

Rol de la familia en el fomento del aprendizaje autorregulado de estudiantes chilenos durante confinamiento por COVID-19

Role of the Family in Promoting Self-regulated Learning of Chilean Students During Confinement by COVID-19

Yaranay López-Angulo

Universidad de Concepción, Concepción, Chile

Fabiola Sáez-Delgado

Universidad Católica de la Santísima
Concepción, Concepción, Chile

Alexia Guiñez Castro

Valentina Torres Uribe

Universidad Santo Tomás, Concepción, Chile

Karla Muñoz-Inostroza

Javiera Becerra Ruiz

Universidad de Concepción, Concepción, Chile

Resumen

El confinamiento por COVID-19 ocasionó que las familias se enfrentaran al proceso del estudio en el hogar, mediante la enseñanza remota. El rol que juega la familia en el proceso de aprendizaje, sin embargo, históricamente ha depositado en la escuela la mayor responsabilidad. Este estudio analizó cómo las familias se dispusieron para fomentar el aprendizaje autorregulado en el hogar de los niños, niñas y adolescentes en tiempos de COVID-19. Se realizó un estudio descriptivo correlacional, donde participaron 65 familias de niños, niñas y adolescentes de las Regiones del Biobío y Ñuble, las cuales respondieron un cuestionario parental sobre promoción del aprendizaje autorregulado y preguntas sociodemográficas. Los hallazgos permitieron inferir que cuando las familias se sienten capaces de fomentar el estudio, se disponen a ello, emplean estrategias cognitivas, buscan ayuda cuando lo necesitan y evalúan la planificación del estudio y aprendizaje de manera media y/o alta. Este tipo de estudios aporta al vacío teórico evidenciado en la literatura acerca del rol educativo de la familia durante la pandemia; asimismo, contribuye a reflexionar sobre las estrategias que emplean las familias para colaborar con el aprendizaje de sus niñas, niños y adolescentes.

Palabras clave: niños, niñas y adolescentes, familias, aprendizaje autorregulado, Chile.

Yaranay López-Angulo, Universidad de Concepción, Chile; Fabiola Sáez-Delgado, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile; Alexia Guiñez Castro y Valentina Torres Uribe, Universidad Santo Tomás, Chile, Karla Muñoz-Inostroza y Javiera Becerra Ruiz, Universidad de Concepción, Chile.

La correspondencia en relación con este artículo se dirige a Yaranay López-Angulo, Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Concepción, Concepción, Chile. Dirección electrónica: yaralopez@udec.cl



Abstract

The COVID-19 confinement caused families to face the study process at home through emergency remote teaching. The role of the family in the learning process is well known; however, historically, the greatest responsibility has been placed on the school. This study analyzed how families arranged themselves to foster self-regulated learning at home for children and adolescents in times of COVID-19. It was a descriptive correlational study, with the participation of 65 families of children and adolescents from the Biobío and Ñuble Regions, who answered a parental questionnaire on the promotion of self-regulated learning and sociodemographic questions. The findings allow inferring that when families feel capable of promoting study, they are willing to do it, use cognitive strategies, seek help when needed and that most of them evaluate their study and learning planning in a medium and/or high way. Significant differences were also found by gender, with men establishing more cognitive strategies and asking for more help than women when performing academic activities with their children and adolescents. This type of study contributes to the theoretical void evidenced in the literature on the educational role of the family during the pandemic and contributes to reflect on the strategies used by families to collaborate with the study of their children and adolescents.

Keywords: Child and Adolescent, Families, Self-Regulated Learning, Chile.

La pandemia por COVID-19 provocó un impacto en la sociedad a nivel mundial, obligó a tomar medidas sanitarias y establecer adecuaciones para hacerle frente (Maguiña et al., 2020). En el ámbito educativo, la pandemia causó su mayor interrupción de la historia, afectando a estudiantes y docentes de instituciones de distintos niveles alrededor del mundo (Naciones Unidas, 2020). Dentro de las medidas que las instituciones educativas tuvieron que adoptar para evitar la propagación del virus fue la suspensión de las clases presenciales, causando una perturbación a más de 1200 millones de estudiantes en todo el mundo (UNESCO, 2020).

La suspensión de clases presenciales significó para niños, niñas y adolescentes (NNA desde ahora) la pérdida del acceso a un entorno estimulante y enriquecedor, de oportunidades de aprendizaje, interacción social y de otros aspectos que contribuyen a su desarrollo integral; las consecuencias de estas pérdidas podrían poner en peligro el desarrollo saludable a largo plazo de los y las estudiantes (Naciones Unidas, 2020; Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2020). Este escenario originó que gobiernos y autoridades establecieran medidas para garantizar la continuidad de los estudios (Casal & Fernández, 2020; Ruiz, 2020). Así, surge la enseñanza de emergencia a distancia o también denominada enseñanza remota de emergencia (en adelante ERE), como una forma de instrucción temporal que implica el uso de estrategias remotas o híbridas (Hodges et al., 2020).

Frente a este nuevo escenario, surgió una reorganización de la comunidad educativa donde las familias tomaron un rol protagónico y tuvieron que adaptarse a los nuevos requerimientos, herramientas e instrumentos para asegurar que funcionara el proceso de enseñanza-aprendizaje desde casa (Jiménez & Valdés, 2020; Muñoz & Lluch, 2020). Antes de la crisis sanitaria, el rol de la familia se relacionaba con brindar apoyo y supervisar la tarea de la escuela de sus hijos/as; sin embargo, durante el tiempo que se modificó la modalidad de las clases, se vieron obligadas a asumir la corresponsabilidad en la conducción de la jornada escolar, haciéndose cargo de la disciplina, el cumplimiento y el aprovechamiento

académico de los y las estudiantes (Vázquez et al., 2020). Durante la pandemia, las madres y los padres desconocían los objetivos de aprendizaje que debían alcanzar sus hijos, las formas en la que iban a ser evaluados y reportaron dificultades para apoyar de forma adecuada por desconocer estrategias y contenidos pedagógicos (Vázquez et al., 2020). Lo anterior adquiere gran relevancia al tener en cuenta la influencia que ejercen las familias en el aprendizaje, dado su involucramiento en la educación puesto que, para alcanzar los objetivos de aprendizaje, la alianza entre familias, docentes y escolares es clave (Cáceres-Piñalosa, 2020; Razeto, 2016). Sin embargo, la percepción general de docentes con experiencia en convivencia escolar es que madres, padres y apoderados son quienes más distancia tienen con la escuela en términos de acompañar los procesos formativos (Bugueño & Sierralta, 2020), así, se constata la poca integración de los representantes -adultos responsables y docentes- en el proceso de aprendizaje de las personas menores de edad (Rubio-García, 2018).

La ERE reveló brechas importantes en cuanto a la heterogeneidad de capacidades y recursos disponibles por parte de las comunidades educativas, tanto para impartir como para acceder a este tipo de formación; en muchas ocasiones, las familias se vieron imposibilitadas de acompañar a sus NNA en las actividades de aprendizaje, ya que no contaban con las posibilidades, competencias, tiempo o espacio para colaborar activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la casa (Bugueño & Sierralta, 2020).

Un estudio en Chile que tuvo como objetivo caracterizar variables psicosociales y académicas en familias de escolares reveló que el 40% de las familias tenían un integrante sin trabajo remunerado, contaban con un ingreso inferior a \$440 000 y la gran mayoría no disponía de computador; además, evidenció que los y las estudiantes presentaron ansiedad, miedos nocturnos, mal humor o agresividad, así como dificultades motivacionales y para la realización de tareas escolares. Respecto a los padres, un alto porcentaje presentó ansiedad severa, estrés y/o depresión. Estos resultados dan cuenta de las dificultades que presentaron las familias para el desarrollo efectivo de la ERE desde el hogar, lo cual podría repercutir en el aprendizaje de los y las estudiantes (Sáez-Delgado et al., 2020). Al respecto, Salgado (2022) destaca como factores de éxito en la enseñanza en la ERE la importancia del apoyo emocional-psicológico, la conexión entre docentes y las familias, la capacitación de los padres de familia y el acompañamiento de las familias en las actividades de enseñanza, entre otros.

Respecto a la preparación y capacitación de los padres de familia para involucrarse activamente y guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje en estrecha relación con la escuela, la evidencia actual es escasa; históricamente, las funciones de aprendizaje se han atribuido a la escuela y las funciones de cuidados, satisfacción de necesidades básicas, valores, etc. se han atribuido a la familia. La evidencia empírica también muestra desbalance, pues existen múltiples investigaciones que refieren la importancia de la preparación, formación permanente de profesores, maestros y/o docentes (Korpershoek, et al., 2016; Monzalve & Horner, 2021; Díaz et al., 2023), y pocas investigaciones que aborden aspectos vinculados al rol de la familia y/o padres y madres en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus NNA.

Una variable vinculada al proceso de enseñanza-aprendizaje que ha sido investigada en distintos niveles educativos es la autorregulación del aprendizaje. Desde la teoría sociocognitiva, el modelo propuesto por Zimmerman (2000) es uno de los más empleados. Este conceptualiza el aprendizaje

autorregulado como un proceso activo y autodirigido por el estudiante, en el cual se integran pensamientos, emociones y acciones encaminadas a alcanzar los objetivos académicos y de aprendizaje mediante la planificación del estudio, la ejecución y autoevaluación. Existe evidencia suficiente del impacto positivo de la autorregulación del aprendizaje en NNA en el rendimiento académico y en el aprendizaje (Dignath et al., 2008; Xu et al., 2023). También existe evidencia de la importancia del fomento y/o promoción de la autorregulación del aprendizaje en el aula (en adelante ARA), para lo cual algunos estudios revelan y confirman la importancia de la preparación y capacitación de los docentes (Karlen et al., 2023; Jud et al., 2023); sin embargo, es muy escasa la evidencia respecto a cómo los adultos responsables de NNA durante la enseñanza remota de emergencia promovieron y fomentaron la autorregulación del aprendizaje.

Considerando los antecedentes expuestos, es importante investigar y abordar el modo en que las familias fomentan la disposición al aprendizaje de sus hijos, dada la escasa evidencia que existe en Chile y Latinoamérica. Por lo tanto, la pregunta de investigación pertinente es la siguiente: ¿cómo las familias se disponen para fomentar el aprendizaje autorregulado de NNA en las regiones del Biobío y Ñuble, Chile? Esta investigación tuvo como objetivo analizar cómo las familias se disponen para fomentar el aprendizaje autorregulado de NNA durante la ERE en las regiones del Biobío y Ñuble, Chile. Los objetivos específicos fueron (1) Evaluar la disposición, ejecución y autoevaluación de las familias en el fomento del aprendizaje autorregulado de NNA en las regiones del Biobío y Ñuble durante la ERE; y (2) Determinar la relación entre las variables disposición familiar al estudio, autoeficacia para la disposición al estudio, estrategias cognitivas y de búsqueda de ayuda, autoevaluación de la planificación del estudio y del aprendizaje, y atribuciones causales (internas y externas).

Método

Diseño

Se realizó un estudio cuantitativo con un diseño no experimental transversal, con alcance descriptivo - correlacional.

Participantes

La muestra estuvo constituida por 65 familias, de las cuales 22 pertenecen a la Región del Biobío y 43 a la Región del Ñuble, Chile. Se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia. Los criterios de inclusión de la muestra fueron familias pertenecientes a las regiones del Biobío o del Ñuble, Chile, que posean niños, niñas y/o adolescentes dentro del núcleo familiar, quienes se encuentren insertos en el sistema educativo con enseñanza remota de emergencia.

Respecto a la caracterización de quienes participaron, 55 eran del género femenino y 10 del género masculino; 11 declararon ser menores de 25 años, 30 declararon tener entre 26 a 36 años, 21 participantes tenían de 37 a 45 años y 3 participantes tenían de 46 a 52 años cumplidos. En cuanto a la escolaridad, 19 tenían Enseñanza Media completa, 6 Enseñanza Superior incompleta y 40 Enseñanza Superior completa.

Instrumentos

Se empleó la batería de escalas de Autorregulación del Aprendizaje (Sáez et al., 2021) la cual mide cómo se fomenta la autorregulación del aprendizaje en estudiantes. El instrumento se diseñó a

partir de los modelos existentes de ARA, considerando las fases del modelo de Zimmerman: disposición, desempeño y evaluación. El instrumento está constituido por 53 ítems y se compone de cinco escalas independientes: (1) Escala de disposición familiar al estudio ($\alpha = .764$, $\omega = .764$); (2) Escala familiar de ejecución/desempeño (estrategias cognitivas [$\alpha = .886$, $\omega = .888$] y búsqueda de ayuda [$\alpha = .635$, $\omega = .635$]); (3) Escala familiar de autoevaluación de la planificación del estudio y del aprendizaje ($\alpha = .924$, $\omega = .925$); (4) Escala familiar de autoeficacia para la disposición al estudio ($\alpha = .792$, $\omega = .794$) y (5) Escala de atribuciones causales. Las escalas son unidimensionales, a excepción de la escala de atribuciones causales que tiene dos subescalas: atribuciones causales de fracaso relacionadas al esfuerzo y la habilidad ($\alpha = .765$, $\omega = .765$) y atribuciones causales de fracaso relacionadas a factores externos ($\alpha = .763$, $\omega = .769$). Las escalas tienen un formato de respuesta tipo Likert, tres de ellas con puntos de 1 a 7 y dos escalas de 0 a 10. Considerando que la Escala de Autorregulación del Aprendizaje originalmente fue diseñada para medición en profesores (Sáez et al., 2021), en este estudio, se realizó validez de contenido a través de la técnica de jueces expertos previo a su uso en madres y padres de NNA.

Sumado a lo anterior, se aplicó un cuestionario sociodemográfico en el cual se pudo obtener información general como la procedencia de las familias, nivel de escolaridad de los padres, nivel socioeconómico de los hogares, cantidad de integrantes, entre otras.

Procedimientos

El instrumento y cuestionario se digitalizaron en Google Forms. Dado el estado de confinamiento, la difusión se realizó a través de plataformas digitales como WhatsApp, correo electrónico, Facebook y otras. Al inicio, estaba contemplado el consentimiento informado el cual resguardaba los derechos de quienes participaron, como la voluntariedad, confidencialidad, no riesgo físico ni psicológico y los principios éticos de la investigación con seres humanos.

Para el análisis de los datos se descargó el Excel de Google Forms y se codificaron las respuestas. Se realizaron análisis descriptivos y correlacionales. Se realizó la prueba de Kolmogorov-Smirnov para verificar la normalidad en la distribución de las variables. Los resultados mostraron que en todos los casos $p < .05$, por lo que se asume que ninguna de las distribuciones es normal; es decir, las variables tienen una distribución distinta a la distribución normal. Por lo tanto, se realizó la prueba de correlación de Spearman Rho¹.

Resultados

Disposición de las familias para fomentar el aprendizaje autorregulado

En la Tabla 1 se presentan los análisis descriptivos, los cuales indican el porcentaje de disposición de las familias para el fomento del aprendizaje autorregulado.

¹ En este caso, se mide la fuerza de asociación entre dos variables y la dirección de la relación. El valor del coeficiente de correlación varía entre +1 y -1. La dirección de la relación se aprecia en el signo del coeficiente, es así que si el signo es positivo (+) la relación es directa y si es negativo (-) es inversa. Dicho esto, si $r > 0$ implica que los rangos cambian de manera positiva; si $r < 0$ implica que la relación es negativa e inversa: una aumenta a medida que la otra disminuye o viceversa; si $r = 0$ implica que no hay relación.

Tabla 1
Estadísticos descriptivos

VARIABLES	Alto	Medio	Bajo
Disposición familiar al estudio	33.8%	43.1%	23.1%
Autoeficacia para la disposición al estudio	72.3%	12.3%	15.4%
Ejecución/desempeño de estrategias cognitivas	43.1%	44.6%	15.4%
Ejecución/desempeño de búsqueda de ayuda	43.1%	27.7%	29.2%
Autoevaluación de la planificación del estudio y del aprendizaje	47.7%	35.4%	16.9%
Atribuciones causales internas	21.5%	16.9%	61.5%
Atribuciones causales externas	24.6%	40%	35.4%

Considerando las puntuaciones obtenidas ubicadas dentro de la categoría “alto” (puntaje ≥ 6), “medio” (puntaje ≥ 3.1 y ≤ 5.9) y “bajo” (puntaje ≤ 3); en la fase de planificación de la ARA es posible identificar que las familias presentaron, en su mayoría, una disposición media al fomento del aprendizaje autorregulado y una alta autoeficacia para la disposición al estudio.

Respecto a la fase de ejecución de la ARA, se manifiesta que un porcentaje importante de las familias identifican un uso medio y alto de las estrategias cognitivas, es decir, las ejecutan con frecuencia y alta frecuencia. A su vez, se aprecia en la mayoría una alta búsqueda de ayuda.

Finalmente, en torno a la fase de evaluación, se observa que la mayoría de las familias presentó una alta autoevaluación de la planificación del estudio y del aprendizaje, baja atribución causal interna y media atribución causal externa.

Análisis correlacional

En la Tabla 2 se pueden apreciar las correlaciones entre las dimensiones de las tres fases de la autorregulación.

En torno a la dimensión de disposición familiar al estudio, se aprecia que presenta una correlación positiva significativa alta con la dimensión de autoeficacia ($r = .761$). En efecto, pareciera que aquellas familias que se sienten capaces de fomentar el ARA se disponen a realizar acciones con el objetivo de lograrlo. También, se observó una correlación positiva significativa alta entre la disposición familiar al estudio y desempeño de estrategias cognitivas ($r = .738$), lo cual pudiese indicar que, si las familias se disponen a fomentar el ARA, propician también la ejecución de estrategias cognitivas cuando colaboran con sus hijos/as en el estudio.

Tabla 2
Correlaciones entre variables

VARIABLES	M	DT	1	2	3	4	5	6	7
(1) Disposición familiar al estudio	4.99	1.535	1						
(2) Ejecución/desempeño de estrategias cognitivas	5.33	1.355	.738**	1					
(3) Ejecución/desempeño de búsqueda de ayuda	5.10	1.714	.335**	.442**	1				
(4) Autoevaluación de la planificación del estudio y del aprendizaje	5.45	1.404	.629**	.812**	.336**	1			
(5) Autoeficacia para la disposición al estudio	7.59	2.355	.761**	.688**	.392**	.757**	1		
(6) Atribuciones causales internas	4.28	3.124	.173	.317*	.431**	.236	.240	1	
(7) Atribuciones causales externas	5.57	2.373	-.254*	-.069	-.040	-.187	-.244	-.415**	1

Nota: * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

Se observó una correlación positiva significativa alta entre la disposición familiar al estudio y la autoevaluación de la planificación y aprendizaje ($r = .629$); de esta forma, parece ser que las familias que se disponen a fomentar el aprendizaje también emplean estrategias de autoevaluación del aprendizaje una vez que realizan actividades de estudio. Finalmente, la disposición al aprendizaje mostró además una correlación positiva significativa baja con la búsqueda de ayuda ($r = .335$) y negativa baja con atribuciones causales externas ($r = -.254$), esto último indica que una mayor disposición al aprendizaje disminuye las atribuciones causales externas.

Respecto a la dimensión de desempeño, se observó que la ejecución de estrategias cognitivas tuvo correlaciones positivas significativas y muy altas con las dimensiones de autoevaluación de la planificación y aprendizaje ($r = .812$) y autoeficacia para la disposición al estudio ($r = .688$). En efecto, aquellas familias que ejecutan estrategias cognitivas podrían fomentar la autorregulación del aprendizaje

dado que se sienten más capaces de disponer a sus NNA al estudio y autoevaluar con más frecuencia la planificación y el aprendizaje. También se encontraron correlaciones positivas significativas y moderadas con la dimensión de búsqueda de ayuda ($r = .442$).

En cuanto a la dimensión ejecución, específicamente la búsqueda de ayuda, se observaron correlaciones positivas, significativas y moderadas con autoevaluación de la planificación del estudio y del aprendizaje ($r = .336$) y autoeficacia para la disposición al estudio ($r = .392$), esto pudiere indicar que aquellos familiares que buscan ayuda son los que autoevalúan constantemente la planificación y el aprendizaje, así mismo se sienten capaces de disponer a sus NNA al estudio. También se observó una correlación significativa, positiva y fuerte de la autoeficacia para la disposición al estudio con la autoevaluación de la planificación del estudio y del aprendizaje ($r = .757$).

Finalmente, se observó que las atribuciones causales internas correlacionaron positiva y moderadamente con estrategias cognitivas ($r = .317$) y de búsqueda de ayuda ($r = .431$) de la fase de ejecución, esto puede indicar que las familias que utilizan o promueven estas estrategias poseen atribuciones causales internas relacionadas con los resultados académicos de sus NNA.

Discusión

El nuevo escenario educativo generado por la pandemia hizo necesario concebir a la familia desde otra perspectiva dado su rol fundamental en el proceso formativo de los y las estudiantes durante la ERE. En este estudio, se analizó cómo se dispusieron las familias para fomentar el aprendizaje autorregulado de NNA durante la ERE producida por el COVID-19.

Disposición, ejecución y autoevaluación de las familias en el fomento del aprendizaje autorregulado de NNA en las regiones del BioBío y Ñuble durante la ERE

En cuanto a la disposición de las familias para fomentar el aprendizaje autorregulado de sus NNA, se observó que la mayoría de las familias se sintieron seguras de sus capacidades para fomentar la ARA de los y las estudiantes. Esto concuerda con los resultados de otros estudios, en los que las capacidades de los adultos responsables impactan el fomento del aprendizaje, pudiendo favorecer o dificultar las conductas autorregulatorias implicadas en el proceso de estudio de los y las estudiantes (González-Pianda et al., 2002; Martínez-Pons, 1996; Zimmerman et al., 1992). Además, estas capacidades pueden impactar de manera significativa y positiva en la percepción del estudiante sobre sus propias competencias y su rendimiento académico (González-Pianda et al., 2002). Por lo planteado anteriormente, se reconoce la importancia de que los adultos responsables posean alta autoeficacia dado su valor en el proceso de aprendizaje de los NNA.

También, este estudio permitió identificar la frecuencia del uso de estrategias cognitivas y de búsqueda de ayuda durante la ERE, donde cerca de la mitad de las familias señaló ejecutarlas con frecuencia. Es importante que las familias realicen esfuerzos en la búsqueda de ayuda, pues distintos estudios sostienen la relevancia que tiene el apoyo social proveniente de las familias y amistades, por la influencia que tiene esto en el aprendizaje autorregulado y las disposiciones de resiliencia (Gaxiola &

González, 2019; Zimmerman, 2013). De igual forma, se evidenció que las familias autoevaluaron la planificación del estudio y del aprendizaje durante la ERE con frecuencia. Se distingue la importancia de la autoevaluación durante la ARA, ya que permite que los NNA regulen y adapten el proceso de aprendizaje para su mejora, a través de la observación de su desempeño (Sáez-Delgado et al., 2021).

Respecto a las atribuciones causales, esta investigación evidenció que la mayoría de las familias autoevalúan la planificación del estudio y el aprendizaje de los NNA con alta frecuencia; que no están seguras de que las causas de los fracasos y éxitos en el proceso de aprendizaje se deban a factores internos; y que están medianamente seguras de que sean consecuencias de factores externos. A partir de este resultado, se infiere que las familias participantes estarían concediendo atribuciones externas a sus errores. Lo anterior coincide con el estudio realizado por Talavera y Junior (2020), quienes indican que las familias y la escuela tienden a observarse unidireccionalmente, sin considerar los objetivos y roles compartidos de estos agentes dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje de los NNA. Al respecto, la evidencia ha demostrado que atribuir los errores a una variable que no pueden controlar puede llevar a los y las estudiantes a reaccionar negativamente y desalentar sus esfuerzos por mejorar (Weiner, 1979). En efecto, se ha observado que las atribuciones causales externas (suerte, contexto, dificultad de las tareas, o el profesorado) suelen ser frecuentemente utilizadas por estudiantes con bajo desempeño académico (Fernández et al., 2015; Salanova et al., 2012), poniendo en evidencia su relevancia al ser un determinante en el futuro éxito académico del estudiantado (Stupnisky et al., 2011).

Relaciones entre la disposición familiar al estudio, monitoreo, estrategias cognitivas y búsqueda de ayuda, autoevaluación de la planificación del estudio y del aprendizaje, autoeficacia para la disposición al estudio y atribuciones causales (internas y externas)

Los resultados dan cuenta de la relevancia de la autoeficacia para la disposición al estudio de las familias, se observó que aquellas que se sentían más capaces para fomentar el ARA presentaban una mayor disposición familiar para establecer objetivos académicos a corto y largo plazo, establecer y planificar un horario de estudio, y tener una lista de tareas por hacer y establecer prioridades. De acuerdo con Caligiore e Ison (2018), es fundamental la autoeficacia de las familias en el proceso de acompañamiento de aprendizaje de NNA dada su influencia en las metas que se proponen, los cursos de acción que se planifican, en la anticipación de los resultados y las elecciones que se realizan. Para Zimmerman, B., Schunk, D., & Dibenedetto, M. (2017), los aprendices autorregulados presentan un alto sentido de eficacia en sus capacidades y, por ello, mayor compromiso por enfrentarse a los desafíos, lo cual, en este caso, también podría ser aplicable a las familias.

Los resultados mostraron que las familias que se disponen a fomentar el ARA utilizan estrategias cognitivas de búsqueda de ayuda y de autoevaluación de la planificación y aprendizaje cuando colaboran con sus NNA en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En relación con lo anterior, el estudio llevado a cabo por De la Cruz (2020) reveló que uno de los principales obstáculos que han enfrentado las familias para apoyar a sus hijos ha sido la ausencia de estrategias para favorecer el aprendizaje, y esto permite dar cuenta de los apoyos que requieren las familias para fomentar el estudio. A su vez, estos hallazgos son congruentes con lo planteado por otras investigaciones, que reconocen la importancia que tiene una

mayor disposición al estudio de parte de las familias (Martínez-Pons, 1996). Si bien no existe consenso en cómo las familias influyen en el desempeño de sus hijos, sí hay evidencia que indica que el grado de involucramiento de los padres o apoyo familiar podría repercutir en el éxito académico y el compromiso de los y las estudiantes (Caligore & Ison, 2018; Cifuentes-Faura, 2020; Dubow et al., 2009).

Por último, y relacionado con lo anterior, los resultados dieron cuenta de que las familias que utilizan o promueven estrategias cognitivas poseen atribuciones causales internas relacionadas con los resultados académicos. Estos hallazgos concuerdan con lo planteado por Pérez-Villalobos y Díaz-Mujica (2013), quienes, en un estudio con estudiantes universitarios, concluyeron que aquellos que utilizan estrategias cognitivas no utilizaban atribuciones causales externas. Igualmente, Fernández et al. (2015) indican que aquellos estudiantes que utilizan atribuciones causales internas van a utilizar mayores estrategias de aprendizaje, ya que pueden controlarlas y mejorarlas. Al respecto, existen estudios que datan los efectos positivos del uso de atribuciones causales internas, aumentando la motivación para el desempeño (Fernández et al., 2015; Salanova et al., 2012). Entender estos efectos es importante al considerar el impacto que tienen las familias en el desarrollo de las creencias de atribución de sus hijos e hijas (Ginsburg & Bronstein, 1993; Okagaki & Sternberg, 1993; Wigfield & Asher, 1983).

Como limitantes de este estudio, se puede señalar que tuvo un alcance reducido debido a su tamaño muestral, dificultando la generalización de los resultados. Además, al tratarse de un diseño cuantitativo transversal, no aporta a una explicación causa-efecto sobre este fenómeno, limitándose a describir la relación entre las variables. A pesar de las limitaciones mencionadas, los resultados obtenidos en este estudio permiten dar luces sobre un fenómeno que no había sido explorado anteriormente y que es relevante en la realidad actual.

Para futuras investigaciones, resultaría pertinente evaluar el apoyo familiar en el nuevo escenario postpandemia para identificar la evolución de estos resultados a través del tiempo. Finalmente, dado el limitado tamaño muestral del estudio, futuras investigaciones pudiesen ampliarlo y así facilitar la generalización de estos resultados.

Referencias

- Bugueño, M., & Sierralta, E. (2020). Educación a distancia: los nuevos desafíos para la relación escuela y familia. *Radio Universidad de Chile. Sección Educación. Chile*. <https://radio.uchile.cl/2020/06/10/educacion-a-distancia-los-nuevos-desafios-para-la-relacion-escuela-y-familia/>
- Cáceres-Piñaloza, K. (2020). Educación virtual: creando espacios afectivos de convivencia y aprendizaje en tiempos de covid-19. *CienciAmerica*, 9(2), 38. <https://doi.org/10.33210/ca.v9i2.284>
- Caligore, M., & Ison, M. (2018). La participación de los padres en la educación: su influencia en autoeficacia y control ejecutivo de sus hijos. Una revisión teórica. *Revista Contextos de Educación*, 25, 138-149. <http://www2.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/contextos/article/view/771>
- Casal, L., & Fernández, J. (2020). La Respuesta Jurídica ante el Covid-19 y su Incidencia en la Educación. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(3), 1-7. <http://hdl.handle.net/10347/27318>

- 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>
- De la Cruz, G. (2020). El hogar y la escuela: lógicas en tensión ante la COVID-19. En H. Casanova Cardiel (Coord.), *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 39-46). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Díaz, R. E., Gallardo, K. E., & Velarde, D. (2023). Formación docente en competencias ciudadanas globales: una revisión sistemática de literatura. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (60), e1469. [https://doi.org/10.311s2007-7033\(2023\)0060-007](https://doi.org/10.311s2007-7033(2023)0060-007)
- Dignath, C., Buettner, G., & Langfeldt, H.-P. (2008). How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively? *Educational Research Review*, 3(2), 101-129.
- Dubow, E. F., Boxer, P., & Huesmann, L. R. (2009). Long-term effects of parents' education on children's educational and occupational success: Mediation by family interactions, child aggression, and teenage aspirations. *Merrill-Palmer Quarterly* 55(3), 224-249. <https://doi.org/10.1353/mpq.0.0030>
- Fernández, A., Arnaiz, P., Mejía, R., & Barca, A. (2015). Atribuciones causales del alumnado universitario de República Dominicana con alto y bajo rendimiento académico. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 2(1), 19-29. <https://doi.org/10.17979/reipe.2015.2.1.1319>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2020, 20 de abril). UNICEF alerta sobre riesgos de aumento de violencia hacia niños, niñas y adolescentes por emergencia sanitaria. <https://www.unicef.org/chile/comunicados-prensa/unicef-alerta-sobre-riesgos-de-aumento-de-violencia-hacia-ni%C3%B1os-ni%C3%B1as-y>
- Gaxiola, J. C., & González, S. (2019). Apoyo percibido, resiliencia, metas y aprendizaje autorregulado en bachilleres. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21, e08, 1-10. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e08.1983>
- Ginsburg, G., & Bronstein, P. (1993). Family factors related to children's intrinsic/extrinsic motivational orientation and academic performance. *Child Development*, 64(5), 1461-1474. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1993.tb02964.x>
- González-Piñeda, J. A., Núñez, J. C., Álvarez, L., González-Pumariega, S., Roces, C., González, P., & Bernardo, A. (2002). Inducción parental a la autorregulación, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 14(4), 853-860. <https://www.redalyc.org/pdf/727/72714424.pdf>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *Educause Review*, 7. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.921332>
- Jiménez, F., & Valdés, R. (2020). Las Dimensiones no Reconocidas del Quehacer Educativo en Tiempos de Pandemia: El Cuidado y la Protección de las Minorías Extranjeras en Riesgo de Exclusión. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 1-8.
- Jud, J., Hirt, C. N., Rosenthal, A., & Karlen, Y. (2023). Teachers' motivation: Exploring the success expectancies, values and costs of the promotion of self-regulated learning. *Teaching and Teacher Education*, 127, (104093). 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104093>

- Karlen, Y., Hirt, C. N., Jud, J., Rosenthal, A., & Eberli, T. D. (2023). Teachers as learners and agents of self-regulated learning: The importance of different teachers competence aspects for promoting metacognition. *Teaching and Teacher Education*, 125, 104055. 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104055>
- Korpershoek, H., Harms, T., De Boer, H., Van Kuijk, M., & Doolaard, S. (2016). A Meta-Analysis of the Effects of Classroom Management Strategies and Classroom Management Programs on Students' Academic, Behavioral, Emotional, and Motivational Outcomes. *Review of Educational Research* 86(3), 643-680. <https://doi.org/10.3102/0034654315626799>
- Maguiña, C., Gastelo, R., & Tequen, A. (2020). El nuevo Coronavirus y la pandemia del Covid-19. *Revista Médica Herediana*, 31(2), 125-131. <https://doi.org/10.20453/rmh.v31i2.3776>
- Martinez-Pons, M. (1996). Test of a Model of Parental Inducement of Academic Self-Regulation. *The Journal of Experimental Education*, 64(3), 213-227. <https://doi.org/10.1080/00220973.1996.9943804>
- Metcalfe, J., & Kornell, N. (2005). A Region of Proximal Learning model of study time allocation. *Journal of Memory and Language*, 52(4), 463-477. <https://doi.org/10.1016/j.jml.2004.12.001>
- Ministerio de Educación, Centro de Estudios. (2020). *Impacto del COVID-19 en los resultados de aprendizaje y escolaridad en Chile*. https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2020/08/EstudioMineduc_bancomundial.pdf
- Monzalve, M., & Horner, R. H. (2021). The impact of the contextual fit enhancement protocol on behavior support plan fidelity and student behavior. *Behavioral Disorders*, 46(4), 267-278. <https://doi.org/10.1177/0198742920953497>
- Muñoz, J., & Lluch, L. (2020). Educación y Covid-19: Colaboración de las Familias y Tareas Escolares. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(3), 1-17.
- Naciones Unidas. (2020). *Informe de políticas: La educación durante la covid-19 y después de ella*. https://unsdg.un.org/sites/default/files/2020-08/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf
- Okagaki, L., & Sternberg, R. (1993). Parental beliefs and children's school performance. *Child Development*, 64(1), 36-56. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1993.tb02894.x>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2022). *Cuando las escuelas cierran. El impacto de género del cierre de las escuelas por el COVID-19*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382371?posInSet=2&queryId=dca54849-eb8f-4173-8b8a-b85cf53bb292>
- Pelikan, E. R., Lütfenegger, M., Holzer, J., Korlat, S., Spiel, C., & Shober, B. (2021). Learning during COVID-19: the role of selfregulated learning, motivation, and procrastination for perceived competence. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24, 393-418. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01002-x>
- Pérez-Villalobos, M. V., & Díaz-Mujica, A. (2013). Autorregulación, Metas y Atribuciones Causales en Estudiantes de Pedagogía. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 213-218. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349852173012>

- Razeto, A. (2016). El involucramiento de las familias en la educación de los niños. Cuatro reflexiones para fortalecer la relación entre familias y escuelas. *Revista Paginas de educación*, 9(2), 184-201. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-74682016000200007&script=sci_abstract&tlng=pt
- Rubio-García, M. P. (2018). Una educación con éxito y amor: funciones de la familia y la escuela. *Gestión, Competitividad e innovación*, 6(2), 22-37. <https://pca.edu.co/editorial/revistas/index.php/gci/article/view/43>
- Ruiz, G. (2020). Marcas de la Pandemia: El Derecho a la Educación Afectado. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(3), 45-59. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.003>
- Sáez-Delgado, F., López-Angulo, Y., Mella-Norambuena, J., & Casanova, D. (2022). Prácticas docentes para promover la autorregulación del aprendizaje durante la pandemia COVID-19: escalas de medición y modelo predictivo. *Formación universitaria*, 15(1), 95-104. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062022000100095>
- Sáez-Delgado, F., Mella-Norambuena, J., López-Angulo, Y., & León-Ron, V. (2021). Escalas para medir las fases de Autorregulación del aprendizaje en estudiantes de secundaria. *Información Tecnológica*, 32(2), 1-10. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642021000200041>
- Sáez-Delgado, F., Olea-González, C., Mella-Norambuena, J., López-Angulo, Y., García-Vásquez, H., Cobo-Rendón, R., & Sepúlveda López, F. (2020). Caracterización Psicosocial y Salud Mental en Familias de Escolares Chilenos durante el Aislamiento Físico por la Covid-19. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(3), 281-300. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.015>
- Salanova, M., Martínez, I., & Llorens, S. (2012). Success breeds success, especially when self-efficacy is related with an internal attribution of causality. *Estudios de Psicología*, 33(2), 151-165. <https://doi.org/10.1174/021093912800676420>
- Salgado, M. (2022). Factores de éxito en la enseñanza de comprensión lectora en la educación remota de emergencia (ERT). *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 22(1), 1-33. <https://doi.org/10.15517/aie.v22i1.49073>
- Stupnisky, R., Stewart, T., Daniels, L., & Perry, R. (2011). When do students ask why? Examining the precursors and outcomes of causal search among first-year college students. *Contemporary Educational Psychology*, 36(3), 201-211. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.06.004>
- Talavera, H., & Junior, F. (2020). La educación en tiempos de pandemia: Los desafíos de la escuela del siglo XXI. *Revista arbitrada del centro de investigación y estudios gerenciales*, 44(julio-agosto), 176-187. [https://www.grupocieg.org/archivos_revista/Ed.44\(176-187\)%20Hurtado%20Tavalera_articulo_id650.pdf](https://www.grupocieg.org/archivos_revista/Ed.44(176-187)%20Hurtado%20Tavalera_articulo_id650.pdf)
- UNESCO. (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374075?posInSet=1&queryId=6606d041-e555-4f06-b4c4-42ea1b4153e9>
- Vázquez, M., Bonilla, W., & Rosales, L. (2020). La educación fuera de la escuela en época de pandemia por Covid 19. Experiencias de alumnos y padres de familia. *Revista Electrónica Sobre Cuerpos Académicos y Grupos de Investigación*, 7(14), 111-134. <https://cagi.org.mx/index.php/CAGI/article/view/213>

- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71(1), 3-25. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.71.1.3>
- Wigfield, A., & Asher, S. R. (1983). *Social and motivational influences on reading*. Technical Report N° 288, Center for the Study of Reading, University of Illinois, Urbana.
- Xu, Z., Zhao, Y., Liew, J., Zhou, X., & Kogut, A. (2023). Synthesizing research evidence on self-regulated learning and academic achievement in online and blended learning environments: A scoping review. *Educational Research Review*, 39, 100510. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100510>
- Zimmerman, B., (2000). Attaining Self-regulation a Social Cognitive Perspective, *Handbook of Self-Regulation*, 13-40. Academic Press, San Diego, Estados Unidos.
- Zimmerman, B. (2013). From cognitive modeling to self-regulation: a social cognitive career path. *Educational Psychologist*, 48(3), 135-147. <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.794676>
- Zimmerman, B., Bandura, A., & Martínez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29, 663-676. <https://doi.org/10.3102/00028312029003663>
- Zimmerman, B., Schunk, D., & Dibenedetto, M. (2017). Role of Self-Efficacy and Related Beliefs in Self-Regulation of Learning and Performance. In A. J. Elliot, C. S. Dweck, & D. S. Yeager (Eds.), *Handbook of competence and motivation: Theory and application*, (2nd ed., pp. 313-333). The Guilford Press.

Recibido: 15 de Septiembre de 2022
 Revisión recibida: 24 de Marzo de 2023
 Aceptado: 31 de Marzo de 2023

Sobre las autoras

Yaranay López-Angulo  es Doctora en Psicología, Magíster en Psicología Educativa y Licenciada en Psicología. Es Académica de la Universidad de Concepción, Chile y responsable de las líneas de investigación Variables psicoeducativas y cognitivo motivacionales asociadas a los procesos de enseñanza-aprendizaje; Proceso de adaptación de los estudiantes a la universidad y abandono universitario; y Aprendizaje autorregulado. Ha laborado como docente en centros y universidades de diferentes países. Funge como directora académica de Educación Continua. Cuenta con más de cincuenta publicaciones, comunicaciones y conferencias en congresos nacionales e internacionales. Investigadora responsable del Proyecto FONDECYT de Iniciación 11230864 *Propósitos académicos y de vida, adaptación social, autorregulación emocional, motivacional y académica: Un diseño mixto para explicar la intención de abandono y el rendimiento académico universitario*.

Fabiola Sáez-Delgado  es Doctora en Psicología, académica investigadora de la Facultad de Educación y Subdirectora del Centro de Investigación en Educación y Desarrollo de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC), Chile. Jefa del Programa de Magíster en Ciencias de la Educación de la UCSC. Sus líneas de investigación son las variables cognitivo-motivacionales de los procesos de enseñanza y aprendizaje, competencias socioemocionales, salud mental y tecnología en educación. Cuenta con más de setenta publicaciones. Miembro del Grupo de Investigación Internacional Sociedad, Educación y Psicología (GISEP). Investigadora Principal del Proyecto FONDECYT 11201054 de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile.

Alexia Valentina Guiñez Castro  es Licenciada en Trabajo Social de la Universidad Santo Tomás, Concepción. Labora como encargada del Plan de Articulación Social en Programa de Desarrollo Rural (PRODESAR) y Programa de Desarrollo Local (PRODESAL) de la Municipalidad de Pemuco, Región de Ñuble, Chile.

Valentina Ignacia Torres Uribe  es Licenciada en Trabajo Social de la Universidad Santo Tomás, Concepción. Labora como Trabajadora Social de financiamiento estudiantil en el Instituto Profesional Santo Tomás, Sede Chillán, Región de Ñuble, Chile.

Karla Muñoz-Inostroza  es Psicóloga, candidata a Magíster en Psicología Educativa en la Universidad de Concepción, en Concepción, Chile. Ha laborado como docente en diferentes universidades de la región y ha participado de diversos congresos y proyectos FONDECYT del área educacional.

Javiera Becerra Ruiz  es Profesora General Básica, estudiante de Magíster en Psicología Educativa en la Universidad de Concepción, Concepción, Chile. Ha participado en congresos internacionales.

Publicado en línea: 30 de junio de 2023