



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**  
**PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PSICOLOGÍA**

**Expectativas parentales de rendimiento académico en estudiantes  
de primaria durante la pandemia COVID-19**

Tesis que para optar por el grado de:

**Doctora en Psicología**

Presenta

**Claudia Elena Velázquez Olmedo**

Tutora Principal: Dra. Patricia Andrade Palos  
Facultad de Psicología, UNAM

Comité Tutor:

Dra. Angélica Riveros Rosas  
Facultad de Contaduría y Administración, UNAM

Dra. Judith Salvador Cruz  
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM

Dr. Samuel Jurado Cárdenas  
Facultad de Psicología, UNAM

Dra. Diana Betancourt Ocampo  
Universidad Anáhuac

México, Ciudad de México, enero 2022.



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## *Agradecimientos*

*A la Universidad Nacional Autónoma de México, por la inmejorable formación que me ha brindado durante tantos años y ser mí casa, deseo pronto regresar.*

*Al Programa de Maestría y Doctorado en Psicología (UNAM), así como al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) por el financiamiento para la realización de la presente investigación.*

*A la Dra. Patricia Andrade Palos, por recibirme con los brazos abiertos, su valiosa dirección y apoyo en todo momento.*

*Al Dra. Angélica Riveros Rosas y a la Dra. Judith Salvador Cruz, por su disposición y supervisión constantes.*

*Al Dr. Samuel Jurado Cárdenas y a la Dra. Diana Betancourt Ocampo, agradezco el apoyo y sus importantes observaciones al presente trabajo.*

A mi mamá quien ha sido el viento bajo mis alas y por su amor.

A quien dedico cada acierto.

A mi hermana, a quien admiro, por el amor y templanza constantes.

A la vida por cada "sí", cada "espera" y cada "despedida".

## ÍNDICE

1. Contexto educativo en México previo a la pandemia COVID-19.....	1
1.1 La educación en México durante la pandemia.....	4
2. El rendimiento académico.....	9
2.1 Modelos explicativos del rendimiento académico	
2.1.1 Modelos institucionales.....	12
2.1.2 Modelos de rendimiento académico en estudiantes universitarios...	15
2.1.3 Modelos de rendimiento académico en preparatoria y secundaria...	18
2.1.4 Modelos de rendimiento académico en estudiantes de primaria.....	22
3. Variables relacionadas con el rendimiento académico	
3.1 Características institucionales.....	25
3.2 La familia.....	30
3.3 Expectativas de rendimiento académico.....	32
3.4 Factores individuales.....	38
4. El involucramiento parental y rendimiento académico	
4.1 Capital social e involucramiento parental.....	43
4.2 Involucramiento parental escolar.....	44
4.3 Modelos de involucramiento parental escolar.....	46
4.4 Involucramiento parental escolar y su medición.....	54
4.5 Involucramiento parental escolar y rendimiento académico.....	56
5. Aprendizaje autorregulado	
5.1 Concepto.....	64
5.2 Modelos de aprendizaje autorregulado	
5.2.1 Modelo heurístico de Monique Boekaerts.....	65
5.2.2 Modelo de las cuatro fases de Winne y Hadwin.....	66
5.2.3 Modelo de aprendizaje autorregulado de Pintrich.....	68
5.2.0 Modelo cíclico de Zimmerman: Autorregulación del aprendizaje.....	70
6. Investigación	
6.1 Pregunta de investigación.....	74
6.2 Hipótesis.....	74

6.3 Definición de variables.....	74
6.4 Diseño de investigación.....	76
6.5 Estudio 1	
6.5.1 Objetivos.....	76
6.5.2 Participantes.....	77
6.5.3 Instrumentos.....	77
6.5.4 Procedimiento.....	80
6.5.5 Análisis estadístico .....	81
6.5.6 Resultados.....	82
6.5.7 Discusión.....	84
6.6 Estudio 2	
6.6.1 Objetivo.....	87
6.6.2 Participantes.....	87
6.6.3 Instrumentos.....	88
6.6.4 Procedimiento.....	89
6.6.5 Resultados.....	89
6.6.6 Discusión.....	100
6.7 Referencias.....	108
6.8 Anexos.....	131

## 1. Contexto educativo en México previo a la pandemia COVID-19

Dada la importancia de la educación como promotora del desarrollo integral de cada habitante y como un indicador de crecimiento de un país, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) desde el año 1965 estableció el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), el cual introdujo un nuevo enfoque sobre la manera de entender el progreso de un país que considera las libertades personales y colectivas de sus habitantes. Es así como surge el Índice de Desarrollo Humano (IDH), implementado en México desde el año 2002, el cual mide el progreso conseguido por un país en tres dimensiones básicas del desarrollo humano; a) disfrutar de una vida larga y saludable, b) su *educación* en términos de cobertura, acceso y eficacia terminal y c) el ingreso económico necesario para tener un nivel de vida digno. Respecto a la *educación*, es un indicador compuesto que incluye la esperanza educativa en niños y la escolaridad alcanzada por adultos mayores de 25 años. Asimismo, la educación es uno de los factores relevantes para disminuir la desigualdad social y aumentar la movilidad social (PNUD, 2016).

De acuerdo con el Informe de Desarrollo Humano México (PNUD, 2016), la cobertura educativa de educación “obligatoria” (preescolar, primaria y secundaria) es satisfactoria a nivel nacional. No obstante, las brechas de desigualdad se amplían entre las personas de 15 a 18 años y se profundizan en segmentos de mayor edad. Lo anterior se asocia principalmente con rezago educativo y abandono escolar, que comienzan a ser más visibles a partir del nivel medio superior.

A pesar de que el Informe de Desarrollo Humano México reporta una disminución en el rezago educativo y la desigualdad social que de este se desprende, no evalúa la calidad del conocimiento de los estudiantes. Para evaluar dicha calidad, el entonces Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), creó el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) el cual evalúa un conjunto de aprendizajes básicos en Matemáticas, Lenguaje y Comunicación (comprensión lectora). Con base en los resultados del último informe nacional en el año 2015 para educación primaria, cuyo criterio para evaluar el logro en educación primaria considera únicamente a los alumnos de sexto grado, más del 50% de los alumnos no tienen los conocimientos indispensables en matemáticas, lectura y comunicación, alrededor del 14% tienen un logro satisfactorio, menos del 7% tienen un nivel sobresaliente y en el caso de comprensión lectora (lenguaje y comunicación) el nivel sobresaliente no alcanza el 3% (INEE, PLANEA, 2015).

Además, desde el año 2000, el Estado mexicano aplica la prueba del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA), diseñada por la OCDE e implementada internacionalmente para evaluar habilidades, como la capacidad de resolución de problemas y el pensamiento creativo, y tres disciplinas: lectura, matemáticas y ciencia. Los resultados más recientes de 2018 ubican a México como el segundo país de la OCDE con el promedio más bajo en cada una de las tres dimensiones, solo por arriba de Colombia (OCDEa, 2019).

Gracias a la aplicación de pruebas estandarizadas, fue posible identificar que México, desde antes de la llegada de la pandemia COVID-19, presentaba importantes áreas de oportunidad: solo el 1% de las y los estudiantes tiene un



desempeño en los niveles de competencia más altos y el 35% no alcanza los niveles mínimos de competencia. La aplicación de PISA a lo largo del tiempo también evidenció las tendencias y dinámicas positivas que el sistema educativo ha detonado: el puntaje alcanzado por al menos el 90% de las y los jóvenes mejoró en promedio, cinco puntos por cada periodo de tres años desde que se evalúan los aprendizajes por este método (OCDE, 2019b).

Además, en 2019, México era el país que menos invertía por estudiante respecto del resto de los países que integran la OCDE (OCDE, 2019a). Como consecuencia, las carencias relacionadas a infraestructura básica y escolar, así como a la presencia de daños estructurales, son comunes. Dicha situación coloca a más de 17 millones de estudiantes y 759 mil docentes en escuelas con algún tipo de carencia (INEE, 2019).

De acuerdo con la información recabada por el extinto Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2019), antes de la suspensión de clases presenciales por la epidemia COVID-19, más de seis de cada 10 escuelas del país no estaban conectadas a Internet y más de siete de cada 10 escuelas no contaban con un taller de cómputo, lo cual tiene efectos en la asistencia escolar, así como en el desempeño y el aprovechamiento académico. A la fecha no se cuenta con información acerca de los resultados obtenidos de la prueba PISA.

## **1.1 La educación en México durante la pandemia**

En marzo de 2020 a nivel mundial se declaró el inicio de la pandemia de COVID-19. La tasa de propagación infecciosa del coronavirus y las muertes asociadas, obligaron a los gobiernos a poner en marcha intervenciones sin una comprensión completa de la epidemiología de COVID-19, principalmente intervenciones no farmacéuticas (también conocidas como estrategias de mitigación comunitarias) para tratar de contener la propagación fatal del virus. Algunas de las intervenciones no farmacéuticas incluyen cuarentena, aislamiento, cierres (escuelas, negocios, lugares de culto, etc.), prohibiciones de reuniones públicas, horarios comerciales escalonados, uso de mascarillas o cubre bocas, énfasis en la higiene (lavado de manos constante) y uso de desinfectantes (Center for Disease Control and Prevention CDC, 2020; Gobierno de México, 2020; Secretaría de salud, SS, 2020).

Debido a la pandemia, la interrupción de los procesos de enseñanza en el aula en todos los niveles escolares se prolongó por cerca de dos años a nivel mundial. De acuerdo con la UNESCO (2020), las escuelas en 191 países cancelaron las clases presenciales, por lo que más de 1,500 millones de estudiantes fueron afectados, lo que trajo consigo un nuevo formato educativo, que consistió en una enseñanza remota de emergencia. Los sistemas educativos se movilizaron para cubrir las necesidades de los estudiantes y las familias con pocos datos disponibles sobre cómo el cierre de escuelas puede afectar el aprendizaje.

En México, la Secretaría de Educación Pública (SEP) suspendió las clases en todos los niveles educativos a partir del 23 de marzo de 2020 (DOF, 2020) y

consideró la modalidad de educación a distancia, lo que derivó en la suspensión de clases en 257 mil 518 centros escolares públicos y privados, afectando a 36.3 millones de alumnas y alumnos (CIEP, 2021).

La estrategia central de la Secretaría de Educación Pública fue la modalidad de educación a distancia para dar continuidad a las actividades instruccionales mediante el Programa Aprende en Casa (I, II y III), que proporcionó clases a distancia a través de la televisión y que, si bien tiene un amplio alcance en términos de cobertura, puede resultar insuficiente para fomentar o en su caso suplir la dinámica presencial entre el alumnado y el personal docente, así como para implementar estrategias diferenciadas y focalizadas con base en necesidades específicas (Pozas et al., 2021). Aunado a eso, la falta de equipos y habilidades digitales en las comunidades escolares, especialmente rurales, indígenas y comunitarias donde los rezagos son más profundos, dificultó el alcance de dicha modalidad de educación.

Para conocer las posibles afectaciones del cierre de las escuelas en el rendimiento académico de los alumnos en México, con base en la estimación del impacto del número de días de instrucción en los resultados del aprendizaje realizada por Agüero y Beleche (2013), de Hoyos (2020) realizó proyecciones y estimaciones sobre los impactos de la COVID-19 en los aprendizajes. Dicho cálculo, refleja que el cierre de las escuelas por 60 días implicó la reducción de alrededor de 24 puntos en los resultados promedio de PLANEA, lo que, en un plazo de tres y seis años, se traduciría en un decremento de 2.5 puntos porcentuales en la tasa de graduación de secundaria, y de tres puntos porcentuales en la graduación en

educación media superior para la generación que se vio afectada por el cierre de las escuelas mientras cursaba 6° de primaria (de Hoyos, 2020).

El autor menciona que, dicha estimación puede ser conservadora, considerando que el cierre de los centros escolares se prolongó por más tiempo durante 2020 y 2021. Además, si bien los cálculos presentados son para el promedio, las poblaciones que se encontraban en situación de vulnerabilidad antes de la pandemia fueron las más afectadas.

Así mismo, Monroy-Gómez-Franco et al. (2021) consideran que el impacto del cierre de las escuelas y las afectaciones al desarrollo de aprendizajes y habilidades asociadas, tienen un componente acumulativo en el tiempo. Es así como, asumiendo una absoluta efectividad del modelo educativo a distancia implementado durante la pandemia, se estima un rezago promedio de un año y un tercio en la trayectoria escolar. Por otro lado, bajo el supuesto contrario, es decir, de nula efectividad, las afectaciones acumuladas en el tiempo de la pandemia pueden ascender a dos años de aprendizajes. Además, para la región sur del país, dadas sus características socioeconómicas, de calidad de los servicios públicos y de conectividad, los efectos acumulados implicarían una pérdida de tres años de aprendizajes.

En la misma línea, de acuerdo con la Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (INEGI, ECOVID-ED, 2020), los factores determinantes del abandono y truncamiento escolar entre la población de 3 a 22 años a causa de la pandemia, durante el ciclo escolar 2019-2020, fueron el sexo y la edad. El reporte concluye que respecto a la variable sexo, ser hombre incrementa la probabilidad de

abandono o truncamiento a partir del ingreso a la educación primaria. En cuanto a la edad, tanto la regresión logística como el árbol de decisión evidencian que, a mayor intervalo etario, se presenta mayor importancia de los predictores y también mayores efectos marginales promedio de la regresión logística. De acuerdo con los resultados, tener entre 12 y 14 años, 15 y 17, así como 18 a 22 incrementa 6, 8 y 16 puntos porcentuales la probabilidad de abandono o truncamiento, respectivamente, tomando como categoría de referencia el intervalo de 6 a 11 años. De forma combinada, al observar los diferentes grupos etarios, en el intervalo de 3 a 5 años la probabilidad de abandono y truncamiento de los hombres es significativamente más baja que la de las mujeres; en el intervalo de 6 a 11 años, las probabilidades entre hombres y mujeres son equiparables y, para los intervalos etarios de 12 a 14, 15 a 17 y 18 a 22, el abandono y truncamiento en hombres es más alto. De hecho, la brecha más amplia relativa al abandono y truncamiento escolar entre hombres y mujeres se observa en el intervalo de 15 a 17 años.

Así mismo, se ha examinado el impacto de la COVID-19 en la movilidad educativa intergeneracional, entendida como la persistencia de las personas en sus condiciones de origen (o la relación que existe entre el logro educativo de las y los hijos con respecto al logro educativo de sus madres y padres). En ese sentido, se identificó que los estados de San Luis Potosí, Zacatecas, Querétaro, Hidalgo, Jalisco y Chihuahua presentan mayor riesgo de ver disminuida la movilidad educativa de la población afectada (de la Torre, 2021).

A pesar de la valiosa información que aporta la realización de evaluaciones y de la urgencia de medir el impacto del cierre de las escuelas por la pandemia en

los aprendizajes y habilidades de las niñas, niños y adolescentes, México consideraba suspender la aplicación de la edición 2022 de PISA. Fue el único de 87 países en abandonar el mecanismo (MCCI, 2021). Lo anterior limitaría la capacidad de respuesta del Sistema Educativo Nacional para ofrecer estrategias compensatorias ante las afectaciones por la contingencia sanitaria y para priorizar a grupos en mayor marginación. Esta decisión impediría contar con un panorama real para implementar estrategias que prevengan deserciones y/o rezagos a lo largo de su trayectoria académica.

Sin embargo, finalmente la aplicación se llevó a cabo en el segundo trimestre del año 2022, se evaluó a una muestra de 8 mil 50 estudiantes de 15 años de edad, provenientes de 312 escuelas, distribuidas en todos los estados, en zonas urbanas y rurales. El Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior fue el encargado de aplicar dicha prueba, garantizando contar con los equipos de cómputo para cubrir la cantidad de estudiantes a evaluar, así como las memorias USB necesarias para atender la aplicación de la prueba en el periodo autorizado por PISA, que fue del 27 de abril de 2022 al 31 de mayo de este año (Vera, 2022). A la fecha no se cuenta con publicaciones relacionadas con los resultados obtenidos.

Dados los resultados logrados en las evaluaciones antes mencionadas y las posibles afectaciones en el rendimiento académico de los estudiantes debido a la situación de confinamiento que implicó cambios importantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos, es importante analizar qué pasará con el rendimiento académico de los estudiantes, pero antes se presenta una revisión breve de la definición de rendimiento académico y algunos modelos explicativos.

## 2. El Rendimiento académico

El estudio del rendimiento académico implica un doble reto. El primero se refiere a su definición, ya que a pesar de ser un tema frecuentemente estudiado no existe consenso en cuanto a su definición. El segundo reto se refiere a su medición, ya que se han utilizado diferentes criterios como: pruebas objetivas y métodos tradicionales o mixtos, evaluaciones cualitativas, etc.

Se considera que el término *rendimiento* surge dentro de las sociedades industriales, en el cual las normas y criterios de medida dan cuenta de la productividad del trabajador, al evaluar ese “rendimiento” se establecen escalas “objetivas” para establecer los méritos y salarios. Esta concepción en el ámbito educativo ha mantenido su perspectiva economista y se le ha vinculado estrechamente con el aprendizaje y la eficacia (Bruggemann, 1983).

Desde 1985, Pizarro concebía el rendimiento académico como una medida de las capacidades respondientes u operacionales que explicita lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción. Esta es una perspectiva que define el rendimiento académico como “producto”, es decir, el resultado que da el alumno en las evaluaciones al término del tema revisado (Caballero et al., 2007; Martínez-Otero, 2007). En este mismo sentido, el rendimiento académico ha sido definido como el producto o el nivel de conocimiento demostrado en un área comparado con una norma, y generalmente es medido a través de las calificaciones o el promedio escolar, el cual implica el cumplimiento de metas, logros y objetivos (Caballero et al., 2007; Martínez-Otero, 2007; Willcox, 2011).

Otra perspectiva considera que el rendimiento escolar debe evaluarse como “proceso”, es decir, poner énfasis en el proceso de construcción del conocimiento del alumno, sin exaltar las fallas y limitaciones por medio de la evaluación tradicional e implicar activamente al alumno en su evaluación (Delandshere, 2001; Murillo & Hidalgo, 2016).

Una definición más abierta a las posibilidades de medición la propone Navarro (2003) quien define al rendimiento académico como un constructo susceptible de adoptar valores cuantitativos y cualitativos, a través de los cuales existe una aproximación a la evidencia y dimensión del perfil de habilidades, conocimientos, actitudes y valores desarrollados por el alumno en el proceso de enseñanza aprendizaje, dejando abierta la posibilidad de que los valores de dicha medición sean cualitativos.

En México, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2007) define el rendimiento académico como el grado de conocimientos que la institución reconoce que posee un estudiante, expresado a través de las calificaciones asignadas por el profesor; cabe mencionar que no profundiza en el proceso de medición.

Aún con sus diferencias, todas las definiciones conceptuales mencionadas coinciden en que es necesario asignar un valor cuantitativo o cualitativo. Por lo que existe una medida que, independientemente del marco de referencia, es particularmente importante para la persona que la recibe, es decir, las calificaciones escolares de cada alumno al final de una evaluación y de las que dependen



aspectos tan sensibles como el éxito o fracaso y las posibles consecuencias que tengan para él o ella en el futuro.

A pesar de las críticas y lo cuestionable de las calificaciones, debido a que pueden ser un valor relativo y sesgado ya que no considera factores tales como: a) el contexto, b) aspectos individuales (motivación, autorregulación, orientación al logro académico, por mencionar algunos) o c) la naturaleza de la evaluación (York et al., 2015), entre otros, la mayoría de las investigaciones se refieren a esta medida como reflejo del rendimiento académico (Wilcox, 2011) ya que, si bien tienen un valor relativo como medida de rendimiento al carecer de un criterio estandarizado en cuanto a las escuelas, las materias y los profesores, es innegable que las calificaciones escolares “constituyen en sí mismas, el criterio social y legal del rendimiento del alumno” (Álvaro-Page et al., 1990, p. 24).

Además, diversas investigaciones han documentado los factores más relevantes cuando se habla de rendimiento académico, algunos de ellos se han propuesto como modelos con base en pruebas nacionales e internacionales (PISA, EXCALE, ENLACE), mientras que otros se han estudiado como factores relacionados.

Estas últimas pueden dividirse en dos grandes grupos; factores sociales y factores personales. Dentro de los factores sociales se encuentran características institucionales y familiares. Mientras que en los factores personales se han estudiado la inteligencia, la orientación al logro, la autoeficacia, autoconcepto académico, motivación y las estrategias de aprendizaje autorregulado.

A continuación, se presentan algunos de estos modelos más recientes, comenzando por los modelos institucionales, seguidos por los modelos propuestos de acuerdo con el nivel escolar.

## **2.1 Modelos explicativos del rendimiento académico.**

### **2.1.1 Modelos institucionales**

Dado que el rendimiento académico es una variable compleja y está influida por múltiples factores tanto personales como contextuales, organismos internacionales e investigadores han propuesto y/o probado modelos explicativos que contemplan algunas de estas variables en alumnos de diferentes niveles escolares y países.

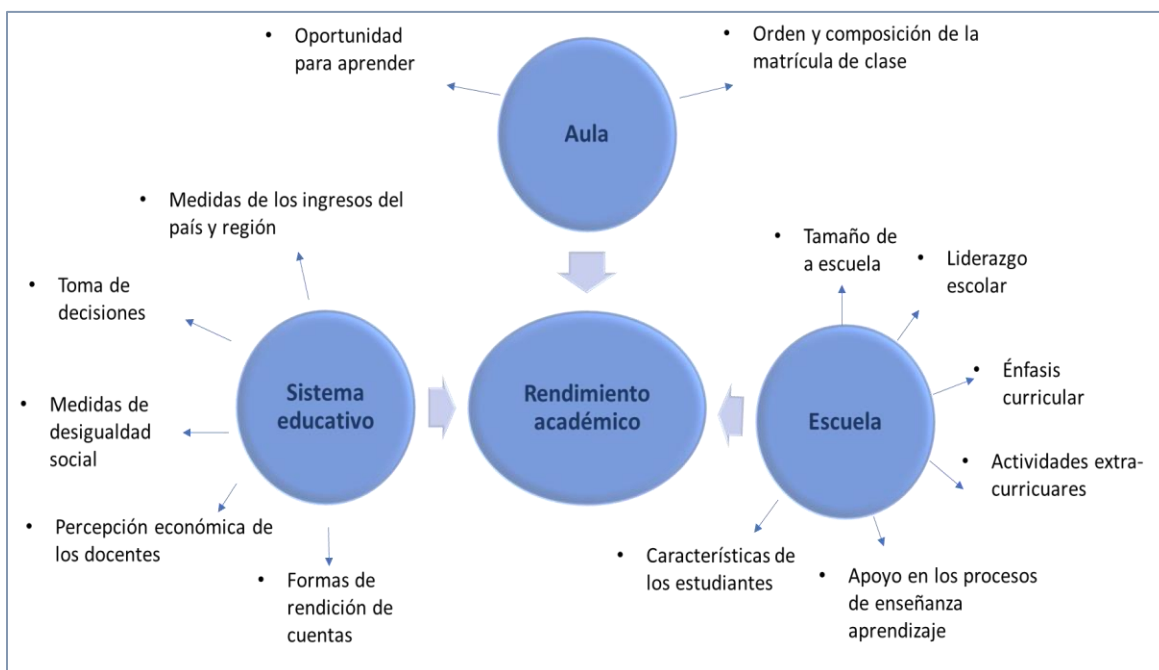
Por una parte, están los modelos teóricos y variables asociadas al rendimiento académico en las evaluaciones de los sistemas educativos como: el Programa Internacional para la Evaluación de los Estudiantes (PISA), los Exámenes para la Calidad y el Logro Educativos (EXCALE) y la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) (Barbera et al., 2012). PISA tiene como objetivo evaluar el grado de desarrollo de las competencias básicas (rendimiento escolar) que manifiestan los jóvenes de los diferentes países que participan en el programa.

El marco evaluativo de dicho programa, el cual se muestra en la Figura 1, está integrado por tres niveles; a) nivel del sistema educativo, b) el nivel de la escuela y c) el aula; los cuales están conformados por sus respectivas variables.

A pesar de que se reconoce su importancia para explicar el rendimiento académico de los estudiantes, la variable que da cuenta de las características del estudiante comprende la menor cantidad de indicadores a evaluar.

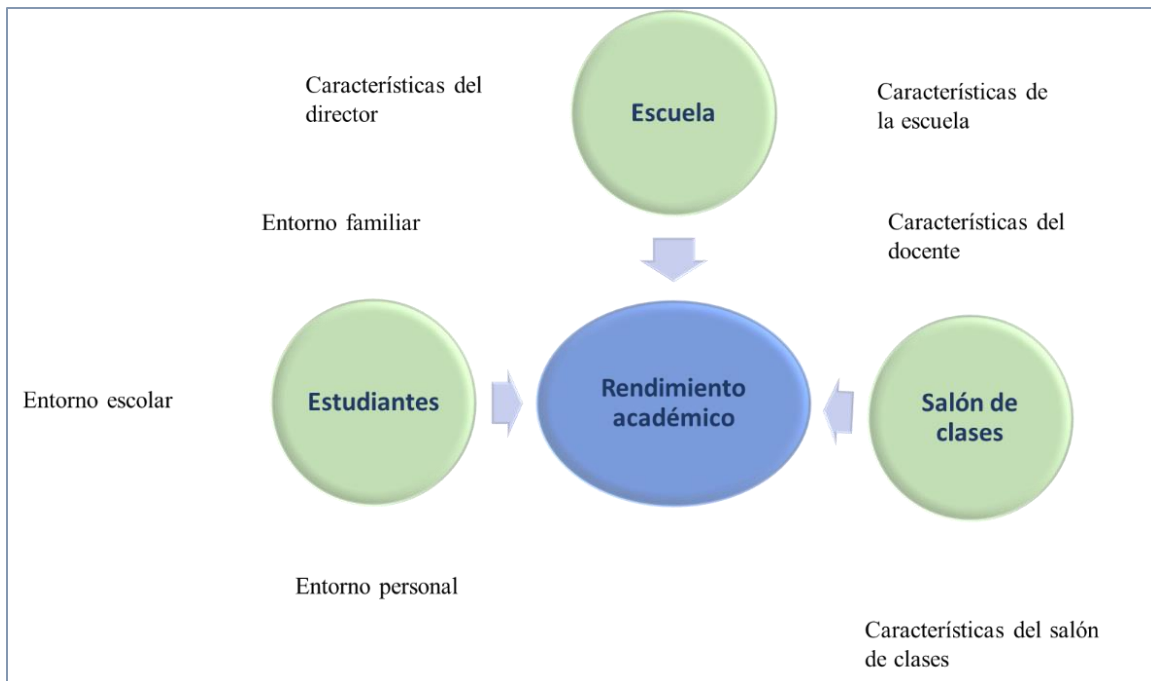
**Figura 1.**

*Modelo del marco de evaluación PISA*

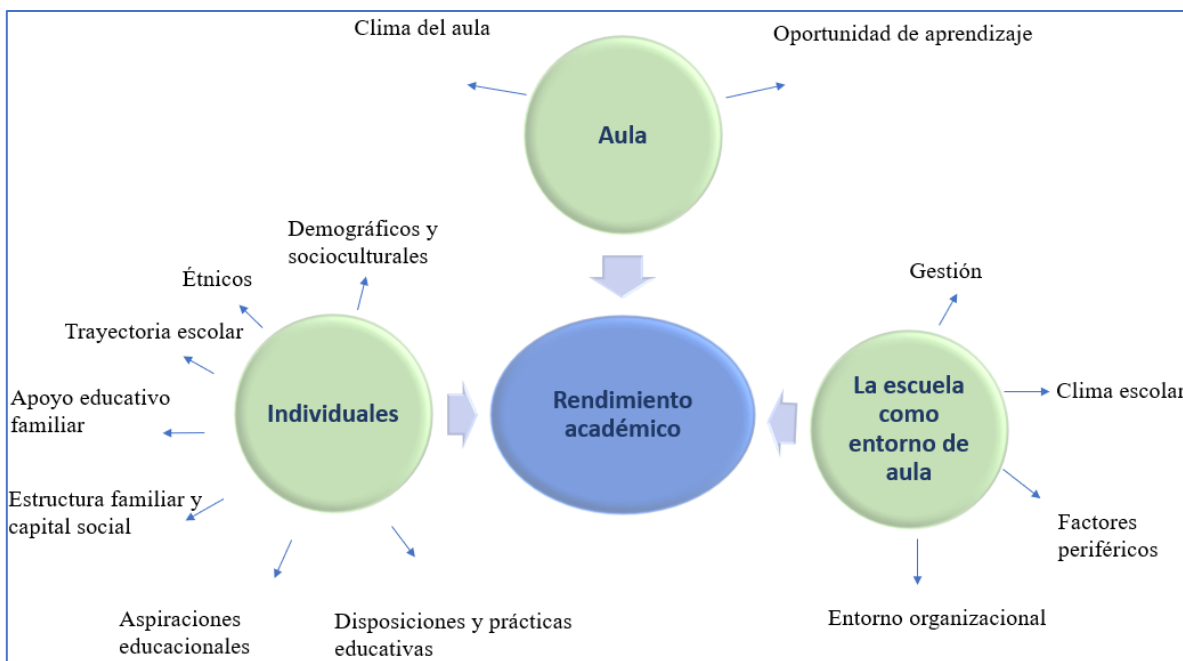


Por otra parte, el modelo en el cual se basa la prueba EXCALE (Figura 2), pretende concretar lo que los estudiantes mexicanos aprenden del currículo nacional a lo largo de su educación básica.

Además de contribuir con elementos para explicar las diferencias en el rendimiento de estudiantes mexicanos, para lo cual se exploran variables del contexto relativas a la escuela y el salón de clases y de las oportunidades de aprendizaje a las que son expuestos los estudiantes (INEE, 2005).

**Figura 2.***Modelo del marco de evaluación EXCALE*

Finalmente, en lo que respecta a la prueba ENLACE (Figura 3), las variables estudiadas se contemplan en cuatro niveles relacionados con los resultados educativos: individual, aula, escolar y la administración educativa que rige las escuelas (entidades federativas o nivel nacional).

**Figura 3.***Modelo del marco de evaluación ENLACE***2.1.2 Modelos de rendimiento académico en estudiantes universitarios.**

La mayoría de las investigaciones que utilizan diversas variables para predecir el rendimiento académico se han realizado con estudiantes universitarios. Por ejemplo, Medrano (2011) analizó la influencia de la autoeficacia para el rendimiento (creencias de los estudiantes sobre su capacidad para aprobar), el aprendizaje autorregulado (acciones, pensamientos y sentimientos autogenerados para cumplir objetivos de aprendizaje) y la autoeficacia social académica (confianza del alumno en sus habilidades interpersonales para un adecuado desempeño académico) en el rendimiento académico (calificaciones) en estudiantes peruanos. Sus resultados mostraron que la autoeficacia para el rendimiento fue el predictor de mayor contribución directa sobre el desempeño académico y ejerce un efecto

moderador entre las dimensiones autorregulatoria y social de la autoeficacia y el rendimiento.

Otro estudio realizado en Italia por Mega et al. (2014) prueba un modelo teórico que contempla las emociones positivas y negativas (relacionadas con el tiempo de estudio, el rendimiento y consigo mismos), el aprendizaje autorregulado (organización, elaboración, autoevaluación, estrategias y metacognición) y la motivación (teorías implícitas de la inteligencia, confianza en la propia inteligencia, autoeficacia y orientación al logro) como determinantes del rendimiento académico (número de exámenes aprobados de cada estudiante dividido por el número de años universitarios cursados y multiplicado por el promedio escolar).

Los investigadores enfatizan que, el aprendizaje autorregulado y la motivación son predictores del rendimiento académico, mientras que las emociones positivas influyen en el rendimiento académico por medio del aprendizaje autorregulado y la motivación.

Chevalier et al. (2017) analizaron la metacognición y las estrategias de aprendizaje como predictores del rendimiento académico (prueba de habilidad lectora), en una muestra de estudiantes canadienses con y sin antecedentes de dificultades lectoras. Los autores reportan que las estrategias de aprendizaje explican el 17% de la varianza del rendimiento académico en alumnos con antecedentes de dificultades de lectura, mientras que en el caso de alumnos sin antecedentes únicamente el 6%. Es decir, el modelo resultante predice mejor el rendimiento académico en alumnos con antecedentes de dificultades lectoras.

Otra variable que ha sido integrada a modelos explicativos es la orientación al logro, entendida como la motivación académica del alumno que afecta sus inclinaciones, acciones y respuestas en situaciones de aprendizaje. Nasiri et al. (2017) encontraron en estudiantes universitarios iraníes una relación entre la orientación al logro (orientación hacia el aprendizaje, orientación hacia el rendimiento y evitación de fallas) y el rendimiento académico de los estudiantes, la cual está mediada por las estrategias de aprendizaje. Los estudiantes que presentaron mayor orientación hacia el aprendizaje y hacia el rendimiento y menor orientación hacia la evitación de fallas tuvieron un mayor rendimiento académico.

Además, recientemente Köller et al. (2019) estudiaron el papel de la inteligencia y la motivación como variables predictoras del rendimiento académico en estudiantes alemanes. Los indicadores de rendimiento académico fueron cuatro: calificaciones, pruebas estandarizadas (inglés y matemáticas), exámenes finales de tres materias (alemán, matemáticas e inglés) y promedio general. Sus hallazgos indican que tanto la inteligencia como la motivación fueron predictores del rendimiento académico y depende del criterio que se utiliza para evaluarlo, es decir, la motivación tuvo mayores efectos en el rendimiento académico que la inteligencia en calificaciones, exámenes finales y promedio general; mientras que la inteligencia tuvo efectos en la modalidad de pruebas estandarizadas.

Como se puede observar estos modelos se han enfocado en factores personales, en los que el rendimiento académico no depende únicamente de factores cognitivos como la inteligencia y habilidades metacognitivas, si no también factores no cognitivos y especialmente relevantes como lo son la motivación, la

autoeficacia, la orientación al logro, la autorregulación y cabe destacar que la autoeficacia social académica, en el caso de estudiantes universitarios, es una variable que ha llamado la atención para ser tomada en cuenta. Así mismo, las emociones con las cuales se vincula el alumno al contenido académico también impactan en su posible resultado escolar.

### **2.1.3 Modelos de rendimiento académico en estudiantes de preparatoria y secundaria.**

Miñano et al. (2012) analizaron cómo la interacción entre variables como la inteligencia, el auto concepto académico, la orientación al logro, el esfuerzo y las estrategias de aprendizaje inciden en el rendimiento académico (promedio final) de estudiantes de secundaria españoles. Los autores obtuvieron un modelo que explica el 66% de la varianza del rendimiento académico. Con excepción de la orientación al logro, todas las variables explicaron el rendimiento académico, siendo la inteligencia la de mayor magnitud.

Soufi et al. (2014) evaluaron un modelo conceptual de ecuaciones estructurales para la predicción del rendimiento académico (promedio final del año escolar) en estudiantes de secundaria iraníes. Las variables que incluyeron fueron: el autoconcepto académico (la percepción que los alumnos tienen de sí mismo en el entorno escolar), la motivación académica autónoma (estado de determinación que se da en el entorno escolar que no necesita de un control externo) y las estrategias de aprendizaje autorregulado (estrategias y recursos para realizar sus acciones de manera más efectiva y lograr sus objetivos de aprendizaje).



Los resultados mostraron que el autoconcepto académico es un predictor del rendimiento escolar, siendo mediado por la motivación académica autónoma y las estrategias de aprendizaje. Además, el autoconcepto académico y la motivación autónoma son predichas por la autoestima general.

Los autores concluyen que la autoestima general predice el autoconcepto académico, es decir, los estudiantes que hacen evaluaciones positivas de ellos mismos se sienten más competentes, además, la autoestima general predice indirectamente el rendimiento académico a través del autoconcepto académico.

También se han estudiado la procrastinación, la motivación y la ansiedad como factores que inciden en el rendimiento académico. Ejemplo de ello es el trabajo de Akpur (2017) en el que reporta los resultados de un modelo predictivo exploratorio de la relación entre procrastinación, motivación, ansiedad, y rendimiento académico (promedio del año escolar) en estudiantes turcos. Los resultados muestran que no existe una relación significativa entre la ansiedad y el rendimiento académico, mientras que la motivación y la procrastinación sí predicen el rendimiento académico; la procrastinación fue la variable que en mayor medida predijo el rendimiento académico.

En México, uno de los trabajos más recientes es el de Díaz-López y Caso-Niebla (2018) en el que a partir de las dimensiones competencia académica personal (motivación escolar, orientación al logro, autoestima académica, rendimiento académico previo, habilidades convencionales en cómputo y estrategias cognitivas), clima escolar (relación, relación con profesores y disciplina escolar), capital sociocultural de la familia (nivel educativo de la madre, bienes

culturales, número de libros en casa, posesiones materiales en casa y servicios en casa), frecuencia en el consumo de tabaco y alcohol y violencia dentro del plantel, estudiaron el rendimiento académico (prueba ENLACE materia español). Los resultados mostraron que las variables e indicadores que tuvieron efectos directos sobre el rendimiento académico fueron: la violencia dentro del plantel, la frecuencia en el consumo de tabaco y alcohol, la disciplina escolar, la competencia académica personal, la autoestima académica, el rendimiento académico previo y el clima escolar. Además, el factor capital sociocultural de la familia ejerció un efecto indirecto sobre el rendimiento académico por medio de la competencia académica. La variable que registró un efecto total más alto fue el clima escolar.

Así mismo, se registraron covariaciones entre las variables latentes clima escolar y capital sociocultural, las cuales a su vez ejercen un efecto directo sobre la competencia académica personal. En este mismo sentido, la autoestima académica y la frecuencia de consumo de tabaco y alcohol covariaron en forma negativa. El modelo explicó 23% de la varianza asociada al rendimiento académico.

Recientemente, en un estudio realizado por Cai et al. (2019) cuyo objetivo fue explorar mediante un estudio longitudinal la relación dinámica entre las metas intrínsecas (orientadas al trabajo, familia y sociedad) y extrínsecas de los alumnos (orientadas a la fama y riqueza) y el rendimiento académico (resultado obtenido en una prueba estandarizada de la materia de inglés) en estudiantes chinos, se encontró que el rendimiento académico del ciclo anterior predice las estrategias de aprendizaje autorregulado y las estrategias metacognitivas predicen el rendimiento académico.

También existen investigaciones que considera la relación entre factores sociales y el rendimiento académico de estudiantes de secundaria, por ejemplo Kiu (2018) realizó un análisis, por medio de la minería de datos, para identificar la importancia y el impacto de los antecedentes de los estudiantes (personales demográficos, socioeconómicos familiares, tiempo dedicado al estudio y traslado a la escuela y número de materias reprobadas en el grado anterior) las actividades sociales de los estudiantes (actividades extracurriculares, planes de educación superior, acceso a internet en casa, atención médica en la escuela, clases extra remuneradas, si se está en una relación romántica, número de faltas a la escuela (ausencias), situación de salud actual, tiempo libre después de la escuela, paseos con los amigos y consumo de alcohol) y el rendimiento de los cursos de los estudiantes (calificación del primer y segundo periodo del curso) en la predicción del rendimiento académico de los estudiantes. Los resultados experimentales mostraron que los antecedentes de los estudiantes y las actividades sociales de los estudiantes fueron significativos para predecir el desempeño de los estudiantes.

De la misma manera que en el caso de los estudiantes universitarios, en el caso de los adolescentes la motivación, orientación al logro y estrategias de aprendizaje metacognitivas son variables que inciden en el rendimiento académico de los alumnos. Sin embargo, como en el modelo resultante de Díaz-López y Caso-Niebla (2018) en las sociedades modernas, es importante considerar variables acordes con nuestra realidad actual, como lo son la violencia en el plantel, el consumo de tabaco y alcohol, así como el capital familiar.

#### **2.1.4 Modelos de rendimiento académico en estudiantes de primaria.**

Uno de los modelos más recientes de rendimiento académico (evaluación en matemáticas) estudia cómo factores no cognitivos como la aspiración autodidacta, la autoeficacia, la motivación instrumental y la ansiedad, afectan el rendimiento académico de estudiantes de primaria de China. Participaron 5774 estudiantes de 4° y 5° grado de primaria. Los autores reportan un modelo de mediación en el cual la aspiración autodidacta predice positivamente el rendimiento académico. Sin embargo, la motivación instrumental y la ansiedad forman una mediación encadenada entre la aspiración autodidacta y el rendimiento académico predicho negativamente. Además, la autoeficacia juega un papel moderado en la relación entre la aspiración autodidacta y la ansiedad (Liu et al., 2020).

Así mismo, Ditton et al. (2019) retoman el paradigma sobre la desigualdad de oportunidades educativas y formulan un modelo conceptual para vincular enfoques motivacionales y estructurales en un modelo de mediación que explique las diferencias en el rendimiento académico (promedio final del año escolar) de estudiantes alemanes. Como variables independientes se midieron el antecedente social, aspiraciones y expectativas, recursos y prácticas culturales, habilidad percibida y características motivacionales.

Los autores reportan que la habilidad percibida del niño no tiene un efecto directo en el rendimiento académico, pero hay efectos indirectos a través de las aspiraciones, la expectativa de éxito y las características motivacionales. Además, la capacidad percibida y la relación familia-escuela influyen en las características motivacionales. Los investigadores concluyen que las variables incluidas en el

modelo explican el 52% de la varianza en el rendimiento académico, los recursos culturales y la expectativa de éxito tienen un efecto mediador.

La siguiente investigación se basó en la hipótesis de que la autoeficacia de los padres y la participación de los padres en la educación de los niños median el vínculo entre el estatus socioeconómico familiar y el rendimiento académico de los niños. Tazouti y Jarlégan (2019) utilizaron un enfoque multidimensional y un modelo de ecuación estructural que combinaba todas las variables de estudio para probar su hipótesis tanto en mamás como en papás. Este estudio se llevó a cabo en una muestra de familias francesas, participaron 203 padres y sus hijos que asistían al primer o segundo año de la escuela primaria, los análisis de datos se llevaron a cabo por separado para papás y para mamás. Los resultados de las madres muestran un efecto mediador de la autoeficacia de los padres y la participación de los padres en el rendimiento académico de los niños. Sin embargo, en caso de los padres no se probó el mismo modelo. Además, los análisis multigrupo mostraron diferencias significativas entre las redes de causalidad de las madres y los padres, ya que las variables independientes del modelo no tenían los mismos efectos sobre las variables dependientes.

Otra propuesta basada en un estudio longitudinal multinivel fue realizada por Pekrun et al. (2017) con el propósito de conocer si las emociones de los estudiantes impactan en su rendimiento académico (evaluaciones académicas al final del año y pruebas estandarizadas en matemáticas), si este rendimiento influye en el desarrollo de sus emociones, o si otras variables como la inteligencia y variables sociodemográficas causan la asociación, los autores basan su investigación en un

modelo de efectos recíprocos de emoción y rendimiento académico (evaluaciones académicas al final del año y pruebas estandarizadas en matemáticas).

Los investigadores obtuvieron las siguientes conclusiones: primero, en el caso de las calificaciones finales como medida de rendimiento académico, las emociones positivas relacionadas con las matemáticas (disfrute y orgullo) predijeron positivamente su rendimiento académico, y las calificaciones, a su vez, predijeron el desarrollo de emociones positivas. Las emociones negativas relacionadas con las matemáticas (ira, ansiedad, vergüenza, aburrimiento y desesperanza) fueron predictores negativos de las calificaciones en matemáticas posteriores, y las calificaciones, a su vez, fueron un predictor para el desarrollo de emociones negativas.

Segundo, en el caso de las pruebas estandarizadas como medida de rendimiento académico, se obtuvieron efectos predictivos similares a los de las calificaciones (evaluaciones al final del año). Los hallazgos fueron consistentes entre los modelos para las siete emociones en total (disfrute, orgullo, ira, ansiedad, vergüenza, aburrimiento y desesperanza), es decir, el modelo combinado de afecto positivo y negativo, en los cuatro intervalos de tiempo, mientras se controlaba el sexo, la inteligencia de los estudiantes y estatus socioeconómico. Debido a que se controlaron los vínculos anteriores entre la emoción y el rendimiento académico, así como la inteligencia y las variables de antecedentes demográficos, se puede afirmar que los efectos de la emoción en el rendimiento académico son recíprocos.

Como se observa en los estudios anteriores, la motivación, la autoeficacia y las emociones, son variables no cognitivas que continúan estando presentes en

estudiantes independientemente del nivel escolar, sin embargo, Tazouti y Jarlégan (2019) en su modelo, añade la participación de la familia en la educación de los estudiantes, no sólo por el capital económico que puedan aportar, si no, en dado caso, una desventaja socioeconómica puede ser compensada por el involucramiento parental escolar en cuanto a la participación de los papás y mamás en las actividades escolares (ya sea en casa o en la escuela).

### **3. Variables relacionadas con el rendimiento académico**

#### **3.1 Características institucionales**

En cuanto a las características institucionales, factores como; las características físicas del centro educativo, clima escolar y los métodos de enseñanza han sido estudiados.

En cuanto a las características físicas del centro educativo, de Frutos et al., (2018) encuestaron a estudiantes en su mayoría universitarios, acerca de la percepción de como las condiciones del aire, temperatura, humedad y luz influyen en su rendimiento académico. Los autores mencionan que la percepción de cómo afecta al rendimiento las condiciones del aire queda claramente inclinada hacia una alta influencia, ya que un 62,39 % piensa que afecta mucho o bastante y solamente un 3,5% piensa que no afecta nada o casi nada. En cuanto a las condiciones que más afectan al rendimiento son la temperatura y el ruido, dejando en último lugar la humedad, debido probablemente a que los niveles naturales de humedad relativa son bastante adecuados en el entorno de los encuestados.

Por otro lado, Gilavand y Jamshidnezhad (2016) reportaron que el ruido en las instituciones educativas tuvo un efecto negativo sobre el rendimiento académico de estudiantes de primaria Iranís en el año académico 2015-2016.

Otro factor estudiado ha sido la iluminación, una suposición natural podría ser que más luz siempre crea una impresión mejor y más positiva de las cualidades de un salón de clases. Sin embargo, Krüger y Zannin (2004) muestra claramente que un límite superior para la iluminación del aula, tiene efectos negativos en el rendimiento académico de los alumnos. Dicho autor realizó un estudio en Brasil comparando la iluminación en las aulas a lo largo de varios días en agosto de 2000. Para ello se crearon dos condiciones, un aula iluminada por ventanas y luz artificial y otra únicamente con ventanas. Las aulas estaban en el mismo lado del edificio y todas las demás variables se mantuvieron constantes. Los resultados mostraron que ambas condiciones tenían ventajas y desventajas. Al final de la tarde, la condición ventanas y luz artificial, producía luz con una luminancia prescrita baja, mientras que la condición ventanas sin luz artificial creaban valores de luminancia altos a lo largo del día, lo que puede provocar daños graduales en muebles y accesorios, y distraer a los estudiantes y maestros, así como aumentar la temperatura.

Como se mencionó el clima escolar también ha sido estudiado, el cual se refiere a los aspectos sociales del ambiente de aprendizaje que incluyen las interacciones y relaciones de los miembros de la escuela, valores y normas compartidos, conducta y desarrollo personal de los miembros (Ramelow et al., 2015, O'Malley et al., 2015; Thapa et al., 2013).



Si bien el clima escolar aún no está bien definido por consenso, Wang y Degol (2016) postularon que el clima escolar incluye dimensiones académicas, comunitarias, de seguridad e institucionales que "abarcaban casi todas las características del entorno escolar que impactan el desarrollo cognitivo, conductual y psicológico" (Wang & Degol, 2011, p.3). Conocer cómo este tipo de interacciones incide en el rendimiento académico de los alumnos ha sido el objetivo de varias investigaciones.

Por ejemplo, Reynolds et al. (2017) trabajaron con estudiantes australianos para saber más acerca de esta relación del clima escolar como predictor del rendimiento académico. Los autores reportan que, si bien el clima escolar es un predictor del rendimiento académico (puntaje en pruebas estandarizadas de escritura y matemáticas), este es mediado por la identificación escolar, es decir, pertenencia social y conexión con la escuela basada en la confianza, respeto, bienestar, que no necesariamente incluyen la productividad y rendimiento académicos.

En otro estudio, Cornell et al. (2016) describen cómo el clima escolar autoritativo caracterizado por una estructura disciplinaria rígida en estudiantes de bachillerato se asocia con una mayor participación y mejor rendimiento académico (promedio escolar general). En este estudio participaron 39,364 estudiantes de secundaria y preparatoria. Los resultados muestran que tanto la estructura disciplinaria más alta como el apoyo de los estudiantes se asociaron con una mayor participación de los estudiantes en la escuela, calificaciones más altas en los cursos y aspiraciones educativas más altas en ambas muestras. A nivel escolar, una mayor

estructura disciplinaria se asoció con un mayor compromiso, y un mayor apoyo estudiantil se asoció con un mayor compromiso y calificaciones en ambas muestras.

Además, el clima escolar también se ve afectado por características propias de los alumnos como pertenecer a una minoría racial o étnica, ya que viven discriminación y en algunos casos violencia, por lo que se reportan menor rendimiento académico (promedio escolar en matemáticas, búlgaro, lectura, física y biología) en comparación con los alumnos nativos (Dimitrova et al., 2018).

Además de las características físicas del aula y el clima escolar, las investigaciones de índole pedagógica han hecho énfasis en los *métodos de enseñanza*. Se entiende como método de enseñanza al conjunto de decisiones (justificadas pedagógicamente) sobre los procedimientos o métodos y recursos considerados en las diferentes fases de la didáctica. Estos procedimientos estarán organizados y secuenciados en congruencia con los objetivos del currículo (de Miguel, 2005).

Uno de los métodos de enseñanza es el método participativo mediante el cual se fomenta el trabajo colaborativo y la comunicación, este método y su relación con el rendimiento académico ha sido analizado en estudiantes españoles por Aguilera y Perales (2016), los autores consideraron como medida de rendimiento académico las calificaciones de los alumnos en la evaluación (pretest-postest) de cada unidad didáctica del área de Ciencias Naturales (evaluación acorde a la metodología participativa). Los resultados confirman la efectividad de este método de enseñanza para incrementar el rendimiento académico y la disposición por aprender ciencia de los alumnos, lo que contribuye a conectar la Ciencia con la vida

cotidiana del alumnado dada su orientación práctica, favoreciendo la mejora de su actitud hacia la ciencia y su rendimiento académico.

Otro método es el estudio de casos, el cual provee al estudiante de experiencias dentro del salón de clases tales como; solución de problemas, co-construcción de conocimiento, comunicación y trabajo colaborativo. Kulak y Newton (2015) investigaron el impacto pedagógico del método basado en el estudio de casos (grupo experimental) vs teórico (grupo control) en un grupo de estudiantes universitarios canadienses. Los resultados mostraron que los alumnos que recibieron el método de estudio basado en casos obtuvieron un mejor desempeño (evaluación final) en comparación con el grupo control.

El método clase invertida (flipped) también ha sido recientemente estudiado, en él los contenidos se imparten en forma de videolecciones, que deben ser revisados por el estudiante en su casa de forma previa a la clase presencial (Delozier & Rhodes, 2017). Este método fue estudiado por Olakanmi (2017) en estudiantes de secundaria estadounidenses, con el fin de comparar el rendimiento académico (test estandarizados, observaciones y entrevistas relacionados con la materia de química) de los estudiantes que recibieron el método clase invertida (grupo experimental) vs tradicional (grupo control). El análisis de resultados refleja diferencias positivas entre los dos grupos, el grupo experimental reportó promedios mayores en todas las evaluaciones en comparación con el grupo control, los estudiantes que recibieron la condición experimental se beneficiaron al prepararse para la lección antes de clase y tener la oportunidad de interactuar con sus compañeros y profesor durante la clase.

Las anteriores investigaciones dan cuenta de cómo aspectos físicos, ambientales, interpersonales y pedagógicos, forman parte de una posible explicación del rendimiento académico de los estudiantes en diversas poblaciones escolares. Así mismo, la familia tiene un papel importante en este, por lo que a continuación se mencionarán algunas de las más recientes investigaciones.

### **3.2 La familia**

En países en los que la cultura migrante es predominante, se ha estudiado las diferencias generacionales en el rendimiento académico de alumnos con antecedentes migrantes y los resultados han sido contradictorios (Feliciano & Lanuza, 2017).

Si bien se ha reportado que existe una desventaja importante entre el rendimiento académico de alumnos nativos y alumnos migrantes, destaca que la segunda generación y quienes provienen de parejas mixtas, puntúan al nivel de los nativos (Álvarez-Sotomayor & Martínez-Cousinou, 2015; Araque et al., 2017).

Otras investigaciones señalan que, a pesar de que la primera generación es la que experimenta mayores factores de riesgo como; vivir en vecindarios segregados, bajo nivel socioeconómico, experiencias de racismo y discriminación, puntúa mejor en relación con la segunda y tercera generaciones ya que la primera se compromete más académicamente considerando la formación académica como una vía de movilidad social (Diemer et al., 2014; Duong et al., 2015; Feliciano & Lanuza, 2017).

Por décadas, este hallazgo ha surgido con tanta frecuencia que el término paradoja de los inmigrantes fue acuñado para describir el fenómeno. Fuligni (1997) descubrió que los estudiantes extranjeros de ascendencia latina, asiática oriental, filipina y europea recibieron calificaciones más altas en matemáticas e inglés que sus pares nacidos en Estados Unidos. Las explicaciones de la paradoja se centraron en el espacio único ocupado por los estudiantes inmigrantes, lo que les permitió aprovechar las fortalezas de su cultura de origen y la cultura de acogida (Kasinitz et al., 2008). Los estudiantes inmigrantes podrían obtener una ventaja al integrarse selectivamente, adaptarse a su entorno escolar y conservar los valores y creencias de su cultura de origen (Rumbaut, 1990). Se cree que los padres inmigrantes son especialmente optimistas sobre las perspectivas de éxito de sus hijos, y los niños inmigrantes, por lo tanto, ejercen más esfuerzo en la escuela (Diemer et al., 2014; Kao & Tienda, 1995). Conscientes de los sacrificios de sus padres para brindarles oportunidades educativas, los jóvenes inmigrantes pueden verse impulsados a tener éxito por un sentido de obligación familiar (Diemer, et al., 2014; Fuligni, 1997).

También, desde principios del siglo XXI, se han realizado investigaciones enfocadas en conocer el papel del nivel escolar de los padres y su relación con el rendimiento académico.

Se sabe que los padres con grado universitario a menudo esperan que sus hijos continúen sus estudios, están más dispuestos a alentar a sus hijos a tener éxito en la escuela por temor a alcanzar un estatus inferior como consecuencia de un nivel escolar inferior. En comparación con los padres que no cuentan con estudios universitarios, el rendimiento escolar real de sus hijos podría no ser tan

relevante porque sus hijos ya son vistos como académicamente más exitosos que ellos al asistir a un nivel superior (Schnabel et al., 2002).

Además, el nivel socioeconómico de los padres es otro factor que incide en el rendimiento académico de los alumnos (Bullón et al., 2017), entre mayor sea el nivel educativo de los padres implica un estatus socioeconómico que permite cubrir los gastos de la educación de sus hijos, por lo que se han encontrado correlaciones significativas con el rendimiento académico de los estudiantes (Hernández et al., 2016; Kirui & Kao, 2018; Rindermann & Baumeister, 2015).

### **3.3 Expectativas parentales de rendimiento académico**

Las expectativas parentales también son una variable relacionada con los resultados académicos de los estudiantes. Al hablar de expectativas, es importante mencionar que las expectativas se proyectan desde una perspectiva del tiempo futuro.

La perspectiva del tiempo futuro es un constructo asociado a procesos motivacionales, cognitivos y conductuales (Seginer, 2009), por lo que se investiga desde diferentes perspectivas teóricas. Las principales teorías sobre la perspectiva del tiempo futuro se basan en Kurt Lewin (1978), quien definió la perspectiva temporal como “la forma del individuo de ver su futuro psicológico y su pasado existente en un momento dado” (p. 86). Por lo que las percepciones de las personas sobre su pasado y futuro impactan su comportamiento en el presente.

Los diferentes enfoques teóricos de la perspectiva de tiempo futuro tienen supuestos e implicaciones que pueden diferir, comenzando por la terminología

utilizada. Los términos orientación futura (Nurmi, 1991; Seginer, 2009; Trommsdorff, 1983), orientación temporal futura (Gjesme, 1983) y yo posible (Markus & Nurius, 1986) se usan de manera análoga a la perspectiva de tiempo futuro. Además, se han adoptado otros términos para referirse a aspectos específicos de la perspectiva de tiempo futuro como; expectativas y proyectos de vida como sinónimos, aunque no lo son. El mal uso y/o desconocimiento de estos términos está relacionado con limitaciones teóricas, dado que los trabajos que los utilizan muchas veces carecen de definiciones conceptuales (Bravo et al., 2017; Rodríguez et al., 2017).

Por lo que es importante entender a las expectativas como representaciones futuras, las cuales se distinguen de las aspiraciones ya que estas últimas son metas a las que se les asigna importancia, término que contrasta con expectativa (en el sentido de creencia), que se refiere a metas cuya probabilidad de ocurrencia es percibida como alta (Mahler et al., 2017). Además, las expectativas parentales de rendimiento académico de sus hijos se pueden contrastar con las aspiraciones que los padres tienen de sus hijos, ya que estas últimas generalmente se refieren a deseos o anhelos que los padres se han formado con respecto al logro futuro de sus hijos, en lugar de lo que realmente esperan que sus hijos logren (Seginer 1983; Jacob, 2010).

Ahora bien, una vez situadas las expectativas desde una perspectiva del tiempo futuro, es importante explicar qué son las expectativas parentales de rendimiento académico de sus hijos.

El término expectativa se refiere a la esperanza de lograr ciertos objetivos en la medida que se proporcionen las oportunidades para ello, o la convicción de lo que probablemente ocurrirá en el futuro (Intxausti et al., 2014; Stull, 2013).

La mayoría de los investigadores caracterizan las expectativas de los padres como creencias o juicios realistas que los padres tienen hacia el rendimiento futuro de sus hijos, reflejado en las calificaciones del curso, el nivel más alto de educación alcanzado o la asistencia a la universidad (Boonk et al., 2018; Intxausti et al., 2014; Rodríguez et al., 2017; Yosef et al., 2020). Las expectativas de los padres se basan en una evaluación de las capacidades académicas del niño, así como los recursos disponibles para apoyar un determinado nivel de logro. El método más utilizado para medir las expectativas de los padres preguntando a los padres "hasta dónde" creen que llegará su hijo en la escuela o pidiéndoles que pronostiquen qué calificaciones recibirá un niño ese año (Day & Dotterer, 2018; Flores de Apodaca et al., 2015; Porumbu & Necsoi; 2013)

Los investigadores tienden a medir las aspiraciones de los padres preguntando el año de escolaridad que los padres "quieren" o "esperan" que alcancen sus hijos (Jeynes, 2005, 2017, 2022). Además, como se ha mencionado, aunque las aspiraciones y expectativas de los padres son conceptualmente distintas, los términos a veces se usan indistintamente (Bravo et al., 2017; Rodríguez et al., 2017).

Además, es importante mencionar que dichas expectativas de los padres tienen una estrecha relación en el rendimiento académico de sus hijos.



De acuerdo con la teoría cognitiva social se ha planteado que los niños reciben la influencia de modelos consistentes a lo largo de su vida, especialmente de los padres; cuando estos tienen altas expectativas educativas hacia sus hijos les transmiten la creencia de que son alcanzables (Bandura et al., 2001). Desde la década de 1960, los investigadores observaron que las expectativas académicas de los padres estaban correlacionadas con el rendimiento académico futuro del niño (Douglas, 1964). Más adelante se encontró que no sólo estaban correlacionadas, sino que las expectativas académicas de los padres hacia sus hijos pronostican el rendimiento académico posterior del niño (Entwisle et al., 2005; Gut et al., 2013; Sy & Schulenberg, 2005).

En una revisión sistemática realizada por Yamamoto y Holloway (2010), en la cual se enfocaron exclusivamente en estudios que midieron las expectativas de los padres hacia rendimiento académico futuro de sus hijos, excluyendo estudios que; a) midieron las aspiraciones de los padres con respecto al logro educativo de sus hijos en lugar de las expectativas de los padres, b) examinaron a niños con discapacidades cognitivas y c) se centraron en las expectativas de los padres con respecto a los resultados no académicos de los estudiantes como el logro ocupacional, encontraron que existe una relación de las expectativas de los padres con los resultados de rendimiento de los estudiantes concurrentes o futuros, que esta relación es más débil para las familias de minorías raciales/étnicas que para las familias europeas americanas. Los autores sugieren que las expectativas de los padres están fuertemente relacionadas con el rendimiento académico de los estudiantes entre las familias estadounidenses de origen europeo, pero menos

entre las familias minoritarias. Para explicar este patrón, abordan cuatro procesos a través de los cuales las expectativas de los padres influyen en las trayectorias académicas de los niños: (a) aumentar la motivación de los estudiantes; (b) inculcar creencias de mayor competencia en los estudiantes; (c) estimular una mayor participación de los padres; y (d) aumentar las expectativas de los maestros sobre la promesa de los estudiantes, estos procesos no ocurren de la misma manera o en el mismo en todos los grupos raciales/étnicos.

En otro estudio realizado por Criado y Bueno (2017) con una muestra de estudiantes de 12 y 16 años de edad, se les preguntó a los padres lo siguiente; a) nivel de estudios, b) ingresos, c) que evalúe a su hijo/a como estudiante, d) expectativas y aspiraciones parentales, e) promedio escolar del alumno. Los resultados muestran en primer lugar, que las expectativas crecen a medida que aumenta el nivel de estudios parental. Sin embargo, cuando se obtiene una calificación notable o sobresaliente a los 16 años, las expectativas se concentran en un nivel educativo superior (universitario) independientemente del origen social. En segundo lugar, a igual nivel de estudios parentales, notas y expectativas guardan una fuerte relación. Si las expectativas generales descienden a los 16 años, no es porque sean menores o iguales las calificaciones de los estudiantes a las notas de sus padres, sino porque los resultados son peores. Además, los desajustes entre expectativas y calificaciones se producen mayoritariamente porque las expectativas son superiores a los resultados.

En la misma línea, Bravo y cols., (2017) exploraron algunos factores, entre ellos las expectativas escolares de los padres hacia sus hijos que explican el

desempeño escolar. Para ello, se identificaron y caracterizaron perfiles de 221 154 estudiantes chilenos de octavo grado de primaria (media 13.65 años) en función de su desempeño académico en la prueba de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, y variables de contexto. Los análisis de regresión muestran que altas expectativas de los padres son el factor diferenciador más importante en el rendimiento escolar, con un 20% de varianza explicada de la variable dependiente.

Conjuntamente, especialmente la educación de los padres se ha identificado como un fuerte predictor de las expectativas de los padres, quienes tienen una escolaridad media a alta suelen tener mayores expectativas sobre el rendimiento académico de sus hijos que los padres con niveles escolares menores (Gill & Reynolds, 1999; Zhan, 2006).

Es importante mencionar que, a pesar de que la mayoría de las investigaciones mencionadas anteriormente aportan evidencia de que las altas expectativas parentales de rendimiento académico hacia sus hijos es un aspecto positivo del involucramiento parental escolar, en la medida en que los motiva a mejorar académicamente (Cheung & Pomerantz 2015) otros investigadores han sugerido que las expectativas parentales demasiado altas causan angustia, estrés y pueden disminuir la motivación académica sobre todo en alumnos en los que su contexto es altamente competitivo (Lee et al., 2018; Strom & Boster 2007).

Además de los factores contextuales antes mencionados, existen factores de tipo personal que inciden en el rendimiento de los estudiantes, tales como la inteligencia, la orientación al logro autoeficacia, autoconcepto académico, la motivación y el aprendizaje autorregulado. A continuación, se describen brevemente

investigaciones que estudian estos factores y sus implicaciones en el rendimiento académico.

### **3.4 Factores individuales**

Uno de los factores más importantes para explicar las diferencias individuales en el rendimiento académico ha sido la inteligencia. Son varios los estudios de corte transversal que han encontrado correlaciones entre inteligencia y los resultados en pruebas de rendimiento académico (Kranzler et al., 2016; Bergold & Steinmayr, 2018; Köller et al., 2019). Las correlaciones reportadas en diversos estudios, con diferentes medidas de inteligencia, niveles escolares y géneros, han sido robustas (Roth et al., 2015).

La orientación al logro descrita como un conjunto de creencias que ayudan a los alumnos a acercarse, participar y responder a situaciones relacionadas con los logros académicos (Elliot & McGregor, 2001) también ha sido estudiada y los resultados no han sido consistentes.

Ejemplo de ello son los estudios reportados por Kitsantas et al. (2017) y Nasiri et al. (2017). Mientras que por un lado en una muestra de estudiantes de escuela primaria Kitsantas et al. (2017) reportaron que la orientación al logro no es un predictor del rendimiento académico (promedio final). Por otro lado, Nasiri et al. (2017) encontraron en estudiantes universitarios iraníes una relación entre la orientación al logro y el rendimiento académico de los estudiantes través de las estrategias de aprendizaje. Así mismo, de acuerdo con Sorić et al. (2017) la

orientación al logro de estudiantes adolescentes croatas funciona como mediador entre sus rasgos de personalidad y su rendimiento académico.

Otro factor es la autoeficacia, que se refiere al juicio de las propias capacidades para organizar y ejecutar cursos de acción para lograr los resultados deseados (Bandura, 1997). En una revisión sistemática que comprende investigaciones en torno a las correlaciones entre autoeficacia y rendimiento académico en población universitaria, se encontró que estas correlaciones son moderadas (Wang & Neihart, 2015). Mientras que, mediante una investigación de tipo cualitativa, Honicke y Broadbent (2016) a través de entrevistas semiestructuradas, encontraron que la autoeficacia fue un tema claramente identificado en estudiantes universitarios de Singapur como una fortaleza psicológica relacionada con el rendimiento académico.

El siguiente factor es el autoconcepto académico, Bong y Skaalvi (2003) lo describen como el conocimiento y percepción hacia uno mismo en situaciones académicas que comprende dos procesos de comparación simultáneos: a) comparación interna, se refiere a la autopercepción de la habilidad de los estudiantes en determinado dominio (área de conocimiento) y, b) comparación externa, se refiere a la comparación de esta habilidad con una norma o con sus pares en cierta área de conocimiento (Plucker & Stocking, 2001). Con el fin de conocer la relación entre autoconcepto y rendimiento académicos, Wang y Nehitar (2015) mediante un estudio cualitativo con base en entrevistas semiestructuradas a estudiantes universitarios de Singapur, afirman que un autoconcepto positivo enfocado en las propias fortalezas jugó un factor importante en el cumplimiento de

sus metas académicas. Así mismo, Cvencek et al. (2018) estudiaron esta relación en estudiantes de primaria estadounidenses. Los resultados concuerdan con los obtenidos por Ahmad et al. (2016) en estudiantes de Malaysia, ya que mostraron que el autoconcepto estuvo relacionado con el rendimiento académico de los estudiantes.

Además del autoconcepto, existe evidencia de la relación entre la *motivación* y el rendimiento académico. Este tipo de motivación se caracteriza por el deseo de buscar nuevos desafíos, explorar y aprender (Ryan & Deci, 2000). Los estudiantes con motivación intrínseca usan estrategias de aprendizaje más efectivas, prefieren tareas desafiantes, disfrutan más de sus clases y muestran una participación constante (Ames & Archer, 1987). Los comportamientos motivados extrínsecamente se realizan por alguna consecuencia externa a la tarea en sí misma, como adquirir recompensas o evitar el castigo (Ryan & Deci, 2000).

Conocer la relación entre rendimiento académico y la motivación fue parte de la investigación de Ahmad et al. (2016), su objetivo fue explicar la relación entre involucramiento parental, práctica académica, motivación del estudiante y el autoconcepto en el rendimiento académico de estudiantes de secundaria en diferentes zonas de Malasia. Los autores concluyen que, si bien todas las variables tienen una relación significativa en el rendimiento académico, es la motivación la que muestra el mayor valor de relación.

Recientemente, un estudio confirma la motivación como variable predictora del rendimiento académico en estudiantes universitarios alemanes, independientemente de la medición de rendimiento académico, es decir, ya sea por

promedio escolar, pruebas estandarizadas y/o exámenes finales (Köller et al., 2019).

El aprendizaje autorregulado y sus estrategias metacognitivas también han sido identificados como parte de los principales factores personales que inciden en el rendimiento académico (Kitsantas et al., 2017). El aprendizaje autorregulado es descrito como un conjunto de procesos orientados a las metas académicas, estos procesos tienen como fin modular la cognición, los afectos y la conducta durante el aprendizaje (Schunk & Mullen, 2013).

En un metaanálisis realizado por Dent y Koenka (2016) exploraron cómo es que los procesos metacognitivos del aprendizaje autorregulado y las estrategias cognitivas del mismo se relacionan con el rendimiento académico de alumnos de primaria y secundaria. Los autores reportan que todas las correlaciones fueron significativas pero pequeñas, siendo moderadas por la estrategia cognitiva elegida, el nivel escolar y el tipo de medición del aprendizaje autorregulado y el rendimiento académico. Así mismo, Kitsantas et al. (2017) analizaron el papel del aprendizaje autorregulado en el rendimiento académico de estudiantes de escuela primaria estadounidenses, reportaron que el aprendizaje autorregulado es un predictor del rendimiento académico (promedio final).

Otra investigación que tuvo por objetivo estudiar la influencia dinámica entre las estrategias metacognitivas y el rendimiento académico en estudiantes de secundaria chinos, menciona que el uso de estrategias metacognitivas promueve altos niveles de rendimiento académico comparado con los estudiantes que no las utilizan y a su vez los altos niveles de rendimiento académico promueven el uso de

estrategias metacognitivas. Este comportamiento recursivo de las variables pudo observarse debido a que fue un estudio longitudinal con una duración de tres años (Cai et al., 2019).

Como se mencionó anteriormente, la suspensión de las clases presenciales por casi dos años ha generado cambios en la dinámica enseñanza-aprendizaje en la que los padres juegan un papel determinante en la continuidad de la educación de sus hijos para asegurar y no interrumpir el proceso educativo de sus hijos, a esta nueva enseñanza se denominó aprendizaje en casa (home based learning (Zainuddin et al., 2020) y en este contexto, el involucramiento parental, el cual se desarrolla a continuación, es uno de los factores determinantes para mitigar la afectación en el rendimiento académico de los estudiantes.

Con lo anterior, es evidente la complejidad y diversidad de factores que inciden en el rendimiento académico de los alumnos, uno de los factores mencionados es la familia y la autorregulación del aprendizaje, estas variables son de interés en el presente trabajo, por lo que a continuación se abordarán aspectos teóricos y empíricos de las mismas.



## 4. Involucramiento parental escolar y rendimiento académico

### 4.1 Capital social e involucramiento parental

Desde una explicación social, Coleman (1988) introdujo el término “capital social” como una variedad de estructuras sociales que facilitan la realización de ciertas acciones de los individuos dentro de la misma estructura. Dichas estructuras se distinguen en seis formas principales; a) *las obligaciones y las expectativas*: se observa en contextos de intercambio, en los que por un lado surge una expectativa de reciprocidad y por el otro una obligación; b) *el potencial de información*: son beneficios que pueden obtener los individuos para alcanzar sus fines haciendo uso de la información en posesión de sus contactos y relaciones sociales para ampliar las oportunidades individuales, impulsar la movilidad social y favorecer la cohesión; c) *las normas y sanciones efectivas*: las normas inhiben ciertas acciones y estimulan el emprendimiento de otras, por ejemplo, sanciones que castigan el crimen facilitan caminar en la calle por la noche sin temor a ser asaltado, normas que reconocen el alto desempeño escolar facilitan, a su vez, la tarea educativa; d) *las relaciones de autoridad*: el individuo puede transferir a otro los derechos de control sobre ciertas acciones, estos derechos son capital social que queda a disposición del individuo que los recibe; e) *las organizaciones sociales apropiadas para otros fines*: organizaciones que se pueden usar para fines distintos a su origen y f) *las organizaciones intencionales*: como el caso de organizaciones empresariales donde se invierte en ellas con expectativa de ganancia (Ramírez, 2005).

De acuerdo con Coleman, lo que importa en el capital social no es el tamaño de la red, si no la calidad de las relaciones que en ella se establecen, lo que

transforma a la familia en una de las redes claves para la construcción de capital social (Acar, 2011). Además, es particularmente importante para quienes poseen relativamente poco capital económico y cultural, de esta forma compensan sus desventajas relativas (Turmo, 2004). Por lo que resulta importante estudiar la construcción del capital social al interior de las redes familiares (capital familiar) y la importancia de esto para el desarrollo escolar y cognitivo de los hijos (Bonamino & Franco, 2004).

De este capital social se desprende el *involucramiento parental* orientado al ambiente escolar de los hijos que se refiere a la participación de los padres en el proceso educativo y experiencias escolares, ya sea en la escuela o en casa, hace referencia a las decisiones, acciones, actitudes y/o interacciones específicas que los padres manifiestan para intervenir en el desarrollo escolar de sus hijos y, en particular, para crear los vínculos (Abd- El- Fattah, 2006; Castro et al., 2015; Greif & Greif, 2004; Midgett et al, 2002; Mo & Singh, 2008; Stewart, 2008; Weiser & Riggio, 2010).

#### **4.2 Involucramiento parental escolar**

El involucramiento parental escolar ha sido una de las variables familiares con mayor influencia en el rendimiento académico de estudiantes de diversas edades, además se ha considerado como parte de las políticas educativas en algunos países (Patall, et al., 2008; Selwyn et al., 2011).

En un principio, las investigaciones presentaron problemas que llevaron a conclusiones poco consistentes o en algunos casos contradictorias, la falta de un

criterio unificado en torno al concepto *involucramiento parental escolar*, diversidades metodológicas, con énfasis en la diversidad de la fuente de datos; (papás y mamás, hijos e hijas, profesores y en algunos casos cuidadores) y de los instrumentos de medición fueron las razones (McNeal, 2012; Wilder, 2014).

Por ejemplo, Grolnick y Slowiaczek (1994) lo definen como la dedicación de recursos de los padres hacia los hijos según un dominio específico (actividades académicas, 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 niño). McNeal Jr. (1999) lo define a partir del capital social (Coleman, 1988) en cuanto a la forma (tipo de involucramiento parental), normas de obligación y reciprocidad y recursos que los padres designan en tareas relacionados 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 los mismos, y están dispuestos a tomar un rol activo en el día a día de sus actividades.

Por su parte, Wang y Sheikh-Khalil (2014) lo definen como la asistencia a eventos escolares y voluntariado en la escuela (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 el futuro escolar de sus hijos (socialización académica). Castro et al. (2015) lo definen como la participación de los padres en una amplia gama de cuestiones, como las

expectativas de los padres sobre el futuro académico de sus hijos, el control sobre las tareas, la medida en que se involucran en ayudar a los niños a aprender o hacer las tareas y la frecuencia con la que los padres están físicamente presentes en la escuela.

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

Distintos autores consideran que el nivel de involucramiento parental puede basarse en el valor que los padres dan a las cuestiones académicas de sus hijos, es decir, la importancia que dan a la educación de sus hijos (Stacer & Perrucci 2012). Independientemente de su origen social, valoran mucho la educación y creen que su participación en la vida de sus hijos es importante (Drummond & Stipek 2004; Feliciano & Lanuza, 2017)

A continuación, se describen algunos modelos propuestos de involucramiento parental escolar.

### **4.3 Modelos de involucramiento parental escolar**

Así mismo, se han desarrollado modelos que expliquen el involucramiento parental escolar y cómo este se relaciona con el rendimiento académico de sus hijos. McNeal (1999) argumenta que la influencia del involucramiento parental escolar en el resultado de los estudiantes es a través de tres mecanismos. El

primero llamado *socialización*, que se refiere al involucramiento parental basado en casa. El *control social* es el siguiente mecanismo, a través del involucramiento basado en la escuela, el cual ofrece la oportunidad a los padres de establecer relaciones con los profesores y otros padres, discutir acerca de la conducta de los niños y aprender de ellos. El mecanismo *comunicación con la escuela*, que la institución mantenga los medios de comunicación e información con los padres.

Grolnick y Slowiaczek (1994) también proponen un modelo conceptual multidimensional para explicar el involucramiento parental orientado al ambiente escolar de los hijos (Hill y Taylor, 2004). Dicho modelo consiste en cuatro dimensiones; a) *en la escuela* (ej. participación en reuniones padres-maestros); b) *en casa* (ej. ayuda con las tareas escolares); c) *en la vida personal de sus hijos* (ej. saber el nombre de los amigos de sus hijos), y d) *en actividades cognitivas* (ej. hablar sobre temas de actualidad).

Posteriormente Grolnick (2015) aporta evidencia empírica de su modelo, en el cual explica cómo la motivación intrínseca de la mamá para involucrarse en la formación académica de su hijo se asoció con una mayor competencia académica percibida por parte del niño, esta asociación es mediada por el involucramiento cognitivo. Mientras que la asociación entre motivación intrínseca de la mamá y el rendimiento académico (calificaciones en lectura) es medida por el involucramiento cognitivo y personal.

En esta línea, Epstein y Sheldon (2002) proponen seis tipos de involucramiento parental, con la finalidad de que las escuelas amplíen y promuevan los espacios de participación que se le ha asignado a las familias y poder así dar la

oportunidad a padres con diversas características y posibilidades. Estas formas de participar incluyen; a) crianza de los hijos: apoyar a las familias a comprender el desarrollo del niño y el adolescente, a establecer las condiciones del hogar para apoyar el aprendizaje en cada edad y grado. Así como, por parte de los papás y mamás, ayudar a las escuelas a comprender los antecedentes, las culturas y los objetivos de las familias para los niños, b) comunicación: comunicarse con las familias sobre los programas escolares y el progreso de los estudiantes y crear canales de comunicación bidireccionales entre la escuela y el hogar, c) trabajar como voluntario: mejorar el reclutamiento, la capacitación, las actividades y los horarios, por parte de la escuela, para involucrar a los papás y mamás como voluntarios trabajando con los maestros para apoyar a los estudiantes y a la escuela, c) aprendizaje en casa: involucrar a las familias con sus hijos en el aprendizaje académico en el hogar, incluida la tarea, el establecimiento de objetivos y otras actividades relacionadas con el plan de estudios. Alentando a los maestros a diseñar tareas que les permitan a los estudiantes compartir y discutir actividades interesantes, d) toma de decisiones: incluir a las familias como participantes en las decisiones y actividades escolares a través de los consejos escolares, comités y organizaciones de padres y f) colaboración con la comunidad: coordinar los recursos y servicios para familias, estudiantes y la escuela con grupos comunitarios, incluidas empresas, agencias, organizaciones culturales y cívicas, y colegios o universidades.

El siguiente modelo es uno de los más reportados en la literatura (Echeverría-Castro et al., 2020; Kigobe et al., 2021; Whitaker, 2019) desarrollado por Hoover-

Dempsey y Sandler (1997, 2005) quienes consideran el involucramiento parental escolar en cinco niveles:

El nivel 1 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, la invitación de terceros a involucrarse e invitación personal por parte del profesor de su hijo(a) o invitación directa por parte de su hijo(a).

El nivel 2 contempla elementos importantes del contexto de vida de los padres que fomentan su participación. El nivel 3 incluye los mecanismos utilizados por los padres (el refuerzo, el modelado y la instrucción) durante las actividades de participación. El nivel 4 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 nivel 5 y último, son los resultados académicos del niño.

Los autores probaron su modelo con una muestra de 2,151 papás y mamás 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 las percepciones de los padres de las invitaciones generales a la participación de la escuela y el niño (nivel 1) predicen significativamente la participación de los padres (involucramiento parental escolar), especialmente en casa. Además, la participación de los padres (nivel 2) se relaciona positivamente con los resultados académicos inmediatos de los estudiantes (nivel 5). También

encontraron que las percepciones de los estudiantes sobre la participación de los padres (nivel 3) 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 (nivel 4) de sus hijos, sobre todo la autoeficacia académica y el uso de estrategias de autorregulación de los estudiantes (Hoover-Dempsey & Sandler, 2005).

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. Además, los padres que se consideran capaces de apoyar a sus hijos con las tareas escolares y el estudio lo harán más frecuentemente (Sandoval et al., 2017).

Como se observa, uno de los factores del nivel 1 del modelo de Hoover-Dempsey & Sandler (1997) es la auto eficacia parental la cual determina el involucramiento parental escolar y se describe como la capacidad percibida por los padres para ayudar a sus hijos a alcanzar el logro escolar.

El concepto de autoeficacia parental tiene como base la teoría de la autoeficacia de Bandura (1997), la cual 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 de 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.

Así mismo, se ha considerado la implicación de la autoeficacia parental y las expectativas en la vida académica de sus hijos y su relación con el rendimiento académico. Sin embargo, los resultados de esta relación no han sido consistentes, por un lado, se ha reportado que la autoeficacia parental escolar tiene un efecto directo en el rendimiento escolar de estudiantes de primaria (Liu & Leighton, 2021; Wong et al., 2018). Mientras que, por otro lado, Gubbins y Otero (2020) reportaron que la relación entre autoeficacia parental en temas relacionados 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.

Además, dicho por otros investigadores, la autoeficacia parental puede ser un signo de la intensidad de la participación de los padres en la educación de los niños, específicamente a ayudar a los niños a aprender en casa, la cual ha sido una variable predictora del involucramiento parental escolar (Atoum et al., 2019; Erol & Turhan, 2018; Dufur et al., 2013).

Además de la autoeficacia parental escolar, otros investigadores consideran la importancia y expectativas de la educación de sus hijos como factores relacionados con el rendimiento académico de los mismos. En una revisión sistemática de 75 publicaciones acerca del involucramiento parental de 2003 a 2017 realizada por Boonk et al (2018), reportaron que la importancia y expectativas de la educación de sus hijos correlacionan en mayor medida con el rendimiento académico en alumnos de educación básica y media.

Desde la teoría cognitiva social se considera que los niños reciben la influencia de modelos consistentes a lo largo de su vida, principalmente de los padres; cuando estos tienen altas expectativas educativas hacia sus hijos les transmiten tales aspiraciones y la creencia de que son alcanzables (Bandura et al., 1996). Cuando el involucramiento de los padres en relación con la educación de sus hijos desde la escolaridad temprana se combina con altas expectativas, tiene efectos significativos positivos en el rendimiento académico de los niños(as) (Englund et al., 2004; Hill & Tyson, 2009). Igualmente, las expectativas de los padres influyen las expectativas de los estudiantes y predicen significativamente el rendimiento académico (Bravo et al., 2015).

Otra situación para considerar en el estudio del involucramiento parental escolar es el contexto durante la pandemia por la COVID-19. Una de las investigaciones realizadas estudió los cambios en el involucramiento parental escolar durante la pandemia, a inicios del ciclo escolar 2019-2020 y posteriormente durante la pandemia. La autora afirma que hubo cambios en el involucramiento parental escolar, el cual incrementó en los padres de estudiantes de educación

primaria, los cuales tenían la voluntad de apoyar el aprendizaje de sus hijos, sin embargo, su percepción de autoeficacia parental fue baja (Panaoura, 2021).

Así mismo, Thorell et al., (2022) estudiaron las experiencias de los papás y mamás respecto a la educación en el hogar de sus hijo(as) durante la pandemia de COVID-19 en familias europeas, encontraron que los padres reportaron que la educación en el hogar era de mala calidad y no contaban con el apoyo suficiente de las escuelas, el contacto con los profesores era limitado, lo que dejaba a los padres con la principal responsabilidad de gestionar la educación en el hogar, así como mayores 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.

Como se puede apreciar, el involucramiento parental escolar es un constructo que incluye una variedad de prácticas por parte de los padres, las cuales podrían agruparse en dos áreas: actividades de involucramiento parental escolar en casa y actividades de involucramiento parental en la escuela como lo proponen James et al. (2019) y Wong et al. (2018).

También, la importancia y expectativas de la educación de sus hijos y la autoeficacia parental escolar son factores que se han relacionado, en menor o mayor medida con el involucramiento parental escolar en diversas culturas (Bravo et al., 2015; Hill & Tyson, 2009; Hoover-Dempsey & Sandler, 2005; Lavenda, 2011; Sandoval et al., 2017) y este a su vez en el rendimiento académico de los estudiantes (Atoum et al., 2019; Boonk et al., 2018; James et al., 2019, Yosef et al., 2020).

#### **4.4 Involucramiento parental escolar y su medición**

Con respecto a la técnica de recopilación de datos para medir este constructo ha sido igualmente diversa, mediante observaciones, entrevistas e instrumentos estandarizados y confiables (Won Kim, 2018; McNeal Jr., 1999; Nurhayati, 2021).

En la investigación aplicada del involucramiento parental escolar, han sido varios los indicadores que se han utilizado para medirlo (Anexo 1). A pesar de las distintas conceptualizaciones del involucramiento parental escolar y la diversidad de los participantes (papás, mamás, hijos o profesores), todas coinciden en que se refiere a la participación de los papás y mamás (en ciertos casos los cuidadores de los niños) en el desarrollo académico de sus hijos (emocional, social y cognitivo), siendo la comunicación, el apoyo, la supervisión/monitoreo y las expectativas de los padres como los indicadores recurrentes del involucramiento parental escolar (Costa & Faría, 2017; Day & Dotterer, 2018; Gaxiola & Armenta, 2016; Lara & Saracostti, 2019; Otani, 2019; Rodríguez et al., 2017).

Con base en lo anterior, la técnica de recopilación de datos para medir este constructo ha sido igualmente diversa, mediante entrevistas u observaciones (Won Kim, 2018; McNeal Jr., 1999; Nurhayati, 2021) e instrumentos estandarizados y confiables (anexo 2). Por ejemplo, el Parental School Interaction Questionnaire considera tres componentes de involucramiento parental; 1) involucramiento escolar; 2) involucramiento cognitivo y 3) involucramiento personal (Grolnick et al. 1997; Grolnick, 2014); el Family Involvement Questionnaire (González-Pienda & Núñez, 1994) el cual adaptaron Rodríguez et al. (2017) tiene tres dimensiones; 1)

interés en el progreso del menor; 2) ayuda en las tareas académicas y 3) expectativas parentales.

El Home-based Involvement and School-based Involvement Questionnaire (Wang & Sheikh-khalil, 2014) quienes reformularon Wong et al. (2018) y cuyas dimensiones son: el involucramiento parental escolar en la escuela y el involucramiento parental escolar 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 Saracostti (2019), se compone de cinco subescalas; 1) actividades de involucramiento parental en casa (únicamente para mamás); 2) actividades de involucramiento parental en la escuela; 3) invitación por parte de sus hijos a involucrarse; 4) invitación por parte los profesores de sus hijos a involucrarse; y 5) invitación por parte de miembros de la escuela a involucrarse.

Además del involucramiento parental escolar, Hoover-Dempsey y Sandler (2005) construyeron la escala 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". Otra propuesta es de Freund et al. (2018) quienes miden la autoeficacia de los padres para ayudar al niño a tener éxito en la escuela por medio de seis reactivos presentados como afirmaciones ej. "*Sé cómo ayudar a mi hijo a que le vaya bien en la escuela*". Sandoval, Echeverría y Valdés

(2017) evalúan las creencias de autoeficacia de los padres para ayudar a sus hijos a través de cinco reactivos. Por su parte, Yosef et al., (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 ej. *Me siento bien por mis esfuerzos por ayudar a mi hijo a aprender.*

#### **4.5 Involucramiento parental escolar y rendimiento académico**

Un adecuado ambiente familiar y una óptima relación padre e hijo influyen en el rendimiento académico del niño y/o adolescente (Abd- El- Fattah. 2006; Caso & Hernández. 2007; McBride et al., 2005; Muller, 2018). Elementos tales como el cumplimiento de normas, canales de comunicación entre padres y escuela, confianza entre padres e hijos, tienen un efecto poderoso en una mejor elección de oportunidades y éxito académico (Putnam, 2000); además de la ayuda en las tareas escolares y las características de la estructura familiar (Cueli et al., 2013; Dika & Singh, 2002; Rosário, et., al 2009, 2010). Así mismo, las familias con ciertas características de involucramiento parental tales como: participación en actividades educativas fuera de contexto escolar, comunicación con sus hijos sobre su día a día en el aula, las clases y sus amigos (Khajehpour & Ghazivini, 2011), aspiran a un mayor nivel de rendimiento académico en sus hijos (Muller, 2008), con la intención de que este beneficio no solo se de en la infancia, sino que se prolongue a lo largo de la vida académica de los estudiantes, es así como el énfasis en el

involucramiento parental como primer proveedor de capital social tiene efectos intergeneracionales al ser capaz de trascender a hermanos y compañeros de escuela (Acar, 2011).

Con el propósito de conocer la relación entre la participación o actitud de los padres y el rendimiento académico de sus hijos, Porumbu y Necsoi (2013) realizaron una revisión de la literatura que consistió en la recopilación y revisión de artículos, metaanálisis y revisiones relacionadas con el tema. Los hallazgos de la revisión revelaron las variables que se asocian consistentemente con altos niveles de logro escolar: un estilo autoritario de crianza de los hijos, expectativas y aspiraciones parentales altas y claras respecto a los resultados escolares de los niños, comunicación entre padres e hijos sobre sus actividades escolares y planes para el futuro y la comunicación de los padres con los maestros sobre el progreso o las dificultades de sus hijos.

Así mismo, Dufur et al. (2013) propusieron un modelo para identificar los efectos del involucramiento parental y el apoyo escolar en el logro académico, los indicadores significativos de su estudio con base en involucramiento parental fueron; a) más comunicación con los hijos; b) la asistencia a los eventos escolares y, c) confianza por parte de los padres en que el estudiante va a hacer lo que se espera. Los indicadores significativos del apoyo escolar fueron: a) mayor contacto padres-escuela, b) mejores ambientes escolares, y c) las relaciones entre los padres, los maestros y los administradores. A partir de los resultados concluyeron que el involucramiento parental es mejor predictor de rendimiento académico que el apoyo escolar.

Posteriormente, Flores de Apodaca et al. (2015) examinaron la participación de los papás y mamás como mediador del rendimiento académico de los estudiantes de secundaria con necesidades especiales. El estudio se basó en los diferentes tipos de participación de los padres. Se contó con la participación de 82 papás y mamás (que representan a todos los niños inscritos en un programa de educación especial en una escuela intermedia). A continuación, los puntajes de este se compararon con las calificaciones de sus hijos en cuatro clases principales a lo largo del año académico. De la misma manera que hallazgos anteriores con estudiantes de la población general, se encontró una relación significativa entre las expectativas de los papás y mamás y el promedio general de calificaciones. Además, los resultados revelaron una relación más compleja entre la participación de los papás y mamás y el rendimiento académico de los estudiantes de educación especial. Estos resultados sugieren que la participación de los papás y mamás con otros grupos de estudiantes, niveles de grado, discapacidades y fortalezas también se pueden asociar de manera diferente con otros aspectos de la participación de ambos padres y merecen un mayor estudio.

Es importante mencionar que la mayoría de las investigaciones sobre el involucramiento parental escolar que se han llevado a cabo suponen que los marcos de relación familia-escuela funcionan de manera similar para papás y mamás, y aunque cada vez hay más investigaciones que examinan la participación de los padres en la educación, este supuesto no se ha probado.

Por lo que, con el objetivo de examinar la asociación entre las percepciones de los niños sobre la participación educativa de sus padres, las características



personales de los niños y su rendimiento escolar, Rogers y cols., (2009) propusieron un modelo explicativo diferenciando el involucramiento parental escolar de los padres del involucramiento parental escolar de las madres. En dicho modelo la presión académica de los padres predijo un rendimiento más bajo, mientras que el aliento y el apoyo de las madres predijeron un rendimiento más alto. Además, ambos padres usaron más presión académica con sus hijos, mientras que usaron más estímulo y apoyo con sus hijas.

Así mismo, Hill (2015) realizó un metaanálisis para conocer la fuerza relativa de la asociación entre el involucramiento parental de los papás versus las mamás y el rendimiento académico de sus hijos en edad escolar (jardín de infantes a 12<sup>o</sup> grado). El autor concluye que la asociación de la participación con el logro a lo largo del tiempo (es decir, estudios longitudinales) fue más fuerte que para los estudios transversales. La participación de los papás y mamás en la educación de sus hijos se asoció positivamente con el rendimiento de los estudiantes y la relación entre la participación y el rendimiento fue igualmente fuerte para papás y mamás, aunque los niveles medios de participación de las mamás fueron más altos que los de los papás. Los análisis de moderadores en los diferentes tipos de participación sugirieron que la participación basada en la escuela y el enriquecimiento intelectual en el hogar estaban más fuertemente relacionados con el rendimiento para las mamás que para los papás, aunque no hubo diferencias en los niveles medios de participación.

También existe evidencia del papel del involucramiento parental escolar como mediador o predictor del rendimiento académico. Ayudar con las tareas

escolares en casa, poner atención a sus hijos, ayudar al aprendizaje de sus hijos en casa, brindar apoyo emocional, proveer del material necesario para su aprendizaje e implicarse en actividades académicas de aprendizaje y promover oportunidades para actividades cognitivas, son las prácticas que predijeron el rendimiento académico de estudiantes de primaria en Jordania. El involucramiento parental escolar basado en casa predice el rendimiento académico de los estudiantes, 25.8% de la varianza explicada, mientras que el involucramiento parental escolar basado en la escuela no es un predictor (Atoum et., 2019). Así mismo, Erol y Turhan (2018) afirman que la participación de los padres en actividades escolares curriculares y extracurriculares, platicar con sus hijos acerca de las expectativas y aspiraciones escolares y tener comunicación entre los profesores y los padres respecto al desempeño de sus hijos, predice el compromiso académico de estudiantes de secundaria turcos, 16% de la varianza explicada que a su vez explica el rendimiento académico.

De igual forma, en un estudio longitudinal con estudiantes de preescolar de Australia (edades 4-5 años seguimiento hasta los 8-9 años), Daniel et al. (2016) concluyen que visitar a su hijo en clase, platicar con el profesor acerca del desempeño de su hijo, platicar con los padres de los compañeros de clase de sus hijos, asistir a eventos escolares en los cuales participa su hijo, ser voluntario para impartir una clase o ayudar a una excursión escolar, tiene un efecto indirecto en el rendimiento académico, y tiene un efecto directo en autorregulación del aprendizaje de los alumnos ( $\beta = .21$   $p < .001$ ) que a su vez tiene un efecto directo en el rendimiento académico de los estudiantes. Para desempeño en matemáticas ( $\beta =$

.26  $p < .001$ ) y competencia lectora ( $\beta = .24$   $p < .001$ ). Finalmente, Loughlin-Presnal y Bierman (2017) probaron un programa de intervención para incrementar las habilidades lectoras de niños de preescolar de Estados Unidos de América. El programa de intervención tuvo un efecto directo en la habilidad lectora ( $\beta = .30$   $p < .01$ ), siendo mediado por las expectativas de los padres ( $\beta = .22$   $p < .001$ )

De acuerdo con las investigaciones revisadas en este apartado se puede considerar el involucramiento parental escolar desde dos dimensiones fundamentales con sus respectivos indicadores que han aportado evidencia empírica a este constructo:

a) Involucramiento parental basado en casa, se refiere a las prácticas que los papás y mamás (o en su caso cuidadores) llevan a cabo en sus casas para promover el aprendizaje de sus hijos y cuyos indicadores han sido las expectativas/aspiraciones de los padres, el valor de la educación, lectura activa con sus hijos, supervisión directa en la tarea de sus hijos, ayuda con en casa con la tarea, platicar acerca de su día a día en la escuela, apoyo emocional, promover actividades educativas/cognitivas extracurriculares, platicar acerca del futuro escolar y reglas y normas en casa.

b) Involucramiento parental basado en la escuela, son las actividades que los papás y mamás realizan específicamente en la escuela como son: asistir a juntas escolares, ser voluntarios en la escuela, visitar a sus hijos en el salón de clases, platicar con los profesores acerca del desempeño de sus hijos y los problemas o dificultades en la escuela.

Sin embargo, algunas investigaciones han reportado que no existe relación entre el involucramiento parental y el rendimiento académico de estudiantes. Álvarez et al. (2012) reportó que el involucramiento por parte de los padres no mostró relación significativa con el aprovechamiento escolar, los autores plantean que en el sistema escolar cubano el involucramiento escolar por parte de los maestros influye en mayor medida en el rendimiento escolar de los niños. Kaus (2018) no encontró relación significativa entre involucramiento parental escolar y rendimiento académico en estudiantes de primaria a pesar de que los papás y mamás mostraron altos niveles de involucramiento parental escolar. De igual manera, James et al. (2019) no encontraron relación entre el involucramiento parental escolar basado en la escuela en estudiantes asiático-americanos, los autores consideran que se debe a diferencias en los procesos y creencias educativas

Finalmente, el involucramiento parental escolar se puede entender como un conjunto de actividades que realizan los padres mediante las cuales participan directamente en la educación de sus hijos. Además de ello, autores como Hoover-Dempsey y Sandler (1997, 2005) consideran la autoeficacia y expectativas escolares parentales como elementos que forman parte del involucramiento parental escolar, mientras que otros autores las han investigado como variables independientes (Atoum et al., 2019; Dufur et al., 2013; Erol & Turhan, 2018; Liu & Leighton, 2021; Wong et al., 2018).

La siguiente variable que ha mostrado relación con el rendimiento académico de los estudiantes y de interés en esta investigación es el aprendizaje

autorregulado, por lo que en el siguiente apartado se hablará de su definición e investigación.

## 5. Aprendizaje autorregulado

### 5.1 Concepto

La autorregulación es definida conceptualmente como acciones, sentimientos y pensamientos autogenerados para alcanzar metas de aprendizaje y operacionalmente como un proceso activo, en el cual los estudiantes establecen los objetivos que guían su aprendizaje intentando monitorizar, regular y controlar su cognición, motivación y comportamiento con la intención de alcanzarlos (Rosário, 2004, 2010; Zimmerman, 2000).

De acuerdo con Zimmerman et al. (2017) la autorregulación (self-regulation) no es una aptitud o una habilidad, sino un *proceso* autodirectivo mediante el cual los estudiantes transforman sus habilidades mentales en actividades y destrezas necesarias para funcionar en diversas áreas.

Ahora bien, específicamente el aprendizaje autorregulado es un constructo amplio que involucra la interacción entre diferentes sistemas de control: cognitivos, atencionales, metacognitivos, emocionales y motivacionales, entre otros (Boekaerts, 2011; de Corte et al., 2011; Zimmerman & Schunk, 2008; 2011).

Este conjunto de procesos cognitivos y afectivos comparten una característica común: la coordinación del procesamiento y control de la información (Heyder et al., 2004).

El uso de estrategias de aprendizaje por parte del alumno explica de manera concluyente sus resultados académicos (Panadero & Tapia, 2014). La activación de estrategias de aprendizaje óptimas depende de la autorregulación como capacidad

fundamental para que los alumnos tengan un rendimiento académico *exitoso* en la educación primaria y secundaria (Dignath & Büttner, 2008) así como nivel superior (Sitzmann & Ely, 2011).

A continuación, se revisan algunos de los modelos representativos respecto al aprendizaje autorregulado.

## **5.2 Modelos de aprendizaje autorregulado**

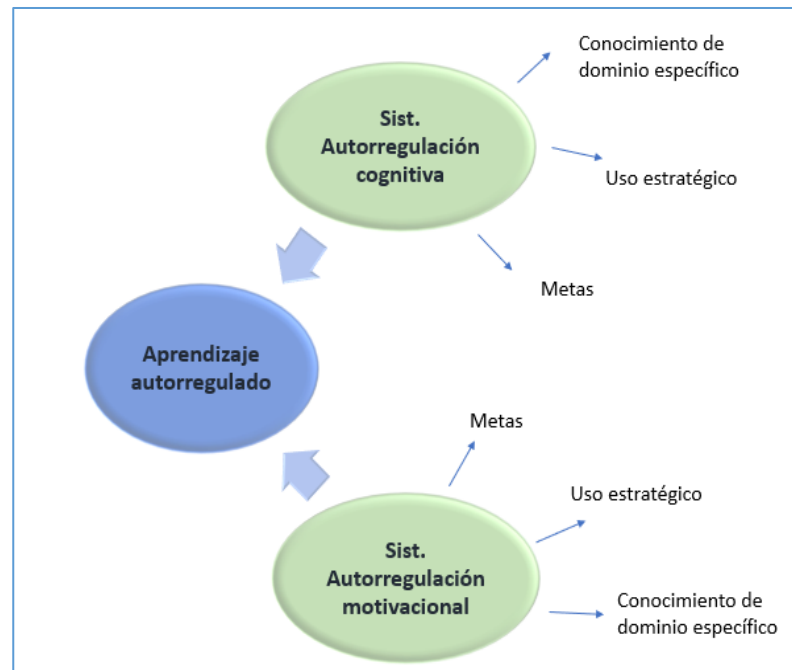
### **5.2.1 Modelo heurístico de Monique Boekaerts**

Monique Boekaerts propone un modelo (Figura 4) que consta de dos sistemas reguladores que funcionan en paralelo, uno de ellos es el sistema de autorregulación cognitiva y el otro el sistema de autorregulación motivacional, cada uno de ellos se compone de tres niveles interactivos; 1) Conocimiento de dominio específico (físico, biológico o psicológico), 2) uso estratégico y 3) metas.

Dada esta estructura, surge en cada sistema el conocimiento superior localizado en cada uno de estos niveles; el sistema metacognitivo que se compone de estrategias de regulación cognitiva, estrategias cognitivas y de contenido de dominio, y el sistema meta-motivacional, que se refiere a las estrategias de regulación motivacional, estrategias y creencias motivacionales (Boekaerts & Niemivirta, 2000).

## Figura 4

*Modelo de Boekaerts y Niemibitra, 2000.*



### 5.2.2 Modelo de las cuatro fases de Winne y Hadwin

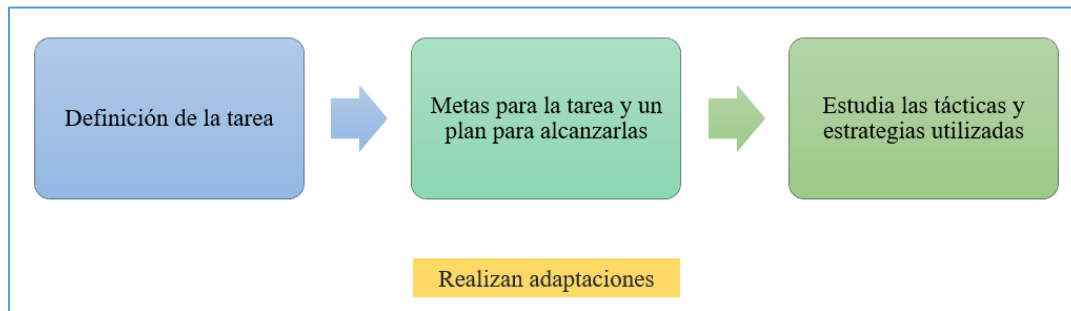
Winnie y Hadwin (1998) propusieron un modelo lineal del proceso de autorregulación según el cual los alumnos recorren cuatro fases durante la ejecución de su tarea; a) definición de la tarea: formulación del modelo de la tarea, b) metas para la tarea y estrategias cognitivas para alcanzarlas tales como: métodos de estudio y estrategias de aprendizaje, c) estudio de las tácticas y estrategias utilizadas : emplean y monitorean los métodos y estrategias elegidos, obteniendo evaluaciones temporales sobre su conocimiento acerca del contenido y sobre sus creencias personales de competencia, y d) realización de ajustes o adaptaciones; permite al estudiante evaluar y adaptar los recursos de las tres fases anteriores, si el proceso de aprendizaje no está ocurriendo conforme a las metas establecidas inicialmente. Esta última fase es “opcional” ya que no siempre se requiere realizar



ajustes o el estudiante no es capaz de realizar esta actividad metacognitiva (Figura 5).

### Figura 5

*Modelo de Winne y Hadwin (1998).*



En este modelo teórico, el eje central que articula las cuatro fases es el monitoreo y el control metacognitivos ejercidos por el aprendiz.

Por otra parte, se puede observar que cada fase se estructura en un conjunto de cinco aspectos referentes a: a) las condiciones se refieren a los recursos disponibles, los problemas que pueden influir en la participación del alumno con la tarea; b) las operaciones son los procesos cognitivos que el estudiante aplica.

Más adelante Winne propone que hay cinco operaciones cognitivas primarias que son: investigación, monitoreo, agrupamiento, ensayo y traducción; c) los productos, es decir, el resultado de la suma de todos los conocimientos construidos a partir de la acción de aprendizaje, que interferirá en la adquisición de nuevos aprendizajes; d) las evaluaciones como el producto de la comparación entre los estándares y los productos y f) los estándares como objetivos trazados que, organizados, se constituyen en una meta (Winne, 2004; 2011).

### 5.2.4 Modelo de aprendizaje autorregulado de Pintrich

Según el modelo de Pintrich (2000) (Figura 6), el aprendizaje autorregulado se compone de cuatro fases: 1) previsión, planificación y activación, 2) seguimiento, 3) control, y 4) reacción y reflexión. Cada uno de ellos tiene cuatro áreas diferentes para la regulación: cognición, motivación / afecto, comportamiento y contexto. Esa combinación de fases y áreas ofrece una imagen completa que incluye un número significativo de procesos de autorregulación del aprendizaje (por ejemplo, activación previa de conocimientos de contenido, juicios de eficacia y autoobservaciones de comportamiento) (Nodoushan, 2012).

**Figura 6**

*Modelo de Aprendizaje Autorregulado de Pintrich (2000).*

FASES	COGNICIÓN	MOTIVACIÓN / AFECTO	COMPORTAMIENTO	CONTEXTO
1. PREPARACIÓN / PLANIFICACIÓN / ACTIVACIÓN	Establecimiento de metas Activación del conocimiento previo Activación del conocimiento meta-cognitivo	Adopción de metas Juicios de autoeficacia Activación de las creencias sobre el valor de la tarea Activación del interés personal Afectos (emociones)	Planificación del tiempo y del esfuerzo	Percepción de la tarea Percepción del contexto
2. AUTO OBSERVACIÓN (Self-monitoring)	Conciencia y auto observación de la cognición	Conciencia y auto observación de la motivación y del afecto	Conciencia y auto observación del esfuerzo, del empleo del tiempo y de la necesidad de ayuda	Conciencia y auto observación de las condiciones de la tarea y del contexto
3. CONTROL – REGULACIÓN	Uso de estrategias cognitivas y meta-cognitivas	Uso de estrategias de control de la motivación y del afecto	Incremento / disminución del esfuerzo Persistencia Búsqueda de ayuda	Cambios en los requerimientos de la tarea y en las condiciones del contexto
4. EVALUACIÓN	Juicios cognitivos Atribuciones	Reacciones afectivas Atribuciones	Elección del comportamiento	Evaluación de la tarea y del contexto

Es importante destacar que las fases representan una secuencia general que no necesariamente se presentan en ese orden, sino que pueden presentarse de manera dinámica o simultánea.

Este modelo cuenta con evidencia empírica (ya sea total o parcial) en estudiantes de diversos niveles educativos. Por ejemplo, Kuzmanović y Vučetić (2015) estudiaron una muestra de alumnos de primaria y secundaria de origen serbio con el fin de establecer la conexión de algunos componentes del modelo de Pintrich y el rendimiento académico. Los autores concluyen que las estrategias cognitivas y los factores relativos al contexto de aprendizaje mostraron correlaciones significativas con el rendimiento académico de los estudiantes.

Con el objetivo de determinar si el uso de actividades basadas en el modelo de aprendizaje autorregulado de Pintrich afecta las percepciones de aprendizaje autorreguladas, Çetin (2017) estudió a universitarios turcos durante un curso escolar. Como resultado de la investigación, se descubrió que el uso de las actividades basadas en el aprendizaje autorregulado de Pintrich mejora las percepciones de aprendizaje autorreguladas de los alumnos.

Además, Morales et al. (2017) probaron parcialmente el modelo en estudiantes universitarias que cuentan con conocimientos y habilidades autorreguladores necesarios para la fase de preparación/planificación/activación en el área de cognición, aspecto inicial del modelo de autorregulación de Pintrich. Los resultados muestran que, si un estudiante autorregula sus intereses educativos, no sólo aprenderá mejor en comparación con quienes no, además estará en mejores posibilidades de promover el aprendizaje matemático.

### 5.2.5 Modelo cíclico de Zimmerman: Autorregulación del aprendizaje

Desde esta perspectiva, la autorregulación es una actividad que los estudiantes realizan para sí mismos de un modo *proactivo* más que un acontecimiento pasivo (que ocurre cuando reaccionan a las experiencias de enseñanza principalmente tradicionalista centrada en el profesor) y no se limita a formas individuales de educación, como la resolución de problemas por uno mismo (Zimmerman & Campillo, 2003).

Así, el modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje busca explicar cómo las personas mejoran y aumentan sus resultados académicos al aplicar un método de aprendizaje de forma sistemática (Zimmerman, 2001; Zimmerman & Moylan, 2009). Para lograrlo requiere una actividad cíclica por parte del aprendiz que ocurre en tres fases principalmente, dentro de las cuales tienen lugar una serie de procesos y subprocesos. A continuación, se describen estas fases (Figura 7).

#### a) Fase de planificación

Se trata de la fase inicial en la cual el alumno se enfrenta por primera vez a una tarea, analiza la tarea, valora su capacidad para realizarla con éxito, establece sus metas y planifica. En ella, el *interés por la tarea* y la *motivación* juegan un papel importante en el grado en que va a prestar menor o mayor atención al proceso de la atención de la tarea (Winne, 2011; Zimmerman & Moylan, 2009). En esta fase se lleva el *análisis de la tarea* en la cual se *establecen los objetivos* y se realiza una

*planificación estratégica*, mientras que, las *creencias motivadoras* tales como: autoeficacia, expectativas de resultado, valor de la tarea, interés y orientación a metas, generan y sostienen la motivación para realizar la actividad (Moliterni et al., 2010).

b) Fase de ejecución

En esta fase se realiza la actividad, los dos principales procesos durante la ejecución son la *auto-observación* y el *autocontrol*.

La *auto-observación* se define como un proceso en el cual el alumno esté consciente de la adecuación y calidad de lo que está haciendo, esto lo realiza mediante dos actividades; la *auto-monitorización*, que es un proceso cognitivo de la evaluación de la ejecución, y el *auto-registro*, que consiste en la codificación de las actividades que se llevan a cabo durante la ejecución.

El *auto-control* se define como el proceso para mantener la concentración y el interés a través de estrategias. En este proceso se despliegan ocho estrategias, seis de tipo *metacognitivo*: a) estrategias específicas; b) auto-instrucciones; c) crear imágenes; d) gestión del tiempo; e) control del entorno del trabajo y f) búsqueda de ayuda; y dos de tipo *motivacional*: a) incentivar el interés y d) auto-consecuencias.

c) Fase de auto-reflexión

Durante esta fase el alumno valora su trabajo y da explicación de los resultados obtenidos, ya sean positivos o negativos, esto lo realiza mediante dos procesos. El primero es el *auto-juicio*, en el cual el alumno juzga su ejecución mediante la *auto-evaluación*, que es la valoración que hace basándose en los

criterios de calidad, mediada por el nivel de perfección que haya determinado para la actividad, y la *atribución causal*, que son las auto explicaciones del éxito o fracaso de la actividad. El segundo es la *auto-reacción*, que se refiere a las reacciones del alumno ante sus *auto-juicios*, las cuales pueden ser de *auto-satisfacción/afecto*, es decir, reacciones afectivas (positivas o negativas) y cognitivas producidas por los auto-juicios y de *inferencia adaptativa/defensiva*, es decir, la voluntad para repetir la tarea o evitarla.

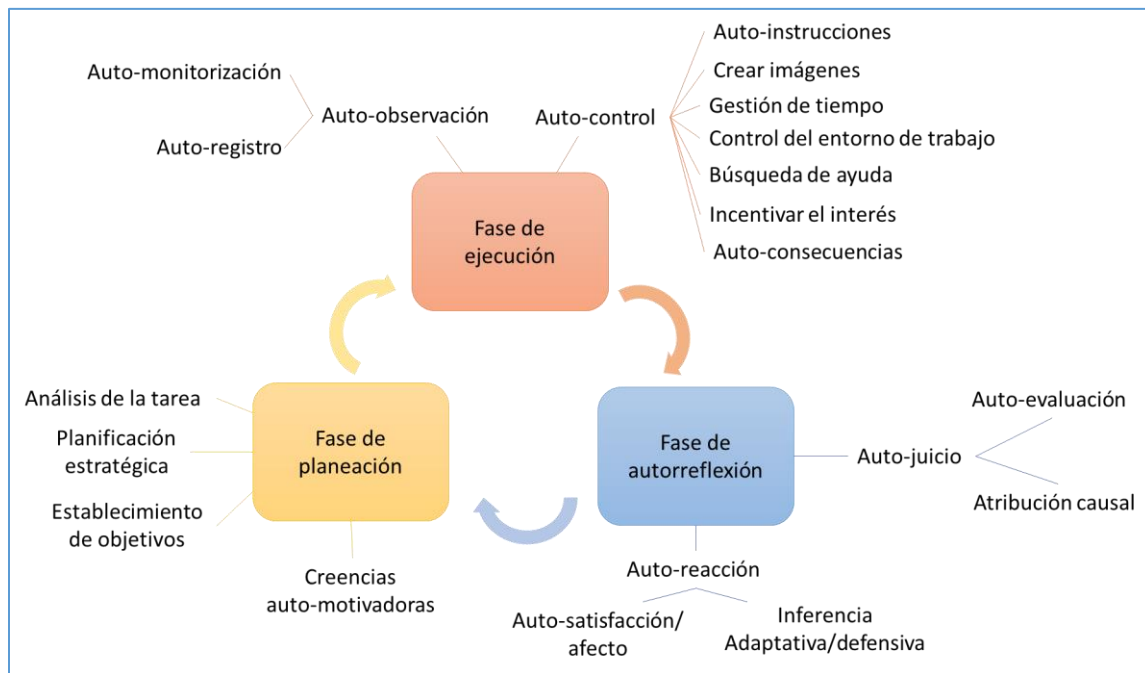
Finalmente uno de los trabajos más recientes en los que se reporta la influencia del involucramiento parental escolar y el aprendizaje autorregulado en el rendimiento académico de los estudiantes es el de Farooq y Asim (2020), quienes revelaron cuatro dimensiones clave de la crianza de los hijos: apoyo a la autonomía, asistencia académica, facilitación de estructuras y relaciones que tienen un efecto considerable más fuerte en el aprendizaje autorregulado, moldeando la actitud de los estudiantes hacia el aprendizaje autorregulado en el hogar, lo que puede impulsar su aprendizaje en la escuela y mejorar sus calificaciones académicas. Así mismo, los padres que brindan amplias oportunidades para practicar estrategias de autorregulación en el hogar brindándoles apoyo para la autonomía, sentimientos de competencia y ayudándolos en sus tareas educativas promueven la autorregulación del aprendizaje (Thomas et al., 2019).

Dada la relevancia del *rendimiento académico* en la toma de decisiones institucionales y con base en la revisión de la literatura expuesta anteriormente, especialmente las aproximaciones que han dado cuenta de la relación entre las expectativas parentales de rendimiento académico de sus hijos, la autoeficacia

parental escolar (APE), el valor y expectativas de la educación de sus hijos (VE), el involucramiento parental escolar (involucramiento parental escolar), el aprendizaje autorregulado (AA), y el rendimiento académico, en el siguiente apartado se desarrolla el diseño de la investigación, los instrumentos de investigación, así como los procedimientos de recopilación y análisis de datos seleccionados para responder la pregunta de investigación, así como los resultados y discusión de estos. Además, en el presente trabajo se considera el contexto, hasta ese momento, de pandemia.

## Figura 7

*Modelo basado en Zimmerman (2009)*



## **6. Investigación**

### **6.1 Pregunta de investigación**

¿El promedio del ciclo escolar anterior, la autoeficacia parental escolar, la importancia de la educación de sus hijos, el involucramiento parental escolar y el aprendizaje autorregulado de los niños, explican las expectativas del rendimiento académico de las mamás hacia sus hijos?

### **6.2 Hipótesis**

El promedio del ciclo escolar anterior, la autoeficacia parental escolar, la importancia de la educación de sus hijos, el involucramiento parental escolar y el aprendizaje autorregulado de los niños, explican las expectativas del rendimiento académico de las mamás hacia sus hijos.

### **6.3 Definición de Variables**

#### **Variables predictoras**

Promedio escolar del ciclo anterior

La calificación general obtenida en el ciclo escolar anterior inmediato.

Autoeficacia parental escolar

La capacidad percibida por los padres para ayudar a sus hijos a alcanzar el logro escolar (Hoover-Dempsey & Sandler 1997).

Importancia de la educación de sus hijos



La relevancia que le dan los padres a la educación de sus hijos aún y cuando se presenten adversidades valoran mucho la educación (Drummond & Stipek 2004; Feliciano & Lanuza, 2017; Stacer & Perrucci 2012).

Involucramiento parental escolar:

Se define como la participación de los papás, mamás en el proceso educativo y experiencias escolares de sus hijos e hijas en casa para promover el aprendizaje de sus hijos (Castro et al., 2015; Greif & Greif, 2004; Stewart, 2008; Weiser & Riggio, 2010).

Autorregulación del aprendizaje:

Proceso autodirectivo mediante el cual los estudiantes establecen los objetivos que guían su aprendizaje, es decir, monitorizar, regular y controlar su cognición, motivación y comportamiento con la intención de alcanzarlos (Schunk & Zimmerman, 2008; Zimmerman & Schunk, 2011).

### **Variable predicha**

Expectativas de rendimiento académico:

Creencias o juicios realistas que los padres tienen hacia el rendimiento futuro de sus hijos, reflejado en las calificaciones del curso (Boonk et al., 2018; Intxausti et al., 2014; Rodríguez et al., 2017; Yosef et al., 2020).

## **6.4 Diseño de investigación**

Se trata de un diseño no experimental transversal constituido por dos estudios. El primero consistió en el diseño y validación de los instrumentos que se utilizaron para medir; a) autoeficacia parental hacia la educación de sus hijos (APE), b) la importancia de la educación de sus hijos (IE), c) involucramiento parental escolar en casa (IPE-C) y d) aprendizaje autorregulado (AA).

En el segundo estudio analizó si las expectativas parentales de rendimiento académico de las mamás hacia sus hijos (ERA) se explica por medio del promedio del ciclo escolar anterior (PA), la autoeficacia parental escolar (APE), la importancia de la educación de sus hijos (IE), el involucramiento parental escolar en casa (IPE-C) y el aprendizaje autorregulado (AA), en una muestra de mamás de estudiantes mexicanos de primaria de escuelas públicas y privadas durante el último trimestre del año 2020. A continuación, se presenta la metodología de cada estudio.

## **6.5 Estudio 1. Construcción y obtención de las propiedades psicométricas de los instrumentos**

### **6.5.1 Objetivo**

Construir y analizar las propiedades psicométricas de los siguientes instrumentos:

1. Cuestionario de Autoeficacia Parental Escolar (APE).
2. Cuestionario acerca de la Importancia de la Educación (IE).
3. Cuestionario de Involucramiento Parental Escolar en Casa (IPE-C).
4. Cuestionario de Aprendizaje Autorregulado (AA).

### 6.5.2 Participantes

Para la construcción de los instrumentos, participaron 241 padres y/o cuidadores de estudiantes de nivel primaria (223 mamás y 18 cuidadores de estudiantes de primaria) de 20 a 62 años ( $M=37.77$   $DE=7.1$ ). Sus niveles de escolaridad fueron los siguientes, 7.1% primaria, 11.2% secundaria, 36.5% bachillerato, 38.2% licenciatura y 7.1% posgrado. Con respecto a su ocupación, 47.2% tiene empleo (ya sea formal o informal), 46% son amas de casa, 5.6% desempleados, 0.8% estudiantes y 0.4% jubilados. El 97.5% de los hijos pertenecían a escuelas públicas y tenían un promedio de edad de 10 años.

### 6.5.3 Instrumentos

Para medir la autoeficacia parental se redactaron cuatro reactivos con base en afirmaciones acerca de la percepción de autoeficacia para apoyar a su hijo en su desarrollo escolar actual, las opciones de respuesta fueron de 1 a 10 (Tabla 1).

**Tabla 1.**

*Reactivos de Autoeficacia Parental Escolar*

Indicador	Reactivo Me siento capaz de
Autoeficacia parental escolar	Resolver sus dudas del contenido de las clases
	Repasar con él/ella la clase
	Apoyar su educación escolar en casa.
	Organizar mis actividades para apoyarlo(a) en sus clases en casa.

Para medir la importancia de la educación de sus hijos se redactaron tres reactivos que consisten en afirmaciones acerca de la relevancia que tiene para las mamás y/o cuidadores, el hecho de que los menores continúen estudiando a distancia (Tabla 2). Las opciones de respuesta para ambos cuestionarios, autoeficacia

parental escolar e importancia de la educación de sus hijos fueron: 1= *totalmente en desacuerdo*, 2= *totalmente de acuerdo*, 3= *no de acuerdo ni en desacuerdo*, 4= *de acuerdo* y 5= *totalmente de acuerdo*.

**Tabla 2.**

*Indicadores de la importancia de la educación de sus hijos.*

<b>Indicador</b>	<b>Reactivo</b>
<b>Importancia de la educación</b>	Pienso que si estudia tendrá un mejor futuro. Le explico por qué es importante que siga estudiando desde casa. Para mí es importante que siga estudiando desde casa.

Para medir el involucramiento parental escolar de las mamás en casa se redactaron 18 reactivos referentes a supervisión directa, apoyo en las tareas, apoyo emocional y reglas en casa, indicadores que han sido reportados en la literatura (Cherng & Ho, 2018; Day & Dotterer, 2018; Lara & Saracostti, 2019).

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 estudiantes adolescentes (Gaxiola & 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; de Miranda, et al, 2020). Las opciones de respuesta fueron: 1= *nunca*, 2= *casi nunca*, 3= *a veces*, 4= *casi siempre* y 5= *siempre*.

**Tabla 3.**

*Indicadores y sus respectivos reactivos de la Escala de Involucramiento Parental Escolar en Casa.*

<b>Indicador</b>	<b>Reactivo</b>
<b>Supervisión directa</b>	Le reviso los ejercicios de sus clases.
	Superviso que ponga atención durante la clase.
	Lo /la acompaño durante sus clases.
<b>Ayuda</b>	Le ayudo durante su clase a distancia.
	Le ayudo con la tarea cuando no puede terminar.
	Hago la tarea con él/ella.
	Procuro que tenga todo el material que necesita para sus clases.
	Le enseño lo que no entendió en su clase.
<b>Apoyo emocional en temas relacionados con la escuela</b>	Lo(a) felicito si hace bien la tarea.
	Si está preocupado(a) por la escuela lo tranquilizo.
	Lo(a) felicito si pone atención durante su clase.
	Lo(a) apoyo cuando siente que no puede con sus clases.
	Lo(a) motivo a aprender.
<b>Reglas y normas en casa</b>	Lo(a) castigo cuando no pone atención durante su clase.
	Lo(a) regaño si no pone atención en su clase.
	Le asigno un espacio para que tome sus clases.
	Establezco horarios en casa para sus actividades escolares.
	No lo(a) interrumpo durante sus clases.

Para medir el aprendizaje autorregulado, con base en el modelo de Zimmerman (2010), se redactaron 12 reactivos que evalúan las tres dimensiones; a) planeación, en la que el alumno se enfrenta por primera vez a una tarea, analiza la tarea, valora su capacidad para realizarla con éxito, establece sus metas y planifica, b) ejecución, en ella se realiza la actividad y c) evaluación, en la cual el alumno valora su trabajo y da explicación de los resultados obtenidos, ya sean positivos o negativos. Cada reactivo consistió en declaraciones relacionadas con la frecuencia de los comportamientos específicos de los niños (Tabla 4).

Las opciones de respuesta fueron una escala tipo *Likert* con 5 opciones de respuesta; 1=*nunca*, 2=*casi nunca*, 3=*a veces*, 4=*casi siempre* y, 5=*siempre*.

**Tabla 4.**

*Indicadores y sus respectivos reactivos del Aprendizaje Autorregulado*

<b>Indicador</b>	<b>Reactivo</b>
<b>Planeación</b>	Únicamente toma sus clases si alguien más le dice.
	Organiza su día para cumplir con sus actividades escolares.
	Busca un lugar adecuado para hacer su tarea.
	Prepara su material antes de iniciar sus clases.
	Organiza su espacio antes de iniciar sus clases.
<b>Ejecución</b>	Cuando siente que se le dificulta hacer su tarea, ya no la hace.
	Cuando se le dificulta la clase la abandona.
	Se enoja cuando hace su tarea.
	Se enoja cuando toma sus clases.
	Busca ayuda para hacer su tarea.
<b>Evaluación</b>	Cuando termina su tarea, la revisa para ver que esté bien.
	Cuando termina sus clases revisa que sus apuntes estén completos.

También se les preguntó el promedio escolar del ciclo anterior de su hijo(a), las opciones de respuesta fueron 1= 6 a 7, 2= 7.1 a 8, 3= 8.1 a 9 y 4= 9.1 a 10.

Finalmente, se les pidió a las mamás *mencionar la mayor dificultad a la que se ha enfrentado durante la educación escolar a distancia de su hijo(a)*.

#### **6.5.4 Procedimiento**

El orden de aplicación de las escalas fue el siguiente; a) Cuestionario de Aprendizaje Autorregulado (AA), b) Cuestionario de Involucramiento Parental Escolar en Casa (IPE-C), c) Cuestionario de Autoeficacia Parental Escolar (APE) y c) Cuestionario de importancia de la educación de sus hijos (IE), Expectativas Rendimiento Académico de su hijo(a) (ERA), el orden de los reactivos fue aleatorio

en cada escala, la aplicación fue en línea por medio de Google forms a mamás de estudiantes de primaria de la Ciudad de México durante el primer trimestre del año 2020. Se solicitó el consentimiento informado de las mamás, el cuestionario fue anónimo.

### **6.5.5 Análisis estadístico**

Para el análisis de los datos, inicialmente se realizó la discriminación de reactivos para determinar cuáles de ellos cumplían los criterios psicométricos para proceder con el análisis de validez y confiabilidad de las escalas (Reyes-Lagunes et al., 2008). Para la discriminación de reactivos por distribución de frecuencias se analizó la distribución de frecuencias obtenida para cada reactivo para descartar los que tuvieran  $> 50\%$  de las respuestas en una de las opciones de respuesta, ya que cuando la mayoría de los individuos responden de la misma manera, los reactivos no son adecuados para analizarse con procedimientos que se fundamentan en la variabilidad. Asimismo, se obtuvieron los puntajes de sesgo y curtosis para cada reactivo a fin de detectar reactivos con valores  $> 2$ , que muestran distribuciones no normales. También se obtuvieron los índices de correlación de cada uno de los reactivos con el puntaje total de la escala y se descartaron los reactivos con correlaciones  $< 0.20$ .

De acuerdo con los criterios anteriores, de los 18 reactivos que conformaron el cuestionario de involucramiento parental en casa se eliminaron 11; de los 12 reactivos que conformaron el cuestionario de aprendizaje autorregulado se eliminaron seis, mientras que los reactivos de los cuestionarios; importancia de la

educación, autoeficacia parental y expectativas de rendimiento académico se conservaron en su totalidad.

Previo al Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) de cada instrumento, se calculó el valor de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) para cada muestra, las cuales fueron  $\geq 0.80$ , con una significancia de la prueba de esfericidad de Bartlett igual a  $p < 0.001$ . Para obtener la validez de constructo de cada instrumento por medio del AFC., se empleó el programa AMOS, versión 21 El método de estimación fue máxima verosimilitud. Para determinar el ajuste del modelo propuesto para cada instrumento, se analizaron los siguientes índices (Browne & Cudeck, 1992; Hu & Bentler, 1999): prueba de bondad de ajuste  $\chi^2$ ; al tratarse de un parámetro sensible al tamaño de la muestra, se consideró el cociente  $\chi^2/gf$  (CMIN/DF) cuyo valor  $< 3$  indicó un ajuste adecuado; los índices: CFI (Comparative Fit Index), NFI (Normed Fit Index), que con valores  $> .90$  se interpretaron como propios de un ajuste adecuado; y el error RMSEA (Root Mean Square of Aproximation), que mostró un ajuste adecuado valor  $< .08$

### **6.5.6 Resultados**

Una vez realizados los análisis de discriminación se especificó el número de factores con base en la teoría, se obtuvieron los valores factoriales de cada reactivo y confiabilidad de cada escala (Tabla 5). Posteriormente para confirmar la estructura de cada escala, se realizó un análisis factorial confirmatorio, no se realizó el análisis factorial exploratorio ya que los reactivos se redactaron de acuerdo con los indicadores reportados en la literatura, es decir, no hubo un interés exploratorio, sino una evaluación de un modelo de medición sobre la base de una teoría o modelo



teórico, según la variable medida (Aráuz, 2015). Dados los análisis estadísticos para la discriminación de reactivos (Reyes-Lagunes et al., 2008), los reactivos de los cuestionarios de aprendizaje autorregulado (AA) e involucramiento parental escolar en casa (IPE-C) se redujeron a 6 y 7 reactivos respectivamente. Los cuestionarios resultantes se sometieron a un análisis factorial confirmatorio (Tabla 6).

**Tabla 5.**

*Pesos Factoriales y Confiabilidad por Instrumento.*

<b>Cuestionario</b>	<b><math>\beta</math></b>	<b><math>\alpha</math></b>
<b>Aprendizaje Autorregulado (AA).</b>		0.80
<i>Organiza su día para cumplir con sus actividades escolares.</i>	0.71	
<i>Organiza su espacio antes de iniciar sus clases.</i>	0.83	
<i>Cuando termina sus clases revisa que sus apuntes estén completos.</i>	0.71	
<i>Busca un lugar adecuado para hacer su tarea.</i>		
<i>Cuando termina su tarea, la revisa para ver que esté bien.</i>	0.82	
<i>Prepara su material antes de iniciar sus clases.</i>	0.56	
	0.53	
<b>Involucramiento Parental Escolar en Casa (IPE-C).</b>		0.84
<i>Le asigno un espacio para que tome sus clases.</i>	0.66	
<i>Lo(a) felicito si hace bien la tarea.</i>	0.72	
<i>Establezco horarios en casa para sus actividades escolares.</i>	0.49	
<i>Si está preocupado(a) por la escuela lo tranquilizo.</i>	0.63	
<i>Le reviso los ejercicios de sus clases.</i>	0.70	
<i>Lo(a) motivo a aprender.</i>	0.86	
<i>Superviso que ponga atención durante la clase.</i>	0.61	
<b>Autoeficacia Parental Escolar (APE).</b>		0.82
<i>Resolver sus dudas del contenido de las clases.</i>	0.62	
<i>Repasar con él/ella la clase.</i>	0.63	
<i>Apoyar su educación escolar en casa.</i>	0.94	
<i>Organizar mis actividades para apoyarlo(a) en sus clases en casa.</i>	0.65	
<b>Importancia de la educación de su hijo(a) (IE).</b>		0.72
<i>Pienso que si estudia tendrá un mejor futuro.</i>	0.55	
<i>Le explico por qué es importante que siga estudiando desde casa.</i>		
<i>Para mí es importante que siga estudiando desde casa.</i>	0.91	
	0.84	

A diferencia de otras investigaciones, los cuestionarios de aprendizaje autorregulado (AA) e involucramiento parental escolar en casa (IPE-C) no mostraron multidimensionalidad. Los resultados del análisis factorial confirmatorio se muestran en la tabla 6.

**Tabla 6.**

*Resultados del Análisis Factorial Confirmatorio por Instrumento*

<b>Cuestionario</b>	<b><math>\chi^2</math> (gl)</b>	<b>CMIN/ DF</b>	<b>GFI</b>	<b>CFI</b>	<b>TLI</b>	<b>RMR</b>	<b>RMSEA (IC)</b>
<b>Aprendizaje Autorregulado (AA).</b>	10.9 (8)	1.37	0.98	0.99	0.99	0.02	0.039 (0.00-0.09)
<b>Involucramiento Parental Escolar en Casa (IPE-C).</b>	32.5 (13)	2.5	0.96	0.96	0.94	0.03	0.079 (0.05-0.11)
<b>Autoeficacia Parental Escolar (APE).</b>	1.16 (1)	1.16	0.99	0.99	0.99	0.03	0.026 (0.07-0.11)

No se reportó el AFC para el caso del cuestionario IE debido a que el modelo tiene cero grados de libertad.

### **6.5.7 Discusión**

El objetivo de este estudio fue analizar las características de los instrumentos que sirvieron de base para la prueba del modelo. Si bien se tomó como referencia el modelo de Zimmermann (2009) que considera tres factores, los reactivos del instrumento se agruparon en un solo factor, que, si bien incluyen la organización del tiempo, espacio y material necesario para tomar sus clases, así como la revisión de sus apuntes y tareas, los cuales pertenecen a las fases de planeación, ejecución y auto-reflexión, ya que se refieren a elementos como la gestión del tiempo, el control del entorno de trabajo y la evaluación, en el análisis factorial confirmatorio no se agruparon en diferentes factores. Mismo caso del instrumento para medir el

involucramiento parental escolar en casa, en este se habían propuesto cuatro factores, sin embargo, el análisis factorial confirmatorio los agrupó en un solo factor, el cual incluye indicadores referentes al apoyo (Cherng & Ho, 2018; Lara & Saracostti, 2019, la motivación (Costa & Faría, 2017; Gaxiola & Armenta, 2016;), el monitoreo (Kahur, 2017; Rodríguez et al., 2017), la comunicación (Day & Dotterer; 2018, Lara & Saracostti, 2019; Otani, 2019) y normas (Costa & Faría, 2017), mismos que han sido reportados como indicadores del involucramiento parental escolar.

Así mismo, el cuestionario de autoeficacia parental escolar hace referencia a la capacidad de resolver, apoyar y organizar las propias actividades. Los dos primeros indicadores se mencionan en instrumentos reportados por Hoover-Dempsey y Sandler (2005) Freund et al. (2018) y Sandoval, et al. (2017). Además, es importante señalar que el indicador referente a la capacidad de organización del propio tiempo y actividades para apoyar durante sus clases en casa a sus hijos, no considerado en instrumentos anteriores, se consideró y formó parte del AFC del instrumento como parte de este tipo de involucramiento dada la imposibilidad de continuar su formación escolar de manera presencial.

El cuestionario para medir la importancia de la educación de su hijo(a) menciona lo relevante que es para las mamás el que su hijo(a) continúe sus estudios de manera remota y comunicárselo así a los estudiantes, también cómo esto favorece que aprenda en casa y apruebe el año escolar.

Es importante considerar que, si bien se realizó una investigación teórica y psicométrica, no se trata de una validación y/o adaptación de otros cuestionarios, los instrumentos resultantes son de aplicación breve, enmarcados en un contexto

específico (confinamiento por la pandemia) y desarrollados para la población mexicana. A diferencia de los instrumentos reportados para medir el involucramiento parental escolar (Grolnick et al. 1997; Grolnick, 2014, Hoover-Dempsey & Sandler, 2005) y el aprendizaje autorregulado (Zimmerman, 2001; Zimmerman & Moylan, 2009), no mostraron multidimensionalidad.

Se recomienda para futuras investigaciones del tema, contar con una muestra que, deseablemente, se comporte de manera homogénea en cuanto a las variables de interés, así como, contar con más reactivos que permitan explorar el constructo o los constructos ampliamente.

## **6.6 Estudio 2. Prueba del modelo de expectativas del rendimiento académico.**

### **6.6.1 Objetivo**

Conocer si el promedio del ciclo escolar anterior, la autoeficacia parental escolar, la importancia de la educación de sus hijos, el involucramiento parental y el aprendizaje autorregulado escolar explican las expectativas del rendimiento académico de sus hijos.

### **6.6.2 Participantes**

La muestra fue no probabilística, conformada por 340 mamás de estudiantes de nivel primaria de escuelas públicas y privadas de 23 a 55 años ( $M=38.98$   $DE=6.4$ ). Sus niveles de escolaridad fueron los siguientes (años de estudio concluidos), 6.8% primaria, 10.6% secundaria, 21.8% bachillerato, 45.9% licenciatura y 15% posgrado.

Con respecto a su ocupación, 77.1% tiene empleo (ya sea formal o informal) y 22.9% son amas de casa. En cuanto a los menores a quienes se hizo referencia, eran estudiantes de primaria de 1° a 6° grado, 51.8% fueron niñas y 48.2% niños, 52.1% pertenecían a escuelas públicas, 47.9% pertenecía a escuelas privadas y un promedio de edad de 8.8 años ( $DE= 1.73$ ). Se contó con el consentimiento informado de los participantes, la aplicación fue anónima y la participación voluntaria.

### 6.6.3 Instrumentos

Los instrumentos utilizados para esta investigación fueron los obtenidos en el estudio 1.

- 1.- Cuestionario de Aprendizaje Autorregulado (AA).
2. Cuestionario de Involucramiento Parental Escolar en Casa (IPE-C).
- 3.- Cuestionario de Autoeficacia Parental (APE).
4. Cuestionario de la Importancia de la Educación de sus hijos (IE).

Así mismo, para conocer las expectativas parentales de rendimiento académico de sus hijos se preguntó lo siguiente:

En las condiciones actuales, el rendimiento académico de su hijo(a) será:

- a) Bajo
- b) Regular
- c) Alto
- d) Muy alto

Así mismo, se les preguntó el promedio escolar del ciclo anterior:

- a) 6 a 7
- b) 7.1 a 8
- c) 8.1 a 9
- d) 9.1 a 10

#### **6.6.4 Procedimiento**

El orden de aplicación de las escalas fue el siguiente; a) Cuestionario de Aprendizaje Autorregulado (AA), b) Cuestionario de Involucramiento Parental Escolar en Casa (IPE-C), c) Cuestionario de Autoeficacia Parental Escolar (APE), d) Cuestionario de la importancia de la educación de su hijo(a) (IE) y e) el Cuestionario de Expectativas hacia la educación de su hijo(a) (ERA), el orden de los reactivos fue aleatorio en cada escala, la aplicación fue en línea por medio de Google forms a mamás de estudiantes de primaria de la Ciudad de México durante el primer trimestre del año 2021. Se solicitó el consentimiento informado de los padres, el cuestionario fue anónimo.

#### **6.6.5 Resultados**

Con el fin de responder al objetivo de la investigación, en este apartado se presentan el promedio de los participantes en cada escala, las correlaciones del autoeficacia parental hacia la educación de sus hijos (APE), importancia de la educación de su hijo(a) (IE), involucramiento parental escolar en casa (IPE-C), aprendizaje autorregulado por parte de su hijo(a) (AA) y las expectativas de su rendimiento académico (ERA), así como el análisis de regresión logística para conocer la incidencia de estas variables en las expectativas del rendimiento (ERA).

Las mamás que participaron en el estudio reportaron altos niveles autoeficacia parental hacia la educación de sus hijos (APE), importancia de la educación de su hijo(a) (IE), involucramiento parental escolar en casa (IPE-C),





*Nota:* ERA= expectativas de rendimiento académico, PA= promedio del ciclo escolar anterior, APE= autoeficacia parental escolar, IE= importancia de la educación de sus hijos, IPE-C= involucramiento parental escolar en casa y AA= aprendizaje autorregulado. \*\*  $p < 0.000$ , \*  $p < 0.05$ .

Para conocer si las variables anteriores, las cuales mostraron correlaciones (Tabla 8) son capaces de estimar las expectativas de las mamás del rendimiento académico de su hijo(a) (ERA) se realizó un análisis de regresión logística ya que la variable dependiente es ordinal (Ruiz et al., 2010), para ello se tomaron en consideración los cuartiles extremos (cuartil inferior y superior) constituidos por 169 participantes. De las cuales, 71 de ellas mostraron expectativas regulares (33% nivel licenciatura y 44% nivel bachillerato o menor) de rendimiento académico de sus hijos y 98 muy altas expectativas (72.4% nivel licenciatura/posgrado).

El modelo final de regresión logística que resultó ser significativamente confiable no incluye el involucramiento parental escolar ni el aprendizaje autorregulado, ( $X^2 = 85.09$ ,  $gl = 3$ ,  $p = 0.000$ ), prueba de Hosmer y Lemeshow ( $X^2 = 15.33$ ,  $gl = 8$ ,  $p = 0.053$ ), explicó entre 39% $_{\text{Cox y Snell}}$  y 53% $_{\text{Negelkerke}}$  de las expectativas de rendimiento académico.

El total de la predicción correcta fue de 80.5%; el modelo pronosticó correctamente 84.7% de las mamás con expectativas de rendimiento académico muy altas y 74.6% de las mamás con expectativas de rendimiento académico regulares.

Las variables que resultaron significativas fueron; la autoeficacia parental, importancia de la educación de sus hijos y el promedio anterior. Lo anterior indica que el modelo explica el 53% del cambio en la variable ERA, de acuerdo con los odds ratio de cada variable, a medida que aumenta una unidad la importancia de la educación de sus hijos, las expectativas de rendimiento académico aumentan 13.235 veces, a medida que aumenta una unidad el promedio del ciclo escolar anterior, las expectativas de rendimiento académico aumentan 2.3 veces y a medida que aumenta una unidad la autoeficacia parental, las expectativas de rendimiento académico aumentan 1.71 veces (Tabla 9).

**Tabla 9.**

*Variables que inciden en las expectativas de rendimiento académico muy alto*

	B	Error estándar	Wald	gl	Sig.	Exp(B)	95% C.I. para EXP(B)	
							Inferior	Superior
<b>Importancia de la educación de su hijo(a)</b>	2.583	0.467	30.616	1	0.000	13.235	5.301	33.043
<b>Promedio del ciclo escolar anterior</b>	0.834	0.303	7.574	1	0.006	2.301	1.271	4.167
<b>Autoeficacia parental</b>	0.537	0.200	7.240	1	0.007	1.711	1.157	2.530
<b>Constante</b>	-19.101	3.053	39.146	1	0.000	.000		

Además, se encontró que de las 162 mamás cuyos hijos(as) habían obtenido un promedio escolar anterior mayor a 9.1 de calificación, 56 de ellas presentaron expectativas de rendimiento académico de sus hijos(as) *regulares*, es decir, consideraron que durante la modalidad a distancia sus hijos(as) disminuirían su rendimiento académico (Tabla 10).

**Tabla 10.**

*Promedio anterior y expectativas de rendimiento académico durante la pandemia.*

<b>Expectativas de rendimiento académico</b>	<b>Bajo</b>	<b>Regular</b>	<b>Alto</b>	<b>Muy Alto</b>	<b>Total</b>
<b>Promedio anterior</b>					
<b>6 a 7</b>	0	2	1	1	4
<b>7.1 a 8</b>	1	13	6	0	20
<b>8.1 a 9</b>	4	42	47	6	99
<b>9.1 a 10</b>	5	56	114	42	217
<b>Total</b>	10	113	168	49	340

Para conocer si existen diferencias significativas entre los niveles de autoeficacia parental escolar (APE), la importancia de la educación de sus hijos (IE), el involucramiento parental escolar en casa (IPE-C) y el aprendizaje autorregulado de sus hijos(as) en este grupo de mamás, se realizó una de U de Mann-Whitney la cual demostró que las mamás que esperaban un rendimiento académico menor al anterior mostraron menores puntajes en las escalas (APE, IE, IPE-C y AA) en comparación con aquellas que esperaban un rendimiento muy alto (Tabla 11).

**Tabla 11.**

*Diferencias en los puntajes obtenidos entre las mamás*

	<b>ERA se mantiene muy alto (n=42)</b>	<b>ERA disminuye a regular (n= 56)</b>	<b>U</b>	<b>P</b>	<b>g Hedges</b>
	Mdn (rango)	Mdn (rango)			
<b>Autoeficacia parental escolar</b>	10 (1)	4.3 (2.33)	263	.000	-1.48
<b>Importancia de a educación</b>	5 (4)	8.25 (6)	438	.000	-0.86
<b>Involucramiento parental escolar en casa</b>	5 (1)	4.57 (2)	499.5	.000	-0.86
<b>Aprendizaje autorregulado</b>	4.83 (2)	4.17 (4)	456.5	.000	-1.15

### **Modelo de involucramiento parental escolar en casa**

Así mismo, se realizaron regresiones lineales se trabajó con la muestra completa (340 mamás), para conocer si el promedio del ciclo anterior (PA), la importancia de la educación de su hijo(a) (IE) y la autoeficacia parental (APE) son predictores del involucramiento parental escolar en casa (IPE-C) y el aprendizaje autorregulado respectivamente (AA), se incluyeron todas las variables ya que autores como Sposito et al. (1983) consideran que en muestra con valores de asimetría y curtosis  $<3$  es posible utilizar análisis de estadística paramétrica (Tabla 12). Para este análisis se contempló la muestra completa (340 mamás).

Para conocer cuáles de las variables predicen el involucramiento parental escolar en casa (IPE-C) se probaron los supuestos de independencia de residuos (Durbin- Watson= 1.93) y de no colinealidad (Tolerancia= 0.92; VIF= 1.8). La muestra presenta una distribución leptocúrtica, por lo que, los supuestos de normalidad y homocedastisidad no se cubren. Por ello, los resultados deben tomarse como un indicador de la tendencia de un modelo predictivo.

De acuerdo con el análisis de regresión lineal, la importancia de la educación de su hijo(a) y el aprendizaje autorregulado fueron predictores del involucramiento parental en casa.

El modelo explicó el 40% de la varianza del involucramiento parental en casa  $F(2, 337)= 119.85, p<0.001$ . De acuerdo con los datos, mayor importancia de la educación de su hijo(a) y mayor aprendizaje autorregulado se asocia con un mayor involucramiento parental en casa (Tabla 12). Si bien teóricamente en el presente

trabajo no se reporta evidencia que apoye que el aprendizaje autorregulado es predictor del involucramiento parental escolar (IPE-C), al revisar los reactivos se puede observar que las prácticas de IPE-C están enfocadas a la supervisión para fomentar la autonomía de sus hijos.

**Tabla 12.**

*Modelo del involucramiento parental escolar en casa*

	<b>B (IC 95%)</b>	<b>b</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
<b>Constante</b>	2.7 (2.42-2.95)		19.97	0.000
<b>AA</b>	0.33 (0.28-0.38)	0.57	13.11	0.000
<b>IE</b>	0.10 (0.05-0.15)	0.17	4.09	0.000

### **Modelo del Aprendizaje Autorregulado**

Para el modelo del aprendizaje autorregulado (AA) se probaron los supuestos de independencia de residuos (Durbin- Watson= 2.06) y de no colinealidad (Tolerancia= 0.98; VIF= 1.0). La muestra presenta una distribución leptocúrtica, debido a ello, los supuestos de normalidad y homocedastisidad no se cumplen. Por lo que los resultados deben tomarse como un indicador de la tendencia de la estructural del modelo.

En el caso del aprendizaje autorregulado (AA) el promedio del año anterior (PA) y el involucramiento parental escolar en casa (IPE-C) fueron predictores, el modelo explicó el 39% de la varianza,  $F(2, 337)= 109.26$ ,  $p<0.001$ . De acuerdo con los datos, mayor involucramiento parental y mayor promedio escolar del ciclo anterior se asocia con mayor aprendizaje autorregulado (Tabla 13).

**Tabla 13.***Predictores del aprendizaje autorregulado*

	<b>B (IC 95%)</b>	<b>b</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
<b>Constante</b>	-0.80 (-1.50- -0.11)		-2.28	0.02
<b>PA</b>	0.11 (0.23 -0.20)	0.10	2.47	0.01
<b>IPE-C</b>	1.02 (0.88- 1.16)	0.60	14.07	0.00

**Principales retos a los que se enfrentaron las mamás durante la pandemia**

Con base en el banco de respuestas, se identificaron 7 categorías las cuales se formaron a partir de la frecuencia con que se mencionaban (Tabla 14).

**Tabla 14.**

Dificultades por categorías de la educación a distancia durante el confinamiento.

Categoría	Criterio	Ejemplo
1. Falta de tiempo.	Falta de tiempo u organización para apoyar durante las clases de su hijo(a) debido al trabajo remunerado, trabajo en casa o tener más de un hijo(a).	<p><i>Se queda sola y eso asido el mayor reto para ella</i></p> <p><i>Se queda sola y eso asido el mayor reto para ella</i></p> <p><i>El tiempo soy personal de salud.</i></p> <p><i>En mi caso la principal dificultad han sido los tiempos que le dedico a cada actividad, ya que como trabajo desde casa y tengo una nena de 2 años, a veces se me complica estar 100% pendiente de mi hijo en las clases desde casa.</i></p> <p><i>Los tiempos por qué tengo 2 hijos.</i></p> <p><i>En tiempos porque trabajo desde casa, asisto a la oficina una vez por semana y aparte tengo otras 2 pequeñas.</i></p> <p><i>...mi trabajo me impide a veces estar disponible y entonces se espera hasta que hay un tiempo para tenderlo...</i></p> <p><i>Por cuestión de trabajo no tengo mucho tiempo para mi hija como el que yo quisiera</i></p>

		<i>Organizar mi tiempo entre sus tareas, mis tareas y labores</i>
2. Dificultades de aprendizaje y concentración.	A los estudiantes se les dificulta aprender temas específicos y se distraen fácilmente	<p><i>...siento que ingresaré a la secundaria con un rezago muy grande...</i></p> <p><i>...cuando no comprendió totalmente la clase...</i></p> <p><i>Dudas de los temas al resolver la tarea.</i></p> <p><i>El aprendizaje no es lo mismo.</i></p> <p><i>Lograr que mi hija preste atención a sus clases.</i></p> <p><i>Se distrae con mayor frecuencia.</i></p> <p><i>Distractores en casa como juguetes, televisión para una buena concentración en clases y tareas.</i></p>
3. Falta de motivación-interés.	Los menores muestran aburrimiento, apatía o falta de interés hacia las actividades escolares.	<p><i>El aburrimiento.</i></p> <p><i>...sentirse interesado en lo que le dicen por el monitor...</i></p> <p><i>Se siente desmotivada.</i></p> <p><i>El darle ánimos para seguir con las clases.</i></p> <p><i>No quiere hacer nada de tareas</i></p>
4. Problemas de conectividad y equipo tecnológico.	Problemas con su proveedor de servicio de internet y/o el equipo de cómputo, así como la falta de equipos de cómputo de uso exclusivo.	<p><i>El internet muchas veces falla.</i></p> <p><i>Conexión deficiente de internet</i></p> <p><i>La conexión a internet de ella u otros.</i></p> <p><i>El que no se desesperen en algunas situaciones que han tenido problema con el internet o con la computadora, problemas técnicos.</i></p> <p><i>Tener que compartir la computadora con su hermana y esperar a que la desocupe para hacer la tarea.</i></p> <p><i>...todos hacemos uso de la PC e internet...</i></p> <p><i>Tener un solo equipo electrónico para las clases</i></p>
5. Convivencia con sus	Las mamás perciben la necesidad de	<i>...falta de convivencia con sus compañeros...</i>

<p>compañeros de clase</p>	<p>convivir con sus compañeros de clase.</p>	<p><i>La falta de convivencia con maestros y compañeros</i></p> <p><i>La falta de convivencia con otros niños ha sido el mayor reto.</i></p> <p><i>La falta de convivencia con otros niños de su edad.</i></p> <p><i>Tener un solo equipo electrónico para las clases.</i></p>
<p>6. Falta de conocimientos y sobrecarga de trabajo escolar</p>	<p>Falta de conocimientos pedagógicos para apoyar a sus hijos y actividades escolares que rebasan las capacidades del estudiante y la mamá.</p>	<p><i>...hay temas que desconozco para poder orientarlo...</i></p> <p><i>...no se ve un aumento en sus conocimientos...</i></p> <p><i>...cuando no entiende el contexto en una explicación o algún concepto y no sé hasta donde intervenir...</i></p> <p><i>Pues me cuesta mucho trabajo enseñarle</i></p> <p><i>A veces llega a ser tedioso la situación cuando el niño se siente abrumado por ver aprende en casa y a parte cumplir con su plan de trabajo diario.</i></p> <p><i>Me abruma tanto trabajo escolar, cómo docente frente a 5 grupos de 30-40 niños y después seguir como profesora de mi hija.</i></p>
<p>7. Aspectos emocionales.</p>	<p>Reportan dificultades emocionales derivadas de la modalidad de educación a distancia.</p>	<p><i>Estoy trabando y no le estoy brindando la atención que merece y eso me <b>estresa y preocupa</b>.</i></p> <p><i>...lidiar con el estrés que el encierro ha producido en mi hijo...</i></p> <p><i>Estrés, distracción y enojo.</i></p> <p><i>En ocasiones se siente frustrada porque no entiende los temas, le da pena preguntar, la paciencia de las maestras es poca y es entendible.</i></p> <p><i>... mi hijo ya está fastidiado de las clases en línea...</i></p> <p><i>Frustración del niño y mía.</i></p> <p><i>Ansiedad.</i></p>



		<p><i>TDAH sin seguimiento porque el hospital ISSSTE que la atiende no está dando consulta de paidopsiquiatra por la contingencia.</i></p> <p><i>A través del aprendizaje en línea es muy difícil un seguimiento adecuado para un diagnóstico de TDAH como es nuestro caso.</i></p> <p><i>Tenemos depresión.</i></p> <p><i>...que entienda el hecho de que estoy cerca a la hora de sus clases no estoy para ella, es como si no estuviera y piensa que no le quiero ayudar...</i></p>
--	--	--

### 6.6.6 Discusión

La hipótesis general de esta investigación planteaba que el promedio anterior, la autoeficacia parental escolar, la importancia de la educación de sus hijos, el involucramiento parental escolar y el aprendizaje autorregulado, explicarían las expectativas de rendimiento académico de las mamás de estudiantes de primaria durante la pandemia. De acuerdo con los resultados la hipótesis se comprobó parcialmente, ya que, el promedio anterior del estudiante, la importancia de la educación y la autoeficacia parental escolar son las variables que explican las expectativas de rendimiento académico de las mamás de estudiantes de primaria durante el confinamiento por COVID-19.

Es importante mencionar que las expectativas de rendimiento académico de la mayoría de las madres fueron muy altas a pesar de la situación de pandemia, solo un pequeño porcentaje de mamás que tenían hijos cuyo rendimiento académico del ciclo anterior (antes de la pandemia) había sido alto presentaron expectativas de rendimiento de sus hijos no tan altas durante la pandemia. Estos resultados contradicen lo reportado por Monono (2021) quien encontró que los padres tenían bajas expectativas del rendimiento académico de sus hijos, estudiantes de educación primaria en medio del COVID19. El autor menciona que esto puede deberse por el miedo que los padres tienen al contagio y la desmotivación de los mismos. También da recomendaciones para tratar problemas psicológicos y emocionales derivados del miedo al contagio, tales como autocontrol y gestión del miedo, ya que muchas expectativas nunca se hacen realidad por miedo y falta de confianza. Además, se ha demostrado mediante estudios longitudinales,

que externar a sus hijos las altas expectativas de rendimiento académico parentales a edades tempranas, puede predecir el rendimiento académico en su vida universitaria (Manfra, 2019).

En cuanto al nivel escolar de las mamás y su relación con las expectativas de rendimiento académico de sus hijos, coincide con los resultados reportados por Gill y Reynolds (1999) y Zhan (2006) ya que las mamás con mayor nivel de escolaridad (licenciatura/posgrado) presentaron expectativas de rendimiento académico de sus hijos más altas en comparación con las mamás con nivel escolar medio o menor.

Así mismo, las mamás que se perciben altamente capaces de ayudar a sus hijos a continuar su educación a distancia resolviendo sus dudas y organizando su tiempo entre el trabajo y demás actividades, presentaron expectativas de rendimiento académico muy altas, lo cual coincide de alguna manera con los resultados de Liu y Leighton (2021), quienes mencionan que la autoeficacia parental tiene un efecto directo en el rendimiento académico de estudiantes de secundaria, ya que al percibirse autoeficaces, tienen mayor participación en la educación escolar de sus hijos, lo que a su vez incide en el rendimiento académico.

El siguiente factor que predijo las expectativas parentales de rendimiento académico de sus hijos fue *la importancia de la educación* de sus hijos, lo cual es similar a los resultados de la revisión de Boonk et al. (2018) quienes encontraron varios estudios que reportan correlaciones altas entre la importancia de la educación de sus hijos (en términos de pláticas con ellos acerca de la relevancia) y el rendimiento académico de los estudiantes. En la medida en que las mamás

asumieron la importancia de continuar la educación de sus hijos en casa durante el tiempo que fuera necesario y con los recursos que tenían en ese momento, se comprometieron a participar en la medida de sus posibilidades.

También se encontró que la importancia de la educación hacia sus hijos predice su involucramiento parental escolar, esto se esperaba ya que en la medida en que las mamás consideren que es importante que su hijo(a) continúe estudiando a distancia a pesar de las dificultades, es más probable que se involucrará en su educación.

El aprendizaje autorregulado fue el siguiente predictor de las expectativas de rendimiento académico de sus hijos. Si bien en este trabajo no se reportan estudios con resultados similares, es posible inferir que en la medida en que las mamás perciben a sus hijos con capacidad para autogestionarse en sus labores escolares (organizar su espacio de estudio, preparar su material, organización de tiempo y revisión de actividades) sus expectativas de rendimiento académico son altas.

Así mismo, se encontró que el 79% de las mamás participantes, reportaron la mayor puntuación en el cuestionario de involucramiento parental escolar, lo que concuerda con los resultados de Jeynes (2005, 2007, 2022), que sugiere que las expectativas altas, pero razonables, pueden ser uno de los componentes más importantes de la participación de los padres en la educación de los estudiantes.

En cuanto a los análisis realizados para conocer más acerca de las variables investigadas en este estudio y su concordancia o no con otras investigaciones, los resultados arrojaron lo siguiente.

En este estudio las mamás que se consideran altamente eficaces presentan prácticas educativas positivas para resolver las dudas escolares y organizar sus propias actividades para apoyar a sus hijos durante y después de sus clases durante la pandemia, lo que confirma el efecto directo de la autoeficacia parental escolar en el involucramiento parental en casa reportado por autores como Atoum et al., (2019) y Erol y Turhan, (2018) en población adolescente y específicamente en población infantil, Hoover-Dempsey y Sandler (2005) y Sandoval et al. (2017), refutando lo encontrado por Gubbins y Otero (2018), quienes no encontraron una relación estadísticamente significativa entre autoeficacia parental escolar e involucramiento parental escolar,

También se encontró que el promedio anterior y el involucramiento parental escolar en casa fueron predictores del aprendizaje autorregulado, lo cual coincide con lo encontrado por otros autores, quienes afirman que la participación de los padres puede impulsar el desarrollo del aprendizaje autorregulado en sus hijos (Grijalva-Quiñonez et., al, 2020; Thomas et. al, 2016). El sustento de esta relación es esencial, ya que el cuerpo de literatura reciente sugiere que la participación de los padres en el hogar es fundamental para ayudar al rendimiento académico de los estudiantes, siendo el mecanismo mediante el cual las mamás inciden en las prácticas autorregulatorias del niño(a), en el que prácticas educativas positivas inducen al niño a presentar conductas autorregulatorias en su aprendizaje.

En la misma línea que los estudios reportados por Orell et al. (2021) y Panoura (2021), las mamás que participaron en este estudio presentaron puntuaciones altas de involucramiento parental en casa, lo cual era de esperarse

debido a la cancelación de las clases presenciales dando opciones a la educación a distancia y también se restringieron al mínimo las actividades laborales fuera de casa. Además, diferencia de lo encontrado por Panoura (2021), en esta muestra las mamás sí se percibieron altamente autoeficaces para apoyar a sus hijos(as) durante el confinamiento.

Sin embargo, a pesar de que los resultados de la presente investigación tienen una lectura cercana y positiva de estas expectativas las cuales se han visto afectadas a partir la de vinculación accidental y necesaria de las mamás en las actividades escolares durante el confinamiento, llama la atención que cuando se les preguntó a las mamás acerca de cuál fue el mayor reto que enfrentaron en la modalidad de educación a distancia de sus hijos, en la misma línea de Thorell et al. (2021), la mayoría de las mamás reportaron efectos negativos de la educación en el hogar para ellas y sus hijos, debido a que el contacto con los maestros era limitado, lo que las dejaba con la responsabilidad principal de administrar la educación en el hogar.

Estas dificultades se pueden dividir en dos grandes grupos. El primero, que coincide con lo escrito por Lau y Lee (2021), se refiere a la disponibilidad de tiempo y recursos tecnológicos, el cual se ve limitado debido a que todas las mamás trabajan y no contaron con la posibilidad de organizar sus actividades de tal manera que pudieran apoyar a sus hijos como ellas deseaban o sus hijos las demandaban, así como la falta de recursos económicos para adquirir equipos de uso exclusivo para el alumno, sumado a la falta de un servicio de telecomunicaciones insuficiente ante la demanda a nivel nacional, lo que fue un reto a enfrentar por parte de las

familias y las escuelas. Lo anterior concuerda con lo hallado por Cáceres-Correa (2021), quien menciona que la cobertura de internet a nivel nacional no basta para subsanar la demanda, ya que este resulta deficiente en su calidad; mientras.

El segundo grupo se compone de las dificultades de aprendizaje, motivacionales y emocionales, la falta de concentración, atención, motivación y estrés. Estos hallazgos son igualmente reportados por otras investigaciones (Lau & Li, 2021; Zhang et al., 2020; Zhou & Li, 2020), en las que destacan la falta de concentración e interés de los niños. También coincide con los hallazgos de Dong et al. (2020), ya que las familias perciben el aprendizaje en línea durante la pandemia como un desafío. Es probable que, con el cambio repentino al aprendizaje a distancia a gran escala, los maestros no estén bien equipados con el conocimiento y las habilidades necesarias para diseñar un aprendizaje a distancia que sustente los intereses de aprendizaje de los niños y que tenga en cuenta las limitaciones del entorno del hogar.

También, de la misma manera que la muestra de padres encuestados por Lau y Lee (2021) aunque en menor medida, se mencionó la falta de conocimiento por parte de las mamás en cuanto a estrategias pedagógicas para explicar determinado tema y/o la falta de conocimiento acerca de un tema específico. Además, así como Spinelli et al. (2020) menciona, el estrés fue un fenómeno que presentaron tanto las mamás, para apoyar el aprendizaje de los niños durante la pandemia, y los estudiantes al tener principalmente dificultades para concentrarse y atender a las clases.

El presente trabajo proporcionó evidencia en el contexto actual de pandemia por COVID-19 respecto a las expectativas parentales de rendimiento académico de los niños, la relación de la autoeficacia parental escolar y el involucramiento parental escolar, 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 qué ese nivel de involucramiento se incrementara o disminuyera.

Además, es importante señalar que, si bien las mamás reportaron altas expectativas de rendimiento académico de sus hijos, esto no haya propiciado angustia, estrés y/o restado la motivación de los estudiantes.

#### Limitaciones.

Es importante que estos resultados se corroboren en futuros estudios con muestras más amplias, que consideren a los padres, estudiantes y profesores para contar con información de los tres principales actores que explican el rendimiento académico de los alumnos, en donde se analicen también las experiencias que tuvieron ante el reto que implicó la educación a distancia, así como la importancia que dan las mamás a la educación de sus hijos aun y cuando se presenten adversidades y el estrés parental 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). Así mismo, debido a que se buscó



construir instrumentos breves y auto aplicables, se sugiere el uso de instrumentos que prueben la multidimensionalidad del involucramiento parental y el aprendizaje autorregulado dirigido a los niños.

Finalmente, es posible que la deseabilidad social haya sido un factor determinante al momento de responder los instrumentos lo cual pudo haber afectado los resultados. Sería conveniente en un futuro incluir muestras de papás y mamás con mayor variabilidad en cuanto a la escolaridad, número de hijos para conocer las experiencias y prácticas de involucramiento parental escolar en casa que vivieron durante la pandemia.

#### 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.

## Referencias

- Abd-El-Fattah, S. M. (2006). Effects of family background and parental involvement on Egyptian adolescents' academic achievement and school disengagement: A structural equation modelling analysis. *Social Psychology of Education, 9*(2), 139-157. <http://doi.org/10.1007/s11218-006-0009-1>.
- Acar, E. (2011). Effects of social capital on academic success: A narrative synthesis. *Educational Research and Reviews, 6*(6), 456-461. <https://eric.ed.gov/?id=EJ936653>
- Aguilera, D., & Perales, F. J. (2016). Metodología participativa en ciencias naturales: Implicación en el rendimiento académico y la actitud hacia la ciencia del alumnado de educación primaria. *ReiDoCrea: Revista electrónica de investigación y docencia creativa, 5*(5), 119-129. <http://dx.doi.org/10.30827/Digibug.41450>
- Ahmad, N. A., Hassan, S. A., Ahmad, A. R., Lay Nee, C., & Othman, N. H. (2016). The typology of parental engagement and its relationship with the typology of teaching practices, student motivation, self-concept and academic achievement. *Journal of Management and Marketing Review, 1*(1), 1-8. <https://ideas.repec.org/p/gtr/gatrjs/jmmr111.html>
- Akpur, U. (2017). Predictive and explanatory relationship model between procrastination, motivation, anxiety and academic achievement. *Eurasian Journal of Educational Research, 17*(69), 221-21. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1148804>
- Álvarez, I., Lorenzo Chavez, K., Schneider, B. H., Roberts, J. S., Becalli-Puerta, L., Pérez-Luján, D., & Arsenio Sanz, Y. (2012). Parental involvement and the academic achievement and social functioning of Cuban schoolchildren. *School Psychology International, 34*(3), 313-329. <https://doi.org/10.1177%2F0143034312465794>
- Álvarez-Sotomayor, A., Martínez-Cousinou, G., & Gutiérrez-Rubio, D. (2015). Cuando la segunda generación no se queda atrás: evidencias sobre el rendimiento académico de los hijos de inmigrantes en el caso andaluz. *Estudios sobre educación, 28*, 51-78. <https://hdl.handle.net/10171/38939>
- Álvaro Page, M. A., Bueno Monreal, M. J., Calleja Sopeña, J. A., Cerdán Victoria, J., Echevarría Cubillas, M. J., García López, C., et al. (1990). *Hacia un modelo causal del rendimiento académico*. Madrid. Centro de investigación, documentación y evaluación C.I.D.E.
- Ames, C., & Archer, J. (1987). Mothers' belief about the role of ability and effort in school learning. *Journal of Educational Psychology, 79*, 409-414. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.79.4.409>

- Araque, J. C., Wietstock, C., Cova, H. M., & Zepeda, S. (2017). Impact of latino parent engagement on student academic achievement: A pilot study. *School Community Journal*, 27(2), 229-250. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1165638>
- Agüero, J. M., y Beleche, T. (2013). Test-Mex: Estimating the effects of school year length on student performance in Mexico. *Journal of Development Economics*, 103, pp. 353-361. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0304387813000424>
- Atoum, A., Al-jarrah, A., & Al Shalalfeh, M. (2019). Parental involvement and school engagement among Jordanian high-primary school students. *Open Science Journal of Psychology*, 6(2), 17. <http://www.openscienceonline.com/journal/archive2?journalId=740&paperId=5023>
- Bandura A, Barbaranelli C, Caprara GV, Pastorelli C. (2001) Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child Development*, 72, 187–206.  
doi: 10.1111/1467-8624.00273
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: Freeman.
- Barbera, C. G., Niebla, J. C., López, K. D., & Ortega, M. L. (2012). Rendimiento académico y factores asociados: aportaciones de algunas evaluaciones a gran escala. Borden. *Revista de Pedagogía*, 64(2), 51-68. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/21987>
- Bates, G. (2020). What impact does the child development assessment process have on parental self-efficacy? *Advances in Mental Health*, 18(1), 27-38. <https://doi.org/10.1080/18387357.2019.1633936>
- Bergold, S., & Steinmayr, R. (2018). Personality and intelligence interact in the prediction of academic achievement. *Journal of Intelligence*, 6(2), 27. <https://doi.org/10.3390/jintelligence6020027>
- Blanco, E. (2009). La desigualdad de resultados educativos. Aportes a la teoría desde la investigación sobre eficacia escolar en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(43). 1019-1049. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662009000400003](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662009000400003)
- Boekaerts, M. (2011). Emotions, emotion regulation, and self-regulation of learning. En B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 408–425). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Boekaerts, M., & Niemivirta, M. (2000). Self-regulated learning: Finding a balance between learning goals and ego-protective goals. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 417–450). Academic Press. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/B978-012109890-2/50042-1>

- Bonamino, A. & Franco, C. (2004). *Eficacia e eqüidade na escola fundamental brasileira*. Brasil, Fondo de Investigaciones Educativas-PREAL.  
<http://dx.doi.org/10.15366/reice2016.14.2.005>
- Bong, M., & Sk Ivik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, 15(1), 1-40.  
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1023/A:1021302408382>
- Boonk, L., Gijsselaers, 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.  
<http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2018.02.001>
- Bower, H. A., & Griffin, D. (2011). Can the Epstein model of parental involvement work in a high-minority, high-poverty elementary school? A case study. *Professional School Counseling*, 15(2), 77-87. <https://psycnet.apa.org/doi/10.5330/PSC.n.2011-15.77>
- Bravo Sanzana, M., Salvo, S., Mieres, M., Mansilla, J., & Hederich, C. (2017). Perfiles de desempeño académico: la importancia de las expectativas familiares. *Perfiles Latinoamericanos*, 25(50), 361-386. doi: 10.18504/pl2550-016-2017
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1992). Alternative ways of assessing model fit. *Sociological Methods & Research*, 21(2), 230-258.  
<https://doi.org/10.1177%2F0049124192021002005>
- Bruggemann, W. (1983). El principio del rendimiento. *Educación: Colección semestral de aportaciones alemanas recientes en las ciencias pedagógicas*, (27), 43-54.  
<https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/174002>
- Bullón, F. F., Campos, M. M., Castaño, E. F., del Barco, B. L., & del Río, M. I. P. (2017). Análisis del rendimiento académico de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria según las variables familiares. *Educación XX1*, 20(1). doi: 10.5944/educXX1.14475
- Caballero, C., Abello, R. & Palacio, J. (2007). Relación de burnout y rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios en estudiantes universitarios. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 25(2), 98-111.  
<https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=79925207>
- Cabrera, A. F., Peralta, A. M., & Kurban, E. R. (2018). The invisible 1%: A comparison of attaining stepping stones toward college between military and civilian children. *The Journal of Higher Education*, 89(2), 208-235.  
<https://doi.org/10.1080/00221546.2017.1368816>
- Çağdaş, A. Özel, E. & Konca, A. S., (2016). Investigating parental involvement at beginning of elementary school/ İlkokul başlangıcında velilerin aile katılım düzeylerinin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(4), 891-908.  
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/eku/issue/24403/25869>

- Cai, Y., King, R. B., Law, W., & McInerney, D. M. (2019). Which comes first? Modeling the relationships among future goals, metacognitive strategies and academic achievement using multilevel cross-lagged SEM. *Learning and Individual Differences, 74*. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.06.004>
- Carvalho, M. (2005). Análisis de los resultados obtenidos en estudios de eficacia escolar en México comparados con los de otros países. *REICE, 3*(2). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55103207>
- Caso, J & Hernández, L. (2007). Variables que inciden en el rendimiento académico de adolescentes mexicanos. *Revista Latinoamericana de Psicología, 39*, 487-501. doi: <http://dx.doi.org/10.14349/rlp.v39i3.339>.
- Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E., & Gaviria, J. L. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review, 14*, 33-46. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1747938X15000032>
- Center for Disease Control and Prevention [CDC]. (2020). *Coronavirus (COVID-19)* <https://www.cdc.gov/coronavirus/2019-nCoV/index.html>.
- Çetin, B. (2017). The influence of Pintrich's self-regulated learning model on elementary teacher candidates in a life science course. *Journal of Education and Training Studies, 5*(8), 30-36. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1148745>
- Cherng, H.-Y. S., & Ho, P. (2018). In thoughts, words, and deeds: Are social class differences in parental support similar across immigrant and native families? *The Sociological Quarterly, 59*(1), 85–110. <https://doi.org/10.1080/00380253.2017.1383142>
- Chevalier, T. M., Parrila, R., Ritchie, K. C., & Deacon, S. H. (2017). The role of metacognitive reading strategies, metacognitive study and learning strategies, and behavioral study and learning strategies in predicting academic success in students with and without a history of Reading difficulties. *Journal of Learning Disabilities, 50*, 34-48. <https://doi.org/10.1177/0022219415588850>
- Cheung, C. S. S., & Pomerantz, E. M. (2015). Value development underlies the benefits of parents' involvement in children's learning: A longitudinal investigation in the United States and China. *Journal of Educational Psychology, 107*(1), 309. <http://doi:10.1037/a0037458>
- CIEP. (2021). COVID-19 y regreso a clases: Gasto de inversión en infraestructura sanitaria – CIEP. <https://ciep.mx/z7Rn>
- Cifuentes-Faura, J. (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, 9*(3), 1-12. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12216>

- Coleman, J. S. (2018). *Parents, their children, and schools*. Routledge.
- Coleman, J., S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *University of Chicago*, 94, 95-120. <http://www.jstor.org/stable/2780243>
- Cornell, D., Shukla, K., & Konold, T. R. (2016). Authoritative school climate and student academic engagement, grades, and aspirations in middle and high schools. *AERA Open*, 2(2). <https://doi.org/10.1177%2F2332858416633184>
- Costa, M., & Faria, L. (2017). Parenting and parental involvement in secondary school: Focus groups with adolescents' parents. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 27(67), 28-36. <https://doi.org/10.1590/1982-43272767201704>
- Criado, E. M., & Bueno, C. G. (2017). El mito de la dimisión parental. Implicación familiar, desigualdad social y éxito escolar. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 35(2), 35. <http://dx.doi.org/10.5209/CRLA.56777>
- Cueli, M. S. F., Fernández, T. G., & Castro, P. G. (2013). Autorregulación y rendimiento académico en Matemáticas. *Aula Abierta*, 41(1), 39-48. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4097743>
- Cvencek, D., Fryberg, S. A., Covarrubias, R., & Meltzoff, A. N. (2018). Self-concepts, self-esteem, and academic achievement of minority and majority north American elementary school children. *Child Development*, 89(4), 1099-1109. <https://doi.org/10.1111/cdev.12802>
- Daniel, G. R., Wang, C., & Berthelsen, D. (2016). Early school-based parent involvement, children's self-regulated learning and academic achievement: An Australian longitudinal study. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 168-177. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.ecresq.2015.12.016>
- 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. <https://doi.org/10.1007/s10964-018-0853-2>
- Drummond, K. V., & Stipek, D. (2004). Low-income parents' beliefs about their role in children's academic learning. *The Elementary School Journal*, 104(3), 197-213.
- de Corte, E., Mason, L., Depaepe, F., & Verschaffel, L. (2011). De Corte, E., Mason, L., Depaepe, F., & Verschaffel, L. (2011). Self-regulation of mathematical knowledge and skills. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 155–172). Routledge/Taylor & Francis Group.
- de Frutos, D. G., Marcos, M. I., Vázquez, A. V., & Alonso, J. M. G. (2018). Educational spaces as an influent factor in learning. Perception of performance according to interior environmental conditions. *Advances in Building Education*, 2(2), 32-44. [doi:10.20868/abe.2018.2.3787](https://doi.org/10.20868/abe.2018.2.3787)

- de Hoyos, R. (2020). Mitigando el impacto del COVID-19 sobre los aprendizajes. Xaver. *Nota Política*, 1, 12. [https://www.rafadehoyos.com/recursos/ensayos/Xaber\\_NP1\\_COVID\\_FINAL%20\(1\).pdf](https://www.rafadehoyos.com/recursos/ensayos/Xaber_NP1_COVID_FINAL%20(1).pdf)
- de la Torre, R. (2021). *La educación ante la pandemia de COVID-19*. Vulnerabilidades, amenazas y riesgos en las entidades federativas de México. <https://ceey.org.mx/wp-content/uploads/2021/06/04-De-la-Torre-2021.pdf>
- de Miguel Díaz, M. (2005). Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. *Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. [https://www2.ulpgc.es/hege/almacen/download/42/42376/modalidades\\_ensenanza\\_competencias\\_mario\\_miguel2\\_documento.pdf](https://www2.ulpgc.es/hege/almacen/download/42/42376/modalidades_ensenanza_competencias_mario_miguel2_documento.pdf)
- de Miranda, D. M., da Silva Athanasio, B., de Sena Oliveira, A. C., & Silva, A. C. S. (2020). How is COVID-19 pandemic impacting mental health of children and adolescents? *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 101845. <https://dx.doi.org/10.1016%2Fj.ijdrr.2020.101845>
- de Montigny, F., & Lacharité, C. (2005). Perceived parental efficacy: Concept analysis. *Journal of Advanced Nursing*, 49(4), 387-396. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2004.03302.x>
- Delandshere, G. (2001). Implicit theories, unexamined assumptions and the status quo of educational assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 8(2), 113-133. <https://doi.org/10.1080/09695940123828>
- Delozier, S. & Rhodes, M. (2017). Flipped classrooms. A review of key ideas and recommendations for practice. *Educational Psychology Review*, 29(1), 141-151. <http://www.jstor.org/stable/44956367>
- Dent, A. L., & Koenka, A. C. (2016). The relation between self-regulated learning and academic achievement across childhood and adolescence: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 28(3), 425-474. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s10648-015-9320-8>
- Díaz-López, K. M., & Caso-Niebla, J. (2018). Variables personales, escolares y familiares que predicen el rendimiento académico en español de adolescentes mexicanos. *Revista Mexicana de Psicología*, 2, 141-157. <https://www.redalyc.org/journal/2430/243059346004/html/>
- Diemer, M. A., Li, C. H., Gupta, T., Uygun, N., Sirin, S., & Rogers-Sirin, L. (2014). Pieces of the immigrant paradox puzzle: Measurement, level, and predictive differences in precursors to academic achievement. *Learning and Individual Differences*, 33, 47-54. DOI: 10.1016/J.Lindif.2014.04.005

- Dignath, C., Buettner, G., & Langfeldt, H. P. (2008). How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively?: A meta-analysis on self-regulation training programmes. *Educational Research Review*, 3(2), 101-129. <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2008.02.003>
- Dika, S. L., & Singh, K. (2002). Applications of social capital in educational literature: A critical synthesis. *Review of Educational Research*, 72(1), 31-60. <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/00346543072001031>
- Dimitrova, R., Ferrer-Wreder, L., & Ahlen, J. (2018). School climate, academic achievement and educational aspirations in Roma minority and bulgarian majority adolescents. *Child & Youth Care Forum*, 47(5), 645-658. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s10566-018-9451-4>
- Ditton, H., Bayer, M., & Wohlking, F. (2019). Structural and motivational mechanisms of academic achievement: a mediation model of social-background effects on academic achievement. *The British Journal of Sociology*, 70(4), 1101-1634. <https://doi.org/10.1111/1468-4446.12506>
- DOF, 2020. Acuerdo número 02/03/20. [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5589479&fecha=16/03/2020#gsc.tab=0](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5589479&fecha=16/03/2020#gsc.tab=0)
- Douglas, J., W., B. (1964). *The home and the school*. London: MacGibbon and Kee.
- Dufur, M. J., Parcel, T. L., & Troutman, K. P. (2013). Does capital at home matter more than capital at school? Social capital effects on academic achievement. *Research in Social Stratification and Mobility*, 31, 1-21. <http://journals.sagepub.com/doi/10.3102/00346543072001031>
- Duong, M. T., Badaly, D., Liu, F. F., Schwartz, D., & McCarty, C. A. (2016). Generational differences in academic achievement among immigrant youths: A meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 86(1), 3-41. <https://doi.org/10.3102/0034654315577680>
- Echeverría-Castro, S. B., Sandoval-Domínguez, R., Sotelo-Castillo, M. A., Barrera-Hernández, L. F., & Ramos-Estrada, D. Y. (2020). Beliefs about parent participation in school activities in rural and urban areas: Validation of a scale in Mexico. *Frontiers in Psychology*, 11, 639. doi: 10.3389/fpsyg.2020.00639
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2x 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.80.3.501>
- 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. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.96.4.723>



- Entwisle D, Alexander K & Olson L. (2005). First grade and educational attainment by age 22: A new story. *American Journal of Sociology*, 110, 1458–1502. doi:10.1086/428444
- Epstein, J. L., & Sheldon, S. B. (2002). Present and accounted for: Improving student attendance through family and community involvement. *The Journal of Educational Research*, 95(5), 308-318. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/00220670209596604>
- 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). <http://dx.doi.org/10.15345/iojes.2018.05.017>
- Farooq, M., & Asim, I. (2020). Parental involvement as predictor for self-regulated learning and academic achievement of students at secondary school level. *Journal of Educational Sciences & Research*, 7(1), 14-32. [https://jesar.su.edu.pk/uploads/journals/Article\\_23.pdf](https://jesar.su.edu.pk/uploads/journals/Article_23.pdf)
- Feliciano, C., & Lanuza, Y. R. (2017). An immigrant paradox? Contextual attainment and intergenerational educational mobility. *American Sociological Review*, 82(1), 211-241. <https://doi.org/10.1177%2F0003122416684777>
- Ferrazza, A., C., Ourique, M., L. R., Garcia, D., A. C., & Pereira, T., M. A. (2018). Construção e análise das propriedades psicométricas da escala de envolvimento parental na decisão vocacional (EEPVD). *Avaliação Psicológica*, 17(3). <http://dx.doi.org/10.15689/ap.2018.1703.14228.02>
- Flores de Apodaca, R., Gentling, D. G., Steinhaus, J. K., & Rosenberg, E. A. (2015). Parental involvement as a mediator of academic performance among special education middle school students. *School Community Journal*, 25(2), 35-54. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1085649>
- Freund, A., Schaedel, B., Azaiza, F., Boehm, A., & Lazarowitz, R. H. (2018). Parental involvement among Jewish and Arab parents: Patterns and contextual predictors. *Children and Youth Services Review*, 85, 194-201. doi: 10.1016/j.chilyouth.2017.12.018
- Fulgini, A. J. (1997). The academic achievement of adolescents from immigrant families: The role of family background, attitudes, and behavior. *Child Development*, 68(2), 351-363. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1997.tb01944.x>
- Gaxiola, M. I. B., & Armenta, M. F. (2016). Factores que influyen en el desarrollo y rendimiento escolar de los jóvenes de bachillerato. *Revista Colombiana de Psicología*, 25(1), 63-82. <https://psycnet.apa.org/doi/10.15446/rcp.v25n1.46921>
- Gilavand, A., & Jamshidnezhad, A. (2016). The effect of noise in educational institutions on learning and academic achievement of elementary students in Ahvaz, South-

West of Iran. *International Journal of Pediatric*, 4(3): 1453-63.  
DOI:10.22038/ijp.2016.6500

- Gill, S., & Reynolds, A. J. (1999). Educational expectations and school achievement of urban African American children. *Journal of School Psychology*, 37(4), 403-424.  
[http://10.1016/S0022-4405\(99\)00027-8](http://10.1016/S0022-4405(99)00027-8)
- Glidewell, J. C., & Livert, D. E. (1992). Confidence in the practice of clinical psychology. *Professional Psychology, Research and Practice*, 32 (5), 362–368.  
<https://doi.org/10.1037/0735-7028.23.5.362>
- Center for Disease Control and Prevention [CDC]. (2020). *Coronavirus (COVID-19)*  
<https://www.cdc.gov/coronavirus/2019-nCoV/index.html>).
- Gjesme, T. (1983). Introduction: An inquiry into the concept of future orientation. *International Journal of Psychology*, 18(1-4), 347-350.  
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00207598308247486>
- González-Pienda, J. y Núñez, J. (1994). Cuestionario para la evaluación de la implicación de la familia en el proceso de escolarización de los hijos. España. En Rodríguez Susana, Piñeiro Isabel, Gómez-Taibo M<sup>a</sup> Luisa, Regueiro Bibiana y Antonio Valle Iris Estévez (2017). “An explanatory model of maths achievement: Perceived parental involvement and academic motivation”, *Psicothema*, 29(2), 184-190.  
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/t17182-000>
- Grijalva-Quinonez, C. S., Valdés-Cuervo, A. A., Parra-Pérez, L. G., & García Vázquez, F. I. (2020). Parental involvement in Mexican elementary students’ homework: Its relation with academic self-efficacy, self-regulated learning, and academic achievement. *Psicología Educativa*, 26(2), 129-136.  
<https://doi.org/10.5093/psed2020a5>
- Greif & Greif (2004). Including fathers in school psychology literature: A review of four school psychology journals. *Psychology in the Schools*, 41(5), 575-580.  
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1002/pits.10194>
- Grolnick, W. S. (2015). Mothers’ motivation for involvement in their children’s schooling: Mechanisms and outcomes. *Motivation and Emotion*, 39(1), 63-73.  
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s11031-014-9423-4>
- Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. L. (1994). Parent’s involvement in children’s schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65, 237-252. doi: 10.2307/1131378
- Gugiu, P. C., Gugiu, M. R., Barnes, M., Gimbert, B., & Sanders, M. (2019). The development and validation of the parental involvement survey in their Children’s elementary studies (PISCES). *Journal of Child and Family Studies*, 28(3), 627-641.  
<https://doi.org/10.1007/s10826-018-1294-y>

- Gut J, Reimann G, & Grob A. (2013) A contextualized view on long-term predictors of academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 105, 436–443. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0031503>
- Gubbins, V. & Otero, G. (2020). Determinants of parental involvement in primary school: evidence from Chile. *Educational Review*, 72(2), 137-156. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1487386>. ISI
- Hernández, M. M., Robins, R. W., Widaman, K. F., & Conger, R. D. (2016). School belonging, generational status, and socioeconomic effects on Mexican-origin children's later academic competence and expectations. *Journal of Research on Adolescence*, 26(2), 241-256. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/jora.12188>
- Heyder, K., Suchan, B., & Daum, I. (2004). Cortico-subcortical contributions to executive control. *Acta psychologica*, 115(2-3), 271-289. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.actpsy.2003.12.010>
- 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. <https://psycnet.apa.org/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. <https://doi.org/10.1111%2Fj.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. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0015362>
- Honicke, T., & Broadbent, J. (2016). The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. *Educational Research Review*, 17, 63-84. doi:10.1016/j.edurev.2015.11.002
- 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. <https://doi.org/10.3102%2F00346543067001003>
- 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, Department of Education, United States. <https://ir.vanderbilt.edu/xmlui/bitstream/handle/1803/7595/OERIIESfinalreport032205.pdf?sequence=1>
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>

- INEE. (2019). La educación obligatoria en México. Informe 2019. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. México.  
[https://www.inee.edu.mx/medios/informe2019/stage\\_01/cap\\_0201.html](https://www.inee.edu.mx/medios/informe2019/stage_01/cap_0201.html)
- INEE (2017). *Informe de resultados PLANEA 2015. El aprendizaje de los alumnos de sexto de primaria y tercero de secundaria en México. Lenguaje y Comunicación y Matemáticas*. México: INEE.
- INEE, PLANEA (2017).  
[http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2016/AplicacionPLANEA\\_Basica.pdf](http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2016/AplicacionPLANEA_Basica.pdf)
- INEE, PLANEA, (2015). *Informe de resultados PLANEA 2015*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1D246.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). *Encuesta para la medición del impacto COVID-19 en la educación (ECOVID-ED) 2020*. INEGI, abril 2021.
- Intxausti, N., Etxeberria, F., & Joaristi, L. (2014). ¿Coinciden las expectativas escolares de la familia y del profesorado acerca del alumnado de origen inmigrante?, *Relieve*, 20(1), 1-21. <https://doi.org/10.7203/relieve.20.1.3804>
- Jacob, B., Dynarski, S., Frank, K., & Schneider, B. (2017). Are expectations alone enough? Estimating the effect of a mandatory college-prep curriculum in Michigan. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 39(2), 333-360.  
<https://doi.org/10.3102/0162373716685823>
- James, A. G., Rudy, D., & Dotterer, A. (2019). Longitudinal examination of relations between school-and home-based parent involvement and GPA across ethnic groups. *Journal of Child and Family Studies*, 28(11), 3000-3010.  
<https://link.springer.com/article/10.1007/s10826-019-01475-9>
- Jeynes, W. H. (2022). A meta-analysis: The relationship between the parental expectations component of parental involvement with students' academic achievement. *Urban Education*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/00420859211073892>
- Jeynes, W. H. (2017). A meta-analysis: The relationship between parental involvement and Latino student outcomes. *Education and Urban Society*, 49(1), 4-28.  
<https://doi.org/10.1177/0013124516630596>
- Jeynes W. (2005). Effects of parental involvement and family structure on the academic achievement of adolescents. *Marriage & Family Review*, 37(3), 99–116.  
[https://doi.org/10.1300/J002v37n03\\_06](https://doi.org/10.1300/J002v37n03_06)
- Jhang, F. H., & Lee, Y. T. (2018). The role of parental involvement in academic achievement trajectories of elementary school children with Southeast Asian and Taiwanese mothers. *International Journal of Educational Research*, 89, 68-79.  
<http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2017.09.003>

- Kao G, Tienda M. (1995). Optimism and achievement: The educational performance of immigrant youth. *Social Science Quarterly*. 76, 1–19.  
<https://www.jstor.org/stable/44072586>
- Kasinitz, P., Mollenkopf, J. H., Waters, M. C., & Holdaway, J. (2008). *Inheriting the city: The children of immigrants come of age*. New York, NY: Russell Sage Foundation.
- Kaur, K. (2017). Achievement in mathematics of ninth class government school students in relation to their parental involvement. *Issues and Ideas in Education*, 5(1), 59-71.  
<https://doi.org/10.15415/iie.2017.51004>
- Kaus, A. (2018). *Parental involvement in elementary education in Kazakhstan: Nature, factors, and implications for academic achievement*. [Tesis de maestría, Nazarbayev University Graduate School of Education] Repositorio Universidad Nazarbayev. <http://nur.nu.edu.kz/handle/123456789/3675>
- Khajehpour, M., & Ghazvini, S. D. (2011). The role of parental involvement affect in children's academic performance. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 1204-1208. <https://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.263>
- J., Van den Noortgate, W., Ligembe, N., Ogondiek, M., Ghesquière, P., & Van Leeuwen, K. (2021). Effects of a parental involvement intervention to promote child literacy in Tanzania: A cluster randomized controlled trial. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 1-22. <https://doi.org/10.1080/19345747.2021.1931998>
- Kirui, D. K., & Kao, G. (2018). Does generational status matter in college? Expectations and academic performance among second-generation college students in the US. *Ethnicities*, 18(4), 571-602. <https://doi.org/10.1177%2F1468796818777542>
- Kitsantas, A., Kolovelonis, A., Gorozidis, G. S., & Kosmidou, E. (2018). Connecting self-regulated learning and performance with high school instruction in health and physical education. En *Connecting self-regulated learning and performance with instruction across high school content areas* (pp. 351-373). Springer, Cham.
- Kitsantas, A., Steen, S., & Huie, F. (2017). The role of self-regulated strategies and goal orientation in predicting achievement of elementary school children. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 2(1), 65-81.  
<https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/258>
- Kiu, C. C. (2018, October). Data mining analysis on student's academic performance through exploration of student's background and social activities. In 2018 *Fourth International Conference on Advances in Computing, Communication & Automation (ICACCA)* (pp. 1-5). IEEE. DOI: 10.1109/ICACCAF.2018.8776809
- Köller, O., Meyer, J., Saß, S., & Baumert, J. (2019). New analyses of an old topic: Effects of intelligence and motivation on academic achievement. *Journal for Educational Research Online/Journal für Bildungsforschung Online*, 11(1), 166-189.  
[https://www.pedocs.de/volltexte/2019/16792/pdf/JERO\\_2019\\_1\\_Koeller\\_et\\_al\\_New\\_analyses\\_of\\_an\\_old\\_topic.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2019/16792/pdf/JERO_2019_1_Koeller_et_al_New_analyses_of_an_old_topic.pdf)

- Kranzler, J. H., Floyd, R. G., Benson, N., Zaboski, B., & Thibodaux, L. (2016). Cross-battery assessment pattern of strengths and weaknesses approach to the identification of specific learning disorders: Evidence-based practice or pseudoscience? *International Journal of School & Educational Psychology*, 4(3), 146-157. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/21683603.2016.1192855>
- Krüger, E. L., & Zannin, P. H. (2004). Acoustic, thermal and luminous comfort in classrooms. *Building and Environment*, 39(9), 1055-1063. <https://doi.org/10.1016/j.buildenv.2004.01.030>
- Kulak, V., & Newton, G. (2015). An investigation of the pedagogical impact of using case-based learning in a undergraduate biochemistry course. *International Journal of Higher Education*, 4(4), 13-24. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1074128>
- Lewin, K. (1978). *Teoría del campo en la ciencia social*. Buenos Aires: Paidós
- Kuzmanović, B., & Vučetić, M. (2015). Samoregulacija učenja iz perspektive učenika i njena povezanost sa školskim uspehom. *Nastava i Vaspitanje*, 64(2), 269-283. <https://doi.org/10.5937/nasvas1502269K>
- Lara, L., & Saracostti, M. (2019). Effect of parental involvement on children's academic achievement in Chile. *Frontiers in Psychology*, 10, 1464. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01464>
- Lau, E. Y. H., & Lee, K. (2021). Parents' views on young children's distance learning and screen time during COVID-19 class suspension in Hong Kong. *Early Education and Development*, 32(6), 863-880. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1843925>
- Lee-St. John, T. J., Walsh, M. E., Raczek, A. E., Vuilleumier, C. E., Foley, C., Heberle, A., Sibley, E., & Dearing, E. (2018). The long-term impact of systemic student support in elementary school: Reducing high school dropout. *AERA Open*, 4(4). <https://doi.org/10.1177/2332858418799085>
- 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*, 33(6), 927-935. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2010.12.016>
- Lewinski, P. (2015). Effects of classrooms' architecture on academic performance in view of telic versus paratelic motivation: a review. *Frontiers in Psychology*, 6, 746. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00746>
- Liu, T., Chen, X., Liu, M., Zhang, Y., Xin, T., & Wang, Y. (2020). The effects of children's self-educational aspiration and self-efficacy on mathematics achievement: A moderated chained mediation model. *Annals of Psychology*, 36(2), 262-270. <https://doi.org/10.6018/analesps>

- Liu, Ye & Leighton, J. (2021). "Parental self-efficacy in helping children succeed in school favors math achievement", *Frontiers in Education*, 6, 82- 97.  
<https://doi.org/10.3389/educ.2021.657722>
- Loughlin-Presnal, J., & Bierman, K. L. (2017). How do parent expectations promote child academic achievement in early elementary school? A test of three mediators, *Developmental Psychology*, 53(9), 1694.  
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/dev0000369>
- Mahler, A., Simmons, C., Frick, P. J., Steinberg, L., & Cauffman, E. (2017). Aspirations, expectations and delinquency: The moderating effect of impulse control. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(7), 1503-1514. <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0661-0>
- Manfra, L. (2019). Impact of homelessness on school readiness skills and early academic achievement: A systematic review of the literature. *Early Childhood Education Journal*, 47, 239-249. <https://doi.org/10.1007/s10643-018-0918-6>
- Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41(9), 954.  
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.41.9.954>
- Martínez-Otero, V. (2007). *Los adolescentes ante el estudio. Causas y consecuencias del rendimiento académico*. Madrid: Fundamentos.
- Mayorquín Reyes, E. A., & Zaldívar Colado, A. (2019). Participación de los padres en el rendimiento académico de alumnos de primaria. Revisión de literatura. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 9(18), 868-896. <https://doi.org/10.23913/ride.v9i18.480>
- McBride, B. A., Schoppe-Sullivan, S.J., & Moon-Ho Ho. (2005). The mediating role of fathers' school involvement on student achievement. *Applied Developmental Psychology*. 26, 201–216. <https://eric.ed.gov/?id=EJ697925>
- MCCI. (2021). México suspende prueba de preparación de PISA.  
<https://contralacorrupcion.mx/mexico-suspende-prueba-de-preparacion-de-pisa/>
- 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.  
<https://psycnet.apa.org/doi/10.2307/3005792>
- McNeal Jr, R. B. (2012). Checking in or checking out? Investigating the parent involvement reactive hypothesis. *The Journal of Educational Research*, 105(2), 79-89. <https://doi.org/10.1080/00220671.2010.519410>
- Medrano, L. (2011). Modelo social cognitivo del rendimiento académico en ingresantes universitarios. La contribución de la autoeficacia social académica, *Revista Tesis Facultad de Psicología*, 1(1), 87-106.  
<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/tesis/article/view/4119>

- Mega, C., Ronconi, L., & De Beni, R. (2014). What makes a good student? How emotions, self-regulated learning, and motivation contribute to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 121. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0033546>
- Midgett, J., Ryan, B. A., Adams, G. R., & Corville-Smith, J. (2002). Complicating achievement and self-esteem: considering the joint effects of child characteristics and parent-child interactions. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 132-143. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1006/ceps.2001.1083>
- Miñano, P., Gilar, R., & Castejón, J. L. (2012). A structural model of cognitive-motivational variables as explanatory factors of academic achievement in Spanish language and mathematics. *Anales de Psicología*, 28(1), 45-54. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps>
- Mo, Y., & Singh, K. (2008). Parents' relationships and involvement: Effects on students' school engagement and performance. *Research in Middle Level Education Online*, 31(10), 1-11. <https://eric.ed.gov/?id=EJ801108>
- Moliterni, P., De Stasio, S., Carboni, M. & Di Chiacchio, C. (2010). *Motivational and self regulated learning components of academic performance* [Conferencia]. Italian University of Sport and Movement "Foro Italico", Rome, Italy, INVALSI, Rome, Italy. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.1.1714.1201>
- Monroy-Gómez-Franco, L. Á., López-Calva, L. F., y Vélez, R. (2021). ¿Es posible contrarrestar el costo permanente de la pandemia? *Nexos*. <https://educacion.nexos.com.mx/es-posible-contrarrestar-elcosto-permanente-de-la-pandemia/>
- Morales, A. C., Miguel, P. C. Y., & Menacho, N. Y. Á., (2017). El modelo de autorregulación y el aprendizaje matemático. *Memorias COMIE*, 1-12. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2072.pdf>
- Muller, C. (2018). Parent involvement and academic achievement: An analysis of family resources available to the child. En: Coleman, J. S. (2018). *Parents, their children, and schools*, Routledge (pp. 77-114).
- Murillo, F. J., & Hidalgo, N. (2016). Dime cómo evalúas y te diré qué sociedad construyes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1). <https://revistas.uam.es/riee/article/view/2972>
- Nasiri, E., Pour-Safar, A. L. I., taheri, M., pashaky, A. S., & Louyeh, A. A. (2017). Presenting the students' academic achievement causal model based on goal orientation. *Journal of Advances in Medical Education & Professionalism*, 5(4), 195. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/28979914/>



- Navarro, R. E. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 0. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55110208.pdf>
- Nodoushan, M. A. S. (2012). Self-regulated learning (SRL): Emergence of the RSRLM model. *Online Submission*, 6(3), 1-16. <https://eric.ed.gov/?id=ED533138>
- Nurhayati, Sri (2021). "Parental involvement in early childhood education for family empowerment in the digital age", *Journal Empowerment: Jurnal Ilmiah Program Studi Pendidikan Luar Sekolah*, 101, 54-62. <http://www.e-journal.stkipsiliwangi.ac.id/index.php/empowerment/article/view/2185>
- Nurmi, J. E. (1991). How do adolescents see their future? A review of the development of future orientation and planning. *Developmental Review*, 11(1), 1-59. [https://doi.org/10.1016/0273-2297\(91\)90002-6](https://doi.org/10.1016/0273-2297(91)90002-6)
- OCDE. (2019a). Education at a Glance 2019. Country Note. [https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2019\\_CN\\_MEX\\_Spanish.pdf](https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2019_CN_MEX_Spanish.pdf)
- OCDE. (2019b). Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) PISA 2018—Resultados. Nota país. [https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018\\_CN\\_MEX\\_Spanish.pdf](https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf)
- Olakanmi, E. E. (2017). The effects of a flipped classroom model of instruction on students' performance and attitudes towards chemistry. *Journal of Science Education and Technology*, 26(1), 127-137. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1126764>
- O'Malley, M., Voight, A., Renshaw, T. L., & Eklund, K. (2015). School climate, family structure, and academic achievement: A study of moderation effects. *School Psychology Quarterly*, 30(1), 142. doi: 10.1037/spq0000076
- Otani, M. (2019). Relationships between parental involvement and adolescents' academic achievement and aspiration. *International Journal of Educational Research*, 94, 168-182. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.01.005>
- Panadero, E., & Alonso Tapia, J. (2014). How do students self-regulate?: review of Zimmerman's cyclical model of self-regulated learning. *Anales de psicología*. 30(2), 450-462. <https://psycnet.apa.org/record/2014-14001-008>
- Panaoura, Rita (2021). "Parental involvement in children's mathematics learning before and during the period of the COVID-19", *Social Education Research*, 65-74. <https://doi.org/10.37256/ser.212021547>
- Patall, E. A., Cooper, H., & Robinson, J. C. (2008). Parent involvement in homework: A research synthesis. *Review of Educational Research*, 78(4), 1039-1101. <https://doi.org/10.3102%2F0034654308325185>

- Pekrun, R., Lichtenfeld, S., Marsh, H. W., Murayama, K., & Goetz, T. (2017). Achievement emotions and academic performance: Longitudinal models of reciprocal effects. *Child development*, 88(5), 1653-1670. <https://doi.org/10.1111/cdev.12704>
- Pintrich, P. R. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 92-104. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1017>
- Pizarro, R. (1985). *Rasgos y actitudes del profesor efectivo*. [Tesis de Maestría]. Pontificia Universidad Católica, Santiago de Chile. <http://pepsic.bvsalud.org/scieloOrg/php/reflinks.php?refpid=S1665-7527200900010000500009&pid=S1665-75272009000100005&lng=pt>
- Plucker, J. A., & Stocking, V. B. (2001). Looking outside and inside: Self-concept development of gifted adolescents. *Exceptional Children*, 67(4), 535-548. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/001440290106700407>
- PNUD (2015). [http://www.mx.undp.org/content/mexico/es/home/ourwork/povertyreduction/in\\_dept\\_h/desarrollo-humano.html](http://www.mx.undp.org/content/mexico/es/home/ourwork/povertyreduction/in_dept_h/desarrollo-humano.html)
- PNUD (2016). *Informe sobre Desarrollo Humano México*, México: PNUD. <https://www.mx.undp.org/content/mexico/es/home/library/poverty/informe-nacional-sobre-desarrollo-humano-mexico-2016.html>
- Porumbu, D., & Necşoi, D. V. (2013). Relationship between parental involvement/attitude and children's school achievements. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 76, 706-710. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.04.191>
- Pozas, M., Letzel, V., y 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. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1874152>
- Putnam, R. D. (2000). Bowling alone: America's declining social capital. En Palgrave Macmillan, New York. In: Crothers L., Lockhart C. (eds) *Culture and Politics*, 223-234 Palgrave Macmillan, New York. [https://doi.org/10.1007/978-1-349-62397-6\\_12](https://doi.org/10.1007/978-1-349-62397-6_12)
- Ramelow, D., Currie, D., & Felder-Puig, R. (2015). The assessment of school climate review and appraisal of published student-report measures. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33(8), 731-743. <https://doi.org/10.1177/10734282915584852>
- Ramírez, J. (2005). Tres visiones sobre el capital social: Bourdieu, Coleman y Putnam. *Acta Republicana. Política y Sociedad*, 4(4). <http://www.tribunaeducacio.cat/wp-content/uploads/2016/02/3-visiones-CS.pdf>

- Reyes-Lagunes, I., & García y Barragán, L. F. (2008). Procedimiento de validación psicométrica culturalmente relevante: un ejemplo *La Psicología social en México*, 12(1), 625-630. México: AMEPSO.
- Reynolds, K. J., Lee, E., Turner, I., Bromhead, D., & Subasic, E. (2017). How does school climate impact academic achievement? An examination of social identity processes. *School Psychology International*, 38(1), 78-97.  
<https://doi.org/10.1177%2F0143034316682295>
- Rhodes, R. E., Spence, J. C., Berry, T., Deshpande, S., Faulkner, G., Latimer-Cheung, A. E., O'Reilly, N., & Tremblay, M. S. (2016). Understanding action control of parental support behavior for child physical activity. *Health Psychology*, 35(2), 131–140.  
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/hea0000233>
- Rindermann, H., & Baumeister, A. E. (2015). Parents' SES vs. parental educational behavior and children's development: A reanalysis of the Hart and Risley study. *Learning and Individual Differences*, 37, 133-138.  
<https://doi.org/10.1177%2F0162353218799481>
- Rodríguez, S., Piñeiro, I., Gómez-Taibo, M. L., Regueiro, B., Estévez, I., & Valle, A. (2017). An explanatory model of maths achievement: Perceived parental involvement and academic motivation. *Psicothema*, 29(2), 184-190.  
<https://doi.org/10.7334/psicothema2017.32>
- Rogers, M. A., Theule, J., Ryan, B. A., Adams, G. R., & Keating, L. (2009). Parental involvement and children's school achievement: Evidence for mediating processes. *Canadian Journal of School Psychology*, 24(1), 34-57.  
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/0829573508328445>
- Rosário, P. (2004). *Estudar o Estudar: As (Des)venturas do Testas*. Porto: Porto Editora. ISBN: 978-972-0-33412-1
- Rosário, P., Gonzalez-Pienda, J. A., Pinto, R., Ferreira, P., Lourenco, A., & Paiva, O. (2010). Efficacy of the program “Testas’s (mis)adventures” to promote the deep approach to learning. *Psicothema*, 22, 828-834.  
<http://europepmc.org/abstract/MED/21044520>
- Rosário, P., Mourão, R., Baldaque, M., Nunes, T., Núñez Perez, J. C., Gonzalez-Pineda, J. A., Cerezo, R. & Valle, A. (2009). Tareas para casa, autorregulación del aprendizaje y rendimiento en matemáticas. *Revista de Psicodidáctica*. 14(2), 179-192. <http://www.ehu.eus/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/721>
- Roth, B., Becker, N., Romeyke, S., Schäfer, S., Domnick, F., & Spinath, F. M. (2015). Intelligence and school grades: A meta-analysis. *Intelligence*, 53, 118–137.  
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.intell.2015.09.002>
- Rumbaut, R. G. (1990). Immigrant students in California public schools: A summary of current knowledge. Report No. 11. Baltimore, MD: *Johns Hopkins University*

Center for Research on Effective Schooling for Disadvantaged Students.  
<https://eric.ed.gov/?id=ED334845>

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 54-67.  
<https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Sandoval Domínguez, Ricardo; Echeverría Castro, Sonia Beatriz y Valdés Cuervo, Angel Alberto (2017). "Participación de los padres en la educación: una prueba del modelo de Hoover-Dempsey y Sandler", *Perspectiva Educativa, 56*(2), 139-153.  
 doi: 10.4151/07189729
- Schnabel, K., Alfred, C., Eccles, J., Köller, O., & Baumert, J. (2002). Parental influence on students' educational choices in the United States and Germany: different ramifications same effect? *Journal of Vocational Behavior, 60*, 178–198.  
 doi:10.1006/jvbe.2001.1863
- Schunk, D. H. & Mullen, C. A. (2013). Toward a conceptual model of mentoring research: Integration with self-regulation learning. *Educational Psychology Review, 25*, 361-389. <https://doi.org/10.1007/s10648-013-9233-3>
- Seginer, R. (2009). *Future orientation: Developmental and ecological perspectives*. Springer Science & Business Media. Canada.  
<https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/b106810.pdf>
- Selwyn, N., Banaji, S., Hadjithoma-Garstka, C., & Clark, W. (2011). Providing a platform for parents? Exploring the nature of parental engagement with school learning platforms. *Journal of Computer Assisted Learning, 27*(4), 314–323.  
<https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2011.00428.x>
- Serna, C., & Martínez, I. (2019). Parental involvement as a protective factor in school adjustment among retained and promoted secondary students. *Sustainability, 11*(24), 7080. <https://doi.org/10.3390/su11247080>
- Sharabi, A., & Marom-Golan, D. (2018). Social support, education levels, and parents' involvement: a comparison between mothers and fathers of young children with autism spectrum disorder. *Topics in Early Childhood Special Education, 38*(1), 54-64. <https://doi.org/10.1177%2F0271121418762511>
- Sitzmann, T., & Ely, K. (2011). A meta-analysis of self-regulated learning in work-related training and educational attainment: What we know and where we need to go. *Psychological bulletin, 137*(3), 421. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0022777>
- Sorić, I., Penezić, Z., & Burić, I. (2017). The Big Five personality traits, goal orientations, and academic achievement. *Learning and Individual Differences, 54*, 126-134.  
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.lindif.2017.01.024>
- Soufi, S., Damirchi, E. S., Sedghi, N., & Sabayan, B. (2014). Development of structural model for prediction of academic achievement by global self-esteem, academic

self-concept, self-regulated learning strategies and autonomous academic motivation. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 114, 26-35. DOI: 10.1016/j.sbspro.2013.12.651

Sposito, V. A., Hand, M. L., & Skarpness, B. (1983). On the efficiency of using the sample kurtosis in selecting optimal lpestimators. *Communications in Statistics-simulation and Computation*, 12(3), 265-272. <https://doi.org/10.1080/03610918308812318>

Stacer, M. J., & Perrucci, R. (2012). Parental involvement with children at school, home, and community. *Journal of Family and Economic Issues*, 34(3), 340–354. doi:10.1007/s10834-012-9335-y

Stewart, B., E. (2008). School structural characteristics, student effort, peer associations, and parental involvement the influence of school- and individual-level factors on academic achievement. *Education and Urban Society*, 40(2), 179-204. <https://doi.org/10.1177%2F0013124507304167>

Strom, R. E., & Boster, F. J. (2007). Dropping out of high school: A meta-analysis assessing the effect of messages in the home and in school. *Communication Education*, 56(4), 433-452. <http://doi:10.1080/03634520701413804>

Stull, J. (2013). Family socioeconomic status, parent expectations, and a child's achievement. *Research in Education*, 90, 53-67. <https://doi.org/10.7227%2FRIE.90.1.4>

Sy S.R., & Schulenberg J. E. (2005) Parent beliefs and children's achievement trajectories during the transition to school in Asian American and European American families. *International Journal of Behavioral Development*. 29(6), 505–515. <https://doi.org/10.1177%2F01650250500147329>

Tazouti, Y., & Jarlégan, A. (2019). The mediating effects of parental self-efficacy and parental involvement on the link between family socioeconomic status and children's academic achievement. *Journal of Family Studies*, 25(3), 250-266. <https://doi.org/10.1080/13229400.2016.1241185>

Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83, 357–385. <https://psycnet.apa.org/doi/10.3102/0034654313483907>

Thomas, V., De Backer, F., Peeters, J., & Lombaerts, K. (2019). Parental involvement and adolescent school achievement: The mediational role of self-regulated learning. *Learning Environments Research*, 22(3), 345-363. <https://doi.org/10.1007/s10984-019-09278-x>

Thorell, L. B., Skoglund, C., de la Peña, A. G., Baeyens, D., Fuermaier, A., Groom, M. J., & Christiansen, H. (2022). 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*, 31(4), 649-661.

- Toor, K. K. (2018). Parent-child relationship and students' academic achievement: a study of secondary school students. *Journal of Educational Studies, Trends and Practices*, 8(1). <https://doi.org/10.52634/mier/2018/v8/i1/1418>
- Trommsdorff, G. (1983). Future orientation and socialization. *International Journal of Psychology*, 18(1-4), 381-406. <https://doi.org/10.1080/00207598308247489>
- Turmo, A. (2004). Scientific literacy and socio-economic background among 15 years olds. A Nordic perspective. *Skandinavian Journal of Educational Research*, 48(3). <https://doi.org/10.1080/00313830410001695745>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). From COVID-19 learning disruption to recovery: A snapshot of UNESCO's work in education in 2020. <https://www.unesco.org/en/articles/covid-19-learning-disruption-recovery-snapshot-unescos-work-education-2020>
- Vera, S. (2022). México sigue en últimos lugares de Prueba PISA: Educación con Rumbo. Intolerancia. <https://intoleranciadiario.com/articulos/educacion/2022/06/14/997487-mexico-siguen-ultimos-lugares-de-prueba-pisa-educacion-con-rumbo.html>
- Wang, M. T., & Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review*, 28(2), 315-352. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1>
- Wang, C. W., & Neihart, M. (2015). Academic self-concept and academic self-efficacy: Self-beliefs enable academic achievement of twice-exceptional students. *Roeper Review*, 37(2), 63-73. <https://doi.org/10.1080/02783193.2015.1008660>
- 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. <https://doi.org/10.1111/cdev.12153>
- Weiser, D. A., & Riggio, H. R. (2010). Family background and academic achievement: does self-efficacy mediate outcomes? *Social Psychology of Education*, 13(3), 367-383. <https://doi.org/10.1177/0013124507304167>
- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: A meta-synthesis. *Educational Review*, 66(3), 377-397. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.780009>
- Willcox, M. del R. (2011). Factores de riesgo y protección para el rendimiento académico: Un estudio descriptivo en estudiantes de Psicología de una universidad privada. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(1), 1-9. <https://doi.org/10.35362/rie5512909>
- Winne, P. (2004). Identificando retos en la investigación sobre el aprendizaje autorregulado: contribuciones de Paul R. Pintrich. *En homenaje a las*

*contribuciones de Paul R. Pintrich a la investigación sobre Psicología y Educación*, 2(1).

- Winne, P. H. (2011). A cognitive and metacognitive analysis of self-regulated learning. En: Zimmerman, B., J. Schunk (Eds.) *Handbook of self-regulation of learning and performance*, 15-32. New York: Routledge  
<https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9781315697048.ch3>
- Winnie, P. H., & Hadwin, A. F. (1998). Studying as Self-Regulated Learning. En D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), *Metacognition in educational theory and practice* (pp. 277–304). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. Adobe ISBN 10.4324/9781315697048.ch3
- Winne, P. H. (2004). Comments on motivation in real-life, dynamic, and interactive learning environments: theoretical and methodological challenges when researching motivation in context. *European Psychologist*, 9(4), 257–263.  
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1027/1016-9040.9.4.257>
- Whitaker, Manya (2019). “The Hoover-Dempsey and sandler model of the parent involvement process”. En Sheldon, Steven y Turner-Vorbeck, Tammy (eds.). (2019). *The Wiley handbook of family, school, and community relationships in education*, New Jersey: John Wiley y Sons. (pp. 419-443).
- Won Kim, S. (2018). Parental involvement in developing countries: A meta-synthesis of qualitative research. *International Journal of Educational Development*, 60, 149-156. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.07.006>
- Wong, R. S. M., Ho, F. K. W., Wong, W. H. S., Tung, K. T. S., Chow, C. B., Rao, N. & Ip, P. (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*, 27(5), 1544-1555.  
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s10826-017-1011-2>
- Yamamoto, Y., & Holloway, S. D. (2010). Parental expectations and children's academic performance in sociocultural context. *Educational Psychology Review*, 22(3), 189-214. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9121-z>
- York, T. T., Gibson, C., & Rankin, S. (2015). Defining and measuring academic success. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 20 (5).  
[https://www.researchgate.net/publication/278305241\\_Defining\\_and\\_Measuring\\_Academic\\_Success](https://www.researchgate.net/publication/278305241_Defining_and_Measuring_Academic_Success)
- Yosef, Y., Hasmalena, H., & Sucipto, S. D. (2020). March). *Parental self-efficacy in educating elementary school children* [Conferencia]. International Conference on Elementary Education. Bandung, este de Java.

- Zhan, M. (2006). Assets, parental expectations and involvement, and children's educational performance. *Children and Youth Services Review*, 28(8), 961–975. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2005.10.008>
- Zainuddin, Z., Perera, C. J., Haruna, H., & Habiburrahim, H. (2020). Literacy in the new norm: stay-home game plan for parents. *Information and Learning Sciences*, 121 (7/8), (pp. 645-653). <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/ILS-04-2020-0069/full/html>
- Zimmerman, B. J. (2000). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. En B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self regulated learning: From teaching to self-reflective practice* (pp. 1-19). New York: The Guilford Press. ISBN 9781572303065
- Zimmerman, B. J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. En B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*, London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers. <https://psycnet.apa.org/record/2001-06817-001>
- Zimmerman, B. J., & Campillo, M. (2003). Motivating self-regulated problem solvers. *The psychology of problem solving*, 233-262. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511615771.009>
- Zimmerman, B. J., & Moylan, A. R. (2009). *Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect*. En D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), *The educational psychology series. Handbook of metacognition in education* (pp. 299-315). New York, NY, US: Routledge/Taylor & Francis Group. <https://psycnet.apa.org/record/2010-06038-016>
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2008). An essential dimension of self-regulated learning. En D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications* (pp. 1–30). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). Self-regulated learning and performance: An introduction and an overview. In *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 15-26). Routledge.
- Zimmerman, B. J., Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2017). The role of self-efficacy and related beliefs in self-regulation of learning and performance. *Handbook of competence and motivation: Theory and application*, (pp. 313–333). The Guilford Press. <https://psycnet.apa.org/record/2017-17591-017>



## ANEXOS

## Anexo 1. Indicadores de involucramiento parental escolar

Autor	País	Muestra	Definición conceptual	Indicador de IPE
Lara y Saracostti (2019)	Chile	498 papás y mamás o cuidadores de estudiantes de primaria.	Comunicación entre la familia y la escuela, apoyo en actividades escolares en casa y en la escuela.	Apoyo en casa con las tareas escolares. Asistir a reuniones/pláticas en la escuela. Asistir a eventos especiales en la escuela. Platicar con sus hijos acerca de sus profesores cuando los niños lo solicitan. Revisar la tarea de sus hijos cuando los niños lo solicitan. Estar en contacto con el personal de la escuela en temas relacionados con sus hijos.
Otani (2019)	Japón	1801 adolescentes de 14 a 15 años y sus respectivos papás/mamás.	Comunicación padres e hijos/hijas.	Conversaciones con sus padres acerca de sus estudios escolares, el día en general, su futuro educativo, sociedad y noticias, y acerca de sus hobbies y tiempo libre.

Autor	País	Muestra	Definición conceptual	Indicador de IPE
Won Kim (2018)	EUA	Revisión de la literatura periodo 1980-2009 (ELS)		Responsabilidad, compromiso y accesibilidad.
Day y Dotterer (2018)	EUA	4429 adolescentes (ELS)	Construcción multifacética que incluye una variedad de estrategias por parte de los papás y mamás que incluye participación en eventos escolares, participación en el trabajo escolar en casa, o comunicación sobre la importancia de escuela (Hayes 2011; Hill y Tyson 2009; Stewart 2008; Toldson y Lemmons 2013)	Supervisión y apoyo con las tareas y reglas en casa.

Autor	País	Muestra	Definición conceptual	Indicador de IPE
Cabrera, Peralta y Kurban (2018)	EUA	15230 estudiantes adolescentes hijos de militares.	Implicación en la educación escolar de sus hijos, ya sea apoyando con las tareas escolares en casa, asistiendo a juntas escolares y platicar con sus hijos acerca de su desarrollo escolar.	Comunicación sobre los cursos escolares, calificaciones, preparación de exámenes y futuro educativo.
Cherng y Ho (2018)	USA	11430 estudiantes adolescentes.	Implicación en la educación escolar de sus hijos, ya sea apoyando con las tareas escolares en casa, asistiendo a juntas escolares y platicar con sus hijos acerca de su desarrollo escolar.	Supervisión directa de tareas, monitoreo, conversaciones sobre calificaciones, preparación de exámenes y expectativas parentales.

Autor	País	Muestra	Definición conceptual	Indicador de IPE
Kaur (2017)	India	453 adolescentes	Actividades tales como la enseñanza, monitoreo, estudio en casa, reforzamiento de conductas establecidas en la escuela y participación directa en la escuela.	Bienestar general, monitoreo, autonomía psicológica, actividades en su tiempo libre y crecimiento académico.
Rodríguez y col. (2017)	España	897 estudiantes de primaria de 9 a 13 años.	Promoción de las habilidades intelectuales que su hijo necesita para tener éxito escolar y cómo éstas influyen en cómo su hijo percibe las propias habilidades y el valor del aprendizaje.	Comunicación, ayuda con las tareas, supervisión directa y expectativas de los padres.

Autor	País	Muestra	Definición conceptual	Indicador de IPE
Loughlin-Presnal y Bierman (2017)	EUA	356 papás/mamás/cuidadores de estudiantes de 1° a 5° grado.		Expectativas, apoyo y comunicación con el profesor.
Costa y Faría (2017)	Portugal	16 padres de adolescentes	Participación de los papás y mamás en todos los aspectos del desarrollo académico de sus hijos (emocional, social y cognitivo).	Reglas en casa, monitoreo y apoyo.

Autor	País	Muestra	Definición conceptual	Indicador de IPE
Rhodes y cols. (2016)	Canadá	1253 estudiantes adolescentes		Apoyo
Gaxiola y Armenta (2016)	México	250 estudiantes adolescentes	Participación de los papás y mamás en todos los aspectos del desarrollo académico de sus hijos (emocional, social y cognitivo).	Apoyo emocional, conversaciones sobre planes educativos, expectativas parentales y comunicación.

Autor	País	Muestra	Definición conceptual	Indicador de IPE
Grolnick (2015)	EUA	178 estudiantes de 4°, 5° y 6° grado y sus mamás.	Participación por parte de los padres en actividades escolares en casa y en la escuela (emocional, social y cognitivo).	Asistir a pláticas, reuniones escolares o cualquier otro evento, comunicación con el profesor acerca del desempeño de su hijo, asistir juntos a la biblioteca, jugar juegos que ayuden a su aprendizaje y platicar temas relacionados con su educación o la escuela.
Castro y cols. (2015)	España	Revisión de la literatura periodo 2000-2013 estudiantes de preescolar, primaria y secundaria.	Participación de los papás y mamás en todos los aspectos del desarrollo académico de sus hijos.	Participación general de papá y mamá, platicar con sus hijos acerca de sus problemas escolares, supervisión directa de tareas escolares en casa, expectativas de los padres, lectura con sus hijos y participación y asistencia a la escuela.

## Anexo 2. Revisión de instrumentos que miden el involucramiento parental escolar.

Autor	País	Participantes respondientes	Involucramiento parental	Instrumento	Conclusiones
Atoum, Al-jarrah y Shlalfeh (2019).	Jordania	929 estudiantes de primaria.	Basado en casa y en la escuela.	<p>Escala de Involucramiento parental. 25 reactivos/ <math>\alpha=.84</math> Tipo de respuesta: Likert 5 opciones (siempre/ casi siempre/ a veces/rara vez/ nunca) Dimensiones: Involucramiento basado en la escuela: 14 reactivos/ <math>\alpha=.74</math> Involucramiento basado en casa: 12 reactivos/ <math>\alpha=.79</math></p>	El involucramiento parental es un predictor del rendimiento académico, explica el 22.7% de la varianza.
Serna y Martínez (2019).	España	1043 adolescentes de 12 a 17 años.	Basado en casa, en la escuela y comunicación.	<p>Cuestionario de involucramiento familiar en educación elemental (Manz, Fantuzzo y Power, 2004) validación Serna (2012). 43 reactivos/ <math>\alpha=.95</math> Tipo de respuesta: Likert 4 opciones (1 "rara vez" a 4 "siempre"). Dimensiones: Involucramiento basado en la escuela: no específica Involucramiento basado en casa: no específica</p>	El involucramiento parental influye en el ajuste escolar de los adolescentes.
James, Rudy y Dotterer (2019).	Estados Unidos de América	23 503 estudiantes de secundaria.	Basado en casa y en la escuela.	<p>Escala de Involucramiento parental. Reactivos: no específica Tipo de respuesta: dicotómica (si/no) Un variable compuesta en un rango de 0 a 7. Dimensiones: Involucramiento basado en la escuela por grupo étnico: 7 reactivos. Asiático Americanos <math>\alpha=.72</math> Áfrico Americanos <math>\alpha=.68</math> Hispano Americanos <math>\alpha=.70</math> Anglo Americanos <math>\alpha=.66</math> Involucramiento basado en casa: 8 reactivos. Asiático Americanos <math>\alpha=.71</math> Áfrico Americanos <math>\alpha=.70</math> Hispano Americanos <math>\alpha=.68</math> Anglo Americanos <math>\alpha=.72</math></p>	No existe relación entre el rendimiento académico y el involucramiento parental basado en la escuela en población Asiático Americana. Sin embargo, el involucramiento parental basado en casa predice el rendimiento académico en los cuatro grupos étnicos.

Autor	País	Participantes respondientes	Involucramiento parental	Instrumento	Conclusiones
Gugiu, Gugiu, Barnes, Gimbert y Sanders (2018).	Estados Unidos de America	230 papás y mamás de estudiantes de jardín de niños.	Basado en casa y en la escuela.	Desarrollo y validación de la Encuesta de participación de los padres en los estudios de básicos de sus hijos (PISCES). 56 reactivos/ $\alpha = .91$ Tipo de respuesta: dicotómica (falso/verdadero) Likert 4 opciones (1 completamente desacuerdo/ 2 desacuerdo/ 3 acuerdo/ 4 totalmente de acuerdo). Dimensiones: -Creencias parentales acerca de la educación: -Creencias parentales acerca de la propia eficacia: -Oportunidades de involucramiento parental -Creencias parentales acerca de la lectura con sus hijos -Involucramiento parental: Actividades	Desarrollo con base en otras escalas mencionadas en la investigación.

Autor	País	Participantes Respondientes	Involucramiento parental	Instrumento	Conclusiones
Ferrazza, Ourique, Garcia, y Pereira (2018).	Brasil	390 adolescentes de 14 a 20 años.	Basado en casa.	Escala de involucramiento parental en la decisión vocacional  14 reactivos/ $\alpha = .80$ mamá/ $\alpha = .85$ papá Tipo de respuesta: Likert 5 opciones (siempre/ casi siempre/ a veces/rara vez/ nunca). Dimensiones: Apoyo de decisión vocacional: $\alpha = .76$ mamá/ $\alpha = .76$ papá Apoyo en la búsqueda vocacional: $\alpha = .76$ mamá/ $\alpha = .82$ papá	Índices de confiabilidad $\Rightarrow .70$

Autor	País	Participantes respondientes	Involucramiento parental	Instrumento	Conclusiones
Jhang y Lee (2018)	China	Hijos de 10 a 12 años respecto a papá, mamá o cuidador principal.	Involucramiento parental en casa.	Cuestionario de involucramiento parental en casa.  14 reactivos/ de $\alpha = .77$ a $\alpha = .80$ Tipo de respuesta: Likert 3 opciones (0 nunca/ 1 rara vez/ 2 frecuentemente). Dimensiones: Pláticas parentales/cuidadores e hijos: 4 reactivos Expectativas parentales: 2 reactivos Reglas familiares: opción de respuesta dicotómica (si/no) 6 reactivos Participación basada en la escuela 2 reactivos	Los hijos de migrantes reportan menos involucramiento parental en comparación con los hijos de nativos.

Autor	País	Participantes respondientes	Involucramiento parental	Instrumento	Conclusiones
Sharabi. y Marom-Golan (2018)	Israel	107 papás/mamás de hijos diagnosticados con desorden del espectro autista.	Basado en casa y en la escuela.	<p>Escala de Involucramiento parental (Ingber, 2004).</p> <p>23 reactivos: <math>\alpha=.89</math></p> <p>Tipo de respuesta: Likert 5 opciones (1 totalmente en desacuerdo a 5 totalmente de acuerdo).</p> <p>Dimensiones:</p> <p>Interés y asistencia: 5 reactivos <math>\alpha=.60</math></p> <p>Comunicación paterna: 4 reactivos <math>\alpha=.73</math></p> <p>Colaboración 7 reactivos <math>\alpha=.78</math></p> <p>Involucramiento social: 4 reactivos <math>\alpha=.65</math></p> <p>Responsabilidad: 3 reactivos <math>\alpha=.35</math></p>	Las mamás reportan mayor involucramiento parental en comparación con los papás.

Autor	País	Participantes respondientes	Involucramiento parental	Instrumento	Conclusiones
Erol y Turhan (2018).	Turquía	1488 estudiantes de secundaria.	Basado en la casa y en la escuela.	<p>Escala de Involucramiento parental (Anderson-Butcher, Iachini &amp; Ball, 2013).</p> <p>8 reactivos: <math>\alpha=.70</math></p> <p>Tipo de respuesta: Likert 5 opciones (1 nunca a 5 absolutamente).</p>	El involucramiento parental es un predictor el rendimiento académico, ya que explica el 16% del mismo.

Autor	País	Participantes respondientes	Involucramiento parental	Instrumento	Conclusiones
Wong et.,al (2018)	China	Papás, mamás o cuidadores de 507 niños de 8 años de edad en promedio.	Basado en casa y en la escuela.	<p>Escala de Involucramiento parental basado en casa y en la escuela.</p> <p>Tipo de respuesta: Likert 5 opciones (0 nunca a 4 seis veces o más al año).</p> <p>Dimensiones</p> <p>Involucramiento basado en casa: 4 reactivos <math>\alpha=.71</math></p> <p>Involucramiento basado en la escuela: 4 reactivos <math>\alpha=.74</math></p>	El involucramiento parental basado en casa se asoció positivamente con el rendimiento académico de los alumnos y el bienestar psicosocial y el involucramiento parental basado en la escuela tuvo un efecto indirecto en la conducta prosocial a través del rendimiento académico.

Autor	País	Participantes respondientes	Involucramiento parental	Instrumento	Conclusiones
Freund, Schaedel, Azaiza, Boehm y Lazarowitz (2018).	Israel	473 papás y mamás de niños de primaria. 54.6% judíos y 45.5% árabes.	Basado en la casa y en la escuela.	Involucramiento parental: Prácticas. Involucramiento basado en casa: 2 reactivos $\alpha = .88$ Involucramiento basado en la escuela: 2 reactivos $\alpha = .86$ Escala para evaluar los aspectos motivacionales del involucramiento parental 32 reactivos Tipo de respuesta: Likert 6 opciones (1=completamente en desacuerdo a 6=completamente de acuerdo). Construcción del rol parental: 8 reactivos $\alpha = .88$ Autoeficacia parental para ayudar a tus hijos a alcanzar el éxito escolar: 6 reactivos $\alpha = .83$	Los padres que pertenecen a la cultura árabe mostraron mayores niveles de involucramiento parental en comparación con los padres pertenecientes a la cultura judía.

Autor	País	Participantes respondientes	Involucramiento parental	Instrumento	Conclusiones
Toor (2018)	Medio oriente.	200 adolescentes de secundaria.	Basado en casa.	Escala de relación entre papá/mamá e hijo(a).  100 reactivos/de $\alpha = .77$ a $.87$ . Tipo de respuesta: Likert 5 opciones (siempre/ casi siempre/ a veces/rara vez/ nunca) Dimensiones: Amor Protección Exigencia Rechazo Descuido Indiferencia Recompensa simbólica de amor recompensa directa de objeto Castigo simbólico de amor Castigo directo de objeto.	El involucramiento parental que perciben los adolescentes difiere dependiendo del género, tipo de escuela y rendimiento académico. Además, el rendimiento académico y otras variables socio contextuales tienen un papel importante en la construcción de la relación padres/adres e hijos(as).

Autor	País	Participantes respondientes	Involucramiento parental	Instrumento	Conclusiones
Cagdas, Özel y Konca (2016)	Medio oriente	302 papás y mamás de estudiantes de primaria.	Basado en casa, en la escuela y colaboración escuela-familia.	Escala de involucramiento parental (Saban y Simsek, 2010)  $\alpha = .91$ Tipo de respuesta: Likert 5 opciones Dimensiones: Involucramiento basado en la escuela: Involucramiento basado en casa: Colaboración escuela-familia:	El ingreso económico parental fue predictor del involucramiento basado en casa. Sin embargo, su estatus educativo no afecta el involucramiento familiar.

Autor	País	Participantes respondientes	Involucramiento parental	Instrumento	Conclusiones
Flores de Apodaca, Gentling, Steinhaus y Rosenberg (2015).	Estados Unidos de América	82 padres y profesores de estudiantes de educación especial nivel primaria.	Basado en casa y en la escuela.	Cuestionario de involucramiento parental versión para padres. Cuestionario de involucramiento parental versión para profesores. Tipo de respuesta: Likert 5 opciones Dimensiones: Expectativas educativas/ aspiraciones del hijo o hija. Comunicación con sus hijos (as) acerca de su educación. Supervisión parental/ estructura en casa relacionada con actividades escolares. Participación parental en actividades escolares	Existe una relación negativa entre la comunicación y el involucramiento parentales general con el rendimiento académico. Sin embargo, existe una relación entre las expectativas de los padres y el rendimiento académico de sus hijos.