



MEDIACIÓN DE LA MOTIVACIÓN PERSONAL, ESCUELA Y AUTOEFICACIA PARENTAL EN EL ROL EDUCATIVO

Un análisis empírico postpandémico

Mediation of Personal Motivation, School and Parental Self-Efficacy in the Educational Role
A Post-pandemic Empirical Analysis

OLGER GUTIÉRREZ AGUILAR¹, MARGARET MOLLO LEÓN¹, FABIOLA TALAVERA MENDOZA¹, SANDRA CHICAÑA
HUANCA¹

¹ Universidad Nacional de San Agustín, Arequipa, Perú

KEYWORDS

Communication with the school
Parental self-efficacy
Participation with the community
Personal motivation towards school
Communication between parents and children
Participation at home

ABSTRACT

Here are several influential factors in parental self-efficacy, mediated by the personal motivation of parents towards school. The modelling of structured equations of partial minimum squares for data analysis was used. The study was conducted with 446 participants, mainly women (81.2%) and men (18%) in post-Pandemic times. The study concludes that communication with the school positively influences parental self-efficacy and personal motivation, and communication with children positively influences parental self-efficacy and motivation towards school.

PALABRAS CLAVE

Comunicación con la escuela
Autoeficacia parental
Participación con la comunidad
Motivación personal hacia la escuela
Comunicación entre padres e hijos
Participación en el hogar

RESUMEN

Existen diversos factores influyentes en la autoeficacia parental, mediada por la motivación personal de los padres de familia hacia la escuela. Se utilizó el modelamiento de ecuaciones estructuradas de cuadrados mínimos parciales para el análisis. El estudio se realizó con 446 participantes, principalmente mujeres con un 81.2% y hombres con un 18% en tiempos de postpandemia. El estudio concluye que la comunicación con la escuela influye positivamente en la autoeficacia parental y la motivación personal hacia la escuela en los padres de familia y la comunicación con los hijos influye en la autoeficacia parental y la motivación hacia la escuela.

Received: 07 / 06 / 2023

Accepted: 09 / 07 / 2023

1. Introducción

Los padres juegan un rol importante en el logro académico de los hijos que permite su autonomía y compromiso académico (Liu y Leighton, 2021), donde muchos lo ejercen y otros no. Pero intempestivamente por pandemia tuvieron que asumir y amplificar este rol, acompañando el aprendizaje en línea con nuevas estrategias de enseñanza y de aprendizaje (Liu et al., 2022). Es por ello que buscamos analizar el nivel de involucramiento parental asumido para acompañar y guiar a sus menores hijos, desde esta perspectiva es importante evaluar el tipo y la frecuencia de la participación de los padres en las actividades de sus menores hijos (Kong y Yasmin, 2022), siendo un tema poco analizado y explicado, más ha sido enfocado desde las perspectivas de los estudiantes y profesores, mientras que las percepciones de los padres no se han discutido lo suficiente (Liu et al., 2022).

Desde este panorama, es importante identificar la autoeficacia de los padres en el proceso de acompañamiento a sus menores hijos, denotando la capacidad y desempeño de los padres en marcar la diferencia en la educación de sus hijos (Liu y Leighton, 2021). Esta afirmación parte de las experiencias directas e indirectas ejecutadas por los padres basada en la teoría cognitiva social (Bandura et al., 1999). Siendo un objetivo de muchas escuelas dirigir programas de intervención temprana destinadas a mejorar las experiencias de involucramiento de los padres en las escuelas para fomentar prácticas de crianza saludables y mejorar los resultados de aprendizaje (Kong y Yasmin, 2022).

En tal sentido, la literatura analizada sostiene que ha habido un involucramiento de los padres de familia, sobre todo por influencia externa, como la suspensión de clases presenciales para trabajar en la virtualidad, lo que ha posibilitado mayor interacción y apoyo parental, con mayor énfasis en la etapa temprana de escolaridad (Alharthi, 2022), así como el logro académico se asocia con la participación de los padres de manera significativa realizando seguimiento desde casa de las actividades escolares de sus menores hijos (Kong y Yasmin, 2022). Por otro lado, la actitud positiva de los padres hacia el aprendizaje en línea, permitió que se eleven los niveles de autoeficacia parental (Liu et al., 2022). Así como, se relaciona directamente con el apoyo social como factor protector contra el estrés, que brinda la posibilidad de interacción más estrecha entre los padres y los hijos en actividades educativas y lúdicas en casa (Oppermann et al., 2021).

Dentro de los vacíos en la literatura se evidencia que se debe examinar la conexión entre la autoeficacia de los padres y su nivel de involucramiento en la vida académica de sus hijos, ya que es probable que los padres con baja confianza estén modelando también baja confianza en sus hijos, y esto repercute en un bajo nivel de logro académico en los niños (Alharthi, 2022). Además, se necesita un estudio adicional sobre la autoeficacia de los padres en todas las culturas para examinar las diferencias en los estilos de crianza (Kong y Yasmin, 2022).

La importancia de este estudio radica en la contribución al modelo de participación de los padres en la educación de sus hijos basado en las teorías de Epstein y Sheldon (2018) y Hoover-Dempsey et al., (2005), donde se pretende examinar cómo ha cambiado su forma de interactuar, pensar y participar después de una experiencia de aprendizaje en línea por parte de los padres hacia una educación híbrida.

Esta investigación se desarrolló durante el periodo postpandémico 2022, se centró en la participación de los padres en la educación de los niños y sus experiencias vividas en pandemia. Para ello se buscó examinar un modelo teórico que podría explicar los factores influyentes en la autoeficacia parental mediada por la motivación personal hacia la escuela, así como explicar las relaciones entre los factores en base a las percepciones de los padres, con la autoeficacia parental, la comunicación con la escuela, comunicación con los hijos y motivación personal hacia la escuela.

La autoeficacia parental desde el campo de la crianza se define como las creencias de los padres sobre su capacidad para influir positivamente en el comportamiento y desarrollo de sus hijos, donde las madres y los padres, con una fuerte autoeficacia parental, están más involucrados en las actividades diarias de aprendizaje y juego de sus hijos (Kong y Yasmin, 2022). Así como, es un factor protector que alivia el impacto negativo del estrés (Liu et al., 2022), y en otros casos se puede encontrar que la no existencia de la autoeficacia parental puede provocar efectos negativos de ansiedad por las responsabilidades laborales, económicas, pésimas relaciones de pareja y la sobrecarga de seguimiento en las actividades escolares (Liu et al., 2022).

Existe una relación de causa efecto entre ambos factores, ya que los docentes deben mantener una comunicación constante con los padres, para que puedan hacer un seguimiento de los programas educativos y guiar a sus menores hijos al logro de sus actividades, para fortalecer la cultura de los

involucrados y ver el aprendizaje en línea como una oportunidad y no como un obstáculo (Liu et al., 2022). En tal sentido, la autoeficacia parental está estrechamente relacionada a saber dar oportunamente la información para tener confianza en lo que hacen (Avery y Park, 2021). Así mismo, se ha encontrado que hay una relación significativa entre la comunicación de los padres con la escuela y que esta favorece el logro de los aprendizajes, en tal sentido que se sientan más involucrados desde el hogar en las actividades académicas de sus hijos, tendrán mejores resultados, destacando una fuerte relación de autoeficacia parental con las actividades diarias de aprendizaje (Kong y Yasmin, 2022). Así mismo, que para el tipo de comunicación el que más prefieren para comunicarse es cara a cara, porque permitían mayor privacidad y contacto emocional y personal para ser escuchados en función comportamiento, desarrollo y aprendizaje de sus hijos (Saltmarsh y McPherson, 2022). En base de las consideraciones anteriores, se plantean las siguientes hipótesis:

H1: Existe un efecto estadístico significativo entre la Comunicación con la escuela y la Autoeficacia parental.

La comunicación de la escuela con los padres debe promover un ambiente acogedor y amistoso impulsado por el uso de las TIC, para facilitar que todos participen, ya que por la distancia o la jornada laboral no es posible que los padres asistan a las reuniones, en tal sentido el uso del WhatsApp, video llamadas, correo electrónico, plataformas Meet o Zoom podrían servir de elección para involucrar a los padres en la escuela (Al-Hail et al., 2021). como es el caso de la co-enseñanza mediante el uso de WhatsApp como herramienta de mediación entre padres con hijos con discapacidad y sus profesores (Gutierrez-Aguilar et al., 2021).

De otra parte, la motivación se refiere a la disposición de los individuos a comprometerse y completar las tareas académicas en este sentido, el asesoramiento de los padres tuvo efectos positivos en la motivación escolar de los estudiantes (Fan et al., 2012). Así como el modelo de Epstein propone el involucramiento de los padres de familia, basados en la comunicación, toma de decisiones, el voluntariado y colaboración en proceso de aprendizaje de sus hijos (Epstein, 2018). En base a este modelo se encontró que existe una fuerte relación donde los estudiantes altamente motivados se debió a que recibían de sus padres apoyo, seguridad y confianza que les permitía impulsarse para obtener un logro académico (Rubach y Bonanati, 2021). También se encontró que la comunicación efectiva entre padres y maestros permitió la motivación de los estudiantes y el progreso del aprendizaje informado por los padres en todos los grupos de edad (Steinmayr et al., 2021).

H2: Existe un efecto estadístico significativo entre la comunicación con la escuela y la motivación personal hacia la escuela.

La autoeficacia parental promueve el desarrollo de los hijos con actitudes y resultados positivos en el aprendizaje, en tal sentido en la participación de los padres de familia en el aprendizaje en línea no se evidencia ineficacia percibida; por tanto, la autoeficacia parental es su evaluación es positiva ya que ayuda a llevar una relación positiva de cooperación entre la escuela y la familia (Liu et al., 2022). Del mismo modo, la calidad positiva de interacción entre padres e hijos puede considerarse un factor de resiliencia importante, teniendo en cuenta el momento desafiante producido por la Covid-19, que ha permitido fortalecer los niveles de confianza y comunicación favoreciendo el bienestar emocional de los mismos (Essler et al., 2021). Destaca que la frecuencia de comunicación es más con la madre que con el padre, por las ocupaciones laborales, que dificulta una interacción además que su estudio predijo la autoeficacia con la comunicación produce estrés parental (Çekiç y Karageyik, 2021).

H3: Existe un efecto estadístico significativo entre la comunicación con los hijos y la autoeficacia parental.

La comunicación con los hijos es un factor importante que permite que se estreche lazos de confianza y de éxito, se considera que el número de hijos y el nivel socioeconómico de alguna manera influye en la relación padres-hijos, en este sentido, resulta útil un instrumento que permita medir la resolución de problemas, el respeto y aceptación, sensibilidad y escucha sin interrupción; donde la sensibilidad se manifieste mediante una relación más explícita de los padres hacia las niñas (Çekiç y Karageyik, 2021).

Asimismo, mediante el estudio de Çekiç y Karageyik, se midió la eficacia de los padres y su relación con los estilos de crianza, donde la variable moderadora fue la comunicación, donde encontró que los niños en su mayoría de los participantes comparten diálogos con sus madres que con los padres, teniendo en cuenta que se dedican al hogar y los padres son los que trabajan, así como el nivel de los

padres influye en la educación de los hijos, ya que se comprobó que los padres con estudios superior tenían mayor acercamiento y comunicación con sus hijos (Çekiç y Karageyik, 2021).

H4: Existe un efecto estadístico significativo entre la comunicación con los hijos y la motivación personal hacia la escuela.

Para mejorar el nivel de participación y motivación de los padres se sugiere que dinamicen la toma de conciencia, responsabilidad, aumentando su experiencia en participar en las aulas, así como gestionar el tipo de comunicación para mejorar el clima escolar y toma de decisiones en consenso (Al-Hail et al., 2021).

La presencia de la autoeficacia materna o paterna dentro del hogar permite en los niños mejorar sus logros académicos que influyen positivamente en su personalidad como también negativamente. Debido al estricto control de los padres hacia sus hijos, muchos niños temen involucrarse en pandillas infantiles o manifestar miedo ante el consumo de bebidas alcohólicas. Y es que hablar de autoeficacia desde la mira de Bandura, denota que el afecto puede aumentar las creencias de la autoeficacia tanto de los padres como en sus hijos (Walters, 2022).

H5: Existe un efecto estadístico significativo entre la motivación personal hacia la escuela y la autoeficacia parental.

La autoeficacia parental se encuentra estrechamente relacionada con las creencias, el estilo de crianza comportamiento (Ortega Farías et al., 2013). Esto se ve reflejado en el hogar, comunidad y la escuela que influye en su desarrollo hasta la etapa adulta (Epstein, 2018). Por lo cual, es importante estrechar lazos con los padres para que asuman una actitud positiva hacia la escuela y se garantice la participación activa para mejorar su aprendizaje (Segoe y Bisschoff, 2019). Existen esfuerzos de diferentes comunidades que pretenden atraer a los padres usando juegos comunitarios (ludotecas) que ha permitido integrarse a la vida escolar y estrechar mejores relaciones entre padres, docentes y estudiantes (McLean et al., 2020). Por ello, impera la importancia y el comportamiento de las familias frente a los colegios y más aún si se muestran reacios en querer participar en actividades promovidas por la localidad y es que quizás el problema no solo sea de las familias sino del mismo colegio frente a su comunidad (Madrid et al., 2019b).

H6: Existe un efecto estadístico significativo entre la participación con la comunidad y la autoeficacia parental.

Siendo la motivación, la fuerza que activa a los padres para vincularse con la escuela en la realización de diferentes actividades educativas en beneficio del aprendizaje, estas marcan en los niveles de comportamiento de los niños a medida que transcurren los años (Cervero et al., 2020); (Morales-Castillo, 2022). La mayor participación de los padres se puede evidenciar en los primeros años de escolaridad, pero a medida que los niños crecen y llegan a la adolescencia la motivación de los padres disminuye, esto no significa que dentro del hogar se dé igual, se considera que depende del estilo de crianza, los padres suelen dar más espacio a sus hijos para poder generar bienestar (Morales-Castillo, 2022); (Liu et al., 2022). Por otro lado, un estudio advierte que la falta de cuidado de los padres hacia sus hijos influye en las habilidades sociales que afecta a las emociones, porque hay familias disfuncionales que provocan alteraciones en el comportamiento de los niños siendo un interés en la salud pública (Rodríguez-Ruiz et al., 2019).

Por lo tanto, algunas experiencias de la vinculación de la comunidad y la escuela ofrecen entrenamiento en diferentes habilidades que permitan a los padres y a las madres conocer y desarrollar formas de crianza a sus hijos, donde se evidencia una participación mínima, y una falta de motivación; sin embargo, se comprueba una preocupación al no asistir o formar parte de los programas que la misma comunidad por medio de la escuela provea; pero que, si tenían constante comunicación con la docente a cargo del aula más aún si los niños tenían problemas académicos (Chan et al., 2021). En este sentido hay un esfuerzo de la comunidad para proyectarse a las familias de las escuelas, por lo tanto, el gobierno debería de contextualizar las bases de la educación y no considerar a la familia como una única estructura familiar (Garbacz et al., 2021).

H7: Existe un efecto estadístico significativo entre la participación con la comunidad y la motivación personal hacia la escuela.

Siendo la autoeficacia parental una potente fuerza para impulsar el éxito en el aprendizaje de los hijos (Liu y Leighton, 2021). Los estudios relacionados indican que los problemas dentro de las familias

a causa del trabajo, no influye en la autoeficacia de los padres, que al contrario ellos impulsan a sus hijos y esto deja una sensación de superación y desarrollo personal (Figueroa et al., 2012).

Opuestamente, otros estudios indican que a mayor participación de los padres de familia no necesariamente pueda aumentar la autoeficacia en los niños, ya que depende del nivel de involucramiento y motivación del estudiante (Liu y Leighton, 2021). Así como, la autoeficacia parental y su implicación en el hogar, dieron resultados negativos, porque no tomó en cuenta a los padres en el proceso formativo y esto repercutió dentro de su hogar como la negativa preocupación en los procesos activos de aprendizaje (Murillo y Martínez, 2019).

H8: Existe un efecto estadístico significativo entre la participación en el hogar y la autoeficacia parental.

Hablar sobre motivación personal hacia la escuela refiere al grado de implicancia e impulso de los padres en querer formar parte de la educación de sus hijos (Cervero et al., 2020). Por ello, impera la necesidad de integrar a los padres en la toma de decisiones que beneficien el aprendizaje (Llevot y Bernad, 2015). Los niveles de motivación hacia la escuela y dentro del hogar pueden alterarse, por problemas de adaptación, por ello es importante proponer programas y vincular a los padres en actividades formativas (Subasi Singh, 2020).

Debido a la sobrecarga laboral, los padres pasan más horas en su trabajo y más aún si son familias monoparentales dejando de lado la escuela y educación de sus hijos, afectando al docente a cargo porque se sienten solos durante el proceso de aprendizaje, un claro ejemplo: son los efectos secundarios en el hábito lector durante la primera infancia (Sagal, 2021); (Koster y Castro-Martín, 2021b).

H9: Existe un efecto estadístico significativo entre la participación en el hogar y la motivación personal hacia la escuela.

2. Metodología

El estudio corresponde a una investigación cuantitativa deductiva donde los investigadores pretenden explicar las relaciones entre las variables. Se realizó con 446 participantes, principalmente mujeres con un 81.2% y hombres con un 18%; cuyas edades para el caso de las mujeres prioritariamente están comprendidas entre 31 a 40 años con un 37.0% y 41 a 50 años que representa un 24.0%; en el caso de los hombres, la edad más recurrente es la que comprende entre los 31 a 40 años con un 9.7% y seguidamente las edades entre los 41 a 50 años con un 6.5%, tal como se observa en la Tabla 1.

Tabla 1. Edad y género

Sexo	Edad	Frecuencias	% del Total
Masculino	20 a 30 años	7	1.6%
	31 a 40 años	39	8.7%
	31a 40 años	0	0.0%
	41 a 50 años	29	6.5%
	51 a más años	9	2.0%
	Sub total	84	18.8%
Femenino	20 a 30 años	73	16.4%
	31 a 40 años	165	37.0%
	31a 40 años	1	0.2%
	41 a 50 años	107	24.0%
	51 a más años	16	3.6%
	Sub total	362	81.2%
TOTAL	446	100%	

Fuente: Elaboración propia

La Tabla 2 presenta el estado civil de los participantes, siendo los casados el 38.6% de la muestra estudiada, seguido de los convivientes con un 38.1% y con un 23.3% los solteros.

Tabla 2. Estado civil y edad

Estado_civil	Edad	Frecuencias	% del Total
Casado	20 a 30 años	15	3.4%
	31 a 40 años	72	16.1%
	31a 40 años	0	0.0%
	41 a 50 años	66	14.8%
	51 a más años	19	4.3%
	Sub total	172	38.6%
Soltero	20 a 30 años	27	6.1%
	31 a 40 años	49	11.0%
	31a 40 años	1	0.2%
	41 a 50 años	25	5.6%
	51 a más años	2	0.4%
	Sub total	104	23.3%
Conviviente	20 a 30 años	38	8.5%
	31 a 40 años	83	18.6%
	31a 40 años	0	0.0%
	41 a 50 años	45	10.1%
	51 a más años	4	0.9%
	Sub total	170	38.1%
	TOTAL	446	100%

Fuente: Elaboración propia

La encuesta se distribuyó mediante un cuestionario anónimo y voluntario, entre los meses de mayo y junio del 2022 en instituciones educativas públicas y privadas; cabe mencionar que la investigación siguió los protocolos de confidencialidad. Asimismo, siguiendo los criterios de inclusión y exclusión para la determinación de la muestra para el estudio, se tomó como población a los padres de familia cuyos hijos se encuentren en el nivel de educación inicial y primaria. Para la estructuración del instrumento de intervención, se utilizó como antecedente las teorías de (Epstein, 2018) y (Hoover-Dempsey et al., 2005), de tal manera que las variables de estudio estuvieron sustentadas en el «Modelo esferas de influencia superpuesta» de Epstein y en el «Modelo del proceso de participación de las familias» de Hoover-Dempsey y Sandler, se decidió utilizar la escala de Likert de 5 puntos, donde 1 significa Muy en desacuerdo; 2 En desacuerdo; 3 Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4 De acuerdo y 5 Muy de acuerdo

3. Resultados

Para la determinación de la fiabilidad unidimensional del instrumento, se aplicó las pruebas estadísticas confiabilidad de la escala frecuente mediante el software estadístico JASP en su versión 0.16.2, los resultados alcanzaron valores superiores a 0.700 lo cual puede considerarse aceptable para las pruebas de McDonald's (ω) y Alfa de Cronbach (α). (ver Tabla 3).

Tabla 3. Estadísticas de fiabilidad

	McDonald's ω	Alfa de Cronbach α
Estimación por punto	0.880	0.879
IC del 95% límite inferior	0.864	0.862
IC del 95% límite superior	0.896	0.894

Fuente: Elaboración propia

Posteriormente se desarrolló el análisis factorial exploratorio (AFE), con el propósito de observar el grado de adecuación de los factores o variables latentes observables con sus respectivos ítems. Como primer criterio de análisis se obtuvo la prueba de Medida *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) para determinar la adecuación de muestreo a partir de la proporción de la varianza en las variables observables, el resultado fue de 0.894, que significa una buena adecuación de los ítems con sus respectivos factores. Los criterios de determinación asignados en el JASP para realizar el análisis factorial exploratorio fueron,

una selección manual de 6 factores, mediante una rotación ortogonal de *Varimax*, con opciones de salida de 0.4 y ordenadas mediante las cargas de los factores por el criterio de variable. La Tabla 4 presenta la matriz del componente rotado donde se visualiza una composición adecuada de los ítems con sus factores correspondientes.

Tabla 4. Cargas factoriales del componente rotado

	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5	Factor 6	Unicidad
MPE1	0.681						0.421
MPE2	0.764						0.297
MPE3	0.621						0.432
MPE4	0.626						0.417
MPE5	0.671						0.423
MPE6	0.615						0.522
MPE7	0.540						0.474
CH1			0.582				0.582
CH2			0.748				0.391
CH3			0.624				0.502
CH4			0.573				0.528
CH5			0.503				0.612
CH6			0.591				0.522
CE 1		0.546					0.578
CE 3		0.616					0.514
CE 4		0.704					0.397
CE 6		0.634					0.509
CE 7		0.683					0.427
CE 8		0.464					0.702
CE 9		0.551					0.560
PH4				0.634			0.560
PH5				0.758			0.397
PH6				0.737			0.439
PH7				0.682			0.487
PC 1						0.542	0.583
PC 2						0.757	0.326
PC 3						0.727	0.439
PC 4						0.412	0.639
AP2					0.526		0.644
AP3					0.410		0.701
AP4					0.430		0.673
AP5					0.579		0.505
AP6					0.432		0.676
AP7					0.425		0.695
AP8					0.638		0.516

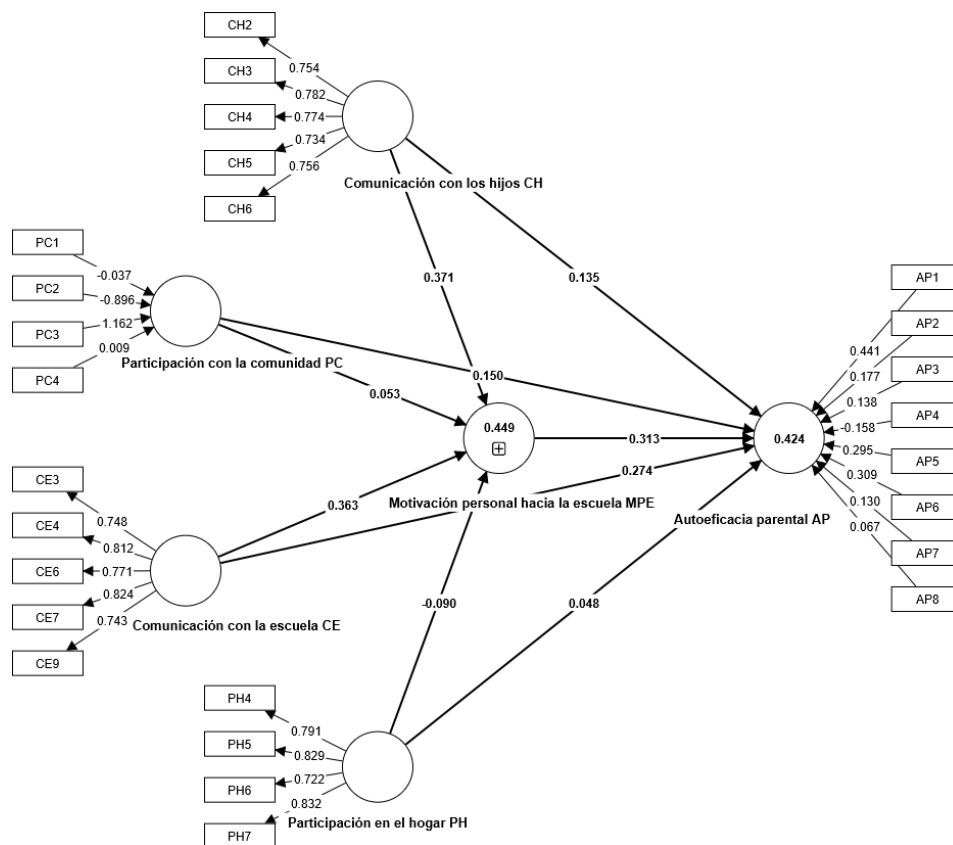
Fuente: Elaboración propia

En el análisis de los datos se utilizó el software SmartPLS versión 4.0, con el propósito de establecer el análisis de correlación y el modelamiento de ecuaciones estructurales de cuadrados mínimos parciales (PLS-SEM) para abordar la prueba de las hipótesis. El PLS-SEM es apropiado para abordar problemas de investigación que se enfocan en la predicción y explicación en modelos de medida, siendo nuestro estudio de naturaleza exploratoria y explicativa, la construcción y conceptualización del modelo y se basó en construcciones con variables latentes reflectivas y formativas. Reflectivas: Comunicación con los hijos (CH), Comunicación con la escuela (CE), Motivación personal hacia la escuela (MPE) y Participación en el hogar (PH); son Formativas: Participación con la comunidad (PC) y Autoeficacia parental (AP).

En la figura 1, se observan los resultados del modelo de medida, mediante el cálculo con el algoritmo PLS en el SmartPLS. Además, se obtuvieron los coeficientes de trayectoria, utilizando 300 iteraciones en el análisis exploratorio, con un criterio de parada de 10-7. Los resultados de las pruebas de hipótesis indicaron que Comunicación con la escuela (CE) tiene un efecto positivo sobre Autoeficacia parental (AP) ($\beta_{CE \rightarrow AP} = 0.274$, $t = 4.315$, $p < 0.000$), lo que respalda la H1; Comunicación con la escuela (CE) tiene un efecto positivo sobre la Motivación personal hacia la escuela (MPE) ($\beta_{CE \rightarrow MPE} = 0.363$, $t = 6.771$, $p < 0.000$), resultado que respalda la H2; Comunicación con los hijos (CH) tiene un efecto significativo sobre Autoeficacia parental (AP) ($\beta_{CH \rightarrow AP} = 0.135$, $t = 2.139$, $p < 0.016$), lo que respalda la H3; la Comunicación con los hijos (CH) tiene un efecto significativo sobre Motivación personal hacia la escuela (CE) ($\beta_{CH \rightarrow CE} = 0.371$, $t = 6.924$, $p < 0.000$), resultados que respaldan la H4; la Motivación personal hacia la escuela (MPE) tiene un efecto positivo en la Autoeficacia parental (AP) ($\beta_{MPE \rightarrow AP} = 0.313$, $t = 5.492$, $p < 0.000$), resultados que respaldan la H5; Participación con la comunidad (PC) tiene un efecto positivo en la Autoeficacia parental (AP) ($\beta_{PC \rightarrow AP} = 0.150$, $t = 1.477$, $p < 0.070$), los resultados no respaldan la H6; Participación con la comunidad (PC) influye positivamente en la Motivación personal hacia la escuela (MPE) ($\beta_{PC \rightarrow MPE} = 0.053$, $t = 0.830$, $p < 0.203$), resultado que no respalda la H7; Participación en el hogar (PH) influyen positivamente en la Autoeficacia parental (AP) ($\beta_{PH \rightarrow AP} = 0.048$, $t = 0.695$, $p < 0.243$), resultado que no respalda la H8 y la Participación en el hogar (PH) tiene un efecto positivo sobre la Motivación personal hacia la escuela (MPE) ($\beta_{PH \rightarrow MPE} = -0.090$, $t = 2.347$, $p < 0.009$), resultados que respaldan la H9.

El coeficiente de determinación expresado en el R^2 es la varianza de la variable dependiente como resultado del nivel de influencia de las variables independientes del modelo. Según la figura 1 se puede observar que la Autoeficacia parental (AP) su valor es de 0.424 (42.4%), lo que implica que está variable puede explicar el 42.4% de la varianza por las variables independientes del modelo (CH; PC; CE; PH y MPE). Asimismo, la variable dependiente Motivación personal hacia la escuela (MPE) el R^2 es de 0.449, lo que significa que el 44.9% de la varianza de (MPE), puede explicarse por (CH; PC; CE y PH).

Figura 1. R^2 en el modelo del SmartPLS



Fuente: Elaboración propia

El modelo de medición propuesto se evaluó mediante los criterios de fiabilidad y la validez del constructo (validez convergente y discriminante). En primer lugar, se evaluó la confiabilidad del constructo, utilizando el criterio del alfa de Cronbach, sus valores superan el 0.700 recomendado; el segundo criterio fue la Fiabilidad compuesta (*Composite reliability*) (ρ_a y ρ_c), cuyos valores superan con holgura el mínimo exigido de 0.700, por lo que se deduce que existe un nivel adecuado de confiabilidad. La validez convergente requiere que los ítems que soportan el mismo constructo teórico estén correlacionados, por lo que las cargas factoriales y la Varianza media extraída (*Average variance extracted AVE*), por lo tanto, sus valores deben superar el 0.500 lo que posibilitaría explicar el modelo en un promedio de más del 50% de la varianza de sus indicadores. La Tabla 5 presenta qué resultados que sugieren que se cumplieron con los criterios establecidos por lo que se determina que existe validez convergente.

Tabla 5. Fiabilidad y validez del constructo

	Alfa de Cronbach	Fiabilidad compuesta (ρ_a)	Fiabilidad compuesta (ρ_c)	Varianza media extraída (AVE)
Comunicación con la escuela (CE)	0.839	0.839	0.886	0.609
Comunicación con los hijos (CH)	0.817	0.818	0.872	0.578
Motivación personal hacia la escuela (MPE)	0.896	0.899	0.918	0.616
Participación en el hogar (PH)	0.813	0.839	0.872	0.631

Fuente: Elaboración propia

Los resultados de validez discriminante, según el criterio de *Fornell-Larcker*, indican que los valores obtenidos en la diagonal como resultado de la intersección con las otras variables, deberá tener el valor más alto; es decir, que compara el AVE y los coeficientes de correlación al cuadrado de los constructos. Según la Tabla 6, se cumplen con las condiciones de validez discriminante.

Tabla 6. Criterio de Fornell-Larcker

	CE	CH	MPE	PH
Comunicación con la escuela (CE)	0.780			
Comunicación con los hijos (CH)	0.517	0.760		
Motivación personal hacia la escuela (MPE)	0.570	0.584	0.785	
Participación en el hogar (PH)	-0.081	-0.167	-0.190	0.794

Fuente: Elaboración propia

Otro criterio para establecer la existencia de la validez discriminante es el denominado *Heterotrait Criterion - Monotrait HTMT*, propuesto por Henseler, que permite que el criterio HTMT puede identificar mejor la validez discriminante, con un nivel de confianza del 95%, y en la práctica significaría que los valores no deben exceder de 0.900. Los valores que se presentan en la Tabla 7, no exceden este criterio de aceptación.

Tabla 7. Criterio de Heterotrait- Monotrait -HTMT

	CE	CH	MPE	PH
Comunicación con la escuela (CE)				
Comunicación con los hijos (CH)	0.622			
Motivación personal hacia la escuela (MPE)	0.654	0.677		
Participación en el hogar (PH)	0.107	0.195	0.202	

Fuente: Elaboración propia

Cuando analizamos los efectos directos e indirectos de las hipótesis estudiadas, podemos usar las estadísticas T (*T-Statistics*) y el P-valor (*P-Value*) en la salida de SmartPLS. Con una significación del 0.05, los efectos son significativos con la estadística $T > 1,96$ y el valor $p < 0.05$. Si el valor es diferente a estos criterios, los efectos son insignificantes. Para el caso de la relación PC->MPE->AP no existiría una relación indirecta, por tanto, la motivación personal hacia la escuela, no media entre la participación con la comunidad

y la autoeficacia parental. Las demás relaciones cumplirían con efectos significativos de mediación. Ver Tabla 8.

Tabla 8. Matriz de efectos indirectos significativos (p<0.05)

	Original sample (O)	Sample mean (M)	Standard deviation (STDEV)	T statistics (O/STDEV)	P values
Participación con la comunidad PC -> Motivación personal hacia la escuela MPE -> Autoeficacia parental AP	0.017	0.012	0.021	0.786	0.216
Participación en el hogar PH -> Motivación personal hacia la escuela MPE -> Autoeficacia parental AP	-0.028	-0.028	0.013	2.244	0.012
Comunicación con los hijos CH -> Motivación personal hacia la escuela MPE -> Autoeficacia parental AP	0.116	0.118	0.027	4.266	0.000
Comunicación con la escuela CE -> Motivación personal hacia la escuela MPE -> Autoeficacia parental AP	0.114	0.116	0.029	3.894	0.000

Fuente: Elaboración propia

Tabla 9. Contraste de hipótesis - bootstrapping

	β	Media de la muestra (M)	Desviación estándar (STDEV)	Estadísticos t (O/STDEV)	P valor	Nivel de significación y contraste (p< 0.05)
H1 Comunicación con la escuela (CE) -> Autoeficacia parental (AP)	0.274	0.27	0.063	4.315	0.000	Se acepta
H2 Comunicación con la escuela (CE) -> Motivación personal hacia la escuela (MPE)	0.363	0.363	0.054	6.771	0.000	Se acepta
H3 Comunicación con los hijos (CH) -> Autoeficacia parental (AP)	0.135	0.138	0.063	2.139	0.016	Se acepta
H4 Comunicación con los hijos (CH) -> Motivación personal hacia la escuela (CE)	0.371	0.371	0.054	6.924	0.000	Se acepta
H5 Motivación personal hacia la escuela (MPE)-> Autoeficacia parental (AP)	0.313	0.319	0.057	5.492	0.000	Se acepta
H6 Participación con la comunidad (PC) -> Autoeficacia parental (AP)	0.150	0.124	0.102	1.477	0.070	Se rechaza
H7 Participación con la comunidad (PC)-> Motivación personal hacia la escuela (MPE)	0.053	0.036	0.064	0.830	0.203	Se rechaza
H8 Participación en el hogar (PH) -> Autoeficacia parental (AP)	0.048	0.038	0.068	0.695	0.243	Se rechaza
H9 Participación en el hogar (PH) -> Motivación personal hacia la escuela (MPE)	-0.090	-0.089	0.038	2.347	0.009	Se acepta

Fuente: Elaboración propia

4. Discusión

La colaboración entre la escuela y la familia se ha fortalecido por la pandemia de Covid-19, y los padres cumplen un rol importante en la tutoría y el seguimiento del aprendizaje en línea en el hogar. El estudio demostró la importancia de la comunicación con la escuela, en la autoeficacia parental, los resultados sugieren que cuando los padres perciben que la escuela es atractiva, mejora la autoeficacia de los padres para ayudar a sus hijos a tener éxito (Liu y Leighton, 2021) y que muestren mayor interés, respeto y estar prestos a seguir las indicaciones de sus profesores y así formen parte de las diferentes actividades educativas. La participación de Los padres fue un predictor favorable encontrando una relación positiva significativa entre la autoeficacia parental y los resultados del aprendizaje de manera significativa (Kong y Yasmin, 2022). Asimismo, esta dimensión comunicativa con la escuela, influye positivamente en la motivación personal hacia la escuela, enfatizando una comunicación efectiva entre padres y profesores, de tal manera que se mejoró la motivación de los estudiantes, este hallazgo permite ver la sostenibilidad en la forma de comunicación con niños y padres para fortalecer el aprendizaje (Steinmayr et al., 2021). Debido a la pandemia, los padres y los docentes tuvieron que idear y usar diversos recursos tecnológicos para comunicarse, siendo el WhatsApp el más empleado (Al-Hail et al., 2021), estos resultados se validan con el modelo teórico de Epstein (Epstein, 2018), el apoyo, seguridad y confianza de los padres hacia sus hijos influye en el aprendizaje (Rubach y Bonanati, 2021). y así también la motivación de los mismos padres en mantener contacto con los profesores es que se dio una comunicación efectiva (Steinmayr et al., 2021).

Por otro lado, la comunicación con los hijos es un aspecto fundamental con la autoeficacia parental, es decir, cuando los padres de familia tienen una actitud positiva hacia el aprendizaje en línea, tienen niveles más altos de autoeficacia parental y sus hijos tienen un mejor desempeño en el aprendizaje en línea (Liu et al., 2022). Estos resultados corroboran con el estudio, los padres al mantener contacto con sus hijos durante la pandemia favorecieron la confianza y la comunicación generando bienestar emocional (Essler et al., 2021) y también estrés parental (Çekiç y Karageyik, 2021). Del mismo modo, la comunicación con los hijos, propicia una motivación personal hacia la escuela, mediante la generación de lazos afectivos dentro del hogar apoyado con la literatura actual, ameritan más este trabajo a las madres que a los padres debido a su acercamiento y comunicación con sus hijos (Figuerola et al., 2012), siendo las madres las más involucradas en la educación de sus hijos dejando de lado el apoyo paterno, coincidiendo con (Çekiç y Karageyik, 2021), esto se deba al nivel socioeconómico en el hogar.

Un aspecto positivo que se resalta en el presente estudio es la relación existente entre la motivación personal hacia la escuela y su influencia positiva en la autoeficacia parental, esto se explica cuando la motivación es grande, se generan actitudes positivas hacia el aprendizaje en línea, su autoeficacia parental es más alta. De otra parte, la participación activa con la comunidad, debería mejorar la autoeficacia parental; sin embargo, los resultados muestran y denotan un efecto estadístico negativo desvinculando la participación de la comunidad con la autoeficacia parental y es que quizás no se dieron las condiciones necesarias. Estudios muestran que la autoeficacia tiene un fuerte vínculo con las creencias y estilos de crianza (Ortega Farías et al., 2013) que afectan de forma prolongada en los niños y como esto es percibido por la comunidad y la escuela (Epstein, 2018). Siendo necesario impulsar su participación y es que la misma comunidad también debe promover y generar lazos por medio de juegos comunitarios como las ludotecas que han permitido que los padres se integren más con el colegio (McLean et al., 2020). A raíz de esto es que se presentan otros estudios donde la participación de los padres es mínima y es que quizás el problema no es con los padres sino con el colegio frente a su comunidad (Madrid et al., 2019a).

La participación de los padres con la comunidad impulsa a los padres en involucrarse con la escuela y su problemática, dado que su participación a inicios de la escolaridad es mayor debido a que los niños se encuentran en una etapa de desarrollo y a medida que transcurren los años su involucramiento disminuye (Cervero et al., 2020); (Morales-Castillo, 2022), los padres optan por otra postura y estilo de crianza más permisiva y así generar bienestar en el hogar (Morales-Castillo, 2022); (Liu et al., 2022); sin embargo, estos estudios preliminares se contradicen con los resultados obtenidos, esto podría explicarse al contexto social postpandemia, la situación económica de los padres, que prioriza otros aspectos como la alimentación en el hogar y la atención de otras necesidades primarias, lo que trae como consecuencia, una falta de motivación en la educación de sus hijos, estricto control en el hogar, delego

de funciones a parientes cercanos y el no contacto frecuente con la docente pudo afectar los resultados (Chan et al., 2021).

La participación en el hogar, mediante un rol activo de los padres e hijos, elevaría razonablemente la autoeficacia parental; sin embargo, el estudio demostró que esta relación no se cumpliría, esto debido a un desinterés en los padres frente a los procesos activos de aprendizaje de sus hijos y es que, al no ser tomados en cuenta en la formación de sus hijos, ellos perdieron interés en la escuela y de su mismo hogar (Epstein y Sheldon, 2018) y (Murillo y Martínez, 2019). (Liu y Leighton, 2021), advierte que la participación de la familia en el hogar no necesariamente es útil en la formación académica ya que depende mucho de la motivación y autoeficacia del mismo niño.

Por otro lado, el estudio reveló positivamente que la participación en el hogar, genera una motivación personal hacia la escuela, por tanto, es necesaria la integración de los padres de familia en la toma de decisiones que beneficien la educación de sus hijos (Llevot y Bernad, 2015). (Subasi Singh, 2020), sostiene que el impulso motivacional parental se da cuando la escuela muestra interés y preocupación por las familias que se encuentran en crisis debido al traslado interno hacia otro estado por su nivel socioeconómico (Subasi Singh, 2020). Contrariamente, (Koster y Castro-Martín, 2021a) advierte que delegar las funciones en hogares monoparentales es muy riesgoso, esto debido al gran peso de responsabilidad que recae en el progenitor y es que debido a la sobrecarga familiar y laboral es que llegan a descuidar el lado educativo de sus hijos y en casos extremos del mismo hogar (Sagal, 2021).

Otro hallazgo importante del presente estudio, es que la motivación personal hacia la escuela, no mediaría positivamente entre la participación con la comunidad y la autoeficacia parental, esto se debería a las estrategias de gestión educativa de los centros educativos, motivar permanentemente a los padres de familia, contribuiría enormemente en la autoeficacia parental de los padres.

5. Conclusión

El estudio concluye que la comunicación con la escuela influye positivamente en la autoeficacia parental que está definida por la creencia de los padres sobre su capacidad de influir positivamente en el comportamiento y desarrollo de los hijos y la motivación personal hacia la escuela en los padres de familia, que está relacionada con el grado de implicancia e impulso de los padres en querer formar parte de la educación de sus hijos. La comunicación con los hijos influye en la autoeficacia parental y la motivación hacia la escuela.

Asimismo, la participación en el hogar juega un rol preponderante en la motivación personal hacia la escuela; sin embargo, en la autoeficacia parental no se ejercería dicho efecto. Mediante el estudio, también se ha demostrado que no existe una mediación positiva de la motivación personal hacia la escuela y la participación con la comunidad en la autoeficacia parental.

En cuanto al rol mediador de la motivación personal hacia la escuela, esta variable juega un rol fundamental en la participación en el hogar y la autoeficacia parental; del mismo modo, la motivación personal hacia la escuela, mediaría positivamente en la comunicación con los hijos y la autoeficacia parental. También se ha demostrado en el estudio, el efecto positivo del rol mediador de la motivación personal hacia la escuela, con la comunicación con la escuela y la autoeficacia parental.

6. Trabajos futuros

Se sugiere realizar un estudio longitudinal para proporcionar información de cómo se sigue fortaleciendo la comunicación entre padres, comunidad y escuela, así como el papel moderador de la participación en el hogar padre-hijo. Así como reportar si existe nivel de estrés, en la crianza padre-hijo y su bienestar emocional. Teniendo en cuenta que en estudios se evidencia la prevalencia de niveles de ansiedad de los padres para brindar el apoyo necesario para el éxito escolar (Liu et al., 2022). Corroborado por los resultados donde se encuentra que las madres y los padres de bajos ingresos y con un nivel educativo bajo tenían mayor estrés parental, que repercute en la comunicación con los hijos (Çekiç y Karageyik, 2021).

References

- Al-Hail, M. A., Al-Fagih, L., Koç, M. (2021). Partnering for Sustainability: Parent-Teacher-School (PTS) Interactions in the Qatar Education System. *Sustainability*, 13(12), 6639. <https://www.mdpi.com/2071-1050/13/12/6639>
- Alharthi, M. (2022). Parental Involvement in Children's Online Education During COVID-19; A Phenomenological Study in Saudi Arabia. *Early Childhood Education Journal*. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01286-y>
- Avery, E. J., Park, S. (2021). Perceived Knowledge as [Protective] Power: Parents' Protective Efficacy, Information-Seeking, and Scrutiny during COVID-19. *Health Communication*, 36(1), 81-88. <https://doi.org/10.1080/10410236.2020.1847438>
- Bandura, A., Pastorelli, C., Barbaranelli, C., Caprara, G. V. (1999). Self-efficacy pathways to childhood depression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(2), 258-269. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.76.2.258>
- Çekiç, A., Karageyik, K. (2021). Analyzing parenting stress in terms of parental self-efficacy and parent-child communication. *International Journal of Education, Psychology and Counseling*, 6(40), 14-34. <https://doi.org/10.35631/IJEP.640002>
- Cervero, A., Urbano Contreras, A., Álvarez Blanco, L. (2020). Motivación y relevancia del docente desde la percepción de las familias y los alumnos. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2020.n1.v1.1765>
- Chan, T. C., Shu, Z., Xiao, H. Y. (2021). Perception of Chinese Parents Toward School and Family Collaboration. *School Community Journal*.
- Epstein, J. L. (2018). School, family, and community partnerships in teachers' professional work. *Journal of Education for Teaching*, 44(3), 397-406. <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1465669>
- Epstein, J. L., Sheldon, S. B. (2018). Moving forward: Ideas for research on school, family, and community partnerships. *School, Family, and Community Partnerships, Student Economy Edition: Preparing Educators and Improving Schools*, 42-66. <https://doi.org/10.4324/9780429493133>
- Essler, S., Christner, N., Paulus, M. (2021). Longitudinal Relations Between Parental Strain, Parent-Child Relationship Quality, and Child Well-Being During the Unfolding COVID-19 Pandemic. *Child Psychiatry & Human Development*, 52(6), 995-1011. <https://doi.org/10.1007/s10578-021-01232-4>
- Fan, W., Williams, C. M., Wolters, C. A. (2012). Parental Involvement in Predicting School Motivation: Similar and Differential Effects Across Ethnic Groups. *The Journal of Educational Research*, 105(1), 21-35. <https://doi.org/10.1080/00220671.2010.515625>
- Figueroa, A. J., Aburto, M. A. C., Acevedo, R. Z. (2012). Conflicto trabajo-familia, autoeficacia parental y estilos parentales percibidos en padres y madres de la ciudad de Talca, Chile. *Acta Colombiana de Psicología*.
- Garbacz, S. A., Hall, G. J., Young, K., Lee, Y., Youngblom, R. K., Houlihan, D. D. (2021). Validation Study of the Family Involvement Questionnaire-Elementary Version With Families in Belize. *Assessment for Effective Intervention*, 46(3), 238-243. <https://doi.org/10.1177/1534508419862857>
- Gutierrez-Aguilar, O., Rodriguez-Rios, M., Patino-Abrego, E., Cateriano-Chavez, T. (2021). *Co-teaching and the use of WhatsApp as a mediation tool between parents with children with disabilities and their teachers* [Ponencia]. Proceedings - 2021 4th International Conference on Inclusive Technology and Education, CONTIE 2021. <https://doi.org/10.1109/CONTIE54684.2021.00017>
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S., Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications.
- Kong, C., Yasmin, F. (2022). Impact of Parenting Style on Early Childhood Learning: Mediating Role of Parental Self-Efficacy [Original Research]. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.928629>
- Koster, T., Castro-Martín, T. (2021a). Are Separated Fathers Less or More Involved in Childrearing than Partnered Fathers? *European Journal of Population*, 37(4-5), 933-957. <https://doi.org/10.1007/s10680-021-09593-1>

- Koster, T., Castro-Martín, T. (2021b). Are Separated Fathers Less or More Involved in Childrearing than Partnered Fathers? *European Journal of Population*, 37(4), 933-957. <https://doi.org/10.1007/s10680-021-09593-1>
- Laura-de la Cruz, K., Noa-Copaja, S., Turpo-Gebera, O., Montesinos-Valencia, C., Bazán-Velasquez, S., Pérez-Postigo, G. (2023). Use of gamification in English learning in higher education: A systematic review. *Journal of Technology and Science Education*, 13(2), 480-497. <https://doi.org/10.3926/jotse.1740>
- Liu, X., Zhao, L., Su, Y.-S. (2022). Impact of Parents' Attitudes on Learning Ineffectiveness: The Mediating Role of Parental Self-Efficacy. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(1), 615. <https://www.mdpi.com/1660-4601/19/1/615>
- Liu, Y., Leighton, J. P. (2021). Parental Self-Efficacy in Helping Children Succeed in School Favors Math Achievement. *Frontiers in Education*. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.657722>
- Llevot, N., Bernad, O. (2015). La participación de las familias en la escuela: factores clave. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*.
- Madrid, R., Saracostti, M., Reininger, T., Hernández, M. T. (2019a). Responsabilización, obediencia y resistencia: perspectivas de docentes y padres sobre la colaboración familia-escuela. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 1-13. <https://doi.org/10.6018/reifop.389801>
- Madrid, R., Saracostti, M., Reininger, T., & Hernández, M. (2019b). Responsabilización, obediencia y resistencia: perspectivas de docentes y padres sobre la colaboración familia-escuela: Accountability, obedience, and resistance: teachers and families' perspectives on school-family collaboration. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 1-13. <https://doi.org/10.6018/reifop.389801>
- McLean, K., Edwards, S., Mantilla, A. (2020). A review of community playgroup participation. *Australasian Journal of Early Childhood*. <https://doi.org/10.1177/1836939120918484>
- Morales-Castillo, M. (2022). Family Contributions to School Performance of Adolescents: The Role of Fathers' Perceived Involvement. *Journal of Family Issues*, 43(3), 793-808. <https://doi.org/10.1177/0192513X21994143>
- Murillo, F. y Martínez, C. (2019). *Investigación comprometida para la transformación social*. AIDIPE <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6205635.pdf>
- Oppermann, E., Cohen, F., Wolf, K., Burghardt, L., Anders, Y. (2021). Changes in Parents' Home Learning Activities With Their Children During the COVID-19 Lockdown – The Role of Parental Stress, Parents' Self-Efficacy and Social Support [Original Research]. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.682540>
- Ortega Farías, A., Rodríguez Soto, D., Jiménez Figueroa, A. (2013). Equilibrio trabajo-familia: corresponsabilidad familiar y autoeficacia parental en trabajadores de una empresa chilena * Work-Family Balance: Working Family and Parental Self-Efficacy in Chilean Company Workers. *Revista Diversitas -Perspectivas En Psicología*.
- Rodríguez-Ruiz, B., Álvarez-Blanco, L., Martínez-González, R.-A., Epstein, J. L. (2019). Presentación del número Relación entre Centros Educativos, Familias y Entidades Comunitarias. *Benjet, Kurowski & Apos-toleris*, 1-4. <https://reunido.uniovi.es/index.php/AA/issue/view/1083>
- Rubach, C., & Bonanati, S. (2021). The impact of parents' home- and school-based involvement on adolescents' intrinsic motivation and anxiety in math. *Psychology in the Schools*, n/a(n/a). <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/pits.22577>
- Sagal, E. (2021). The family in the stimulation of the reading habit in four-six year old children. *Abstract*. 6(2), 103-120. <https://doi.org/10.24133/vinculosespe.v6i2.1790>
- Saltmarsh, S., McPherson, A. (2022). Un/satisfactory encounters: communication, conflict and parent-school engagement. *Critical Studies in Education*, 63(2), 147-162. <https://doi.org/10.1080/17508487.2019.1630459>
- Segoe, B. A., Bisschoff, T. (2019). Parental Involvement as Part of curriculum Reform in South African Schools: Does It contribute to Quality Education? *Africa Education Review*, 16(6), 165-182. <https://doi.org/10.1080/18146627.2018.1464692>
- Steinmayr, R., Lazarides, R., Weidinger, A. F., Christiansen, H. (2021). Teaching and learning during the first COVID-19 school lockdown: Realization and associations with parent-perceived students'

- academic outcomes. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 35(2-3), 85-106.
<https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000306>
- Subasi Singh, S. (2020). Family Involvement and Immigrant Parents: Perceptions of Indian mothers in Vienna. *Shanlax International Journal of Education*, 8(3), 61-66.
<https://doi.org/10.34293/education.v8i3.3172>
- Walters, G. D. (2022). Self-Efficacy in Parents and Children and Its Relationship to Future Delinquent Behavior in Children. *Youth and Society*, 54(1), 104-122.
<https://doi.org/10.1177/0044118X20959230>