bharuchi, V., Ali, N., Kaleem, S., & Ahmed, D. (2020). Home learning in times of COVID: Experiences of parents. *Journal of Education and Educational Development*, 7(1), 9-26. DOI: 10.22555/joeeed.v7i1.3260
- Bingham, G. E., & Okagaki, L. (2012). *Ethnicity and student engagement*. In Handbook of research on student engagement (pp. 65-95). Springer, Boston, MA.
- Bobbett, G. C. (1995). *An analysis of Nevada's report cards on high schools*. Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association. Biloxi, Mississippi, November 8–10. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 397-084)
- Bonal, X., & González, S. (2020). The impact of lockdown on the learning gap: family and school divisions in times of crisis. *International Review of Education*, 66(5), 635-655. DOI: 10.1007/s11159-020-09860-z
- Borup, J., West, R. E., Graham, C. R., & Davies, R. S. (2014). The adolescent community of engagement framework: A lens for research on K-12 online learning. *Journal of Technology and Teacher Education*, 22(1), 107-129.

Bott, S., Guedes, A., Ruiz-Celis, A. P., & Mendoza, J. A. (2019). Intimate partner violence in the Americas: a systematic review and reanalysis of national prevalence estimates. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 43. DOI: 10.26633/RPSP.2019.26

Boonk, L., Gijssels, H. J., Ritzen, H., & Brand-Gruwel, S. (2018). A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. *Educational Research Review*, 24, 10-30. DOI: 10.1016/j.edurev.2018.02.001

Boulton, H. (2008). Managing e-Learning: What Are the Real Implications for Schools?. *Electronic Journal of E-learning*, 6(1), 11-18.

Branje, S. J., van Aken, M. A., & van Lieshout, C. F. (2002). Relational support in families with adolescents. *Journal of Family Psychology*, 16(3), 351. DOI: 10.1037/0893-3200.16.3.351

Bronfenbrenner, U. (1989). *Ecological systems theory*. In R. Vasta (Ed.). *Six theories of child development: Revised*

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes, In W. Damon & R.M. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology: Theoretical Models of Human Development* (pp. 993–1028). New York, NY: Wiley formulations and current issues (pp. 187–250). Greenwich, CT: JAI Press

Brullet, C. (2000). El Debat sobre conciliació ocupació-família dins el marc de la Unió Europea. *Revista Catalana de Sociologia*, 155-185.

Bryan, T., Burstein, K., & Bryan, J. (2001). Students with learning disabilities: Homework problems and promising practices. *Educational Psychologist*, 36(3), 167-180. DOI: 10.1207/S15326985EP3603\_3

Bubb, S., & Jones, M. A. (2020). Learning from the COVID-19 home-schooling experience: Listening to pupils, parents/carers and teachers. *Improving schools*, 23(3), 209-222. DOI: 10.1177/1365480220958797

- Cairney, T. H., & Munsie, L. (1995). Parent participation in literacy learning. *The Reading Teacher*, 48(5), 392-403.
- Carlson, M. J., & Berger, L. M. (2013). What kids get from parents: Packages of parental involvement across complex family forms. *Social Service Review*, 87(2), 213-249. DOI: 10.1086/671015
- Catsambis, S. (2001). Expanding knowledge of parental involvement in children's secondary education: Connections with high school seniors' academic success. *Social psychology of education*, 5(2), 149-177.
- Cauce, A. M., Felner, R. D., & Primavera, J. (1982). Social support in high-risk adolescents: Structural components and adaptive impact. *American journal of community psychology*, 10(4), 417-428. DOI: 10.1007/BF00893980
- CEPAL-UNESCO. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Recuperado de: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>
- Chan, M., Manzon, M., Hong, H., & Khong, L. Y. (2021). Multidimensional profiles of parent involvement: Antecedents and impact on student engagement. *British Journal of Educational Psychology*, e12456. DOI: 10.1111/bjep.12456
- Cheung, C. S. S., & Pomerantz, E. M. (2011). Parents' involvement in children's learning in the United States and China: Implications for children's academic and emotional adjustment. *Child Development*, 82(3), 932-950. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2011.01582.x
- Chi, X., Liang, K., Chen, S. T., Huang, Q., Huang, L., Yu, Q., Jiao, C., Guo, T., Stubbs, B., Hossain, M., Yeung, A., Kong, Z. & Zou, L. (2021). Mental health problems among Chinese adolescents during the COVID-19: The importance of nutrition and physical activity. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 21(3), 100218. DOI: 10.1016/j.ijchp.2020.100218
- Christenson, S. L., Rounds, T., & Gorney, D. (1992). Family factors and student achievement: An avenue to increase students' success. *School Psychology Quarterly*, 7(3), 178-206. doi:10.1037/h0088259

Christenson, S. L., & Anderson, A. R. (2002). Commentary: The centrality of the learning context for students' academic enabler skills. *School Psychology Review, 31*(3), 378-393. DOI: 10.1080/02796015.2002.12086162

Christenson, S. L., Reschly, A. L., Appleton, J. J., Berman, S., Spanjers, D., & Varro, P. (2008). Best practices in fostering student engagement. In A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology* (5th ed.). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.

Christenson, S. L., Reschly, A. L., & Wylie, C. (Eds.). (2012). *Handbook of research on student engagement*. Springer Science & Business Media.

J.P. Connell, J.G. Wellborn (1990). Competence, autonomy and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. M.R. Gunnar, L.A. Sroufe (Eds.), *The Minnesota symposium on child psychology*, Erlbaum, Hillsdale (43-77).

Corzo Urrutia, V. A. (2020). Compromiso parental en estudiantes con necesidades educativas especiales en el contexto del aislamiento social en Chimbote 2020 (Tesis de Doctorado). Recuperado de: [https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/64363/Corzo\\_UVA-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/64363/Corzo_UVA-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Day, E., & Dotterer, A. M. (2018). Parental involvement and adolescent academic outcomes: Exploring differences in beneficial strategies across racial/ethnic groups. *Journal of Youth and Adolescence, 47*(6), 1332-1349. DOI: 10.1007/s10964-018-0853-2

Dearing, E., Kreider, H., Simpkins, S., & Weiss, H. B. (2006). Family involvement in school and low-income children's literacy: Longitudinal associations between and within families. *Journal of Educational Psychology, 98*(4), 653. DOI: 10.1037/0022-0663.98.4.653

Deci, E. L., Hodges, R., Pierson, L., & Tomassone, J. (1992). Autonomy and competence as motivational factors in students with learning disabilities and emotional handicaps. *Journal of learning disabilities, 25*(7), 457-471. DOI: 10.1177/002221949202500706

- Decreto 170. (2009). *Decreto con toma de razón N° 170. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial*. Santiago.
- Degol, J. L., Wang, M. T., Ye, F., & Zhang, C. (2017). Who makes the cut? Parental involvement and math trajectories predicting college enrollment. *Journal of Applied Developmental Psychology, 50*, 60-70. DOI: 10.1016/j.appdev.2017.03.007
- De Goede, I. H., Branje, S. J., Delsing, M. J., & Meeus, W. H. (2009). Linkages over time between adolescents' relationships with parents and friends. *Journal of youth and adolescence, 38*(10), 1304-1315. DOI: 10.1007/s10964-009-9403-2
- Deslandes, R., & Bertrand, R. (2005). Motivation of parent involvement in secondary-level schooling. *The Journal of Educational Research, 98*(3), 164-175. DOI: 10.3200/JOER.98.3.164-175
- Dini, J. P. A. U. (2021). Influence of Parent Involvement to Children's Learning Intrest During Corona Virus Pandemic. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini, 5*(2), 2050-2058. DOI: 10.31004/obsesi.v5i2.1145
- Drake, K., Belsky, J., & Fearon, R. M. (2014). From early attachment to engagement with learning in school: the role of self-regulation and persistence. *Developmental psychology, 50*(5), 1350. DOI: 10.1037/a0032779
- Donker, M. H., Mastrotheodoros, S., & Branje, S. (2020). Development of parent-adolescent relationships during the COVID-19 pandemic: The role of stress and coping. *Developmental Psychology, 57*(10), 1611–1622. DOI: 10.1037/dev0001212
- Dornbusch, S. M., & Ritter, P. L. (1992). Home-school processes in diverse ethnic groups, social classes, and family structures. *Home-school collaboration: Enhancing children's academic and social competence, 111-124*.

- Dorn, E., Hancock, B., Sarakatsannis, J., & Viruleg, E. (2020). COVID-19 and student learning in the United States: The hurt could last a lifetime. *McKinsey & Company*, 1.
- Duraku, Z. H., & Hoxha, L. (2020). *The impact of COVID-19 on education and on the well-being of teachers, parents, and students: Challenges related to remote (online) learning and opportunities for advancing the quality of education*. Manuscript submitted for publication]. Faculty of Philosophy, University of Prishtina.
- Eccles, J. S., & Harold, R. D. (1993). Parent-school involvement during the early adolescent years. *Teachers College Record*, 94(3), 568-587.
- Eccles, J. S., & Harold, R. D. (1996). Family involvement in children's and adolescents' schooling. *Family-school links: How do they affect educational outcomes*, 3-34.
- Englund, M. M., Luckner, A. E., Whaley, G. J., & Egeland, B. (2004). Children's achievement in early elementary school: Longitudinal effects of parental involvement, expectations, and quality of assistance. *Journal of educational psychology*, 96(4), 723. DOI: 10.1037/0022-0663.96.4.723
- Epstein, J. L. (1984). School policy and parent involvement: Research results. *Educational horizons*, 62(2), 70-72.
- Epstein, J. L. (1991). Effects on student achievement of teachers' practices of parent involvement. In *Annual Meeting of the American Educational Research Association., 1984*. Elsevier Science/JAI Press.
- Epstein, J.L. (1994). Family math that's above average: Take home activities for kids and their parents. *Instructor*, 103(8), 17-19.
- Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76 (9), 701-12. DOI: 10.1177/0031721711009200326

- Epstein, J. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Epstein, J. L., & Sanders, M. G. (2002). *Family, school, and community partnerships. Handbook of parenting: Vol. 5. Practical issues in parenting*, 407-437.
- Epstein, J. L., & Sheldon, S. B. (2006). Moving forward: Ideas for research on school, family, and community partnerships. *SAGE handbook for research in education: Engaging ideas and enriching inquiry*, 117-138.
- Erol, Y. C., & Turhan, M. (2018). The Relationship between Parental Involvement to Education of Students and Student's Engagement to School. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(5).
- Espinoza-Herold, M. (2007). Stepping beyond sí se puede: Dichos as a cultural resource in mother—daughter interaction in a Latino family. *Anthropology & Education Quarterly*, 38(3), 260-277. DOI: 10.1525/aeq.2007.38.3.260
- Esteinou, R. (2015). Autonomía adolescente y apoyo y control parental en familias indígenas mexicanas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 749-766.
- Fan, X. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A growth modeling analysis. *The Journal of Experimental Education*, 70(1), 27-61. DOI: 10.1080/00220970109599497
- Fantuzzo, J., McWayne, C. M., Perry, M. A., & Childs, S. (2004). Multiple dimensions of family involvement and their relations to behavioral and learning competencies for urban, low-income children. *School Psychology Review*, 33(4), 467. DOI: 10.1080/02796015.2004.12086262
- Fekonja-Peklaj, U., Marjanovič-Umek, L., & Kranjc, S. (2010). Children's storytelling: The effect of preschool and family environment. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(1), 55-73. DOI: 10.1080/13502930903520058

- Fernández, A., Goñi, E., Camino, I. & Zulaika, M.L. (2016). Family and school context in school engagement. *European Journal of Education and Psychology* 9(1), 47-55. DOI: 10.1016/j.ejeps.2015.09.001
- Ferrel, J. (2012). *Family Engagement and Children with Disabilities: A Resource Guide for Educators and Parents*. Cambridge: Harvard.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59, 117-142. DOI: 10.3102/00346543059002117
- Finn, E. A. (1993). Perceptions of parental drinking, psychosocial factors, and academic achievement of latency age urban public school children (Doctoral dissertation, Fordham University).
- Fishman, C. E., & Nickerson, A. B. (2015). Motivations for involvement: A preliminary investigation of parents of students with disabilities. *Journal of Child and Family Studies*, 24(2), 523-535. DOI: 10.1007/s10826-013-9865-4
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of educational research*, 74(1), 59-109. DOI: 10.3102/00346543074001059
- Fredricks, J. A., Filsecker, M., & Lawson, M. A. (2016). Student engagement, context, and adjustment: Addressing definitional, measurement, and methodological issues. *Learning and Instruction*, 43,1-4. DOI: 10.1016/j.learninstruc.2016.02.002
- Fredricks, J. A., Parr, A. K., Amemiya, J. L., Wang, M. T., & Brauer, S. (2019). What Matters for Urban Adolescents' Engagement and Disengagement in School: A Mixed-Methods Study. *Journal of Adolescent Research*. DOI: 10.1177/0743558419830638
- Fontenelle-Tereshchuk, D. (2021). 'Homeschooling' and the COVID-19 Crisis: The Insights of Parents on Curriculum and Remote Learning. *Interchange*, 1-25. DOI: 10.1007/s10780-021-09420-w

- Gelber, D., Castillo, C., Alarcón, L., Treviño, E., & Escribano, R. (2021). COVID-19 and the right to education in Chile: An opportunity to revisit our social contract. *International Review of Education*, 1-23. DOI: 10.1007/s11159-021-09881-2
- Gil, A. J., Antelm-Lanzat, A. M., Cacheiro-González, M. L., & Pérez-Navío, E. (2021). The effect of family support on student engagement: Towards the prevention of dropouts. *Psychology in the Schools*, 58(6), 1082-1095. DOI: 10.1002/pits.22490
- Gonida, E. N., & Cortina, K. S. (2014). Parental involvement in homework: Relations with parent and student achievement-related motivational beliefs and achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 84(3), 376-396. DOI: 10.1111/bjep.12039
- Gonzalez-DeHass, A. R., Willems, P. P., & Holbein, M. F. D. (2005). Examining the relationship between parental involvement and student motivation. *Educational psychology review*, 17(2), 99-123. DOI: 10.1007/s10648-005-3949-7
- Goshin, M., & Mertsalova, T. (2018). Types of parental involvement in education, socio-economic status of the family and students' academic results. *Вопросы образования*, (3 (eng)). DOI: 10.17323/1814-9545-2018-3-68-90
- Gottfried, A. E., Fleming, J. S., & Gottfried, A. W. (2001). Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study. *Journal of educational psychology*, 93(1), 3. DOI: 10.1037/0022-0663.93.1.3
- Golberstein, E., Wen, H., & Miller, B. F. (2020). Coronavirus disease 2019 (COVID-19) and mental health for children and adolescents. *JAMA pediatrics*, 174(9), 819-820. DOI: 10.1001/jamapediatrics.2020.1456
- Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child development*, 65(1), 237-252. DOI: 10.1111/j.1467-8624.1994.tb00747.x

- Grolnick, W. S., Benjet, C., Kurowski, C. O., & Apostoleris, N. H. (1997). Predictors of parent involvement in children's schooling. *Journal of educational psychology, 89*(3), 538.
- Grolnick, W. S., Price, C. E., Beiswenger, K. L., & Sauck, C. C. (2007). Evaluative pressure in mothers: Effects of situation, maternal, and child characteristics on autonomy supportive versus controlling behavior. *Developmental psychology, 43*(4), 991.
- Hart, B., & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Paul H Brookes Publishing.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge University Press.
- Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement. Annual Synthesis, 2002.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill: México.
- Hill, N. E. (2015). Including fathers in the picture: A meta-analysis of parental involvement and students' academic achievement. *Journal of Educational Psychology, 107*(4), 919. DOI: 10.1037/edu0000023
- Hill, N. E., & Taylor, L. C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement: Pragmatics and issues. *Current directions in psychological science, 13*(4), 161-164. DOI: 10.1111/j.0963-7214.2004.00298.x
- Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: a meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental psychology, 45*(3), 740. DOI: 10.1037/a0015362
- Hodges, C. B., Moore, S., Lockee, B. B., Trust, T., & Bond, M. A. (2020). *The difference between emergency remote teaching and online learning*.

Hong, S., & Ho, H. (2005). Direct and indirect longitudinal effects of parental involvement on student achievement: second order latent growth modeling across ethnic groups. *Journal of Educational Psychology, 97*(1), 32-42. DOI: 10.1037/0022-0663.97.1.32

Hoover-Dempsey, K., & Sandler, H. (1995). Parental Involvement in Children. *Teachers college record, 97*(2), 310-331.

Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of educational research, 67*(1), 3-42. DOI: 10.3102/00346543067001003

Howitt, D., & Cramer, D. (2011). *Introduction to Research Methods in Psychology* Essex. England: Pearson Education Limited.

Ibarra Osorio, F., Opazo Pérez, K., & Zamora Vargas, M. J. (2020). La EPJA en tiempos de Coronavirus: Reflexiones en torno a la educación remota de emergencia.

IBM (2017). IBM SPSS Statistics for Windows, version 25.0. Armonk, NY: IBM Corp.

Jeynes, W. H. (2018). A practical model for school leaders to encourage parental involvement and parental engagement. *School Leadership & Management, 38*(2), 147-163. DOI: 0.1080/13632434.2018.1434767

Jeynes, W. H. (2017). A meta-analysis: The relationship between parental involvement and Latino student outcomes. *Education and Urban Society, 49*(1), 4-28. DOI: 10.1177/0013124516630596

Jeynes, W. H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: A meta-analysis. *Urban education, 42*(1), 82-110. DOI: 10.1177/0042085906293818

Jeynes, W. H. (2010). The salience of the subtle aspects of parental involvement and encouraging that involvement: Implications for school-based programs. *Teachers College Record, 112*(3), 747-774.

- Jun-Li, L. (2005) Relation of Academic Support From Parents, Teachers, and Peers to Hong Kong Adolescents' Academic Achievement: The Mediating Role of Academic Engagement. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 131(2), 77-127. DOI: 10.3200/MONO.131.2.77-127
- Kaiser, A. P., & Hancock, T. B. (2003). Teaching parents new skills to support their young children's development. *Infants & Young Children*, 16(1), 9-21.
- Ke, S. & Benzon, J.J. (2017). Examining how Relatedness with Parents, Teachers, and Classmates Predict Academic Engagement among Indonesian Adolescents. *Philippine Journal of Counseling Psychology* 19(1), 1-12.
- Keijsers, L., Frijns, T., Branje, S. J., & Meeus, W. (2009). Developmental links of adolescent disclosure, parental solicitation, and control with delinquency: moderation by parental support. *Developmental psychology*, 45(5), 1314. DOI: 10.1037/a0016693
- Keith, T. Z., Reimers, T. M., Fehrmann, P. G., Pottebaum, S. M., & Aubey, L. W. (1986). Parental involvement, homework, and TV time: Direct and indirect effects on high school achievement. *Journal of educational psychology*, 78(5), 373. DOI: 10.1037/0022-0663.78.5.373
- Kim, S. W. (2020). Meta-analysis of parental involvement and achievement in East Asian countries. *Education and Urban Society*, 52(2), 312-337. DOI: /10.1177/0013124519842654
- Knopik, T., Błaszczak, A., Maksymiuk, R., & Oszwa, U. (2021). Parental involvement in remote learning during the COVID-19 pandemic—Dominant approaches and their diverse implications. *European Journal of Education*, 56(4), 623-640. DOI: 10.1111/ejed.12474
- Lara, L., & Saracostti, M. (2019). Effect of parental involvement on children's academic achievement in Chile. *Frontiers in psychology*, 10, 1464. DOI: 10.3389/fpsyg.2019.01464
- Lara, G., González, N., Lara, F., Lagos, L., Parra, V., & Pérez-Salas, C. (2022). Relación docente-estudiante y compromiso escolar: percepción de

estudiantes secundarios con necesidades educativas especiales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 20(1), 1-24. DOI: 10.11600/rlicsnj.20.1.4495

Lareau, A. (1989). Family-school relationships: A view from the classroom. *Educational Policy*, 3(3), 245-259. DOI: 10.1177/0895904889003003004

Lareau, A. (1996). Assessing parent involvement in schooling: A critical analysis. *Family-school links: How do they affect educational outcomes*, 57, 64.

Lareau, A. (2000). *Home advantage: Social class and parental intervention in elementary education*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers.

Larson, R., & Richards, M. H. (1991). Daily companionship in late childhood and early adolescence: Changing developmental contexts. *Child development*, 62(2), 284-300. DOI: 10.1111/j.1467-8624.1991.tb01531.x

Laursen, B., & Collins, W. A. (2009). Parent-child relationships during adolescence. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology: Contextual influences on adolescent development* (3–42). John Wiley & Sons, Inc. DOI: 10.1002/9780470479193.adlpsy002002

Lavenda, O. (2011). Parental involvement in school: A test of Hoover-Dempsey and Sandler's model among Jewish and Arab parents in Israel. *Children and Youth Services Review*, 33(6), 927-935. DOI: 10.1016/j.childyouth.2010.12.016

Lawrence, K. C., & Fakuade, O. V. (2021). Parental Involvement, Learning Participation and Online Learning Commitment of Adolescent Learners during the COVID-19 Lockdown. *Research in Learning Technology*, 29.

Lee, M., & Figueroa, R. (2012). Internal and external indicators of virtual learning success: A guide to success in K-12 virtual learning. *Distance Learning*, 9(1), 21.

- Lee, H., Kim, Y., & Terry, J. (2020). Adverse childhood experiences (ACEs) on mental disorders in young adulthood: Latent classes and community violence exposure. *Preventive medicine*, 134. DOI: 10.1016/j.ypmed.2020.106039
- Li, Y., & Lerner, R. M. (2011). Trajectories of school engagement during adolescence: implications for grades, depression, delinquency, and substance use. *Developmental psychology*, 47(1), 233. DOI: 10.1037/a0021307
- Liu, F., Black, E., Algina, J., Cavanaugh, C., & Dawson, K. (2010). The Validation of One Parental Involvement Measurement in Virtual Schooling. *Journal of Interactive Online Learning*, 9(2).
- Liem, G. A. D., & Chong, W. H. (2017). Fostering student engagement in schools: International best practices. *School Psychology International*, 38(2). DOI: 10.1177/0143034317702947
- López, I. & Valenzuela, G. (2015). Niños y adolescentes con necesidades educativas especiales. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26(1), 42-51. DOI: 10.1016/j.rmclc.2015.02.004
- López, A. (2015). *Efectos del involucramiento parental sobre el rendimiento académico: el caso de Chile* (Tesis de Magister). Santiago: PUC
- Mahatmya, D., Lohman, B. J., Matjasko, J. L., & Farb, A. F. (2012). *Engagement across developmental periods*. In *Handbook of research on student engagement* (45-63). Springer, Boston, MA.
- Makrooni, G. (2019). Being a First-Generation Migrant Family Student in Finland: Perceptions and experiences of the Educational Journey to Higher Education. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 6(3), 157-170. DOI: 10.29333/ejecs/293
- Mahatmya, D., Lohman, B. J., Matjasko, J. L., & Farb, A. F. (2012). Engagement across developmental periods. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 45-63). Springer, Boston, MA.

- Malczyk, B. & Lawson, H. (2019). Family focused strategies for student engagement. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, DOI: 10.1080/1045988X.2019.1565752.
- Mares, A. (2012). El modelo de afrontamiento: una alternativa para el entrenamiento a padres de niños con retardo en el desarrollo. En Romero y León (Ed.), *Herramientas Psicológicas para Educar a Niños con Necesidades Especiales* (1 ed., 1-16).
- Mastrotheodoros, S., Van der Graaff, J., Deković, M., Meeus, W. H., & Branje, S. J. (2019). Coming closer in adolescence: Convergence in mother, father, and adolescent reports of parenting. *Journal of Research on Adolescence*, 29(4), 846-862. DOI: 10.1111/jora.12417
- McNeal Jr, R. B. (1999). Parental involvement as social capital: Differential effectiveness on science achievement, truancy, and dropping out. *Social forces*, 78(1), 117-144. DOI: 10.1093/sf/78.1.117
- McNeely, C., & Falci, C. (2004). School connectedness and the transition into and out of health-risk behavior among adolescents: A comparison of social belonging and teacher support. *Journal of school health*, 74(7), 284-292.
- Mellado, C., Cumsille, P., & Martínez, M. L. (2018). Interactive associations of parental support, demands, and psychological control, over adolescents' beliefs about the legitimacy of parental authority. *Journal of adolescence*, 64, 81-88. DOI: 10.1016/j.adolescence.2018.02.001
- Miedel, W. T., & Reynolds, A. J. (1999). Parent involvement in early intervention for disadvantaged children: Does it matter?. *Journal of School psychology*, 37(4), 379-402. DOI: 10.1016/S0022-4405(99)00023-0
- Mineduc (2020). Educación en pandemia: principales medidas del ministerio de educación en 2020. Ministerio de Educación de Chile, Chile. Extraído de: <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2021/01/BalanceMineduc2020.pdf>

- Monje, C., Parra, V. & Pérez-Salas, C. (2021). Prácticas pedagógicas y compromiso escolar durante la Enseñanza remota de emergencia debido al covid- 19: un estudio Cualitativo (Manuscrito presentado para su publicación)
- Moreira, P. A., Bilimória, H., Pedrosa, C., Pires, M., de Jesus Cepa, M., de Deus Mestre, M., Ferreira, M. & Serra, N. (2015). Engagement with school in students with special educational needs. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 15(3), 361-375.
- Moreno-Rodríguez, R. (2020). Reflexiones en torno al Impacto del Covid-19 sobre la Educación Universitaria: Aspectos a Considerar acerca de los Estudiantes con Discapacidad. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 1-6.
- Murillo, F. J., & Duk, C. (2020). El Covid-19 y las Brechas Educativas. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 14(1), 11-13. DOI: 10.4067/S0718-73782020000100011
- Murphy, E., & Rodríguez-Manzanares, M. A. (2009). Teachers' perspectives on motivation in high-school distance education. *International Journal of E-Learning & Distance Education/Revue internationale du e-learning et la formation à distance*, 23(3), 1-24.
- Musabelliu, G., Wiener, J., & Rogers, M. (2018). Parental involvement in the learning of adolescents with and without ADHD. *School Psychology International*, 39(3), 234-250. DOI: 10.1177/0143034318766374
- Newman, F. M., Wehlage, G., & Lamborn, S. (1992). *The significance and sources of student engagement in American secondary schools* (11–30). Newmann, F. Student engagement and achievement in American secondary schools. Teachers College Press, New York, ISBN-0-8077-3182-X.
- Nichols, S. (2000). Parental involvement in supporting children with learning difficulties. *Australian Journal of Learning Disabilities*, 5(2), 28–33. DOI:10.1080/19404150009546624

- Novianti, R., & Garzia, M. (2020). Parental engagement in children's online learning during covid-19 pandemic. *Journal of Teaching and Learning in Elementary Education (Jtlee)*, 3(2), 117-131.
- Novianti, R., Puspitasari, E., & Maria, I. (2021). Parents' involvement in children's learning activities during the covid-19 pandemic. *Jurnal PAJAR (Pendidikan Dan Pengajaran)*, 5(2), 384-390.
- Nusser, L. (2021). Learning at home during COVID-19 school closures—How do German students with and without special educational needs manage? *European Journal of Special Needs Education*, 36(1), 51-64. DOI: 10.1080/08856257.2021.1872845
- O'Connor, U., Bates, J., Finlay, J., & Campbell, A. (2021). Parental involvement during COVID-19: Experiences from the special school. *European Journal of Special Needs Education*, 1-14. DOI: 10.1080/08856257.2021.1967297
- OIT (Organización Internacional del Trabajo) (2018), *El trabajo de cuidados y los trabajadores del cuidado para un futuro con trabajo decente*, Ginebra.
- O'Sullivan, K., Clark, S., McGrane, A., Rock, N., Burke, L., Boyle, N., Joksimoic, N., & Marshall, K. (2021). A qualitative study of child and adolescent mental health during the COVID-19 pandemic in Ireland. *International journal of environmental research and public health*, 18(3), 1062. DOI: 10.3390/ijerph18031062
- Panaoura, R. (2021). Parental involvement in children's mathematics learning before and during the period of the COVID-19. *Social Education Research*, 65-74.
- Park, S., & Holloway, S. D. (2017). The effects of school-based parental involvement on academic achievement at the child and elementary school level: A longitudinal study. *The Journal of Educational Research*, 110(1), 1-16. DOI: 10.1080/00220671.2015.1016600
- Parczewska, T. (2020). The quality of care for 5–9-year old children in the school environment in Poland measured with the use of the SACERS scale. *Education 3-13*, 48(5), 541-549. DOI: 10.1080/03004279.2019.1629607

Parra, V. & Pérez-Salas (2021). COVID -19 remote teaching for students with special needs: challenges and opportunities for engaging students.

Pérez-Salas, C. (2020). Guía de apoyo al aprendizaje de niños/as y Adolescentes durante el confinamiento en el hogar para padres/madres/cuidadores. Universidad de Concepción. Extraído de:  
<https://uappu.udec.cl/sites/default/files/Gui%CC%81a%20Apoyo%20Aprendizaje%20UAPPU.pdf>

Pérez-Salas, C., Parra, V., Sáez-Delgado, F., & Olivares, H. (2021). Influence of Teacher-Student Relationships and Special Educational Needs on Student Engagement and Disengagement: A Correlational study. *Frontiers in Psychology*, 12. DOI: 10.3389/fpsyg.2021.708157

Pérez-Salas, C. (2021). *Psychometric Properties of Multidimensional Scale of School Engagement*. [Unpublished manuscript]. Concepción: Departamento de Psicología, Universidad de Concepción.

Pomerantz, E. M., Moorman, E. A., & Litwack, S. D. (2007). The how, whom, and why of parents' involvement in children's academic lives: more is not always better. *Review of educational research*, 77(3), 373-410. DOI: 10.3102/003465430305567

Pozas, M., Letzel, V., & Schneider, C. (2021). 'Homeschooling in times of corona': exploring Mexican and German primary school students' and parents' chances and challenges during homeschooling. *European Journal of Special Needs Education*, 36(1), 35-50. DOI: 10.1080/08856257.2021.1874152

Qualter, P., Vanhalst, J., Harris, R., Van Roekel, E., Lodder, G., Bangee, M., Maes, M. & Verhagen, M. (2015). Loneliness across the life span. *Perspectives on Psychological Science*, 10(2), 250-264. DOI: 10.1177/1745691615568999

Quiroz, C. (2020). Pandemia Covid-19 e Inequidad Territorial: El agravamiento de las desigualdades educativas en Chile. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3).

- Reschly, A. L., & Christenson, S. L. (2012). Jingle, jangle, and conceptual haziness: Evolution and future directions of the engagement construct. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 3-19). Springer, Boston, MA.
- Reschly, A. L., Pohl, A. J., Christenson, S. L., & Appleton, J. J. (2017). *Engaging adolescents in secondary schools*. In J. R. Harrison, B. K. Schultz, & S. W. Evans (Eds.), *School mental health services for adolescents* (45–77). Oxford University Press.
- Reschly, A. L., & Christenson, S. L. (2019). The Intersection of Student Engagement and Families: A Critical Connection for Achievement and Life Outcomes. In *Handbook of Student Engagement Interventions* (pp. 57-71). Academic Press.
- Ribeiro, L. M., Cunha, R. S., Carvalho, M., & Vital, M. L. (2021). Parental Involvement during Pandemic Times: Challenges and Opportunities. *Education Sciences*, 11(6), 302. DOI: 10.3390/educsci11060302
- Rodrigo, M., Máiquez, M., Padrón, I. & García, 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.
- Rodríguez del Rincón, P. (2020). Alumnos de necesidades educativas especiales, en casa por el COVID-19: experiencias que nos descubren vidas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 1-13.
- Rogers, M. A., Wiener, J., Marton, I., & Tannock, R. (2009). Parental involvement in children's learning: Comparing parents of children with and without Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD). *Journal of School Psychology*, 47(3), 167–185. DOI: 10.1016/j.jsp.2009.02.001
- Rollins, B. C., & Thomas, D. L. (1979). Parental support, power, and control techniques in the socialization of children. Contemporary theories about the family: research-based theories/edited by Wesley R. Burr...[et al.].
- Sá, N. S., & Cortés, F. P. (2021). Involucramiento paterno y cuidados durante la crisis sociosanitaria. *Psicoperspectivas*, 20(3), 1-12. DOI: 10.5027/psicoperspectivas-vol20-issue3-fulltext-2394

- Salas, G., Santander, P., Precht Gandarillas, A., Scholten, H., Moretti, R., & López-López, W. (2020). COVID-19: impacto psicosocial en la escuela en Chile. *Desigualdades y desafíos para Latinoamérica*.
- Sanzone, L. A., Lee, J. Y., Divaris, K., DeWalt, D. A., Baker, A. D., & Vann Jr, W. F. (2013). A cross sectional study examining social desirability bias in caregiver reporting of children's oral health behaviors. *BMC Oral Health*, 13(1), 1-9. DOI: 10.1186/1472-6831-13-24
- Saracostti, M., Lara, L., Martella, D., Miranda, H., Miranda-Zapata, E. D., & Reininger, T. (2019). Influence of family involvement and children's socioemotional development on the learning outcomes of Chilean students. *Frontiers in Psychology*, 10, 335. DOI: 10.3389/fpsyg.2019.00335
- Sari, D. K., & Maningtyas, R. T. (2020). Parents' Involvement in Distance Learning During the Covid-19 Pandemic. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 487.
- Sawilowsky, S. S. (2009). New effect size rules of thumb. *Journal of modern applied statistical methods*, 8(2), 26. DOI: 10.22237/jmasm/1257035100
- Selwyn, N. (2011). 'Finding an appropriate fit for me': Examining the (in) flexibilities of international distance learning. *International Journal of Lifelong Education*, 30(3), 367-383. DOI: 10.1080/02601370.2011.570873
- Simons-Morton, B., & Chen, R. (2009). Peer and parent influences on school engagement among early adolescents. *Youth & society*, 41(1), 3-25. DOI: /10.1177/0044118X09334861
- Shelleby, E. C., & Ogg, J. (2020). Longitudinal relationships between parent involvement, parental warmth, ADHD symptoms, and reading achievement. *Journal of attention disorders*, 24(5), 737-749. DOI: 10.1177/1087054719859075
- Shumow, L., Lyutykh, E., & Schmidt, J. A. (2011). Predictors and Outcomes of Parental Involvement with High School Students in Science. *School Community Journal*, 21(2), 81-98.

- Schneider, S.L. (2013), "The International Standard Classification of Education 2011", Elisabeth Birkelund, G. (Ed.) *Class and Stratification Analysis* (Comparative Social Research, Vol. 30), Emerald Group Publishing Limited, Bingley, 365-379.
- Seipp, C. M., & Johnston, C. (2005). Mother–son interactions in families of boys with attention-deficit/hyperactivity disorder with and without oppositional behavior. *Journal of abnormal child psychology*, 33(1), 87-98. DOI: 10.1007/s10802-005-0936-x
- Simons-Morton, B., & Chen, R. (2009). Peer and parent influences on school engagement among early adolescents. *Youth & society*, 41(1), 3-25. DOI: 10.1177/0044118X09334861
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of educational psychology*, 85(4), 571. DOI: 10.1037/0022-0663.85.4.571
- Skinner, C. H., Pappas, D. N., & Davis, K. A. (2005). Enhancing academic engagement: Providing opportunities for responding and influencing students to choose to respond. *Psychology in the Schools*, 42(4), 389-403. DOI: 10.1002/pits.20065
- Skinner, E. A., & Pitzer, J. R. (2012). Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 21-44). Springer, Boston, MA.
- Smetana, J. (1995). Parenting styles and conceptions of parental authority during adolescence. *Child Development*, 60.
- Smith, T. E., Holmes, S. R., Sheridan, S. M., Cooper, J. M., Bloomfield, B. S., & Preat, J. L. (2021). The effects of consultation-based family-school engagement on student and parent outcomes: A meta-analysis. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 31(3), 278-306. DOI: 10.1080/10474412.2020.1749062

- Spann, S. J., Kohler, F. W., & Soenksen, D. (2003). Examining parents' involvement in and perceptions of special education services: An interview with families in a parent support group. *Focus on autism and other developmental disabilities*, 18(4), 228-237. DOI: 10.1177/10883576030180040401
- Steinberg, L., & Silverberg, S. B. (1986). The vicissitudes of autonomy in early adolescence. *Child development*, 841-851. DOI: doi.org/10.2307/1130361
- Subsecretaría de Evaluación Social del Ministerio de Desarrollo Social y Familia. (2021). *Valor de la Canasta Básica de Alimentos y Líneas de Pobreza*. [http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/storage/docs/cba/nueva\\_serie/2021/Valor\\_CBA\\_y\\_LPs\\_21.01.pdf](http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/storage/docs/cba/nueva_serie/2021/Valor_CBA_y_LPs_21.01.pdf)
- Tan, C. Y., Lyu, M., & Peng, B. (2020). Academic benefits from parental involvement are stratified by parental socioeconomic status: A meta-analysis. *Parenting*, 20(4), 241-287. DOI: 10.1080/15295192.2019.1694836
- Touloupis, T. (2021). Parental involvement in homework of children with learning disabilities during distance learning: Relations with fear of COVID-19 and resilience. *Psychology in the Schools*, 58(12), 2345-2360. DOI: 10.1002/pits.22596
- Treviño, E., Miranda, C., Hernández, M., & Villalobos, C. (2021). Clase social y estrategias parentales de apoyo a los estudiantes en pandemia. Resultados para Chile del International COVID-19 Impact on Parental Engagement Study. *Revista Iberoamericana de Educación*, 86(1), 117-133.
- Trevor H. Cairney and Lynne Munsie (1995). Parent Participation in Literacy Learning. *The Reading Teacher*, 48(5), 392-403. DOI:10.2307/20201452
- Trujillo Sáez, F. J., Fernández Navas, M., Montes Rodríguez, R., Segura Robles, A., Alaminos Romero, F. J., & Postigo Fuentes, A. Y. (2020). *Panorama de la educación en España tras la pandemia de COVID-19: la opinión de la comunidad educativa*.
- Tus, J. (2021). Amidst the Online Learning in the Philippines: The Parental Involvement and Its Relationship to the Student's Academic Performance. *International Engineering Journal for Research & Development*.

Ucus, S., Garcia, A., Estraich, J., & Raikes, H. (2017). Predictors and behavioural outcomes of parental involvement among low-income families in elementary schools, United States. *Early Child Development and Care*. DOI: 10.1080/03004430.2017.1385609

Ugwuanyi, C. S., Okeke, C. I., & Njeze, K. C. (2020). Parenting Style and Parental Support on Learners' Academic Achievement. *Journal of Sociology and Social Anthropology*, 11 (3-4): 198-205. DOI: 10.31901/24566764.2020/11.3-4.352

Van de Mortel, T. F. (2008). Faking it: social desirability response bias in self-report research. *Australian Journal of Advanced Nursing*, 25(4), 40-48.

Veiga, F. H., Robu, V., Conboy, J., Ortiz, A., Carvalho, C., & Galvão, D. (2016). Students' engagement in school and family variables: A literature review. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 33, 187-197. DOI: 10.1590/1982-02752016000200002

Vera, F. (2021). Experiencia de docentes universitarios durante la educación remota de emergencia debido a la crisis por COVID-19. *Transformar*, 2(2), 40-57.

Vera, D. & Olivares, H. (2021). Rol de la familia en el compromiso escolar desde la perspectiva de estudiantes con necesidades educativas especiales (Manuscrito presentado para su publicación)

Viner, R. M., Russell, S. J., Croker, H., Packer, J., Ward, J., Stansfield, C., Mytton, O., Bonell, C. & Booy, R. (2020). School closure and management practices during coronavirus outbreaks including COVID-19: a rapid systematic review. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(5), 397-404. DOI: 10.1016/S2352-4642(20)30095-X

Wang, M. T., & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American educational research journal*, 47(3), 633-662. DOI: 10.3102/0002831209361209

- Wang, M. T. & Eccles, J. S. (2012). Social support matters: Longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child development*, 83(3), 877-895. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2012.01745.x
- Wang, M. T., & Huguley, J. P. (2012). Parental racial socialization as a moderator of the effects of racial discrimination on educational success among African American adolescents. *Child development*, 83(5), 1716-1731. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2012.01808.x
- Wang, M. T., & Degol, J. (2014). Staying engaged: Knowledge and research needs in student engagement. *Child development perspectives*, 8(3), 137-143. DOI: 10.1111/cdep.12073
- Wang, M. T., & Fredricks, J. A. (2014). The reciprocal links between school engagement, youth problem behaviors, and school dropout during adolescence. *Child development*, 85(2), 722-737. DOI: 10.1111/cdev.12138
- Wang, M. T., Hill, N. E., & Hofkens, T. (2014). Parental involvement and African American and European American adolescents' academic, behavioral, and emotional development in secondary school. *Child development*, 85(6), 2151-2168. DOI: 10.1111/cdev.12284
- Wang, M. T., & Sheikh-Khalil, S. (2014). Does parental involvement matter for student achievement and mental health in high school? *Child development*, 85(2), 610-625. DOI: doi.org/10.1111/cdev.12153
- Wang, Y., Deng, C., & Yang, X. (2016). Family economic status and parental involvement: Influences of parental expectation and perceived barriers. *School Psychology International*, 37(5), 536-553. DOI: 10.1177/0143034316667646
- Wang, M.-T., Fredricks, J., Ye, F., Hofkens, T., & Linn, J. S. (2017). Conceptualization and Assessment of Adolescents' Engagement and Disengagement in School: A Multidimensional School Engagement Scale. *European Journal of Psychological Assessment*. Advance online publication. DOI: 10.1027/1015-5759/a000431

- Wang, W., Tang, T. & Wei, F. (2020). Updated understanding of the outbreak of 2019 novel coronavirus (2019-nCoV) in Wuhan, China. *Journal of Medical Virology*, 92 (4), 441–447. DOI: 10.1002/jmv.25689
- Wendel, M., Ritchie, T., Rogers, M. A., Ogg, J. A., Santuzzi, A. M., Shelleby, E. C., & Menter, K. (2020). The association between child ADHD symptoms and changes in parental involvement in kindergarten children’s learning during COVID-19. *School Psychology Review*, 49(4), 466-479. DOI: 10.1080/2372966X.2020.1838233
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (Eds.) (2001). *Development of achievement motivation*. San Diego, CA: Academic Press.
- Wigfield, A., Byrnes, J. P., & Eccles, J. S. (2006). Development during early and middle adolescence. *Handbook of educational psychology*, 2, 87-113.
- Wöbmann, L. (2020). School closures: Preventing a complete learning shutdown. *Wirtschaftsdienst*, 4(1), 228. DOI: 10.1007/s10273-020-2618-2
- Woofter, S. (2019). Book Review: Building Equity: Policies and Practices to Empower All Learners. *American Journal of Qualitative Research*, 3(1), 136-139. DOI: 10.29333/ajqr/5815
- Ye, Y., Wang, C., Zhu, Q., He, M., Havawala, M., Bai, X., & Wang, T. (2021). Parenting and Teacher–Student Relationship as Protective Factors for Chinese Adolescent Adjustment During COVID-19. *School Psychology Review*, 1-19. DOI: 10.1080/2372966X.2021.1897478
- Yotyodying, S., & Wild, E. (2016). Predictors of the quantity and different qualities of home-based parental involvement: Evidence from parents of children with learning disabilities. *Learning and Individual Differences*, 49, 74-84. DOI: 10.1016/j.lindif.2016.05.003
- You, S., & Sharkey, J. (2009). Testing a development–ecological model of student engagement: A Multilevel latent growth curve analysis. *Educational Psychology*, 29, 659-684. DOI: 10.1080/01443410903206815

Zhou, L. H., Ntoumanis, N., & Thøgersen-Ntoumani, C. (2019). Effects of perceived autonomy support from social agents on motivation and engagement of Chinese primary school students: Psychological need satisfaction as mediator. *Contemporary Educational Psychology, 58*, 323-330. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2019.05.001



## ANEXOS

### **Anexo 1: Adaptación Instrumento Involucramiento Parental**

El instrumento elaborado por Cheng y Pomertaz (2011), fue elaborado a partir de 10 ítems utilizados en investigaciones anteriores. Estos 10 ítems fueron elaborados para que los estudiantes valoraran el involucramiento parental en su educación.

Se procedió a traducir los ítems al español y adaptarlos para ser respondidos por padres y madres. Posterior a ello fue sometido a juicio de expertos. Se enviaron las adaptaciones vía correo electrónico a tres psicólogos con grado de doctor vinculados área educativa que cumplían el rol de revisores del presente proyecto de investigación. Se les dio un plazo de dos semanas para revisar el contenido de los ítems, periodo luego del cual, unánimemente aprobaron las adaptaciones realizadas para poder ser aplicado en contexto de covid-19.

**Tabla 7**

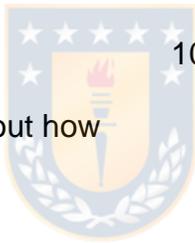
*Ítems originales del instrumento de Cheung & Pomerantz (2011) e Ítems adaptados*

<b>Parents' Involvement in Children's Learning</b>	<b>Instrumento de Involucramiento Parental</b>
1. My parents try to get to know the teachers at my school.	1) Trato de conocer/comunicarme con los profesores del colegio/liceo de mi hijo/a.
2. My parents know how I am doing in school	2) Sé cómo le está yendo a mi hijo/a en el colegio/liceo.
3. My parents talk to me about things related to what I am studying in school.	3) Converso con mi hijo/a sobre cosas relacionadas a lo que está aprendiendo en el colegio/liceo.
4. My parents ask me to tell them what happens in school.	4) Le pido a mi hijo/a que me cuente las cosas que pasan en el colegio/liceo.
5. My parents help me with my homework when I ask.	5) Ayudo a mi hijo/a con sus tareas cuando me lo pide.
6. My parents go to parent-teacher conferences.	6) Asisto a las reuniones de apoderados.

---

7. My parents spend time with me on things related to my schoolwork.	7) Paso tiempo con mi hijo/a haciendo cosas relacionadas al colegio/liceo.
8. My parents check my homework when I ask.	8) Reviso las tareas de mi hijo/a cuando me lo pide.
9. My parents purchase extra workbooks or outside materials related to school for me.	9) Le compro a mi hijo/a materiales adicionales y libros complementarios a los solicitados por el colegio/liceo.
10. My parents initiate a conversation with me about how my schoolwork is going.	10) Converso con mi hijo/a sobre cómo le está yendo en el colegio/liceo.

---



Una vez aplicado los cuestionarios en la investigación principal, se analizó la consistencia interna de la escala. Los resultados revelan un alfa de Cronbach de 0,919 (95% de confianza) y Omega 0,918 (95% de confianza), lo que revela un alto grado de confiabilidad de la escala.

A continuación, se corroboró la estructura unidimensional de la escala, a través de análisis factorial exploratorio. La medida Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) de adecuación de muestreo fue de 0,928 y el coeficiente de esfericidad de Barlett fue 3038,914 ( $p < 0,01$ ).

Los resultados indican que la estructura de un factor explica el 58,65% de la varianza y todos los ítems muestra correlaciones por sobre 0,66 con dicho factor.

### **Tabla 8**

*Cargas Factoriales Análisis Factorial Confirmatorio con 1 factor.*

<b>Ítem</b>	<b>Carga Factorial</b>
Le pido a mi hijo/a que me cuente las cosas que pasan en el colegio/liceo	0,836
Converso con mi hijo/a sobre cosas relacionadas a lo que está aprendiendo en el colegio/liceo	0,833
Converso con mi hijo/a sobre cómo le está yendo en el colegio/liceo	0,825
Reviso las tareas de mi hijo/a cuando me lo pide	0,787
Sé cómo le está yendo a mi hijo/a en el colegio/liceo	0,765
Ayudo a mi hijo/a con sus tareas cuando me lo pide	0,755
Trato de conocer/comunicarme con los profesores del colegio/liceo de mi hijo/a	0,752
Paso tiempo con mi hijo/a haciendo cosas relacionadas al colegio/liceo	0,732
Asisto a las reuniones de apoderados	0,692

Le compro a mi hijo/a materiales adicionales y libros complementarios a los solicitados por el colegio/liceo	0,662
---	-------

---

*\*\*Ítems ordenados según carga factorial*

