

Involucramiento parental durante el COVID-19 y su relación con el compromiso escolar de estudiantes de último año de secundaria

Parental involvement during COVID-19 and its relationship with the school engagement of senior high school students

Envolvimento dos pais durante a COVID-19 e sua relação com o envolvimento escolar de alunos do último ano do ensino médio

Isidora Zañartu^I

Claudia Pérez-Salas^{II}

RESUMEN

La pandemia de COVID-19 y el cierre de escuelas hicieron que padres asumieran un papel educativo más activo, antes desempeñado por docentes. Se examinó el involucramiento de padres de estudiantes con y sin NEE en su último año de secundaria en Chile durante la pandemia, y la relación con su compromiso escolar. Mediante un diseño comparativo y transversal, se evaluó en línea a 494 padres y sus hijos/as: 147 con NEE (29.75%) y 347 sin NEE (70.25%) (M = 18.83 años, SD = 0.87). Se aplicaron cuestionarios de autorreporte para medir el involucramiento parental (reportado por padres y madres) y el compromiso escolar (reportado por estudiantes). Los resultados mostraron un alto nivel de involucramiento parental, con mayor apoyo directo y menos monitoreo por parte de padres de estudiantes con NEE en comparación con los sin NEE. El involucramiento parental influyó positivamente el compromiso escolar, en las dimensiones cognitiva y emocional.

Palabras clave: Necesidades Educativas Especiales. Involucramiento Parental. Compromiso Escolar.

ABSTRACT

The COVID-19 pandemic and school closures led parents to assume a more active educational role, previously held by teachers. Parental involvement with students with and without special education needs (SEN) in their final year of secondary school, in Chile, during the pandemic, was examined along with its relationship to student engagement. Using a comparative and cross-sectional design, 494 parents and their children were assessed online: 147 with SEN (29.75%) and 347 without SEN (70.25%) (M = 18.83 years, SD = 0.87). Self-reported questionnaires were applied to measure parental involvement (reported by parents) and student engagement (reported by students). The results showed a high level of parental involvement, with greater direct support and less monitoring from parents of students with SEN compared to those without SEN. Parental involvement positively influenced student engagement, particularly in the cognitive and emotional dimensions.

Keywords: Special Educational Needs. Parental Involvement. Student Engagement.

^IUniversidad de Concepción, Concepción, Chile. Correo electrónico: izanartu@udec.cl  <https://orcid.org/0000-0002-3139-508X>

^{II}Universidad de Concepción, Concepción, Chile. Correo electrónico: cperezs@udec.cl  <https://orcid.org/0000-0002-6940-6514>

RESUMO

A pandemia da COVID-19 e o fechamento de escolas levaram os pais a assumir um papel educacional mais ativo, antes desempenhado pelos professores. Examinamos o envolvimento dos pais de alunos com e sem necessidades educativas especiais (NEE) no último ano do ensino médio, no Chile, durante a pandemia, bem como a relação com seu envolvimento escolar. Usando um projeto comparativo e transversal, 494 pais e seus filhos foram avaliados on-line: 147 com NEE (29,75%) e 347 sem NEE (70,25%) ($M = 18,83$ anos, $DE = 0,87$). Foram aplicados questionários de autorrelato para medir o envolvimento dos pais (relatado pelos pais) e o engajamento escolar (relatado pelos alunos). Os resultados mostraram alto nível de envolvimento dos pais, com mais apoio direto e menos monitoramento por parte dos pais de alunos com NEE em comparação com os daqueles sem NEE. O envolvimento dos pais influenciou positivamente o engajamento escolar nas dimensões cognitiva e emocional.

Palavras-chave: Necessidades Educacionais Especiais. Envolvimento dos Pais. Engajamento Escolar.

INTRODUCCIÓN

La llegada de la pandemia de COVID-19 generó importantes desafíos a nivel de sociedad y, específicamente, en el ámbito educativo (Viner et al., 2020). Durante el año 2020, cientos de países, incluyendo Chile, se vieron obligados a suspender las clases presenciales como medida de prevención (Murillo y Duk, 2020; Treviño et al., 2021). Esto generó la necesidad de adaptar los procesos de enseñanza-aprendizaje al ambiente doméstico (Ibarra Osorio, Opazo Pérez y Zamora Vargas, 2020; Wendel et al., 2020), para implementar la educación remota de emergencia (ERE) (Duraku y Hoxha, 2021).

Aunque la ERE permitió mantener los procesos educativos, generó estrés y una carga adicional para docentes, estudiantes y sus familias durante el período de la pandemia (Salas et al., 2020). En el caso de los estudiantes, la investigación ha mostrado que la pandemia tuvo un impacto negativo en su motivación (Niemi y Kousa, 2020; Zaccoletti et al., 2020), en su compromiso escolar (Chiu, Lin y Lonka, 2021; Combette et al., 2021) y en su salud mental (O'Sullivan et al., 2021). En las familias, la ERE requirió que padres y madres realizaran un considerable esfuerzo y adaptación para supervisar y apoyar el aprendizaje de sus hijos/as (Duraku y Hoxha, 2021) en un contexto donde carecían de las habilidades pedagógicas y digitales necesarias (Bhamani et al., 2020; Bubb y Jones, 2020; Fontenelle-Tereshchuk, 2021; Pozas, Letzel-Alt y Schneider, 2021). De esta manera, el involucramiento parental se vio incrementado en términos cuantitativos y experimentó cambios significativos en términos cualitativos en comparación con la época anterior a la pandemia (Panaoura, 2020), ya que padres y madres se debieron convertir en los/as mediadores del aprendizaje escolar de sus hijos/as (Treviño et al., 2021).

El presente estudio se enfocó en examinar aquellas variables familiares y de los/as estudiantes que, según Epstein (2001), influyen en el nivel de involucramiento parental. Con relación a la familia, el grado de involucramiento parental está influenciado por el nivel socioeconómico y educativo. Investigaciones previas a la pandemia han confirmado que existe una relación positiva

entre un mayor nivel socioeconómico (Hill y Taylor, 2004) y un nivel educativo más alto con un mayor nivel de apoyo por parte de padres y madres (Shumow, Lyutykh y Schmidt, 2011; Hornby y Blackwell, 2018).

Se ha corroborado que el grado de involucramiento parental durante la pandemia también estuvo relacionado con el nivel socioeconómico y educativo de padres y madres. Específicamente, se identificaron grandes disparidades entre diferentes clases sociales en aspectos como el tamaño del hogar, la disponibilidad de dispositivos tecnológicos y la conexión a internet, los cuales impactaron en el proceso de aprendizaje (Bonai y González, 2020; Ibarra Osorio, Opazo Pérez y Zamora Vargas, 2020; Vergara *et al.*, 2022). Además, padres y madres con menor nivel educativo brindaron menos apoyo en las tareas escolares (Bonai y González, 2020), dado que asumir el rol de mediadores en el aprendizaje se volvió más desafiante cuando se poseía un nivel educativo más bajo y una menor familiaridad con la tecnología (Quiroz Reyes, 2020).

Con relación a las variables de los/as estudiantes, el grado de involucramiento parental varía según la edad de los hijos/as, siendo mayor el nivel de supervisión a medida que estos crecen (Cauce, Felner y Primavera, 1982; Epstein y Sanders, 2002; Esteinou, 2015), del grado de aceptación por parte del hijo/a hacia la ayuda recibida (Grolnick y Slowiaczek, 1994; Seipp y Johnston, 2005), y a la existencia de Necesidades Educativas Especiales (NEE) del estudiante, encontrándose un mayor nivel de involucramiento parental en presencia de NEE (Wendel et al., 2020; Nusser, 2021; O'Connor Bones et al., 2021; Touloupis, 2021).

De acuerdo con Murillo y Duk (2020), los/as estudiantes con NEE fueron uno de los grupos más afectados por la pandemia del COVID-19 y el cierre de las escuelas. Esto se debe en gran parte a que la ERE no logró adaptarse a sus necesidades, ya sea por la dificultad de proporcionar apoyo pedagógico personalizado en esta modalidad o por la suspensión de la atención profesional especializada que solían recibir en las escuelas (Murillo y Duk, 2020; Nusser, 2021).

Investigaciones anteriores al inicio de la pandemia señalaban que padres y madres de estudiantes con NEE mostraban un menor grado de involucramiento en comparación con padres y madres de estudiantes sin NEE, debido a los desafíos asociados a las NEE y una menor confianza en su capacidad para brindar ayuda (Harvard Family Research Project y Ferrel, 2012; Fishman y Nickerson, 2015).

Sin embargo, Nusser (2021) informó de un hallazgo distinto. En un estudio realizado en Alemania durante el cierre de las escuelas debido al COVID-19, que involucró a padres y madres de estudiantes adolescentes, tanto padres y madres de estudiantes con NEE, como los de estudiantes con DT, informaron experimentar el mismo nivel de dificultad al respaldar la educación de sus hijos/as en casa. No obstante, se observó una disparidad notable en cuanto al tiempo invertido en brindar apoyo al aprendizaje, con un promedio de 5 horas por semana para los estudiantes con DT y de 11 horas para los estudiantes con NEE. En general, los padres y madres expresaron insatisfacción con la ayuda proporcionada por las escuelas durante la pandemia, aunque los padres y madres de estudiantes con NEE mostraron un nivel ligeramente mayor de satisfacción. Por otro lado, en el estudio llevado a cabo en Irlanda del Norte por O'Connor Bones et al. (2021) se descubrió que los padres y madres de niños con NEE, que asistían a escuelas primarias y escuelas especiales, demostraron alto nivel de involucramiento parental durante ese período, a pesar de describir la ERE como un desafío complejo y difícil.

Respecto al compromiso escolar, investigaciones realizadas durante el periodo de ERE, observaron una reducción en la conexión percibida con la escuela y la motivación hacia el aprendizaje (Chiu, Lin y Lonka, 2021). Esta situación ha sido relacionada a la falta de cercanía física con docentes y compañeros/as, debido a la ausencia de interacciones presenciales (Pérez-Salas, 2020). El compromiso escolar es un elemento de suma importancia para el logro escolar, debido a su

capacidad para predecir el rendimiento académico y prevenir comportamientos de riesgo (McNeely y Falci, 2004; Wang y Holcombe, 2010; Li y Lerner, 2011; Wang y Fredricks, 2014). Su importancia radica, además, en que es un constructo maleable, que puede ser influido por el entorno y, por tanto, modificado a través de intervenciones (Mahatmya et al., 2012).

Los resultados de investigaciones en este tema revelan que cuando padres y madres se involucran de manera cálida y ajustada a la edad de sus hijos, se observa un mayor compromiso escolar conductual, es decir, mayor participación en clases, mejor comportamiento, lo que a su vez favorece el logro académico y su bienestar subjetivo (Wang y Eccles, 2012; Wang y Huguley, 2012; Wang y Sheikh-Khalil, 2014). Además, se ha observado que cuando padres y madres emplean estrategias proactivas y motivan a sus hijos/as a adoptar una actitud activa, se incrementa su compromiso emocional, es decir, mayor motivación y disfrute del aprendizaje (Grolnick y Slowiaczek, 1994). En la misma línea, el estudio de Lawrence y Fakuade (2021) investigó cómo el involucramiento parental contribuye al compromiso escolar de estudiantes adolescentes de secundaria durante la ERE por COVID-19 en Nigeria. Los resultados revelaron una relación positiva significativa entre el involucramiento parental y el compromiso escolar ($\beta = 0.322$; $p < 0.05$). Además, el involucramiento parental se identificó como un predictor importante del compromiso escolar de los estudiantes adolescentes ($\beta = 0.234$; $p < 0.05$).

Dado el impacto significativo del involucramiento parental en el compromiso escolar y los hallazgos preliminares de investigaciones sobre el involucramiento parental durante la pandemia de COVID-19, el objetivo de este estudio fue examinar el nivel de involucramiento parental en padres y madres de estudiantes NEE y DT y analizar su relación con su compromiso escolar. La importancia de realizar este análisis en estudiantes de último año de secundaria radica en que esto puede demostrar que, incluso en la última etapa de la educación obligatoria, el rol parental sigue siendo importante. Por otro lado, pese que ya han pasado tres años desde el inicio de la pandemia de COVID-19, el impacto negativo que este suceso tuvo en el aprendizaje seguirá presente (Engzell, Frey y Verhagen, 2021; Sánchez Amate et al., 2021) y, por tanto, el grado involucramiento parental seguirá siendo relevante. Por último, obtener la perspectiva directa de los padres y madres, en lugar de consultar a los/as estudiantes, permite comprender mejor sus percepciones, actitudes y prácticas relacionadas con la educación de sus hijos/as. Esto puede ayudar a establecer estrategias más efectivas para promover la participación de los padres y madres, lo que a su vez puede tener un impacto positivo en el compromiso escolar y los resultados académicos.

MÉTODO

DISEÑO Y MUESTRA

El estudio adoptó un diseño transversal cuantitativo no experimental, correlacional y comparativo (Ato, López y Benavente, 2013). Los criterios de inclusión para el grupo de estudiantes con NEE fueron: (a) estar matriculados en el último año de secundaria en una escuela pública de la región del Biobío, Chile; (b) participar en el programa de integración escolar (PIE); y (c) contar con un diagnóstico de NEE. En caso de estudiantes con DT, se establecieron los siguientes criterios: (a) estar matriculados en el último año de secundaria en una escuela pública de la región del Biobío, Chile; y (b) no tener una NEE. Se excluyó a aquellos estudiantes que estuvieran fuera del sistema escolar o que estuvieran inscritos en educación de adultos. Las escuelas proporcionaron información para verificar el cumplimiento de los criterios mediante los diagnósticos de acuerdo con la información consignada en los programas de integración escolar. La muestra final estuvo compuesta por 494 estudiantes, con edades comprendidas entre los 17 y 23 años ($M = 18.83$; $DE = 0.87$), y sus respectivos padres o madres. De ellos, 147 tenían NEE (56% mujeres) y 347 tenían DT (59% mujeres).

VARIABLES E INSTRUMENTOS

Variables sociodemográficas

Los/as participantes proporcionaron información sobre el nivel socioeconómico de sus familias (ingreso económico total familiar en pesos chilenos), el nivel educativo más alto alcanzado por los padres y madres y el género de los estudiantes (clasificados como hombres o mujeres según características anatómicas).

Condición del estudiante (Necesidades Educativas Especiales y Desarrollo Típico)

Necesidades Educativas Especiales

La presencia de NEE se determinó utilizando el diagnóstico proporcionado por el Programa de Integración Escolar (PIE) de cada institución educativa, el cual se basa en una evaluación individual siguiendo las pautas gubernamentales establecidas en el Decreto 170 (Chile, 2009).

Desarrollo Típico

Se consideró que los estudiantes tenían desarrollo típico si no estaban inscritos en el Programa de Integración Escolar (PIE).

Involucramiento Parental

Para evaluar el grado de involucramiento parental, se realizaron adaptaciones a diez ítems previamente utilizados por Cheung y Pomerantz (2011). Estas adaptaciones consistieron en traducir los ítems al español y reformularlos para permitir que los padres y madres informaran sobre su nivel de involucramiento parental. Algunos ejemplos de los ítems utilizados fueron: (1) “Trato de conocer/comunicarme con los profesores del colegio/liceo de mi hijo/a”, (2) “Sé cómo le está yendo a mi hijo/a en el colegio/liceo”, (8) “Reviso las tareas de mi hijo/a cuando me lo pide”. Los índices de confiabilidad obtenidos por Cheung y Pomerantz (2011) fueron altos ($\alpha = 0.85$ en Estados Unidos y 0.83 en China). De manera similar, en nuestros resultados también se observó una confiabilidad elevada ($\alpha = 0.919$), y mediante un Análisis Factorial Exploratorio se confirmó la presencia de una estructura unidimensional.

Compromiso Escolar

Se utilizó la Escala Multidimensional de Compromiso y Desenganche Académico (Wang et al., 2019). En total, la escala consta de 37 ítems tipo Likert, con valores que van del 1 (nada parecido a mí) al 5 (muy parecido a mí). Posee dos dimensiones, aunque para esta investigación solo se utilizó la dimensión de compromiso. Esta consta de 19 ítems que abarcan diferentes aspectos del compromiso escolar: compromiso conductual (Ej. “Hago preguntas cuando no entiendo”), compromiso cognitivo (ej. “Reviso mis tareas escolares para asegurarme que estén bien hechas”), compromiso emocional (Ej. “Soy feliz en el colegio”) y compromiso social (por ejemplo, “Disfruto trabajar con mis compañeros en el colegio”). La dimensión de desenganche incluye otros 18 ítems que miden el desenganche escolar. En la muestra de validación realizada por Wang et al. (2019), se obtuvieron altos índices de confiabilidad para ambas dimensiones: $\alpha = 0.83$ para el compromiso y $\alpha = .88$ para el desenganche. En una validación posterior realizada por González et al. (2022) en estudiantes chilenos, también se obtuvieron buenos índices de confiabilidad: $\alpha = 0.902$ ($\omega = 0.902$) para el factor de compromiso y $\alpha = 0.869$ ($\omega = 0.869$) para el factor de desenganche.

PROCEDIMIENTO Y CONSIDERACIONES ÉTICAS

La presente investigación fue autorizada por el Comité de ética, bioética y bioseguridad de la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad de Concepción, en el marco del proyecto Fondecyt 1181265. Las variables evaluadas formaron parte de la batería de instrumentos utilizados en el estudio antes mencionado, en el cual se enmarca esta investigación.

Durante los meses de julio y agosto de 2021, se estableció contacto por correo electrónico con padres y madres para explicarles los objetivos del estudio, solicitar su consentimiento informado y pedirles que completaran un cuestionario a través de la plataforma SurveyMonkey. Posteriormente, se invitó a los estudiantes participantes a unirse al estudio, quienes debieron dar su asentimiento informado y completar un cuestionario para informar sobre su compromiso escolar. Se ofreció un incentivo económico como estímulo para fomentar la participación. Este incentivo correspondía a una entrada al cine, valorada en 5 USD, y fue entregada con el fin de favorecer la participación de los estudiantes adolescentes del estudio longitudinal del que se desprendió el presente estudio y fue entregado de forma posterior a la selección de la muestra. En todo momento, se garantizó la confidencialidad y protección de la identidad de todos los participantes en este estudio.

RESULTADOS

El porcentaje total de datos perdidos fue del 2.42%, concerniente a la información sobre el nivel educativo y nivel socioeconómico. No se utilizó ningún método de imputación de datos para compensar estas pérdidas. No hubo datos perdidos en las preguntas de los cuestionarios, porque se configuró para no permitir omisiones.

En cuanto a las características de la muestra, los estudiantes tenían edades comprendidas entre los 17 y 23 años ($M = 18.83$, $DE = 0.87$). De los participantes, 228 eran mujeres (58.3%) y 206 eran hombres (41.7%). La mayoría de los estudiantes se identificaron como chilenos/as ($n = 482$, 97.8%). Con relación a las condiciones del estudiante, se encontraron 147 estudiantes con NEE (56% de ellos mujeres) y 347 estudiantes con DT (59% de ellos mujeres). Las NEE presentes en la muestra fueron: dificultad específica del aprendizaje ($n = 55$, 37%), discapacidad intelectual (leve o moderada) ($n = 33$, 22%), funcionamiento intelectual limítrofe ($n = 31$, 21%); déficit de atención ($n = 11$, 7%); trastorno del espectro autista ($n = 9$, 6%), trastorno motor ($n = 4$, 3%), discapacidad visual ($n = 3$, 2%) y discapacidad auditiva leve ($n = 1$, 1%).

Respecto a padres y madres, la gran mayoría de los/as participantes eran madres ($N = 443$, 89.7%), mientras que solo una pequeña proporción correspondía a padres ($N = 51$, 10.3%). Con relación al nivel socioeconómico, se encontró que el 78.7% de las familias tenían un ingreso inferior a \$500,000 CLP (\$500 USD aproximadamente), lo cual se considera un hogar por debajo de la línea de pobreza para un hogar de tres miembros, según los criterios establecidos por la Subsecretaría de Evaluación Social del Ministerio de Desarrollo Social y Familia de Chile (2021). Respecto al nivel educativo, se encontró que aproximadamente el 74.3% de las madres y el 77.3% de los padres no habían iniciado estudios superiores. El análisis de correlación, llevado a cabo con el coeficiente de correlación de Spearman, indicó que no existía relación entre el involucramiento parental y el nivel socioeconómico ($r_s = 0.02$; $p = 0.55$) ($r_s = 0.02$; $p = 0.55$), y tampoco entre el involucramiento parental y el nivel educativo de padres ($r_s = 0.06$; $p = 0.63$) ($r_s = 0.06$; $p = 0.63$) y madres ($r_s = 0.08$; $p = 0.07$) ($r_s = 0.08$; $p = 0.07$).

En cuanto al nivel de involucramiento parental de padres y madres de adolescentes con y sin NEE, se encontró que en una escala de 10 a 50, el promedio de compromiso parental fue de 41.37 ($DE = 7.53$). En términos de la escala Likert utilizada en el cuestionario, esto indica que las conductas de compromiso parental se situaron cerca del nivel 4 ($M = 4.13$), lo que se interpreta como “de acuerdo”.

Los ítems que obtuvieron puntajes más altos fueron “Sé cómo le está yendo a mi hijo/a en el colegio/liceo” ($M = 4.45$, $DE = 0.876$), a continuación “Asisto a las reuniones de apoderados” ($M = 4.41$,

DE = 0.92) y “Converso con mi hijo/a sobre cómo le está yendo en el colegio/liceo” (M = 4.39, DE = 0.90). En contraste, los ítems que obtuvieron puntajes más bajos fueron “Paso tiempo con mi hijo/a haciendo cosas relacionadas al colegio/liceo” (M = 3.65, DE = 1.07), “Reviso las tareas de mi hijo/a cuando me lo pide” (M = 3.83, DE = 1.08) y “Ayudo a mi hijo/a con sus tareas cuando me lo pide” (M = 3.91, DE = 1.08)

No se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el nivel total de involucramiento parental escolar informado por padres y madres de estudiantes adolescentes con y sin NEE. Sin embargo, se observaron diferencias estadísticamente significativas en algunos ítems de la escala. (ver Tabla 1).

Tabla 1 – Análisis comparativo del involucramiento parental entre grupos (Necesidades Educativas Especiales vs Desarrollo Típico).

Ítems	Muestra Total		Desarrollo Típico		NEE		U de Mann-Whitney	n ² _p
	M	DE	M	DE	M	DE	p	
Involucramiento Parental Total	4.13	0.75	4.12	0.72	4.11	0.84	0.81	
1. Trato de conocer/ comunicarme con los profesores del colegio/liceo de mi hijo/a	4.09	0.94	4.60	0.93	4.11	1.02	0.22	
2. Sé cómo le está yendo a mi hijo/a en el colegio/liceo	4.45	0.87	4.49	0.85	4.26	0.99	0.001	0.79
3. Converso con mi hijo/a sobre cosas relacionadas a lo que está aprendiendo en el colegio/liceo	4.19	0.93	4.17	0.94	4.18	0.95	0.78	
4. Le pido a mi hijo/a que me cuente las cosas que pasan en el colegio/liceo	4.17	0.96	4.14	0.96	4.15	0.93	0.72	
5. Ayudo a mi hijo/a con sus tareas cuando me lo pide	3.91	1.08	3.83	1.09	4.11	1.06	0.03	0.82
6. Asisto a las reuniones de apoderados	4.40	0.92	4.41	1.06	4.29	1.01	0.35	
7. Paso tiempo con mi hijo/a haciendo cosas relacionadas al colegio/liceo	3.65	1.07	3.55	1.09	3.85	1.04	0.004	0.88
8. Reviso las tareas de mi hijo/a cuando me lo pide	3.83	1.08	3.78	1.11	3.88	1.06	0.72	
9. Le compro a mi hijo/a materiales adicionales y libros complementarios a los solicitados por el colegio/liceo	4.26	1.06	4.33	.98	4.02	1.24	0.01	0.85
10. Converso con mi hijo/a sobre cómo le está yendo en el colegio/liceo	4.39	0.90	4.43	0.82	4.24	1.08	0.06	

Fuente: elaboración propia (2021).

NEE: Necesidades Educativas Especiales; M: Media; DE: Desviación Estándar.

En la Tabla 1, se puede observar diferencias estadísticamente significativas entre los grupos, en los ítems “Sé cómo le está yendo a mi hijo/a en el colegio/liceo” (ítem dos) y “Le compro a mi hijo/a materiales adicionales y libros complementarios a los solicitados por el colegio/liceo” (ítem nueve). Si bien ambos

grupos reportan puntajes altos en estos ítems, los padres y madres de estudiantes con DT informan puntajes ligeramente más altos en comparación con los padres y madres de estudiantes con NEE. Además, en los ítems “Ayudo a mi hijo/a con sus tareas cuando me lo pide” (ítem cinco) y “Paso tiempo con mi hijo/a haciendo cosas relacionadas al colegio/liceo” (ítem siete), ambos grupos reportan ayudar en las tareas y dedicar tiempo a actividades relacionadas con el colegio de sus hijos/as, pero nuevamente se observa que padres y madres de estudiantes con NEE obtienen puntajes ligeramente más altos en estos ítems en comparación con padres y madres de estudiantes con DT. Estas diferencias también son estadísticamente significativas.

En cuanto al compromiso escolar, los resultados revelan que tanto los/as estudiantes con NEE como los estudiantes con DT reportan altos niveles de compromiso escolar en todas sus dimensiones, sin diferencias significativas entre los grupos ($t_{(492)} = 1.16$; $p = 0.67$) ($t_{(492)} = 1.16$; $p = 0.67$), ni entre hombres y mujeres ($t_{(492)} = 0.70$; $p = 0.75$) ($t_{(492)} = 0.70$; $p = 0.75$). Además, se encontró una correlación estadísticamente significativa, pero de magnitud baja ($r = 0.19$; $p < 0.01$) (Sawilowsky, 2009), entre el involucramiento parental y el compromiso escolar de los estudiantes participantes (Tabla 2).

Tabla 2 – Análisis descriptivo compromiso escolar y su correlación con el involucramiento parental.

Compromiso Escolar y Dimensiones	M	DE	Correlación con Involucramiento Parental	p
Compromiso Escolar	3.91	0.59	0.19	<0.01
Compromiso Conductual	3.49	0.83	0.08	<0.05
Compromiso Cognitivo	4.04	0.71	0.20	<0.01
Compromiso Emocional	3.91	0.72	0.16	<0.01
Compromiso Social	3.92	0.81	0.11	<0.01

Fuente: elaboración propia (2021).

M: Media; DE: Desviación Estándar

A continuación, se llevaron a cabo análisis de regresión lineal para examinar la relación entre el involucramiento parental y el compromiso escolar, así como sus dimensiones. Los resultados revelaron que el involucramiento parental escolar tuvo un impacto mayor en la dimensión cognitiva del compromiso escolar [$R^2_{Adj} = 0.042$, $F_{(1, 487)} = 22.159$; $p < 0.01$] [$R^2_{Adj} = 0.042$, $F_{(1, 487)} = 22.159$; $p < 0.01$], seguido de la dimensión emocional del compromiso [$R^2_{Adj} = 0.025$, $F_{(1, 487)} = 13.367$; $p < 0.01$] [$R^2_{Adj} = 0.025$, $F_{(1, 487)} = 13.367$; $p < 0.01$]. En cuanto a la dimensión social del compromiso escolar, el involucramiento parental explicó un porcentaje menor de la variabilidad en comparación con las otras dimensiones [$R^2_{Adj} = 0.012$, $F_{(1, 487)} = 6.990$; $p < 0.01$] [$R^2_{Adj} = 0.012$, $F_{(1, 487)} = 6.990$; $p < 0.01$] (Tabla 3).

Tabla 3 – Regresión lineal entre involucramiento parental y dimensiones del compromiso escolar.

Variable Dependiente	Modelo	M	DE	β	t	p
Compromiso Cognitivo	Constante	3.225	0.177		18.190	<0.001
	Involucramiento Parental	0.198	0.042	0.209	4.707	<0.001
Compromiso Emocional	Constante	3.259	0.181		18.012	<0.001
	Involucramiento Parental	0.157	0.043	0.163	3.656	<0.001
Compromiso Social	Constante	3.386	0.207		16.391	<0.001
	Involucramiento Parental	0.130	0.049	0.119	2.644	<0.001

Fuente: elaboración propia (2021).

M: Media; DE: Desviación Estándar.

DISCUSIÓN

Dentro de los hallazgos más importantes del presente estudio fue la constatación de la presencia de un nivel elevado de involucramiento de padres y madres en el contexto de la pandemia de COVID-19, pese a la edad de los hijos/as. Esto concuerda con las investigaciones realizadas por Novianti y Garzia (2020); Sá y Cortés (2021); Treviño et al. (2021) y Tus (2021). Este alto nivel de involucramiento parental se puede atribuir al papel que los padres y madres desempeñaron durante este período, donde fueron actores fundamentales en la educación de sus hijos/as, ya que debieron asumir la responsabilidad de mediar en el proceso de aprendizaje, brindando apoyo y supervisando las actividades escolares y el rendimiento académico de sus hijos/as (Wendel et al., 2020; Treviño et al., 2021).

Las conductas más comunes de involucramiento de padres y madres en la educación de sus hijos/as fueron aquellas conductas que implicaban informarse y comunicarse sobre el rendimiento académico de su hijo/a. En contraste, las conductas menos frecuentes son aquellas que implican una ayuda directa, como realizar y revisar tareas o dedicar tiempo a actividades relacionadas con la escuela. La presencia de más comportamientos de supervisión o monitoreo y menos de asistencia directa puede tener un impacto positivo en el rendimiento de los estudiantes, ya que se adapta a las crecientes necesidades de autonomía de los adolescentes (Cauce, Felner y Primavera, 1982; Gonida y Cortina, 2014; Esteinou, 2015). Otra explicación posible a este fenómeno podría ser la falta de habilidades de enseñanza y conocimientos más avanzados necesarios para involucrarse en niveles educativos superiores (Eccles y Harold, 1996; Shumow, Lyutykh y Schmidt, 2011; Quiroz Reyes, 2020), lo cual puede ser especialmente desafiante en este caso, dado que los/as estudiantes estaban en su último año de educación secundaria obligatoria.

Aunque la investigación ha indicado que los entornos socioeconómicos más privilegiados tienden a mostrar mayor involucramiento parental en comparación con aquellos de nivel socioeconómico más bajo (Hill y Taylor, 2004; Park y Holloway, 2017), y que un mayor nivel educativo se relaciona con un mayor nivel de implicación parental (Hoover-Dempsey y Sandler, 1995), en nuestra muestra no se encontraron estas asociaciones. En promedio, se encontró un alto nivel de involucramiento parental, incluso a pesar de que el 80% de los participantes se encontraba por debajo de la línea de pobreza y un número reducido de madres y padres tenían educación superior.

No se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el nivel total de involucramiento parental entre madres y padres de estudiantes con NEE y DT, a diferencia de estudios anteriores llevados a cabo en muestras de niños/as que sugieren que la participación parental es menor en padres y madres de estudiantes con NEE (Rogers et al., 2009; Yotyodying y Wild, 2016). Una posible causa de estos resultados es que padres y madres hayan recibido apoyo y guía por parte de docentes diferenciales para saber cómo brindar apoyo a sus hijos/as con NEE, lo facilitaría su involucramiento parental. Además, como se menciona en el estudio de Fishman y Nickerson (2015), la falta de atención adecuada a las NEE en el contexto de ERE puede motivar a los padres y madres a involucrarse más activamente como una manera de compensar las deficiencias del sistema educativo, incluso cuando sus hijos/as se encuentran ad portas de culminar su enseñanza obligatoria.

Aunque nuestros resultados revelan que el nivel de involucramiento parental fue igualmente alto para estudiantes con DT y NEE durante esta pandemia, se identificaron diferencias significativas en la cantidad de ayuda directa proporcionada. Por un lado, padres y madres de estudiantes con DT demostraron un mayor nivel de conocimiento sobre el rendimiento académico de sus hijo/a, así como una mayor predisposición a adquirir materiales adicionales y libros complementarios. Por otro lado, padres y madres de estudiantes con NEE brindaron más apoyo directo y pasaron más tiempo realizando actividades relacionadas con la escuela junto a sus hijos. Estas acciones de involucramiento son más activas, lo cual está en línea con hallazgos previos que indican que

estudiantes con NEE requieren un mayor nivel de apoyo (Rogers *et al.*, 2009; Harvard Family Research Project y Ferrel, 2012).

El énfasis en el monitoreo por parte de padres y madres de estudiantes con DT y en la ayuda directa por parte de padres y madres de estudiantes con NEE, puede ser entendido y es coherente con las necesidades psicológicas básicas que se han identificado como prioritarias para cada grupo. Mientras que estudiantes adolescentes con DT tienen una mayor necesidad de autonomía (Zhou, Ntoumanis y Thøgersen-Ntoumani, 2019), lo que hace que el monitoreo parental sea más apropiado como práctica de involucramiento, los/as estudiantes con NEE tienen una mayor necesidad de competencia y conexión (Deci *et al.*, 1992; Lara *et al.*, 2022), lo que hace que la ayuda directa sea una práctica más congruente y efectiva.

En última instancia, se encontró una correlación de baja magnitud entre el nivel de involucramiento parental y el compromiso escolar. Estos resultados son coherentes con los hallazgos de investigaciones previas que han concluido que el involucramiento parental tiene un efecto positivo en el compromiso escolar de los estudiantes (Hong y Ho, 2005; You y Sharkey, 2009; Al-Alwan, 2014). Es posible que este efecto sea de menor magnitud debido a la etapa de desarrollo en la que se encuentran los/as estudiantes, en la cual la influencia de padres y madres disminuye y el papel de los pares y el entorno externo a la familia adquiere mayor importancia (Papalia, Wendkos y Duskin, 2009). Estos hallazgos coinciden con investigaciones anteriores que sugieren que la influencia parental en el compromiso escolar es limitada durante la adolescencia (Steinberg y Silverberg, 1986; Larson y Richards, 1991; Chen, 2005; Ke y Aruta, 2017).

El involucramiento parental muestra una mayor influencia en las dimensiones cognitiva y emocional. Estos hallazgos son consistentes en cierta medida con los resultados previos obtenidos por Pérez-Salas *et al.* (2021). Según los hallazgos de Pérez-Salas *et al.* (2021), se encontró que el apoyo familiar tenía un impacto positivo únicamente en la dimensión cognitiva del compromiso escolar de estudiantes de primer año medio con DT antes de la pandemia. En contraste, nuestros resultados revelaron que dicho apoyo tuvo un efecto significativo tanto en la dimensión cognitiva como en la emocional del compromiso escolar para ambos grupos de estudiantes (DT y NEE). Estos resultados sugieren que, a pesar del crecimiento y los desafíos experimentados durante la pandemia, padres y madres siguen desempeñando un papel importante en el compromiso cognitivo de sus hijos/as, tal como se observaba previamente. Sin embargo, también se observa un impacto adicional en la dimensión emocional, posiblemente como resultado de la situación crítica vivida durante el confinamiento y el temor al contagio.

Con relación a las limitaciones de este estudio, es importante destacar que este se basó exclusivamente en datos obtenidos a través de cuestionarios de autorreporte, lo que podría introducir sesgos y limitaciones inherentes a este tipo de metodología. Es relevante cuestionar si los altos niveles de involucramiento parental reportados reflejan realmente el papel que padres y madres desempeñaron en el contexto de la pandemia, o si lo reportado fue influenciado por las expectativas sociales sostenidas en ese periodo sobre su rol como padres y madres. Una limitación adicional de este estudio es la restricción del rango de la muestra, ya que se incluyó principalmente a familias de nivel socioeconómico bajo, lo cual limita la generalización de los resultados a contextos con mayores recursos y niveles educativos. Por tanto, sería necesario replicar este estudio en poblaciones más diversas en términos socioeconómicos y educativos, a fin de validar y ampliar los hallazgos encontrados. Por último, aunque no propio de los objetivos del estudio, el tamaño de nuestra muestra no fue lo suficientemente amplio para permitir una exploración detallada y comparativa del involucramiento parental entre las diferentes NEE. Futuras investigaciones se beneficiarían de métodos que aseguren muestras más amplias y variadas, facilitando comparaciones más precisas del involucramiento parental en distintas NEE.

CONSIDERACIONES FINALES

Una de las conclusiones más importantes de este estudio es que, a pesar de los desafíos pedagógicos (Bhamani et al., 2020; Bubb y Jones, 2020) educativos (Sari y Maningtyas, 2020), socioeconómicos (Bonai y González, 2020; Ibarra Osorio, Opazo Pérez y Zamora Vargas, 2020) y relacionados con las necesidades educativas especiales de los/as propios estudiantes (Nusser, 2021; O'Connor Bones et al., 2021) padres y madres lograron manifestar un alto nivel de involucramiento parental durante la pandemia COVID-19. Este hallazgo es relevante ya que contribuye a la comprensión de cómo los padres impactaron en el compromiso escolar de sus hijos/as, en el contexto de la pandemia y las diferencias que hay en el involucramiento dependiendo de la presencia de NEE.

Por otro lado, este estudio recalca la relevancia del involucramiento parental incluso en un escenario donde se examina a estudiantes en su último año de enseñanza obligatoria. Se encontró que no solo el involucramiento parental puede ser alto, sino que también tiene una influencia significativa en el compromiso escolar de los estudiantes. Este hallazgo es importante ya que tradicionalmente se ha considerado que el involucramiento parental es fundamental solo en los primeros años de educación, pero aquí se demuestra su impacto en el compromiso escolar de estudiantes mayores. Si bien estas circunstancias están asociadas a la pandemia, este estudio podría sentar un precedente relevante para otras situaciones especiales en las que un mayor involucramiento pueda ser útil, como emergencias nacionales o familiares.

Cabe mencionar que, es importante que este involucramiento se adapte a las características individuales de los estudiantes y no necesariamente implique apoyar la realización de las tareas escolares. Más bien, se enfatiza que los padres y madres deben monitorear, informarse y apoyar a sus hijos/as de manera adecuada, lo cual tiene importantes consecuencias en su compromiso escolar. Por último, este estudio representa una contribución teórica al cuerpo de investigación existente sobre el compromiso escolar y las necesidades educativas especiales, ámbito muy poco explorado y en particular en estudiantes adolescentes.

REFERENCIAS

- AL-ALWAN, Ahmed F. Modeling the relations among parental involvement, school engagement and academic performance of high school students. **International Education Studies**, v. 7, n. 4, p. 47-56, mar. 2014. <https://doi.org/10.5539/ies.v7n4p47>
- ATO, Manuel; LÓPEZ, Juan J.; BENAVENTE, Ana. Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. **Anales de Psicología**, v. 29, n. 3, p. 1038-1059, 2013. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- BHAMANI, Shelina; MAKHDOOM, Areeba Zainab; BHARUCHI, Vardah; ALI, Nasreen; JAFRI, Sidra; AHMAD, Dawood. Home learning in times of COVID: experiences of parents. Article **Journal of Education and Educational Development**, v. 7, n. 1, p. 10, 2020. <https://doi.org/10.22555/joeed.v7i1.3260>
- BONAI, Xavier; GONZÁLEZ, Sheila. The impact of lockdown on the learning gap: family and school divisions in times of crisis. **International Review of Education**, v. 66, n. 5-6, p. 635-655, dez. 2020. <https://doi.org/10.1007/s11159-020-09860-z>
- BUBB, Sara; JONES, Mari-Ana. Learning from the COVID-19 home-schooling experience: Listening to pupils, parents/carers and teachers. **Improving Schools**, v. 23, n. 3, p. 209-222, nov. 2020. <https://doi.org/10.1177/1365480220958797>

- CAUCE, Ana M.; FELNER, Robert D.; PRIMAVERA, Judith. Social support in high-risk adolescents: Structural components and adaptive impact. **American Journal of Community Psychology**, v. 10, n. 4, p. 417-428, ago. 1982. <https://doi.org/10.1007/BF00893980>
- CHEN, Jennifer Jun-Li. Relation of academic support from parents, teachers, and peers to Hong Kong adolescents' academic achievement: the mediating role of academic engagement. **Genetic, Social, and General Psychology Monographs**, v. 131, n. 2, p. 77-127, maio 2005. <https://doi.org/10.3200/MONO.131.2.77-127>
- CHEUNG, Cecilia Sin-Sze; POMERANTZ, Eva. Why does parents' involvement enhance children's achievement? The role of parent-oriented motivation. **Journal of Educational Psychology**, v. 104, n. 3, p. 820-832, 2012. <https://doi.org/10.1037/a0027183>
- CHIU, Thomas K.F.; LIN, Tzung-Jin; LONKA, Kirsti. Motivating online learning: the challenges of COVID-19 and beyond. **Asia-Pacific Education Researcher**, v. 30, n. 3, p. 187-190, jun. 2021. <https://doi.org/10.1007/s40299-021-00566-w>
- COMBETTE, Léa Tân; CAMENEN, Etienne; ROTGE, Jean-Yves; SCHMIDT, Liane. Identified motivation as a key factor for school engagement during the COVID-19 pandemic-related school closure. **Frontiers in Psychology**, v. 12, p. 4878, nov. 2021. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.752650>
- DECI, Edward L.; HODGES, Rosemary; PIERSON, L.H.; TOMASSONE, Joseph. Autonomy and competence as motivational factors in students with learning disabilities and emotional handicaps. **Journal of Learning Disabilities**, v. 25, n. 7, p. 457-471, 1992. <https://doi.org/10.1177/002221949202500706>
- CHILE. Decreto n.º 170, de 30 de diciembre de 2009. Establece normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de subvención para educación especial. **Diario Oficial de la República de Chile**, ID: 1012570, Santiago, 2009.
- DURAKU, Zamira Hyseni; HOXHA, Naime. The impact of COVID-19, school closure, and social isolation on gifted students' wellbeing and attitudes toward remote (online) learning. In: DURAKU, Zamira Hyseni. **Impact of the COVID-19 pandemic on education and wellbeing**. [S.l.]: [s.n.], 2021. p. 130-169.
- ECCLES, Jacquelynne S.; HAROLD, Rena D. Family involvement in children's and adolescents' schooling. In: BOOTH, Alan; DUNN, Judith. **Family-school links: How do they affect educational outcomes**. [S.l.]: [s.n.], 2013. p. 3-34.
- ENGZELL, Per; FREY, Arun; VERHAGEN, Mark D. Learning loss due to school closures during the COVID-19 pandemic. **Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America**, v. 118, n. 17, p. e2022376118, abr. 2021. <https://doi.org/10.1073/pnas.2022376118>
- EPSTEIN, Joyce. **School, family, and community partnerships: preparing educators and improving schools**. [S.l.]: [s.n.], 2001.
- EPSTEIN, Joyce L.; SANDERS, Mavis G. Family, school, and community partnerships. In: BORNSTEIN, Marc H. (ed.). **Handbook of parenting: practical issues in parenting**. v. 5. [S.l.]: [s.n.], 2002. p. 407-437.
- ESTEINO, Rosario. Autonomía adolescente y apoyo y control parental en familias indígenas mexicanas. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, v. 13, n. 2, p. 749-766, 2015. ISSN: 1692-715X
- HARVARD FAMILY RESEARCH PROJECT; FERREL, James. **Family engagement and children with disabilities: a resource guide for educators and parents**. Cambridge, MA: Harvard Family Research Project, Harvard Graduate School of Education, 2012.

FISHMAN, Callen E.; NICKERSON, Amanda B. Motivations for involvement: a preliminary investigation of parents of students with disabilities. **Journal of Child and Family Studies**, v. 24, n. 2, p. 523-535, fev. 2015. <https://doi.org/10.1007/s10826-013-9865-4>

FONTENELLE-TERESHCHUK, Daniela. 'Homeschooling' and the COVID-19 crisis: the insights of parents on curriculum and remote learning. **Interchange (Toronto, Ont.: 1984)**, v. 52, n. 2, p. 167, jun. 2021. <https://doi.org/10.1007/s10780-021-09420-w>

GONIDA, Eleftheria N.; CORTINA, Kai S. Parental involvement in homework: relations with parent and student achievement-related motivational beliefs and achievement. **The British Journal of Educational Psychology**, v. 84, n. Pt 3, p. 376-396, 2014. <https://doi.org/10.1111/bjep.12039>

GONZÁLEZ, Lucas; OÑATE, Victor; LONGOS, Maximiliano; ESPINOZA, Luciano Alejandro; LEMA, Camilo; PÉREZ-SALAS, Claudia; SÁEZ-DELGADO, Fabiola. Análisis psicométrico del Instrumento de Compromiso Escolar (SEI) en estudiantes secundarios en Chile. **Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica**, v. 65, n. 4, p. 47, out. 2022. <https://doi.org/10.21865/RIDEP65.4.04>

GROLNICK, Wendy S.; SLOWIACZEK, Maria L. Parents' involvement in children's schooling: a multidimensional conceptualization and motivational model. **Child Development**, v. 65, n. 1, p. 237-252, 1994. <https://doi.org/10.2307/1131378>

HILL, Nancy E.; TAYLOR, Lorraine C. Parental School Involvement and Children's Academic Achievement: Pragmatics and Issues. **Current Directions in Psychological Science**, v. 13, n. 4, p. 161-164. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2004.00298.x>

HONG, Sehee; HO, Hsiu-Zu. Direct and indirect longitudinal effects of parental involvement on student achievement: Second-order latent growth modeling across ethnic groups. **Journal of Educational Psychology**, v. 97, n. 1, p. 32-42, fev. 2005. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.1.32>

HOOVER-DEMPEY, Kathleen V.; SANDLER, Howard M. Parental involvement in children's education: why does it make a difference? **Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education**, v. 97, n. 2, p. 139-144, dez. 1995. <https://doi.org/10.1177/016146819509700202>

HORNBY, Garry; BLACKWELL, Ian. Barriers to parental involvement in education: an update. **Educational Review**, v. 70, n. 1, p. 109-119, jan. 2018. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1388612>

IBARRA OSORIO, Francisca; OPAZO PÉREZ, Karla; ZAMORA VARGAS, María José. La EPJA en tiempos de Coronavirus: Reflexiones en torno a la educación remota de emergencia. **Revista de Educación de Adultos y Procesos Formativos**, n. 10, p. 3-33, 2020. ISSN: 0719- 6997

KE, Sambo; ARUTA, John Jamir Benzon R. Examining how relatedness with parents, teachers, and classmates predict academic engagement among Indonesian adolescents. **Philippine Journal of Counseling Psychology**, v. 19, n. 1, p. 1-1, 2017. ISSN 1655-1702

LARA, Gabriela; GONZÁLEZ, Nicole; LARA, Francisca; LAGOS, Lorena; PARRA, Victoria; PÉREZ-SALAS, Claudia Paz. Relación docente-estudiante y compromiso escolar: percepción de estudiantes secundarios con necesidades educativas especiales. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, v. 20, n. 1, p. 164-187, 2022. <https://doi.org/10.11600/rllcsnj.20.1.4495>

LARSON, Reed; RICHARDS, Maryse H. Daily companionship in late childhood and early adolescence: changing developmental contexts. **Child Development**, v. 62, n. 2, p. 284-300, 1991. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1991.tb01531.x>

LAWRENCE, Kehinde Clement; FAKUADE, Olubusayo Victor. Parental involvement, learning participation and online learning commitment of adolescent learners during the COVID-19 lockdown. **Research in Learning Technology**, v. 29, abr. 2021. <https://doi.org/10.25304/rlt.v29.2544>

LI, Yibing; LERNER, Richard M. Trajectories of school engagement during adolescence: implications for grades, depression, delinquency, and substance use. **Developmental Psychology**, v. 47, n. 1, p. 233-247, jan. 2011. <https://doi.org/10.1037/a0021307>

MAHATMYA, Duhita; LOHMAN, Brenda J.; MATJASKO, Jennifer L.; FARB, Amy Feldman. Engagement across developmental periods. In: CHRISTENSON, Sandra L.; RESCHLY, Amy L.; WYLIE, Cathy (eds). **Handbook of Research on Student Engagement**. Boston, MA: Springer, 2012. p. 45-63. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_3

MCNEELY, Clea; FALCI, Christina. School connectedness and the transition into and out of health-risk. **The Journal of School Health**, v. 74, n. 7, p. 284-292, 2004. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08285.x>

MURILLO, F. Javier; DUK, Cynthia. El Covid-19 y las brechas educativas. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**, v. 14, n. 1, p. 11-13, jun. 2020. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782020000100011>

NIEMI, Hannele Marjatta; KOUSA, Päivi. A case study of students' and teachers' perceptions in a finnish high school during the COVID pandemic. **International Journal of Technology in Education and Science**, v. 4, n. 4, p. 352-369, 2020. <https://doi.org/10.46328/ijtes.v4i4.167>

NOVIANTI, Ria; GARZIA, Meyke. Parental engagement in children's online learning during COVID-19 pandemic. **Journal of Teaching and Learning in Elementary Education (JTLEE)**, v. 3, n. 2, p. 117, jul. 2020. <https://doi.org/10.33578/jtlee.v3i2.7845>

NUSSER, Lena. Learning at home during COVID-19 school closures - How do German students with and without special educational needs manage? **European Journal of Special Needs Education**, v. 36, n. 1, p. 51-64, 2021. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1872845>

O'CONNOR BONES, Una; BATES, Jessica; FINLAY, Jayne; CAMPBELL, Allison. Parental involvement during COVID-19: experiences from the special school. **European Journal of Special Needs Education**, v. 37, n. 6, p. 936-949, 2021. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1967297>

O'SULLIVAN, Katriona; CLARK, Serena; MCGRANE, Amy; ROCK, Nicole; BURKE, Lydia; BOYLE, Neasa; JOKSIMOVIC, Natasha; MARSHALL, Kevin. A Qualitative Study of Child and Adolescent Mental Health during the COVID-19 Pandemic in Ireland. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 18, n. 3, p. 1-15, fev. 2021. <https://doi.org/10.3390/ijerph18031062>

PANAOURA, Rita. Parental involvement in children's mathematics learning before and during the period of the COVID-19. **Social Education Research**, v. 2, n. 1, p. 65-74, nov. 2020. <https://doi.org/10.37256/ser.212021547>

PAPALIA, Diane E.; WENDKOS, Sally; FELDMAN, Olds Ruth Duskin. **Psicología del desarrollo: de la infancia a la adolescencia**. 2009.

PARK, Sira; HOLLOWAY, Susan D. The effects of school-based parental involvement on academic achievement at the child and elementary school level: A longitudinal study. **Journal of Educational Research**, v. 110, n. 1, p. 1-16, jan. 2017. <https://doi.org/10.1080/00220671.2015.1016600>

PÉREZ-SALAS, Claudia. **Guía de Apoyo al Aprendizaje de Niños/as y Adolescentes Durante el Confinamiento en el Hogar para Padres/Madres/Cuidadores**. [S.l.]: Universidad de Concepción, 2020.

PÉREZ-SALAS, Claudia P.; PARRA, Victoria; SÁEZ-DELGADO, Fabiola; OLIVARES, Himmblér. Influence of Teacher-Student Relationships and Special Educational Needs on Student Engagement and Disengagement: A Correlational study. **Frontiers in Psychology**, v. 12, 2021. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.708157>

POZAS, Marcela; LETZEL-ALT, Verena; SCHNEIDER, Christoph. '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**, v. 36, n. 1, p. 35-50, 2021. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1874152>

QUIROZ REYES, Cristian. Pandemia Covid-19 e inequidad territorial: el agravamiento de las desigualdades educativas en Chile. **Revista Internacional de Educación para la Justicia Social**, v. 9, n. 3e, p. 1-6, 2020. ISSN: 2254-3139

ROGERS, Maria A.; WIENER, Judith; MARTON, Imola; TANNOCK, Rosemary. Parental involvement in children's learning: comparing parents of children with and without Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD). **Journal of School Psychology**, v. 47, n. 3, p. 167-185, jun. 2009. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2009.02.001>

SÁ, Norma Silva; CORTÉS, Francisca Pérez. Involucramiento paterno y cuidados durante la crisis sociosanitaria. **Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad**, v. 20, n. 3, nov. 2021. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol20-issue3-fulltext-2394>

SALAS, Gonzalo; SANTANDER, Priscilla; PRECHT, Andrea; SCHOLTEN, Hernán; MORETTI, Renato; LÓPEZ-LÓPEZ, Wilson. COVID-19: Psychosocial impact on school in Chile. inequalities and challenges for Latin America. **Avances en Psicología Latinoamericana**, v. 38, n. 2, p. 1-17, 2020. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.9404>

SÁNCHEZ AMATE, José Jesús; LUQUE DE LA ROSA, Antonio; GUTIÉRREZ CÁCERES, Rafaela; VARGAS SERRANO, Alejandro. The effects of COVID-19 in the learning process of primary school students: a systematic review. **Education Sciences**, v. 11, n. 10, p. 654, 2021. <https://doi.org/10.3390/educsci11100654>

SARI, Dini Kurnia; MANINGTYAS, Rosyidamayani T. Parents' involvement in distance learning during the COVID-19 pandemic. **Proceedings of the 2nd Early Childhood and Primary Childhood Education (ECPE 2020)**, p. 94-97, 12 nov. 2020. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.201112.018>

SAWILOWSKY, Shlomo S. New effect size rules of thumb. **Journal of Modern Applied Statistical Methods**, v. 8, n. 2, p. 597-599, 2009. <https://doi.org/10.22237/jmasm/1257035100>

SEIPP, Carla M; JOHNSTON, Charlotte. Mother-son interactions in families of boys with attention-deficit/hyperactivity disorder with and without oppositional behavior. **Journal of Abnormal Child Psychology**, v. 33, n. 1, p. 87-98, fev. 2005. <https://doi.org/10.1007/s10802-005-0936-x>

SHUMOW, Lee; LYUTYKH, Elena; SCHMIDT, Jennifer. A. Predictors and outcomes of parental involvement with high school students in science. **School Community Journal**, v. 21, n. 2, p. 81-98, 2011. ISSN: 1059-308X

STEINBERG, Laurence; SILVERBERG, Susan B. The vicissitudes of autonomy in early adolescence. **Child Development**, v. 57, n. 4, p. 841, ago. 1986. <https://doi.org/10.2307/1130361>

SUBSECRETARÍA DE EVALUACIÓN SOCIAL DEL MINISTERIO DE DESARROLLO SOCIAL Y FAMILIA. **Valor de la Canasta Básica de Alimentos y Líneas de Pobreza**. 2021. Disponible en: http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/storage/docs/cba/nueva_serie/2021/Valor_CBA_y_LPs_21.01.pdf. Acceso el: 20 dic. 2022.

TOULOUPI, Thanos. Parental involvement in homework of children with learning disabilities during distance learning: Relations with fear of COVID-19 and resilience. **Psychology in the Schools**, v. 58, n. 12, p. 2345-2360, dez. 2021. <https://doi.org/10.1002/pits.22596>

TREVIÑO, Ernesto; MIRANDA, Catalina; HERNÁNDEZ, Macarena; VILLALOBOS, Cristóbal. Clase social y estrategias parentales de apoyo a los estudiantes en pandemia. Resultados para Chile del International COVID-19 Impact on Parental Engagement Study. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 86, n. 1, p. 117-133, jun. 2021. <https://doi.org/10.35362/rie8614449>

TUS, Jhoselle. Amidst the online learning in the philippines: the parental involvement and its relationship to the student's academic performance. **International Engineering Journal for Research & Development**, v. 6, n. 3, p. 15, 13 jun. 2021. <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.14776347.v1>

VERGARA, Daniela Vera; PARRA, Victoria; PEREZ-SALAS, Claudia P. e OLIVARES, Himmblar. School engagement from the perspective of students with special education needs. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 28, e0120, p. 263-280, 2022. <https://doi.org/10.1590/1980-54702022v28e0120>

VINER, Russel; RUSSEL, Simon; CROKER, Helen; PACKER, Jessica; WARD, Joseph; STANSFIELD, Claire. School closure and management practices during coronavirus outbreaks including COVID-19: a rapid systematic review. **The Lancet Child & Adolescent Health**, v. 4, n. 5, p. 397-404, 2020. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30095-X](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30095-X)

WANG, Ming-Te; ECCLES, Jacquelynne S. Social support matters: longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. **Child Development**, v. 83, n. 3, p. 877-895, maio 2012. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01745.x>

WANG, Ming-Te; FREDRICKS, Jennifer A. The reciprocal links between school engagement, youth problem behaviors, and school dropout during adolescence. **Child Development**, v. 85, n. 2, p. 722-737, 2014. <https://doi.org/10.1111/cdev.12138>

WANG, Ming-Te; FREDRICKS, Jennifer; YE, Feifei; HOFKENS, Tara; SCHALL-LINN, Jacqueline. Conceptualization and assessment of adolescents' engagement and disengagement in school: A multidimensional school engagement scale. **European Journal of Psychological Assessment**, v. 35, n. 4, p. 592-606, 2019. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000431>

WANG, Ming-Te; HOLCOMBE, Rebecca. Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. **American Educational Research Journal**, v. 47, n. 3, p. 633-662, 1 set. 2010. <https://doi.org/10.3102/0002831209361209>

WANG, Ming-Te; HUGULEY, James P. Parental racial socialization as a moderator of the effects of racial discrimination on educational success among African American adolescents. **Child Development**, v. 83, n. 5, p. 1716-1731, set. 2012. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01808.x>

WANG, Ming-Te; SHEIKH-KHALIL, Salam. Does Parental Involvement Matter for Student Achievement and Mental Health in High School? **Child Development**, v. 85, n. 2, p. 610-625, 2014. <https://doi.org/10.1111/cdev.12153>

WENDEL, Moira; RITCHIE, Tessa; ROGERS, Maria A.; OGG, Julia; SANTUZZI, Alecia M.; SHELLEBY, Elizabeth C.; MENTER, Kellie. The association between child ADHD symptoms and changes in parental involvement in kindergarten children's learning during COVID-19. **School Psychology Review**, v. 49, n. 4, p. 466-479, 2020. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2020.1838233>

YOTYODYING, Sittipan; WILD, Elke. Predictors of the quantity and different qualities of home-based parental involvement: Evidence from parents of children with learning disabilities. **Learning and Individual Differences**, v. 49, p. 74-84, jul. 2016. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.05.003>

YOU, Sukkyung; SHARKEY, Jill D. Testing a developmental-ecological model of student engagement: a multilevel latent growth curve analysis. **Educational Psychology**, v. 29, n. 6, p. 659-684, out. 2009. <https://doi.org/10.1080/01443410903206815>

ZACCOLETTI, Sonia; CAMACHO, Ana; CORREIA, Nadine; AGUIAR, Cecília; MASON, Lucia; ALVES, Rui A.; DANIEL, João R. Parents' Perceptions of student academic motivation during the COVID-19 lockdown: a cross-country comparison. **Frontiers in Psychology**, v. 11, p. 3602, dez. 2020. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.592670>

ZHOU, Lihua; NTOUMANIS, Nikos; THOGERSEN-NTOUMANI, Cecilie. Effects of perceived autonomy support from social agents on motivation and engagement of Chinese primary school students: Psychological need satisfaction as mediator. **Contemporary Educational Psychology**, v. 58, p. 323-330, 1 jul. 2019. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.05.001>

Cómo citar este artículo: ZAÑARTU, Isidora; PÉREZ-SALAS, CLAUDIA. Involucramiento parental durante el COVID-19 y su relación con el compromiso escolar de estudiantes de último año de secundaria. **Revista Brasileira de Educação**, v. 30, e300034, 2025. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782025300034>

Conflictos de interés: Las autoras declaran que no existe interés comercial o asociativo que represente conflicto de interés con relación al manuscrito.

Financiamiento: Este trabajo recibió financiamiento de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo del Gobierno de Chile [ANID/CONICYT, Proyecto FONDECYT Regular 1181265].

Contribuciones de los autores: Conceptualización, Análisis de Datos, Metodología, Escrita – Primera Redacción, Escrita – Revisión y Edición: Zañartu, I. Metodología, Supervisión, Escrita – Revisión y Edición: Pérez-Salas, C.

SOBRE LAS AUTORAS

ISIDORA ZAÑARTU es candidata a doctora en Psicología por la Universidad de Concepción (Chile). CLAUDIA PÉREZ-SALAS es doctora en Psicología por la Pontificia Universidad Católica de Chile (Chile). Profesor del Departamento de Psicología en la Facultad de Ciencias Sociales de la misma institución.

Recibido el 12 de julio de 2023

Revisado el 27 de febrero de 2024

Aprobado el 8 de marzo de 2024

