

LA AUTOEFICACIA Y EL INVOLUCRAMIENTO PARENTALES ESCOLARES DURANTE EL CONFINAMIENTO POR LA COVID-19

CLAUDIA ELENA VELÁZQUEZ OLMEDO / PATRICIA PALOS ANDRADE

Resumen:

El objetivo general de esta investigación fue conocer la relación entre el involucramiento parental escolar en casa (IPE-C) y la autoeficacia parental escolar (AP-E) durante el confinamiento por la COVID-19. Participaron 349 madres de alumnas(os) de escuelas primarias, públicas y privadas, que respondieron las escalas construidas para este estudio. Los resultados mostraron una relación positiva moderada entre IPE-C y AP-E y la mayoría de las participantes obtuvo puntajes altos en ambos aspectos; asimismo, madres con mayor escolaridad (licenciatura/posgrado) puntuaron más alto tanto en el involucramiento como en la autoeficacia parentales; aquellas con expectativas altas de rendimiento escolar de sus hijas(os), presentaron mayor AP-E comparadas con el grupo con expectativas bajas a regulares, y madres con hijas(os) de 9 a 12 años presentaron menor IPE-C comparadas con el grupo de 6 a 8 años.

Abstract:

The general objective of this research was to discover the relationship between parents' involvement in home schooling and their self-efficacy during the COVID-19 lockdown. The participants—349 mothers of students in public and private elementary schools—responded to scales constructed for the study. The results show a moderate positive relation between involvement in home schooling and self-efficacy and most of the respondents obtained high scores in both aspects. In addition, mothers with higher educational levels (undergraduate/graduate studies) scored higher in both involvement and self-efficacy. Those with higher expectations for their child's/children's academic achievement had higher self-efficacy compared with the groups of mothers with low to average expectations. Mothers of children aged nine to twelve had lower involvement in home schooling compared with the mothers of children aged six to eight.

Palabras clave: papel de la madre; educación básica; estudiantes; COVID-19.

Keywords: role of mother; elementary education; students; COVID-19.

Claudia Elena Velázquez Olmedo: candidata a doctora por la Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología. Av. Universidad 3004, Ciudad Universitaria, 04510, Ciudad de México, México. CE: medeagnes@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0001-7845-8300> (autora de correspondencia).

Patricia Palos Andrade: profesora titular C de tiempo completo en la Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología, Ciudad de México, México. CE: p.andradepalos@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0003-0072-1169>

Introducción

La reciente pandemia de COVID-19 provocó, a nivel mundial, la interrupción de los procesos de enseñanza en el aula en todos los niveles escolares durante cerca de un año. Según la Unesco (2020), las escuelas de 191 países cancelaron las clases presenciales, por lo que más de 1,500 millones de estudiantes fueron afectados.

En México, la Secretaría de Educación Pública (SEP) suspendió las clases en todos los niveles educativos a partir del 23 de marzo de 2020 (SEP, 2020) y consideró la modalidad de educación a distancia, por medio de la transmisión del programa *Aprende en casa* en televisión abierta para los niveles básicos. Desde esa fecha hasta el momento de redactar este trabajo, es decir poco más un año después, el regreso a clases presenciales en todo el país no ha sido posible. Esta situación ha generado cambios en la dinámica enseñanza-aprendizaje en la que los padres y madres desempeñan un papel determinante en la continuidad de la educación de sus hijas e hijos.¹

La participación de los padres durante la vida escolar de sus hijos se ha estudiado durante muchos años y especialmente en el caso de la educación primaria (Lara y Saracostti, 2019; Rodríguez, Piñeiro, Gómez-Taibo, Regueiro, *et al.*, 2017; Rosario, Mourão, Baldaque, Nunes, *et al.*, 2009). A este tipo de participación se le ha denominado involucramiento parental escolar (IPE), el cual se refiere a la interacción de los padres con las escuelas y con sus hijos para promover el éxito educativo (Hill y Taylor, 2004). Existen varias investigaciones que señalan que esta participación incide en el rendimiento académico de los estudiantes (Atoum, Al-jarraah y Al Shalafeh, 2019; Dufur, Parcel y Troutman, 2013; Kim y Hill, 2015; Wong, Ho, Wong, Tung *et al.*, 2018).

En una revisión sistemática de 75 publicaciones acerca del IPE durante 2003 a 2017, Boonk, Gijselaers, Ritzen y Brand-Gruwel (2018) reportan que se correlaciona con el rendimiento escolar en alumnos de educación básica y media, y es la lectura en casa, las expectativas de los padres hacia el rendimiento escolar, la comunicación entre padres e hijos con respecto a la escuela y el apoyo de los padres para el aprendizaje las prácticas que correlacionan en mayor medida.

Existe una diversidad de conceptualizaciones del IPE, por ejemplo, Grolnick y Slowiakczek (1994) lo definen como la dedicación de recursos de los padres hacia los hijos según un dominio específico (actividades acadé-

micas, sociales y/o deportivas) y reconocen dentro de su conceptualización el involucramiento general de los padres (refiriéndose al desarrollo general del niño) y el involucramiento parental escolar (todo lo relacionado a la educación escolar del infante). McNeal Jr. (1999) lo define a partir del capital social (Coleman, 1988) en cuanto a la forma (tipo de involucramiento), normas de obligación y reciprocidad, y recursos que los padres designan en tareas relacionadas con sus hijos. Para Wong *et al.* (2018), se trata del grado en que los padres están interesados en las actividades escolares de sus hijos, tienen conocimientos sobre ellos y están dispuestos a tomar un rol activo en el día a día de sus actividades.

Por su parte, Wang y Sheikh-Khalil (2014) definen el IPE como la asistencia a eventos y voluntariado escolares (participación basada en la escuela), provisión de estructura y recursos para la tarea y tiempo después de la escuela (participación en el hogar), e incluyen prácticas como comunicar las expectativas educativas de los padres hacia sus hijos y hacer preparativos y planes para su futuro escolar (socialización académica). Castro, Expósito-Casas, López-Martín, Lizasoain *et al.* (2015) lo definen como la participación de los padres en una amplia gama de cuestiones, como sus expectativas sobre el futuro académico de sus hijos, el control sobre las tareas, la medida en que se involucran en ayudarles a aprender o hacer las tareas y la frecuencia con la que están físicamente presentes en la escuela.

Otra propuesta considera el IPE como la suma de actividades que los padres realizan con sus hijos en un contexto de aprendizaje; por ejemplo, asistir a ceremonias escolares, ayudarles con las tareas escolares, participar en juntas de padres y otras actividades que mejoran la educación (Freund, Schaedel, Azaiza, Boehm *et al.*, 2018).

La técnica de recopilación de datos para medir este constructo ha sido igualmente diversa, mediante entrevistas u observaciones (Kim, 2018; McNeal Jr., 1999; Nurhayati, 2021) e instrumentos estandarizados y confiables. Por ejemplo, el *Parental School Interaction Questionnaire* considera tres componentes de involucramiento parental: *a)* involucramiento escolar, *b)* involucramiento cognitivo y *c)* involucramiento personal (Grolnick y Slawicsek, 1994; Grolnick, 2015); el *Family Involvement Questionnaire* (González-Pienda y Núñez, 1994), el cual adaptaron Rodríguez *et al.* (2017) tiene tres dimensiones: *a)* interés en el progreso del niño, *b)* ayuda en las tareas académicas y *c)* expectativas parentales.

El *Home-based Involvement and School-based Involvement Questionnaire* (Wang y Sheikh-Khalil, 2014), reformulado por Wong *et al.* (2018), incluye las siguientes dimensiones: el IPE en la escuela y el IPE en casa; es decir, si mantienen contacto con la escuela y si pasan tiempo en actividades educativas con sus hijos fuera de la escuela.

La escala basada en el modelo propuesto por Hoover-Dempsey y Sandler (2005), utilizada por Lara y Saracosti (2019), se compone de cinco subescalas: *a)* actividades de involucramiento parental en casa (únicamente para madres), *b)* actividades de involucramiento parental en la escuela, *c)* invitación por parte de sus hijos a involucrarse, *d)* invitación por parte los profesores de sus hijos a involucrarse y *d)* invitación por parte de miembros de la escuela a involucrarse.

Para comprender mejor el IPE, uno de los modelos con frecuencia reportado en la literatura (Echeverría-Castro, Sandoval-Domínguez, Sotelo-Castillo, Barrera-Hernández *et al.*, 2020; Kigobe, Ghesquière, Ng'Umbi y Van Leeuwen, 2019; Whitaker, 2019) es el propuesto por Hoover-Dempsey y Sandler (1997), quienes consideran el involucramiento parental escolar en cinco niveles:

El primer nivel consta de factores que influyen en la decisión inicial de los padres a participar en la educación, los cuales incluyen las creencias motivacionales a partir de la construcción del rol parental y la sensación de autoeficacia para ayudar a sus hijos a alcanzar el logro escolar, así como la invitación ya sea de terceros a involucrarse, personal por parte del profesor de su hijo(a) o bien, una invitación directa por parte de su hijo.

El segundo nivel considera elementos importantes del contexto de vida de los padres que fomentan su participación. El tercero incluye los mecanismos utilizados por los padres (el refuerzo, el modelado y la instrucción) durante las actividades de participación. El cuarto nivel consta de dos factores que moderan y median el efecto de la participación de los padres en los resultados de los estudiantes (edad del niño y el ajuste entre las acciones de los padres y las expectativas de la escuela). El quinto y último son los resultados académicos del niño.

Los autores probaron su modelo con una muestra de 2,151 padres y madres de estudiantes de primarias y secundarias. Los resultados mostraron que la motivación de los padres, su construcción del rol parental, el sentido de autoeficacia parental y sus percepciones sobre las invitaciones generales

a la participación de la escuela y el niño (primer nivel) predicen significativamente su involucramiento (IPE), especialmente en casa. Además, la participación de los padres (segundo nivel) se relaciona positivamente con los resultados académicos inmediatos de los hijos (quinto nivel). También encontraron que las percepciones de los estudiantes sobre la participación de los padres (tercer nivel) mediaron la influencia del involucramiento parental en los resultados académicos de sus hijos, particularmente la participación en el hogar, misma que se relaciona positivamente con los resultados académicos (cuarto nivel) de sus hijos, sobre todo la autoeficacia académica y el uso de estrategias de autorregulación de los estudiantes (Hoover-Dempsey y Sandler, 2005).

Como se observa, uno de los factores del primer nivel del modelo de Hoover-Dempsey y Sandler (1997) incluye la autoeficacia parental, entendida como la capacidad percibida por los padres para ayudar a sus hijos a alcanzar el logro escolar. Este concepto tiene como base la teoría de la autoeficacia de Bandura (1997), que se refiere a las creencias en las propias capacidades para organizar y ejecutar los cursos de acción necesarios para manejar situaciones futuras; estas creencias influyen en el modo de pensar, sentir, motivarse y actuar de las personas. Además, la autoeficacia determinará la cantidad de esfuerzo que una persona invertirá en una tarea y en la perseverancia frente a las dificultades, la cual, de acuerdo con Glidewell y Livert (1992), es específica de la situación y variable según la tarea y el contexto. Una definición más reciente, con base en una revisión crítica de la literatura hecha por Montigny y Lacharité (2005), hace referencia a las creencias o juicios que un padre tiene sobre sus capacidades para organizar y ejecutar un conjunto de tareas relacionadas con la crianza de un hijo.

Algunos de los instrumentos utilizados para medir la autoeficacia parental relacionada con la educación de los hijos han sido las escalas breves; por ejemplo, Hoover-Dempsey y Sandler (2005) construyeron la de autoeficacia de los padres para ayudar al niño a tener éxito en la escuela, conformada por siete reactivos que miden las creencias de los padres sobre su capacidad personal para marcar una diferencia en los resultados educativos de los niños a través de su participación, por ejemplo, “No sé cómo ayudar a mi hijo a aprender”. Freund *et al.* (2018) miden la autoeficacia de los padres para ayudar al niño a tener éxito en la escuela por medio de seis

reactivos presentados como afirmaciones, por ejemplo: “Sé cómo ayudar a mi hijo a que le vaya bien en la escuela”. Sandoval Domínguez, Echeverría Castro y Valdés Cuervo (2017) evalúan las creencias de autoeficacia de los padres para ayudar a sus hijos a través de cinco reactivos. Por su parte, Yosef, Hasmalena y Sucipto (2020) desarrollaron la escala de autoeficacia parental (SEDO), que mide la autoeficacia de los padres en la crianza de los hijos en temas relacionados con su educación escolar (12 reactivos) y ayudar a los niños a aprender en casa (15 reactivos). Recientemente, Liu y Leighton (2021) midieron las creencias de los padres sobre su capacidad para ayudar en la educación infantil de sus hijos con base en cinco reactivos, por ejemplo: “Me siento bien por mis esfuerzos por ayudar a mi hijo a aprender”.

Diversos autores han aportado evidencia empírica del modelo de Hoover-Dempsey y Sandler (2005) en sistemas educativos y contextos culturales diferentes. Ejemplo de ello es el trabajo realizado por Freund *et al.* (2018), en el cual participaron padres judíos y árabes de estudiantes de Israel, los autores encontraron que la autoeficacia parental tiene efectos directos débiles en el involucramiento de los padres. En contraste, Yosef, Hasmalena y Sucipto (2020), en una muestra de padres de Indonesia, y Reininger y Santana (2017), en un trabajo con padres chilenos, encontraron que aquellos que tienen un nivel alto de autoeficacia parental escolar (AP-E) se involucran más en las actividades escolares de sus hijos. También, Bates (2019) menciona que los padres que presentan una autoeficacia vulnerable son quienes reportan un bajo nivel educativo.

Los resultados en cuanto a la relación entre AP-E e involucramiento parental escolar en casa (IPE-C) no son consistentes; por ejemplo, Gubbins y Otero (2018) reportaron que la relación entre autoeficacia parental en temas vinculados con la educación de sus hijos e involucramiento parental no es estadísticamente significativa. Los autores sugieren una hipótesis que puede explicar esta inconsistencia, la cual involucra la capacidad académica que los padres perciben en sus hijos y su propia experiencia escolar temprana.

En México, también se ha estudiado el primer nivel del modelo de Hoover-Dempsey y Sandler (2005) para explicar la participación de los padres, considerando las variables construcción del rol, autoeficacia e invitaciones de los hijos. El estudio se llevó a cabo en escuelas públicas del estado de Sonora, los resultados revelaron que la autoeficacia parental tiene efectos directos e indirectos en la participación de los padres en casa,

a través de las invitaciones de los hijos (Sandoval Domínguez, Echeverría Castro y Valdés Cuervo, 2017).

Además, existe evidencia empírica que demuestra que la autoeficacia de los padres en relación con el desarrollo educativo de sus hijos tiene un efecto directo en el rendimiento escolar de estudiantes de primaria (Liu y Leighton, 2021; Wong *et al.*, 2018). Aunque, James, Duane y Dotterer (2019) reportan que esta incidencia entre el IPE basado en la escuela y el rendimiento académico se da en estudiantes estadounidenses y asiático-americanos, mientras que la relación de IPE basado en casa y el rendimiento académico únicamente se presentó en estudiantes estadounidenses. Los autores sugieren que esto se debe a diferencias en las creencias respecto de la educación.

Es así como la autoeficacia parental puede ser un signo de la posible intensidad de la participación de los padres en la educación de los niños, específicamente en ayudarles a aprender en casa. Asimismo, dicha autoeficacia ha sido una variable predictora del involucramiento parental escolar (Atoum, Al-jarrahd y Al Shalafeh, 2019; Erol Yusuf y Turhan, 2018; Dufur, Parcel y Troutman, 2013). Por ello, los padres que se consideran capaces de apoyar a sus hijos con las tareas escolares y el estudio lo harán con mayor frecuencia (Sandoval Domínguez, Echeverría Castro y Valdés Cuervo, 2017).

Como se puede apreciar, el involucramiento parental escolar es un constructo multidimensional que incluye una variedad de prácticas por parte de los padres, las cuales podrían agruparse en dos áreas: actividades de involucramiento parental tanto escolar en casa como en la escuela, tal como lo proponen Wong *et al.* (2018). Además, la autoeficacia parental es uno de los factores relacionados, en menor o mayor medida, con el involucramiento parental escolar en diversas culturas (Hoover-Dempsey y Sandler, 2005; Lavenda, 2011; Sandoval Domínguez, Echeverría Castro y Valdés Cuervo, 2017) y este, a su vez, en el rendimiento académico de los estudiantes (Atoum, Al-jarrahd y Al Shalafeh, 2019; Boonk *et al.*, 2018; James, Duane y Dotterer (2019).

Recientemente, Panaoura (2021) estudió los cambios en el involucramiento parental escolar a inicios del ciclo escolar 2019-2020 y, posteriormente, durante la pandemia. La autora afirma que hubo cambios en este proceso, el involucramiento se incrementó en los padres de estudiantes de educación primaria, los cuales tenían la voluntad de apoyar el aprendi-

zaje de sus hijos, sin embargo, su percepción de autoeficacia parental fue baja. Asimismo, Thorell, Skoglund, Giménez de la Peña, Baeyens *et al.* (2021) estudiaron las experiencias de los padres respecto de la educación en el hogar de sus hijos durante la pandemia de COVID-19 en familias europeas, encontraron que los padres reportaron que esta modalidad era de mala calidad y no contaban con el apoyo suficiente de las escuelas, el contacto con los profesores era limitado –lo que los dejaba con la principal responsabilidad de gestionar la educación en casa–, y fueron mayores los niveles de estrés, preocupación, aislamiento social y conflictos domésticos. En menor medida, también se reportaron experiencias positivas en cuanto a la relación familiar y la convivencia.

Por lo anterior, y debido a que el cierre prolongado de escuelas y el confinamiento en casa también puede provocar efectos negativos en el desarrollo escolar de los niños (Cifuentes-Faura, 2020; Marques de Miranda, Da Silva Athanasio, Sena Oliveira y Simoes-e-Silva, 2020), la presente investigación tuvo como objetivo general conocer la relación entre involucramiento parental escolar (IPE-C) y la autoeficacia parental escolar (AP-E) durante la pandemia, y como objetivos específicos: *a)* desarrollar escalas válidas y confiables para medir el IPE-C y la AP-E durante el confinamiento, *b)* conocer el nivel de involucramiento parental escolar en casa (IPE-C) y la autoeficacia parental relacionada con la educación de sus hijos (AP-E) y *c)* comparar los puntajes de ambos constructos por escolaridad de la madre, expectativas del rendimiento escolar de sus hijos durante la pandemia, edad del menor y tipo de escuela (pública/privada).

Cabe señalar que con base en la revisión de la literatura y atendiendo a esta especificidad de la tarea y el contexto (Glidewell y Livert, 1992), en este trabajo se hace referencia a la autoeficacia parental hacia la educación escolar de los hijos (AP-E) como la percepción de la propia capacidad de los padres de apoyar a sus hijos en su desarrollo escolar durante el confinamiento y se estudia específicamente el involucramiento parental escolar en casa (IPE-C).

Método

Diseño de investigación

Se trata de un diseño no experimental transversal, la medición se realizó en un solo momento durante el último trimestre de 2020 y hasta el primero de 2021 con una muestra de madres mexicanas.

Participantes

La muestra fue no probabilística, conformada por un total de 349 madres de estudiantes de primaria, con una edad de entre 23 y 55 años ($M = 39$, $DE = 6.3$). Sus niveles de escolaridad fueron los siguientes: 6.9% primaria, 10.9% secundaria, 22.3% bachillerato, 45.3% licenciatura y 14.6% posgrado. Con respecto a su ocupación, 76.8% tenía empleo al momento de la investigación (además del de casa) y 23.2% se dedicaban a las labores caseras. El promedio de edad de sus hijos era de 8.82 años ($DE = 1.7$) y el 52.7% asistía a escuelas públicas y 47.3% a privadas. Se contó con el consentimiento informado de las madres, la aplicación fue anónima y la participación voluntaria.

Instrumentos

Para medir el involucramiento de las madres en casa durante el confinamiento se construyó la escala breve de involucramiento parental escolar en casa (IPE-C), conformada por siete reactivos. Las opciones de respuesta fueron: 1 = nunca, 2 = casi nunca, 3 = a veces, 4 = casi siempre y 5 = siempre.

Para medir la autoeficacia parental se construyó la escala breve de autoeficacia parental en el desarrollo escolar de sus hijos (AP-E), la cual consta de cuatro reactivos con base en afirmaciones acerca de la percepción de autoeficacia para apoyar a sus hijos en determinada actividad, las opciones de respuesta fueron de 1 a 10.

Debido a que en el momento de la aplicación los estudiantes no contaban con evaluaciones oficiales (calificaciones) por parte de la escuela, se solicitó a las madres información sobre el promedio escolar de su hijo en el ciclo inmediato anterior, las opciones de respuesta fueron; 1 = calificaciones de 6 a 7; 2 = calificaciones de 7.1 a 8; 3 = calificaciones de 8.1 a 9; y 4 = calificaciones de 9.1 a 10. Además, para conocer las expectativas del rendimiento escolar, se les preguntó a las madres: “En las condiciones actuales, el rendimiento escolar de su hijo(a) o menor a su cuidado será: 1 = bajo, 2 = regular, 3 = alto o 4 = muy alto”.

Procedimiento

El orden de los reactivos fue aleatorio y la aplicación fue en línea por medio de Google Forms a padres de estudiantes de primaria de la Ciudad de México en el primer trimestre del año 2021. El cuestionario fue anónimo. Como lo indica la Ley Federal de Protección de Datos Personales en Posesión de los

Particulares en su artículo 8, se incluyó una sección referente a la investigación en donde se solicitó a los participantes su consentimiento informado; de acuerdo con su artículo 12, se explicitó el uso exclusivo de los datos con fines estadísticos para esta investigación y, con base en su artículo 9, no se solicitaron datos personales sensibles que permitan a los participantes ser identificados (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2010).

Con el fin de contar con instrumentos breves que midieran específicamente el IPE-C y la AP-E, se llevó a cabo la revisión de la literatura con respecto a instrumentos que han abordado estos constructos y se probó el ajuste psicométrico de ambas escalas en una muestra de 223 madres de estudiantes de primaria, de 24 a 54 años ($M = 37.52$, $DE = 5.9$).

Para la escala de involucramiento parental escolar en casa, se redactaron 18 reactivos referentes a supervisión directa, apoyo en las tareas, apoyo emocional y reglas en el hogar. Cabe destacar que, a pesar de que los instrumentos reportados para estudiantes de primaria no consideran el apoyo emocional, mismo que sí es considerado en adolescentes (Gaxiola Barrios y Frías Armenta, 2016; Toor, 2018), se incluyó en la escala, ya que la situación de confinamiento ha sido un factor que ha generado estrés, ansiedad y depresión en los infantes (Cifuentes-Faura, 2020; Marques de Miranda, *et al.*, 2020).

El análisis factorial confirmatorio que mostró mejores índices de ajuste tiene una estructura unidimensional conformada por siete reactivos. La confiabilidad de la escala fue de $\alpha = 0.84$ y $\omega = 0.88$, los índices de ajuste fueron $\chi^2 (gl) = 26.5$ (12), $CMIN/ DF = 2.21$, $GFI = 0.96$, $CFI = 0.97$, $TLI = 0.95$, $SRMR = 0.03$ y $RMSEA = 0.07$ ($IC = 0.03 - 0.10$).

La escala de autoeficacia parental en el desarrollo escolar de sus hijos, de acuerdo con el análisis factorial confirmatorio, se conformó por cuatro reactivos que hacen referencia a la percepción de la capacidad de los padres para participar en la educación de los niños de primaria durante el confinamiento (Glidewell y Livert, 1992; Hoover-Dempsey y Sandler, 2005; Wong *et al.*, 2018). La confiabilidad de la escala fue de $\alpha = 0.82$ y $\omega = 0.88$, los índices de ajuste de la escala AP-E fueron: $\chi^2 (gl) = 1.16$ (1), $CMIN/ DF = 1.16$, $GFI = 0.99$, $CFI = 0.99$, $TLI = 0.99$, $SRMR = 0.03$ y $RMSEA = 0.02$ ($IC = 0.07 - 0.11$).

Una vez recopilados los datos, se realizaron análisis descriptivos para conocer las características de la muestra y el nivel de IPE-C y AP-E de las madres y uno de correlación de Pearson para conocer la relación entre la

AP-E y el IPE-C. Se utilizó la t de Student para conocer las diferencias en involucramiento parental escolar y autoeficacia parental relacionada con la educación de sus hijos por: escolaridad de la madre, expectativas del rendimiento escolar en hijos, edad del menor y tipo de escuela.

Resultados

Las madres que participaron en este estudio presentaron puntuaciones altas en las escalas IPE-C ($M = 4.5$; $DE = .42$) y AP-E ($M = 8.7$; $DE = 1.3$). La relación entre la autoeficacia parental hacia la educación de sus hijos y el involucramiento parental escolar en casa durante la pandemia fue positiva y moderada ($r = .57$, $p < 0,01$) (Dancey y Reidy, 2006).

Respecto de las diferencias por escolaridad de la madres, expectativas de rendimiento escolar, edad del hijo y tipo de escuela a la que asiste, los resultados fueron los siguientes: *a)* las madres con estudios de licenciatura y posgrado puntúan más alto en IPE-C y AP-E en comparación con aquellas con nivel de bachillerato o menores; *b)* las madres que tienen expectativas altas acerca del rendimiento escolar de sus hijos también presentan mayores puntuaciones de autoeficacia parental hacia la educación escolar de sus hijos en comparación con las que tienen expectativas bajas; *c)* las que tienen hijos menores de ocho años se involucran más en su educación en comparación con las que tienen hijos mayores de esa edad, y *d)* aquellas cuyos hijos están inscritos en escuelas privadas se involucran más en la educación de sus hijos en comparación con las que sus hijos asisten a escuelas públicas (tabla 1).

Discusión

En relación con el objetivo general, la relación entre el IPE-C y la AP-E, los resultados mostraron que la autoeficacia parental de las madres hacia la educación de sus hijos se relaciona moderada y positivamente con el involucramiento en casa, lo que apoya los resultados de otros autores (Hoover-Dempsey y Sandler, 2005; Reininger y Santana, 2017; Yosef, Hasmalena y Sucipto, 2020), por lo que se confirma que las madres que perciben mayor capacidad para ayudar a sus hijos a alcanzar el logro escolar llevarán a cabo más prácticas de involucramiento escolar en casa. Esta relación es importante sobre todo en la situación de confinamiento, que implicó mayor involucramiento de parte de los padres y, por lo tanto, la capacidad que ellos percibían para apoyar a sus hijos en el desarrollo escolar influirá en las prácticas que adopten.

TABLA 1

Diferencias en los niveles de IPE-C y AP-E

	AP-E			IPE-C			t
	N	M	DE	M	DE		
Escolaridad de la madre							-3.24*
Bachillerato o menos	140	8.52	1.27	4.50	0.45		
Licenciatura/posgrado	209	8.97	1.30	4.62	0.39		
Expectativas de rendimiento escolar							-2.07*
Bajo a regular	129	8.60	1.41	4.54	0.44		
Alto a muy alto	220	8.90	1.22	4.60	0.40		
Edad del niño(a)							4.34*
6 a 8 años	153	8.90	1.35	4.68	0.36		
9 a 12 años	196	8.70	1.26	4.49	0.44		
Tipo de escuela							-1.50
Pública	184	8.69	1.23	4.52	0.44		
Privada	165	8.90	1.37	4.64	0.38		

*Significancia: ≤ .05.

Fuente: elaboración propia.

En cuanto al primer objetivo específico, que se refiere a la construcción de las escalas, la contribución de estos instrumentos respecto de otros cuestionarios radica en: *a)* las características de especificidad de dominio del involucramiento parental escolar en casa, de acuerdo con Grodnick y Slowiaczek (1994), y en relación con la autoeficacia parental de las madres hacia la educación de sus hijos, de acuerdo con Glidewell y Livert (1992), la cual es específica de la situación y variable según la tarea y el contexto, y *b)* son instrumentos breves con buenos índices de validez y confiabilidad que pueden ser aplicados en América Latina, ya que compartimos características institucionales y sociales en términos educativos (Brunner y Ganga-Contreras, 2017; Cetrángolo, Curcio y Calligaro, 2017; INEE-IPE-Unesco, 2018).

El segundo objetivo específico fue conocer el nivel de involucramiento parental escolar en casa y la autoeficacia parental relacionada con la educación de los hijos durante la pandemia. Los resultados mostraron que las madres están altamente implicadas en las actividades escolares de sus hijos y se perciben altamente capaces de apoyarlos durante la situación de confinamiento, estos datos coinciden con los reportados por Panaoura (2021), quien encontró que el involucramiento escolar de los padres incrementó durante la pandemia.

Con respecto al tercer objetivo específico, en relación con las diferencias en el nivel de IPE-C, en efecto, se encontraron diferencias por nivel de escolaridad de las madres, edad del hijo y tipo de escuela a la que asiste. A mayor nivel de escolaridad de ellas, se incrementa su participación en la educación de sus hijos; además, a medida que aumenta la edad de los estudiantes, el nivel de involucramiento parental disminuye, lo que confirma los resultados de otros estudios (Erol Yusuf y Turhan, 2018; Gubbins y Otero, 2018; James, Rudy y Dotterer, 2019). Esto último, probablemente, se debió a las diferencias en los niveles de desarrollo, los estudiantes de mayor edad cuentan con habilidades y experiencia escolar que se vieron reflejadas en una menor necesidad de involucramiento por parte de las madres. No obstante, contradicen los resultados de Atoum, Al-jarraha y Al Shalafeh (2019), quienes no encontraron diferencias significativas ni por escolaridad de los padres ni por edad de los hijos.

En cuanto a las diferencias en IPE-C por tipo de escuela, las madres cuyos hijos asisten a centros públicos reportaron que participan en menor medida en la educación de sus hijos que aquellas cuyos hijos estudian en colegios privados, lo que coincide con los resultados de Gubbins y Otero (2018).

Cabe mencionar que no hubo diferencias en el IPE-C entre las madres que tenían altas y muy altas expectativas acerca del rendimiento escolar de sus hijos y quienes tenían de regulares a bajas, es probable que, ante la situación de confinamiento, ellas asumieran la necesidad de involucrarse más en las actividades de sus hijos independientemente de sus expectativas.

En relación con las diferencias encontradas en los niveles de AP-E, las madres con estudios de licenciatura o posgrado mostraron puntajes más altos, lo cual confirma lo reportado por Bates (2019). También se encontraron diferencias por nivel de expectativas acerca del rendimiento escolar de sus hijos, las madres que presentaron expectativas de altas a muy altas puntuaron más alto en AP-E, estos resultados concuerdan con los reportados por Yosef, Hasmalena y Sucipto (2020) y Liu y Leighton (2021).

En resumen, el presente trabajo proporcionó evidencia en el contexto de la pandemia por la COVID-19 respecto de la relación de la autoeficacia y el involucramiento parentales escolares, dos constructos relevantes que pudieron acentuarse por la contingencia sanitaria mundial (cambios en la atmósfera y el clima de las actividades de aprendizaje desde el aula hasta el hogar, aumento de estrés, disponibilidad de horarios entre el trabajo y la escuela, por mencionar algunos). Aunque parece lógico suponer que los padres se involucrarían más en las actividades de sus hijos dadas las condiciones de confinamiento, también es importante considerar qué factores contribuirían a que ese nivel de participación se incrementara.

Asimismo, es necesario que estos resultados se corroboren en futuros estudios con muestras más amplias, en donde se analicen también las experiencias que tuvieron los padres ante el reto que implicó la educación a distancia, así como la importancia que dan las madres a la educación de sus hijos aun y cuando se presenten adversidades y el estrés que enfrentaron, ya que son variables que se relacionan con los niveles de involucramiento parental escolar (Hoover-Dempsey y Sandler, 1997, 2005; Thorell *et al.*, 2021).

Agradecimiento

La becaria Claudia Elena Velázquez Olmedo, con número 308424 y Currículum Vitae Único 594107, agradece al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología el apoyo brindado.

Nota

¹ En adelante, en este artículo se usará más fluida la lectura, sin menoscabo de el masculino con el único objetivo de hacer género.

Referencias

- Atoum, Adnan; Al-jarrahd, Abdelnaser y Al Shalafeh, Mohammad (2019). "Parental involvement and school engagement among jordanian high- primary school students", *Open Science Journal of Psychology*, vol. 6, núm. 2, pp. 17-23. Disponible en: <https://www.researchgate.net/topic/Educational-Policy/publications>
- Bandura, Albert (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*, Nueva York: Freeman.
- Bates, Gemma (2019): "What impact does the child development assessment process have on parental self-efficacy?", *Advances in Mental Health*, vol. 18, núm. 1, junio, pp. 27-38. <https://doi.org/10.1080/18387357.2019.1633936>
- Boonk, Lisa; Gijsselaers, Hieronymus J. M.; Ritzen, Henk y Brand-Gruwel, Saskia (2018). "A review of the relationship between parental involvement indicators and

- academic achievement”, *Education Research Review*, vol. 24, pp. 10-30. <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2018.02.001>
- Brunner, José Joaquín y Ganga-Contreras, Francisco (2017). “Vulnerabilidad educacional en América Latina: Una aproximación desde la sociología de la educación con foco en la educación temprana”, *Opción*, vol. 33, núm. 84, pp. 12-37.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2010). *Ley Federal de Protección de Datos Personales en Posesión de los Particulares*, *Diario Oficial de la Federación*, 5 de julio, Disponible en: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LFPDPPP.pdf>
- Castro, María; Expósito-Casas, Eva; López-Martín, Esther; Lizasoain, Luis; Navarro, Enrique y Gaviria, José Luis (2015). “Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis”, *Educational Research Review*, vol. 14, núm. 1, pp. 33-46.
- Cetrángolo, Oscar; Curcio, Javier y Calligaro, Florencia (2017). *Evolución reciente del sector educativo en la región de América Latina y el Caribe: los casos de Chile, Colombia y México*, Santiago, Chile: Naciones Unidas-Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- Cifuentes-Faura, Javier (2020). “Consecuencias en los niños del cierre de escuelas por Covid-19: el papel del gobierno, profesores y padres”, *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, vol. 9, núm. 3, pp. 1-12.
- Coleman James, Samuel (1988). “Social capital in the creation of human capital”, *American Journal of Sociology*, University of Chicago, vol. 94, pp. S95-S120.
- Dancey, Christin y Reidy, John (2006). *Statistics without mathematics to psychology: using SPSS for Windows*, Porto Alegre: Artmed.
- Dufur, Mikaela; Parcel, Toby L. y Troutman, Kelly P. (2013). “Does capital at home matter more than capital at school? Social capital effects on academic achievement”, *Research in Social Stratification and Mobility*, vol. 31, pp. 1-21. <http://dx.doi.org/10.1016/j.rssm.2012.08.002>
- Echeverría-Castro, Sonia Beatriz; Sandoval-Domínguez, Ricardo; Sotelo-Castillo, Mirsha Alicia; Barrera-Hernández, Laura Fernanda y Ramos-Estrada, Dora Yolanda (2020). “Beliefs about parent participation in school activities in rural and urban areas: Validation of a scale in Mexico”, *Frontiers in Psychology*, vol. 11, pp. 1-9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00639>
- Erol Yusuf, Celal y Turhan, Muhammed (2018). “The relationship between parental involvement to education of students and student’s engagement to school”, *International Online Journal of Educational Sciences*, vol. 10, núm. 5, pp. 260-281.
- Freund, Anat; Schaedel, Bruria; Azaiza, Faisal; Boehm, Amnon y Lazarowitz Hertz, Rachel (2018). “Parental involvement among Jewish and Arab parents: Patterns and contextual predictors”, *Children and Youth Services Review*, vol. 85, pp. 194-201. <https://doi.org/10.1016/j.chillyouth.2017.12.018>
- Gaxiola Barrios, Melanie Itsel y Frías Armenta, Martha (2016). “Factores que influyen en el desarrollo y rendimiento escolar de los jóvenes de bachillerato”, *Revista Colombiana de Psicología*, vol. 25, núm. 1, pp. 63-82. <https://doi.org/10.15446/rcp.v25n1.46921>
- Glidewell, John y Livert, David (1992). “Confidence in the practice of clinical psychology”, *Professional Psychology: Research and Practice*, vol. 32, núm. 5, pp. 362-368. <https://doi.org/10.1037/0735-7028.23.5.362>

- González-Pienda, Julio Antonio y Núñez, José Carlos (1994). *Cuestionario para la evaluación de la implicación de la familia en el proceso de escolarización de los hijos*, Oviedo: Universidad de Oviedo-Departamento de Psicología.
- Grolnick, Wendy (2015). "Mothers' motivation for involvement in their children's schooling: Mechanisms and outcomes", *Motivation and Emotion*, vol. 39, núm. 1, pp. 63-73. <https://doi.org/10.1007/s11031-014-9423-4>
- Grolnick, Wendy y Slowiaczek, María (1994). "Parent's involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model", *Child Development*, vol. 65, pp. 237-252. <https://doi.org/10.2307/1131378>
- Gubbins, Verónica y Otero, Gabriel (2018). "Determinants of parental involvement in primary school: evidence from Chile", *Educational Review*, vol. 72, núm. 2, pp. 137-156.
- Hill, Nancy y Taylor, Lorraine (2004). "Parental school involvement and children's academic achievement: Pragmatics and issues", *Current Directions in Psychological Science*, vol. 13, núm. 4, pp. 161-164. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2004.00298.x>
- Hoover-Dempsey, Kathleen y Sandler, Howard (1997). "Why do parents become involved in their children's education?", *Review of Educational Research*, vol. 67, núm. 1, pp. 3-42. Disponible en: <https://cpb-us-w2.wpmucdn.com/u.osu.edu/dist/8/41057/files/2017/10/Hoover-Dempsey-and-Sandler-1997-1rggst8.pdf>
- Hoover-Dempsey, Kathleen y Sandler, Howard (2005). *Final performance report for OERI Grant# R305T010673: The social context of parental involvement: A path to enhanced achievement*, Institute of Educational Sciences, Washington, D.C.: Institute of Education Sciences-U.S. Department of Education, United States. Disponible en: <https://ir.vanderbilt.edu/xmlui/bitstream/handle/1803/7595/OERIIESfinalreport032205.pdf?sequence=1>
- INEE-IIPE-Unesco (2018). *La política educativa de México desde una perspectiva regional*, Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Disponible en: <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/archivos/LaPoliticaEducativaRegional.pdf> (consultado: 13 de junio de 2021).
- James, Anthony; Duane, Rudy y Dotterer, Aryn (2019). "Longitudinal examination of relations between school-and home-based parent involvement and GPA across ethnic groups", *Journal of Child and Family Studies*, vol. 28, núm. 11, pp. 3000-3010. <https://doi.org/10.1007/s10826-019-01475-9>
- Kigobe, Janeth; Ghesquière, Pol; Ng'Umbi, Michael y Van Leeuwen, Karla (2019). "Parental involvement in educational activities in Tanzania: understanding motivational factors", *Educational Studies*, vol. 45, núm. 5, pp. 613-632. <https://doi.org/10.1080/03055698.2018.1509780>
- Kim, Sung won (2018). "Parental involvement in developing countries: A meta-synthesis of qualitative research", *International Journal of Educational Development*, vol. 60, pp. 149-156. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.07.006>
- Kim, Sung won y Hill, Nancy (2015). "Including fathers in the picture: A meta-analysis of parental involvement and students' academic achievement", *Journal of Educational Psychology*, vol. 107, núm. 4, pp. 1-16. <https://doi.org/10.1037/edu0000023>

- Lara, Lura y Saracosti, Mahia (2019). "Effect of parental involvement on children's academic achievement in Chile", *Frontiers in Psychology*, vol. 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01464>
- Lavenda, Osnat (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*, vol. 33, núm. 6, pp. 927-935.
- Liu, Ye y Leighton, Jacqueline (2021). "Parental self-efficacy in helping children succeed in school favors math achievement", *Frontiers in Education*, vol. 6, pp. 82- 97. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.657722>
- Marques de Miranda, Debora; Da Silva Athanasio, Bruno; Sena Oliveira, Ana Cecília y Simoes-e-Silva, Ana Cristina (2020). "How is COVID-19 pandemic impacting mental health of children and adolescents?", *International Journal of Disaster Risk Reduction*, vol. 51, pp. 1-8.
- McNeal Jr, Ralph (1999). "Parental involvement as social capital: Differential effectiveness on science achievement, truancy, and dropping out", *Social Forces*, vol. 78, núm. 1, pp. 117-144.
- Montigny, Francine y Lacharité, Carl (2005). "Perceived parental efficacy: Concept analysis", *Journal of Advanced Nursing*, vol. 49, núm. 4, pp. 387-396. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2004.03302.x>
- Nurhayati, Sri (2021). "Parental involvement in early childhood education for family empowerment in the digital age", *Empowerment: Jurnal Ilmiah Program Studi Pendidikan Luar Sekolah*, vol. 10, núm. 1, pp. 54-62.
- Panaoura, Rita (2021). "Parental involvement in children's mathematics learning before and during the period of the COVID-19", *Social Education Research*, vol. 2, núm. 1, pp. 65-74. <https://doi.org/10.37256/ser.212021547>
- Reininger, Taly y Santana López, Alejandra (2017). "Parental involvement in municipal schools in Chile: Why do parents choose to get involved?", *School Psychology International*, vol. 38, núm. 4, pp. 363-379. <https://doi.org/10.1177/0143034317695378>
- Rodríguez, Susana; Piñeiro, Isabel; Gómez-Taibo, Ma Luisa; Regueiro, Bibiana; Estévez, Iris y Valle, Antonio (2017). "An explanatory model of maths achievement: Perceived parental involvement and academic motivation", *Psicothema*, vol. 29, núm. 2, pp. 184-190. <https://doi.org/10.7334/psicothema2017.32>
- Rosario, Pedro; Mourão, Rosa; Baldaque, Margarida; Nunes, Tânia; Nuñez, José; Gonzalez-Pienda, Julio; Cerezo, Rebeca y Valle, Antonio (2009). "Tareas para casa, autorregulación del aprendizaje y rendimiento en matemáticas", *Revista de Psicodidáctica*, vol. 14, núm. 2, pp. 179-192.
- Sandoval Domínguez, Ricardo; Echeverría Castro, Sonia Beatriz y Valdés Cuervo, Ángel Alberto (2017). "Participación de los padres en la educación: una prueba del modelo de Hoover-Dempsey y Sandler", *Perspectiva Educacional*, vol. 56, vol. 2, pp. 139-153. Disponible en: <http://perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/495>
- SEP (2020). "ACUERDO número 09/04/20 por el que se amplía el periodo suspensivo del 23 de marzo al 30 de mayo del año en curso y se modifica el diverso número 02/03/20 por el que se suspenden las clases en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica del Sistema Educativo

- Nacional, así como aquellas de los tipos medio superior y superior dependientes de la Secretaría de Educación Pública”, *Diario Oficial de la Federación*, 30 de abril de 2020. Disponible en: https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5592554&fecha=30/04/2020#:~:text=%2D%20Se%20suspenden%20las%20clases%20del,superior%20y%20superior%20dependientes%20de (consultado: 13 de junio de 2021).
- Thorell, Lisa; Skoglund, Charlotte; Giménez de la Peña, Almudena; Baeyens, Dieter; Fuermaier, Anselm; Groom, Madeleine; Mammarella, Irene; Van der Oord, Saskia; Van den Hoofdakker, Barbara; Luman, Marjolein; De Miranda Marques, Débora; Siu, Angela; Steinmayr, Ricarda; Idrees, Iman; Soares, Lorryne Stephane; Sörlin, Matilda; Luque, Juan Luis; Moscardino, Ughetta; Roch, Maja; Crisci, Giulia y Christiansen, Hanna (2021). “Parental experiences of homeschooling during the COVID-19 pandemic: Differences between seven European countries and between children with and without mental health conditions”, *European Child & Adolescent Psychiatry*, vol. 31, núm. 4, pp. 649-661. <https://doi.org/10.1007/s00787-020-01706-1>
- Toor Kamalpreet, Kau (2018). “Parent-child relationship and students’ academic achievement: a study of secondary school students”, *Journal of Educational Studies Trends and Practices*, vol. 8, núm. 1, pp. 38-56. <https://doi.org/10.52634/mier/2018/v8/i1/1418>
- Unesco (2020). *COVID-19 impact on education*, Unesco (sitio web). Disponible en: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse> (consultado: 27 de mayo de 2021).
- Wang, Ming-Te y Sheikh-Khalil, Salam (2014). “Does parental involvement matter for student achievement and mental health in high school?”, *Child Development*, vol. 85, núm. 2, pp. 610-625. <https://doi.org/10.1111/cdev.12153>
- Whitaker, Manya (2019). “The Hoover-Dempsey and sandler model of the parent involvement process”, en S. Sheldon y T. Turner-Vorbeck (eds.), *The Wiley handbook of family, school, and community relationships in education*, Nueva Jersey: John Wiley y Sons, pp. 419-443.
- Wong, Rosa Sze Man; Ho, Frederick Ka Wing; Wong, Wilfred Hing Sang; Tung, Keith Tsz Suen; et al. (2018). “Parental involvement in primary school education: Its relationship with children’s academic performance and psychosocial competence through engaging children with school”, *Journal of Child and Family Studies*, vol. 27, núm. 5, pp. 1544-1555. <https://doi.org/10.1007/s10826-017-1011-2>
- Yosef, Yosef; Hasmalena, Hasmalena y Sucipto, Sigit Dwi (2020). “Parental self-efficacy in educating elementary school children”, *International Conference on Elementary Education*, vol. 2, núm. 1, pp. 977-985.

Artículo recibido: 14 de junio de 2021

Dictaminado: 4 de octubre de 2021

Segunda versión: 17 de febrero de 2022

Aceptado: 8 de abril de 2022