Revista mexicana
de bachillerato a distancia

IRRDOL

“Alguien en su rincón”: apoyo para padres en el bachillerato en línea

Courtney N. Hanny, Charles R. Graham, Richard E. West y Jered Borup

“Someone in Their Corner”: Parental Support in Online Secondary Education

Resumen

A pesar del creciente interés en la educación en línea K-12, los déficits de participación de los estudiantes y la deserción estudiantil resultante siguen siendo problemas generalizados. El marco de Academic Communities of Engagement (ACE) teoriza que dos grupos apoyan la participación de los estudiantes en línea: la comunidad de apoyo personal y la comunidad de apoyo del curso. Sin embargo, se necesita más evidencia para comprender cómo los miembros de estas comunidades, especialmente los padres, apoyan a los estudiantes en diversos contextos. Utilizando los conocimientos obtenidos de 14 entrevistas semiestructuradas de padres con estudiantes matriculados en la escuela secundaria en línea, este estudio agrega soporte a los roles identificados en el marco ACE al presentar ejemplos reales de padres que apoyan el compromiso afectivo, conductual y cognitivo de sus estudiantes en línea. Los hallazgos también confirman los patrones encontrados en investigaciones anteriores que no se explican con el marco ACE, como la defensa de los padres, la comunicación con los maestros y el autoaprendizaje. Discutimos cómo un enfoque de sistemas para conceptualizar las comunidades ACE permite que el marco capture con mayor precisión las experiencias percibidas de los padres dentro de la comunidad personal de apoyo. También discutimos las implicaciones tanto para los profesionales como para los miembros de las estructuras de apoyo para los estudiantes.

Palabras clave: compromiso del alumno; educación a distancia; aprendizaje electrónico; escuelas virtuales; educación secundaria; rol de los padres

Abstract

Despite increased interest in K–12 online education, student engagement deficits and the resulting student attrition remain widespread issues. The Academic Communities of Engagement (ACE) framework theorizes that two groups support online student engagement: the personal community of support and the course community of support. However, more evidence is needed to understand how members of these communities, especially parents, support students in various contexts. Using insights gleaned from 14 semi-structured interviews of parents with students enrolled in online secondary school, this study adds support to the roles identified in the ACE framework by presenting real examples of parents supporting their online students’ affective, behavioral, and cognitive engagement. Findings also confirm patterns found in previous research that are not explained using the ACE framework, such as parental advocacy, communication with teachers, and self-teaching. We discuss how a systems approach to conceptualizing the ACE communities allows the framework to more accurately capture parents' perceived experiences within the personal community of support. We also discuss implications for both practitioners and members of students’ support structures.

Keywords: learner engagement; distance education; electronic learning; virtual schools; secondary education; parent role

Introducción

La inscripción en el aprendizaje en línea K-12 continúa aumentando, a pesar de las tasas de deserción que son más altas que las de las clases presenciales (Freidhoff, 2021). Una explicación podría ser la falta de participación de los estudiantes (Borup, 2016), definida como la capacidad y el impulso de un estudiante para aplicarse cognitiva, afectiva y conductualmente a su trabajo de curso, algo que puede ser más difícil de desarrollar en entornos en línea debido a la menor cantidad de oportunidades. para la interacción y un mayor aislamiento del alumno (Martin & Bolliger, 2018).

En el marco de Academic Communities of Engagement (ACE), Borup et al. (2020) propusieron que la participación de los estudiantes en los cursos en línea aumenta cuando dos comunidades apoyan a los estudiantes: la comunidad del curso, que incluye profesores, compañeros de clase y otros apoyos dentro del curso, y la comunidad personal, que existe independientemente de la inscripción del curso de los estudiantes. Los padres o tutores de los estudiantes de K–12 son actores principales dentro de su comunidad personal de apoyo, ya que las investigaciones han demostrado que la influencia de los padres es importante para el rendimiento de los estudiantes en las clases tradicionales, en persona, así como en los cursos en línea (Black, 2009; Jeynes, 2007).

El marco ACE también destaca los tipos de apoyo que los estudiantes podrían recibir de sus comunidades personales para aumentar su compromiso afectivo, conductual y cognitivo, como la tutoría académica, el seguimiento del comportamiento y el estímulo (Borup et al., 2020). Sin embargo, existe una investigación limitada sobre roles específicos de los padres dentro de la comunidad personal de apoyo, cómo aparecen esos roles en varios contextos y cómo apoyan la participación de los estudiantes. Sin tal evidencia, los investigadores carecen de una base para explorar las implicaciones del marco. Además, los profesionales, los padres y otros actores de apoyo en la educación de los estudiantes pueden tener dificultades para aplicar implicaciones basadas en fundamentos teóricos en lugar de estudios de casos relacionados.

Planteamiento del problema

Esta investigación buscó comprender más profundamente los roles que juegan los padres en la educación en línea de los estudiantes de secundaria a través de la lente del marco ACE. Los roles de los padres en la comunidad personal de apoyo son particularmente importantes en los entornos escolares en línea, ya que los padres o tutores suelen ser los adultos que están físicamente presentes cuando los estudiantes participan en la educación remota. Comprender el papel de los padres es, por lo tanto, un paso importante para saber cómo ayudar tanto a los estudiantes como a sus estructuras de apoyo en estos entornos. Al explorar este problema, analizamos el apoyo de los padres desde la perspectiva de los padres para comprender cómo perciben tanto sus roles de apoyo como sus experiencias en ellos.

Revisión de la literatura

El propósito de esta revisión es (a) presentar brevemente la base de investigación que estudia la participación de los estudiantes, (b) explicar qué agrega el marco ACE a nuestra comprensión de la participación de los estudiantes y (c) revisar la investigación actual sobre los roles de apoyo de los padres.

El constructo del compromiso estudiantil

La participación de los estudiantes se ha descrito como el "santo grial del aprendizaje" (Sinatra et al., 2015, p. 1), una frase apropiada que enfatiza tanto la importancia como la elusividad del constructo. Su importancia ha sido reafirmada por investigaciones que vinculan el compromiso con el rendimiento estudiantil, la persistencia académica, una mejor salud mental y menos conductas delictivas (Wang & Degol, 2014). Sin embargo, la investigación también ha confirmado la elusividad del constructo, ya que muchos pueden estar de acuerdo en su naturaleza multidimensional pero no en las dimensiones específicas que lo componen (Reschly & Christenson, 2012). Estos desacuerdos se relacionan con qué tipos de compromiso se consideran al definir el compromiso de los estudiantes y qué grano o alcance debe considerarse que afecta el compromiso de los estudiantes (Sinatra et al., 2015).

A los efectos de este estudio, adoptamos la definición de compromiso de Borup et al. (2020). En concreto, tras una revisión de la literatura, Borup et al. (2020, p. 813) identifican y definen tres dimensiones de la participación del alumno: afectiva ("energía emocional asociada con la participación"), conductual ("comportamientos físicos [energía] necesarios para completar las actividades de aprendizaje del curso") y cognitiva ("energía mental ejercida hacia la participación productiva"). Para el alcance, consideramos al estudiante individual, en oposición a una escuela o clase, pero intentamos tener en cuenta las características del alumno y sus entornos personales y de aprendizaje, ya que cada uno de estos influye en la capacidad del alumno para participar en actividades de aprendizaje (Borup et al., 2020; Figura 1). Con el compromiso, como resume Reschly, Christenson y Wylie (2012), "tanto el individuo como el contexto importan" (p. vi).

El compromiso marco de comunidades académicas

El marco ACE se basa en la teoría de que el apoyo de otros puede aumentar el compromiso académico de los estudiantes. Esta teoría considera todo el sistema que apoya al alumno y tiene raíces ideológicas en la teoría ecológica del bienestar y desarrollo infantil de Bronfenbrenner (1977) y la zona de desarrollo próximo de Vygotsky (1978), que postula que el nivel de logro que los alumnos pueden lograr es mayor con la ayuda de otros. El marco ACE agrupa a los actores de apoyo dentro del mesosistema de apoyo de Bronfenbrenner en dos comunidades: la comunidad de apoyo personal (es decir, los actores que apoyan a un estudiante antes, durante y después de un curso específico) y la comunidad de apoyo del curso (es decir, los actores asociados con el estudiante debido a y durante la duración de un curso en particular) (ver Figura 2).

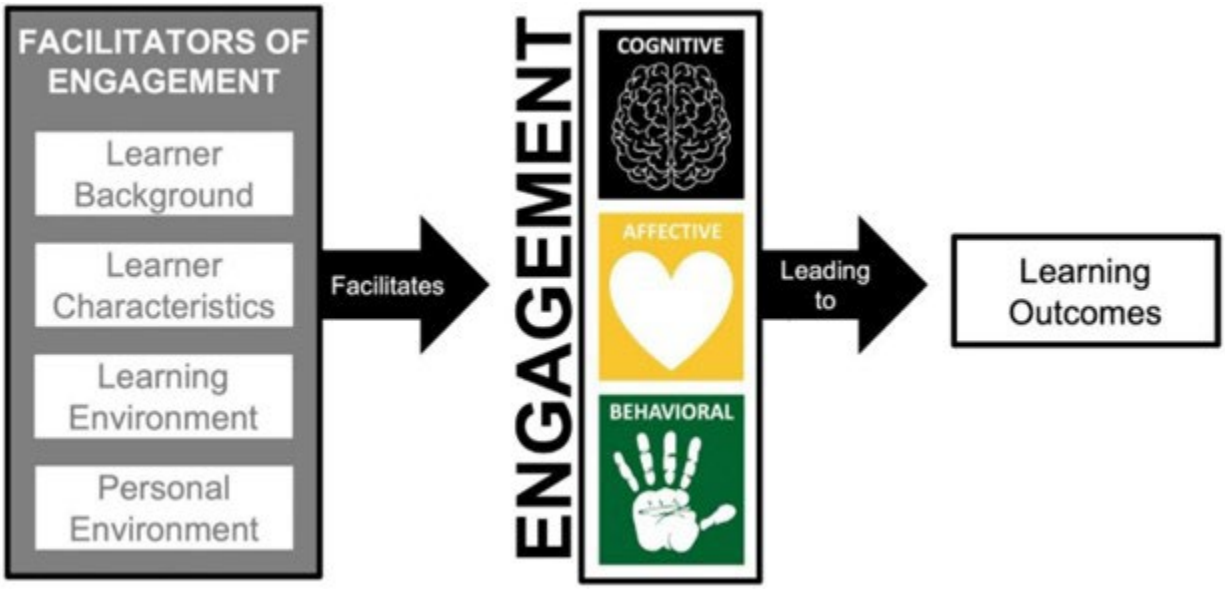

Figura 1. *Facilitadores, dimensiones y resultados del compromiso*

Nota. Adaptado de "Academic Communities of Engagement: An Expansive Lens for Examining Support Structures in Blended and Online Learning", por J. Borup, CR Graham, RE West, L. Archambault y KJ Spring, 2020, *Educational Technology Research and Development*, 68(2), 811 (https://doi.org/10.1007/s11423-020-09744-x). Derechos de autor 2020 de Springer Nature.

Dada la falta de contacto físico de los estudiantes en línea con la comunidad del curso, la comunidad personal, especialmente los padres/tutores, es de particular importancia en los entornos escolares en línea.

Los roles de los padres

Esta sección resume las funciones típicas de apoyo de los padres en entornos en línea. Si bien algunos roles cumplen múltiples dimensiones, la mayoría se puede categorizar como de apoyo al compromiso afectivo, conductual o cognitivo. Hanny (2022) realizó un examen exhaustivo de los roles de los padres y cómo encajan en las tres dimensiones del compromiso; los aspectos más destacados se dan aquí.

Estudios anteriores han mostrado varias formas en que los padres ayudan a sus estudiantes en línea a invertir emocionalmente en el aprendizaje. Por ejemplo, los padres ayudan a los estudiantes a tener una experiencia académica positiva animándolos y cuidándolos (Borup et al., 2019; Borup et al., 2015; Hasler Waters, 2012). También brindan apoyo al motivar a los estudiantes y ayudarlos a establecer metas (Borup, 2016; Curtis & Werth, 2015; Hasler Waters, 2012; Hasler Waters & Leong, 2014; Keaton & Gilbert, 2020).

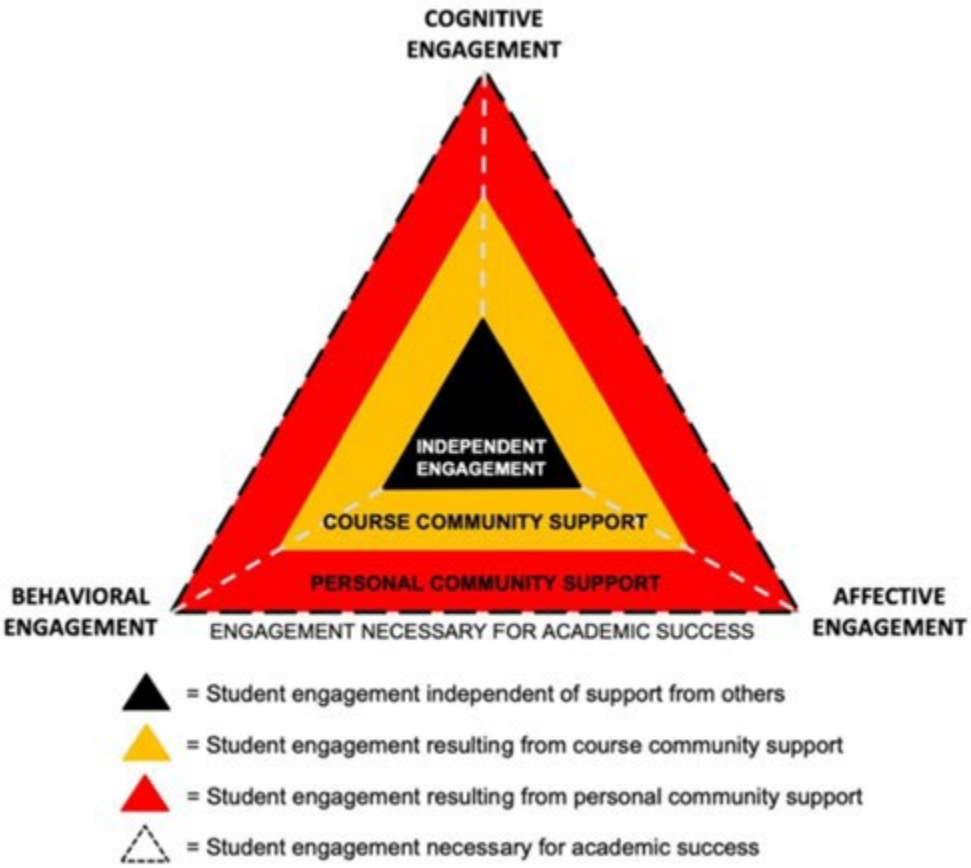

Figura 2. *Marco de comunidades académicas de compromiso (ACE)*

Nota. Las comunidades de apoyo ayudan a cerrar la brecha entre lo que el estudiante puede hacer solo (triángulo negro interior) y lo que necesita para el éxito académico (triángulo exterior representado con líneas discontinuas negras). Adaptado de "Academic Communities of Engagement: An Expansive Lens for Examining Support Structures in Blended and Online Learning", por J. Borup, CR Graham, RE West, L. Archambault y KJ Spring, 2020, *Educational Technology Research and Development*, 68(2), 810 (https://doi.org/10.1007/s11423-020-09744-x). Derechos de autor 2020 de Springer Nature.

Los padres pueden inspirar el compromiso del comportamiento al apoyar y permitir la participación de los estudiantes en actividades basadas en el curso. Estos pueden ser actos de una sola vez, como proporcionar espacio para completar el trabajo escolar (Downes, 2013; Novianti & Garzia, 2020), o actos ocasionales, como monitorear el trabajo de los estudiantes (Borup et al., 2015; Oviatt et al., 2018) y ayudando con los horarios semanales (Hasler Waters, 2012; Oviatt et al., 2018). De manera similar, los padres pueden apoyar la participación de los estudiantes en actividades extracurriculares y, para algunas familias, esta flexibilidad de horarios es la principal motivación para inscribir a sus hijos en cursos en línea (Harvey et al., 2014).

Sin embargo, el apoyo conductual también puede ser constante, como cuando los padres administran el trabajo de los estudiantes (p. ej., ¡verifican que cada envío esté completo; Borup et al., 2019; Rice et al., 2019) o brindan apoyo organizativo diario (Hasler Waters & Leong, 2014; Curtis y Werth, 2015).

Los padres también ayudan a los estudiantes en línea a participar cognitivamente en su trabajo. Esto ocurre principalmente como tutoría o enseñanza del contenido requerido por los estudiantes (Borup & Kennedy, 2017; Keaton & Gilbert, 2020). Sin embargo, algunos estudios han informado que los padres brindan apoyo cognitivo evaluando el conocimiento de los estudiantes (Cwetna, 2016; Downes, 2013) y reforzando el contenido aprendido (Hasler Waters, 2012).

Existen roles adicionales en la literatura que no encajan perfectamente en el marco ACE. Estos roles incluyen aprovechar recursos externos (Cwetna, 2016; Rice et al., 2019), comunicarse con el maestro o la escuela (Borup et al., 2019), analizar las necesidades de los estudiantes (Downes, 2013; Hasler Waters, 2012), autocontenido de enseñanza (Curtis & Werth, 2015; Cwetna, 2016), ayudar al desarrollo de los estudiantes (p. ej., ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades de estudio o integridad; Borup & Kennedy, 2017; Hasler Waters, 2012) y abogar en nombre del estudiante (Franklin et al., 2015; Rice et al., 2019). Estos roles son aspectos importantes de lo que hacen los padres dentro de la comunidad personal de apoyo, pero el marco ACE actualmente no los tiene en cuenta.

Si bien los estudios mencionados anteriormente brindan una visión de los roles de los padres en diversas capacidades y entornos, se necesitan estudios de casos adicionales en contextos variados para desarrollar la transferibilidad del marco ACE.

Tan importantes como las situaciones en las que el marco ACE explica los roles de los padres son aquellas en las que no puede explique, ya que estos casos negativos pueden revelar ideas adicionales. Finalmente, se necesita una variedad de fuentes para comprender estos roles, incluidos los datos autoinformados por los padres de los estudiantes en línea.

Métodos

En este estudio, buscamos comprender mejor el papel de los padres en la comunidad de apoyo personal, así como las interconexiones entre el apoyo de los padres, las habilidades de los estudiantes para participar de forma independiente y el apoyo de las comunidades del curso. En esta sección, describiremos el entorno escolar y nuestro método para reclutar participantes.

Luego describiremos nuestros métodos para la recopilación y el análisis de datos, así como las posibles limitaciones y consideraciones éticas en nuestro diseño de investigación.

Participantes

Los participantes en este estudio eran padres de estudiantes matriculados a tiempo completo en una escuela secundaria pública en línea en la región Intermountain West de los Estados Unidos. Administramos una encuesta de reclutamiento a través del correo electrónico regular para padres de la escuela y seleccionamos a los participantes de aquellos que respondieron en

función principalmente de los niveles de grado de los estudiantes y los niveles de participación informados por los padres. Dentro de estos estratos, consideramos otra información demográfica para reclutar diversas experiencias y voces.

Las limitaciones de muestreo incluyen la transferibilidad limitada de las experiencias de los padres ya que reclutamos de una sola escuela. El sesgo de autoselección fue posible, ya que los padres dispuestos a completar una encuesta de reclutamiento y comprometerse con una entrevista probablemente estén más comprometidos con la educación de sus hijos. No recopilamos información demográfica como el sexo y las características socioeconómicas, por lo que no está claro si los padres entrevistados representaban una distribución entre estos y otros datos demográficos.

Configuración

La escuela completamente en línea atendió a estudiantes en los grados 7 a 12. Cada nivel de grado albergaba de 200 a 300 estudiantes, todos dentro del estado. El sitio web de la escuela contenía una página de información que alentaba a los padres a participar en la educación de sus hijos, pero les aseguraba que la participación era opcional debido a la baja proporción de maestros por alumno. El sitio web también anunciaba una conexión opcional de redes sociales entre padres y maestros y reuniones regulares enfocadas en los padres. Si bien las características de la escuela y el enfoque de las asociaciones entre padres y escuela pueden limitar la transferibilidad de los resultados de este estudio, proporcionó un entorno en el que los padres no estaban obligados ni presionados para participar.

Recopilación de datos

Tomamos muestras y entrevistamos a 14 padres. El propósito de las entrevistas semiestructuradas de 30 a 45 minutos fue revelar los roles y la participación de los padres en la educación en línea de sus estudiantes. Las preguntas iniciales indagaron sobre los roles típicos de los padres, los niveles de participación de los padres y cómo los roles de los padres interactuaban con otros elementos de la educación de los estudiantes. Sin embargo, el formato semiestructurado permitió la exploración de temas dentro de las respuestas de los padres.

Análisis de los datos

Analizamos los datos de las entrevistas en dos fases. La primera fase siguió la codificación abierta basada en el enfoque de teoría fundamentada de Creswell y Poth (2018). La codificación abierta fue el enfoque de codificación más apropiado para este estudio debido a su naturaleza exploratoria y de estudio de casos (Creswell & Poth, 2018). Tres investigadores formaron el equipo de análisis de datos. Cada uno de nosotros leímos una o dos entrevistas, buscando roles que los padres describieron tener en la educación en línea de sus estudiantes. Luego discutimos los códigos que encontramos antes de analizar de dos a cuatro entrevistas más cada uno. En la próxima reunión, combinamos códigos en categorías comunes (códigos axiales) para usar en el análisis de las entrevistas restantes.

A continuación, los tres investigadores se reunieron nuevamente para discutir los códigos axiales. Si bien este primer conjunto de códigos axiales estuvo influenciado por investigaciones anteriores completadas con respecto al marco ACE, se notó otra estructura de codificación subyacente que atravesaba estos códigos axiales. Si bien no eran verdaderos códigos "selectivos" según lo definido por Creswell y Poth (2018), estas categorías actuaron como otro eje por el cual los códigos podían organizarse en una matriz (Figura 3). Los códigos axiales iniciales se relacionaban con la forma en que los padres apoyaban a sus alumnos (afectiva, conductual o cognitivamente), pero los códigos axiales secundarios reflejaban patrones en la forma en que los padres brindaban este apoyo, ya sea directamente a los alumnos o al influir en una de las otras comunidades de apoyo.

		Códigos axiales iniciales		
		Afectivo roles	conductual roles	Cognitivo roles
Secundario Axial Códigos	Apoyando a los estudiantes directamente			
	Aumentar la capacidad de los padres			
	Cultivando la Capacidad del Estudiante			
	Seguimiento del apoyo de la comunidad del curso			

Figura 3. *Matriz que representa las intersecciones entre los códigos inicial y secundario*

Intrigados por este segundo conjunto de códigos, leemos las entrevistas, buscando específicamente ejemplos que encajen dentro de cada casilla de la matriz. Los códigos se indexaron según el número de la entrevista, una calificación subjetiva de la fuerza del ejemplo y una descripción aproximada o una cita indicativa del ejemplo. Luego, el autor principal organizó los ejemplos más fuertes y predominantes en un resumen de resultados que se confirmó con el equipo de investigación y los participantes originales de la entrevista.

Integridad

En la investigación cualitativa, los investigadores son considerados los "instrumentos primarios" (Merriam, 1992, p. 20); como tal, es importante probar la confiabilidad del análisis de datos. En este estudio, los investigadores eran una mezcla de padres, personas que no eran padres y abuelos, y hasta cierto punto estaban sesgados porque creían que el papel de los padres era importante en la educación de los niños. Si bien solo uno de los investigadores ha tenido hijos inscritos en educación en línea a tiempo completo, cada uno ha estudiado el apoyo a los estudiantes, la participación de los

estudiantes y la educación en línea. A medida que las modalidades de educación semipresencial y en línea se vuelven más frecuentes, creemos que el papel de los padres será más importante y que la brecha entre los estudiantes con apoyo en el hogar y los que no lo tienen será cada vez más evidente.

Buscamos fortalecer la confiabilidad de nuestros hallazgos a través de controles de miembros sobre temas y hallazgos, una selección diversa de autores para esta investigación y una descripción detallada en forma de citas extensas dentro de la sección de resultados. Cinco padres (36%) respondieron a los controles de los miembros; cada uno estuvo de acuerdo con nuestros hallazgos. Algunos proporcionaron comentarios adicionales, pero en general, estos abordaron temas fuera del alcance de este documento. La confiabilidad de nuestros resultados se fortaleció aún más al estratificar a los participantes de la investigación y considerar las respuestas de cada individuo como una forma de triangulación de fuentes para garantizar que los hallazgos no fueran hechos aislados.

Limitaciones

Las limitaciones de este estudio incluyen las preocupaciones habituales de transferibilidad del muestreo por conveniencia. Sin embargo, los participantes dentro de la escuela fueron elegidos intencionalmente para recopilar diversas experiencias. Otras limitaciones incluyen el sesgo de falta de respuesta creado por la falta de respuestas a la encuesta y la disponibilidad para las entrevistas. Es posible que se requiera investigación observacional y de estudio de caso adicional para incluir experiencias de padres que tienen menos probabilidades de participar en un estudio como este.

Hallazgos y discusión

Como se anticipó en la Figura 3, este estudio proporcionó evidencia adicional para la comunidad personal de apoyo del marco ACE, incluidos estudios de casos para los mecanismos de apoyo afectivo, conductual y cognitivo de los padres. Sin embargo, los datos también revelaron un fenómeno nuevo en el marco de ACE: fuera de los roles de ACE, los padres apoyan a los estudiantes indirectamente al influir en el apoyo que el estudiante, los padres y la comunidad del curso pueden brindar. Los resultados presentan primero el apoyo directo ofrecido por los padres, luego el apoyo indirecto que brindaron. Cada sección está subdividida según cómo las acciones de los padres beneficiaron la participación de los estudiantes.

Apoyando directamente al estudiante

Los padres en este estudio desempeñaron muchos roles similares a los encontrados en investigaciones anteriores y que corresponden a roles de la comunidad personal de apoyo como se define en el marco ACE (Borup et al., 2020; ver Figura 2).

Apoyo afectivo

En este estudio, los roles afectivos más representados que desempeñaron los padres fueron aumentar el interés y la motivación de los estudiantes y crear un entorno emocionalmente seguro. Motivar a los estudiantes cuando su motivación interna falla es un eco de los hallazgos de investigaciones anteriores (Hasler Waters, 2012; Oviatt et al., 2018), pero los padres también enfatizaron alentar a los estudiantes a buscar temas que los estudiantes encontraran interesantes. Los padres hablaron sobre ser un "animador" y "estar presente" para que sus hijos pudieran sentir que el hogar era un ambiente saludable donde "la escuela es simplemente algo positivo". Investigaciones anteriores han mencionado que los padres necesitan amar y cuidar a los niños en edad escolar (Borup et al., 2019; Borup & Kennedy, 2017; Borup et al., 2015), pero se podrían realizar más investigaciones sobre cómo los padres crean entornos emocionalmente saludables en el hogar. cuando los niños participan en la escuela en línea. La investigación en educación superior sugiere que el apoyo emocional puede tener un mayor impacto en los resultados de los estudiantes que el apoyo financiero (Roksa & Kinsley, 2019), lo que subraya la necesidad de que los investigadores y profesionales comprendan el impacto y la práctica de brindar apoyo emocional en la educación secundaria.

Apoyo conductual

Los resultados de este estudio enfatizan tres formas en que los padres apoyan conductualmente a sus estudiantes: organizar, monitorear y administrar, tareas de roles encontradas en investigaciones anteriores. Sin embargo, este estudio reveló importantes nuevos matices. Por ejemplo, mientras que muchos investigadores han notado que los padres ayudan a sus estudiantes en línea con la organización (Borup, 2016; Downes, 2013), los padres en este estudio enfatizaron dos subcategorías: organizar el tiempo, como programar y establecer rutinas, y organizar el espacio, proporcionando materiales necesarios para la participación.

Si bien investigaciones anteriores han descrito tanto funciones de supervisión (Borup et al., 2015; Curtis & Werth, 2015; Cwetna, 2016; Oviatt et al., 2018) como de gestión (Borup et al., 2017; Hasler Waters, 2012). El estudio iluminó una diferenciación importante. El monitoreo era una tarea de rol casi universal; incluso los padres menos involucrados expresaron pensamientos como este: “Mi participación fue nula excepto para revisar sus calificaciones”. El monitoreo incluyó controlar a los estudiantes, interferir ocasionalmente para eliminar las distracciones y hacer un seguimiento del progreso de los estudiantes. Sin embargo, los padres señalaron que esto “depend[ía] de cómo les iba [a sus hijos] en la escuela. Si [ellos] no lo estaban haciendo bien, es más difícil, porque tenemos que ser un poco más estrictos con la forma en que nos acercamos a [ellos]”. Esta inclinación a veces obligó a los padres a asimilar un papel de gestión, más cómodos en un papel de supervisión, incluso metafóricamente “tomando la mano [del estudiante]” mientras trabajaban. Otros roles administrativos incluyeron despertar a los estudiantes, mantenerlos en un horario y "asegurarse de que obtengan alimentos durante todo el día, comidas y asegurarse de que también salgan". Si bien investigaciones anteriores han señalado que las actividades de monitoreo "varían mucho entre los padres" (Borup et al., 2017, p. 7) y se flexionan según la autorregulación de los estudiantes (Borup et al., 2015), este estudio agrega que este espectro implica más que el tiempo que los padres dedican a los estudios académicos de sus hijos; también

incluye la propiedad como gestión de los cambios de escolaridad de los estudiantes del control de los estudiantes al control de los padres.

Apoyo cognitivo

De manera similar a lo informado en investigaciones anteriores, la mayoría de los roles de apoyo cognitivo que los padres informaron involucraron la tutoría (Borup, 2016; Borup & Kennedy, 2017; Keaton & Gilbert, 2020). Los padres describieron este papel en un amplio espectro, desde editar documentos hasta responder preguntas y "básicamente, convertirme en maestro durante siete o las horas que sean del día, porque [mi hijo] necesitaba que lo fuera". Algunos padres tenían la formación académica y experiencial para estos roles (p. ej., "Mi título es en contabilidad y finanzas [y] también tengo una sólida formación en ciencias"), pero otros necesitaban ayuda de fuentes externas (p. ej., "Para la mayoría de los En parte, hemos podido buscar cosas en Google y encontrar videos para ayudar a [nuestros estudiantes]... Si [quieres] resolver algo, puedes encontrarlo en Internet"). Las diversas fuentes que los padres informan que utilizan para su información de tutoría dan mérito a la preocupación de Stevens y Borup (2015) de que los padres deben tener cuidado al ofrecer apoyo cognitivo, ya que su falta de experiencia en la materia puede perjudicar a los estudiantes (ver también Borup, 2016).

Aumento de la capacidad de los padres

Los padres se dieron cuenta de que no siempre podían apoyar a sus hijos en la educación tanto como deseaban, o lo suficiente para guiar a los estudiantes hacia el éxito académico. El segundo hallazgo importante de este estudio fue que el apoyo de los padres incluía más que ayudar directamente a los estudiantes con sus necesidades académicas, tal como se presenta en el marco ACE. Una categoría indirecta de apoyo es cuando los padres aumentan su capacidad para apoyar aún más a los estudiantes. En lugar de actuar como comunidad personal, los padres buscan aumentar el apoyo que la comunidad personal puede brindar en el futuro (ver Figura 4). Al igual que los roles de apoyo directo que desempeñan los padres, los roles indirectos en esta categoría se pueden agrupar en roles afectivos, conductuales y cognitivos.

Roles afectivos indirectos

Los padres reportaron muchas tareas de roles afectivos indirectos, pero las más predominantes fueron aumentar la capacidad de los padres para motivar y cambiar las perspectivas de éxito de los padres. Por ejemplo, una madre dijo que aún no dominaba la motivación de su hijo, pero que estaba aprendiendo "simplemente haciendo las cosas por ensayo y error". Otra mamá se hizo eco de estos sentimientos y dijo: "Estoy aprendiendo cómo motivar a mis hijos, lo que funciona mejor". Luego explicó que había aprendido a dejar que su hijo trabajara de forma independiente, pero que su hija necesitaba que alguien estuviera presente para motivarla. Los padres a menudo lucharon inicialmente para motivar a sus hijos porque "algunas cosas que

funcionaron en el pasado, tal vez, en [otro] día realmente no funcionan porque [el estudiante] simplemente no está de humor". Tomó tiempo aprender técnicas efectivas para ofrecer apoyo afectivo.

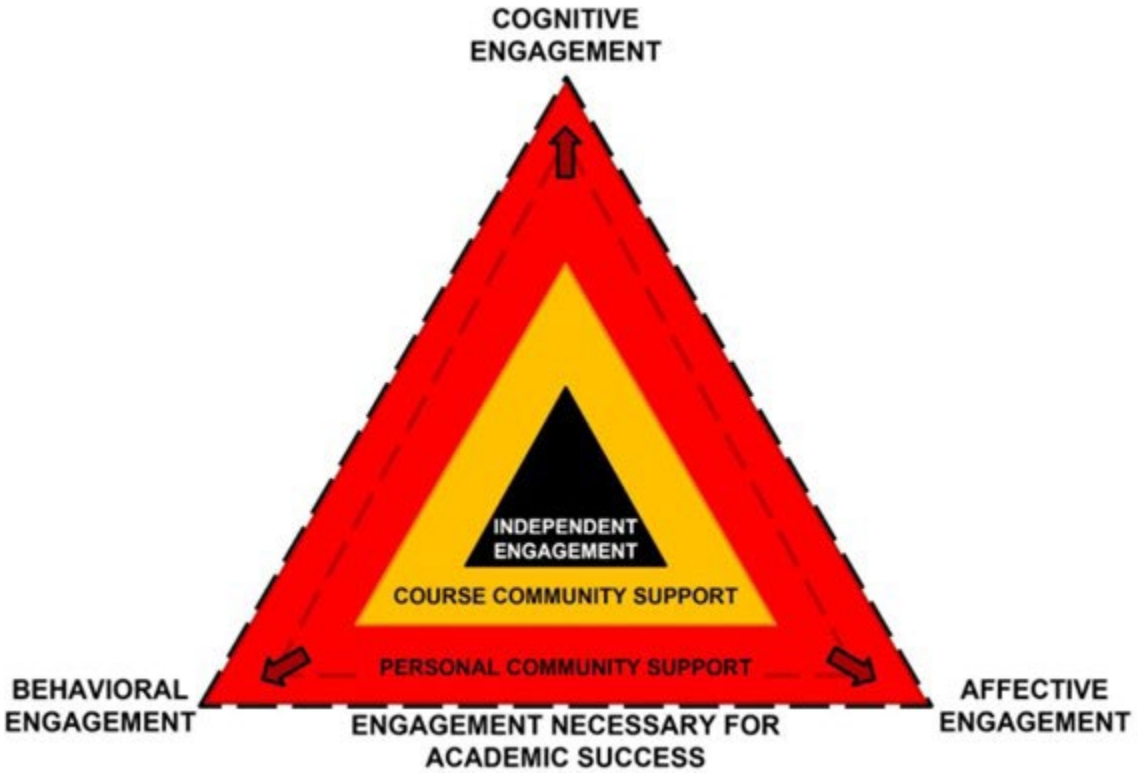

Figura 4. *Padres que aumentan sus propias habilidades: efecto en la comunidad personal de apoyo*

Nota. Para ayudar a los estudiantes a lograr el compromiso necesario para el éxito académico, los padres aumentaron el apoyo que la comunidad personal podría brindar. Adaptado de "Academic Communities of Engagement: An Expansive Lens for Examinando las estructuras de apoyo en el aprendizaje mixto y en línea", por J. Borup, CR Graham, RE West, L. Archambault, & KJ Primavera, 2020, *Educational Technology Research and Development*, 68(2), p. 810 (https:// doi.org/10.1007/s11423-020-09744-x). Derechos de autor 2020 de Springer Nature.

Además, inicialmente a los padres les resultó difícil ofrecer apoyo emocional porque sus expectativas chocaban con los deseos o capacidades de sus hijos. Investigaciones anteriores han mencionado el papel de los padres en el establecimiento de expectativas (Borup et al., 2019; Borup et al., 2015; Hasler Waters & Leong, 2014), pero los padres también tienen la tarea previa de aprender qué expectativas son apropiadas. Un padre en un estudio de Curtis y Werth (2015) también describe este papel y lo llama un "proceso doloroso" (p. 182). En nuestro estudio, una madre explicó,

> Tuve que aprender que no todos eran como yo... Sus talentos e intereses [los de la alumna] son muy diferentes a los míos... así que aprendo a apreciar que su experiencia escolar va a ser diferente a la mía y eso está bien y sus calificaciones van a ser diferentes a los míos y eso está bien.

Trabajar para comprender y cambiar su perspectiva ayudó a esta madre a ubicarse para motivar y alentar mejor a su hija.

Roles conductuales indirectos

La forma más frecuente en que los padres desarrollaron su capacidad para ofrecer apoyo conductual fue reorganizando sus horarios para estar presentes mientras su hijo trabajaba. Las investigaciones han demostrado que los padres ven la presencia física como una función de apoyo (Curtis & Werth, 2015; Hasler Waters & Leong, 2014). A algunos padres les pareció suficiente y tuvieron la flexibilidad de cambiar las horas en las que trabajaban profesionalmente. Por ejemplo, un padre dijo: "[Yo] terminé comenzando mi día muy temprano para poder terminar una gran parte del trabajo antes de que él se levantara y comenzara, y luego estaría disponible" (para ver otro ejemplo, consulte Hasler Aguas, 2012). Otros padres abandonan el trabajo profesional para aumentar su disponibilidad. Una madre trabajaba y asistía a clases nocturnas en una universidad local cuando trasladó a sus hijos a la escuela en línea. Ella relató: "Cuando tomamos la decisión de conectarnos a Internet, eso me tomó la decisión de quedarme en casa". Dejó su trabajo para estar presente con sus alumnos durante el día y continuar sus estudios por la noche.

Roles cognitivos indirectos

Los roles de apoyo de participación cognitiva indirecta de los padres con frecuencia se centraron en la necesidad de roles cognitivos directos. Dos escenarios frecuentes fueron (a) estudiantes que requerían tutoría, para lo cual los padres necesitaban refrescar la memoria sobre un tema o aprender por sí mismos con los recursos del curso, y (b) estudiantes que solicitaban ayuda con una tarea, para lo cual los padres necesitaban aprender a navegar por el software. , como un sistema de gestión del aprendizaje. Un padre comentó que la escuela en línea facilita la capacidad de los padres para aprender contenido para dar tutoría a sus hijos, porque "si necesito ayudarlos…Puedo mirar y hacer los materiales. A diferencia de una escuela tradicional donde... traen la tarea y yo estaba como, 'lo siento, no puedo ayudarte, no tienes un libro de texto'". Otros estudios también han notado que los padres miran las sesiones de clase de los estudiantes antes dando tutoría a sus alumnos (Curtis & Werth, 2015; Cwetna, 2016).

Cultivando la capacidad del estudiante

Además de aumentar la capacidad de los padres para apoyar a sus estudiantes, también apoyaron indirectamente a los estudiantes al aumentar la capacidad de los estudiantes para ayudarse a sí mismos (ver Figura 5). Al enseñar a los estudiantes a ser más independientes en el futuro, los padres a menudo descubrieron que su papel en la comunidad personal de apoyo de los estudiantes podía disminuir.

Independencia organizacional: comportamiento

Como contrapartida al control y la gestión, algunos padres enseñaron a los estudiantes a crear horarios y gestionar las expectativas de las tareas de forma independiente. Esto generalmente implicaba más trabajo por adelantado: los padres

guiaron a los estudiantes a través de los procesos, les dieron herramientas organizativas y establecieron constantemente las expectativas que necesitaban para monitorearse a sí mismos. Si bien este apoyo no tuvo un impacto directo en el éxito inmediato de los estudiantes en clases específicas, gradualmente permitió a los padres reducir los roles conductuales directos sin comprometer el éxito académico. Curiosamente, los padres no siempre atribuyeron este acto a apoyar el éxito académico; en cambio, estaban ayudando a los estudiantes a "estar preparados para estar solos". Investigaciones anteriores respaldan este hallazgo, ya que los padres informan que sienten el deber de enseñar a los estudiantes "cómo aprender" (Hasler Waters, 2012; ver también Borup et al., 2015; Hasler Waters et al., 2018).

Figura 5. *Padres que cultivan la capacidad de los estudiantes: efecto en el compromiso independiente*

Nota. Para ayudar a los estudiantes a lograr el compromiso necesario para el éxito académico, los padres aumentaron la capacidad de los estudiantes para participar de forma independiente. Adaptado de "Academic Communities of Engagement: An Expansive Lens for Examinando las estructuras de apoyo en el aprendizaje mixto y en línea", por J. Borup, CR Graham, RE West, L. Archambault, & KJ Primavera, 2020, *Educational Technology Research and Development*, 68(2), p. 810 (https:// doi.org/10.1007/s11423-020-09744-x). Derechos de autor 2020 de Springer Nature.

Resiliencia emocional y perspectiva: afectiva

Los padres aumentaron el compromiso afectivo independiente a largo plazo de sus hijos al ayudarlos a volverse emocionalmente resilientes. Un padre enseñó repetidamente el mantra "Simplemente no he aprendido esto todavía" para ayudar a su hijo a superar su frecuente frustración en la educación y los deportes. Otro padre describió haber ayudado a su hija a desarrollar la perspectiva de que el esfuerzo en la escuela afecta las oportunidades de asistir a los programas

universitarios deseados. Una madre permitió que su hijo de alto rendimiento obtuviera esta perspectiva por experiencia; ella dijo: "Tienes que dejar que los niños fracasen [luchen] para que puedan aprender". Esta madre observaba deliberadamente el progreso de su hija desde lejos, lo que le permitía sortear obstáculos e intervenir solo ocasionalmente. A diferencia de establecer altas expectativas (Borup et al., 2019; Borup et al., 2015; Hasler Waters & Leong, 2014), dar perspectiva aumenta la motivación intrínseca y la capacidad futura de los estudiantes para participar de forma independiente.

Seguimiento del apoyo de la comunidad del curso

Una función indirecta final aclarada por esta investigación fue el apoyo que los padres ofrecieron a los estudiantes al participar y ayudar a expandir la influencia de la comunidad del curso (ver Figura 6).

Figura 6. *Padres que buscan el apoyo de la comunidad del curso: efecto en la comunidad de apoyo del curso*

Nota. Para ayudar a los estudiantes a lograr el compromiso necesario para el éxito académico, los padres aumentaron el apoyo que brindaba la comunidad del curso. Adaptado de "Academic Communities of Engagement: An Expansive Lens for Examinando las estructuras de apoyo en el aprendizaje mixto y en línea", por J. Borup, CR Graham, RE West, L. Archambault, & KJ Primavera, 2020, *Educational Technology Research and Development*, 68(2), p. 810 (https:// doi.org/10.1007/s11423-020-09744-x). Derechos de autor 2020 de Springer Nature.

Selección de la comunidad del curso

Este estudio no es único en señalar que los participantes eligieron activamente cambiar a sus hijos de entornos escolares tradicionales a virtuales (Borup & Stevens, 2016; Curtis & Werth, 2015). Las razones habituales para esta elección

confirmaron las señaladas en investigaciones anteriores (Borup y Stevens, 2016): un déficit percibido en la escuela tradicional local, una necesidad familiar o, en el caso de padres que anteriormente educaban en el hogar, un déficit percibido en su propio apoyo. Sin embargo, investigaciones previas no han reconocido que cambiar por completo la comunidad de apoyo del curso es una tarea principal que los padres asumen para ayudar a sus hijos a recibir el apoyo necesario para el éxito académico. Muchos padres pasaron mucho tiempo investigando los entornos escolares, experimentando con los sistemas escolares y pidiendo referencias de amigos y familiares para intentar cumplir con este papel.

Conectando a los estudiantes con los recursos escolares

Los padres también desempeñaron un papel en conectar a los estudiantes con los recursos y el apoyo que ofrece la escuela. Especialmente porque los estudiantes estaban físicamente distantes de sus maestros, los padres a menudo redirigían las preguntas o inquietudes del estudiante, preguntándoles si se habían comunicado con el maestro para recibir apoyo o recordándoles que le enviaran un correo electrónico durante el horario de oficina. Los padres informaron la importancia de leer las comunicaciones escolares para que tanto ellos como sus hijos pudieran estar informados sobre los programas escolares y otros recursos disponibles. Cwetna (2016) señala que los padres "se aseguran de que su hijo reciba ayuda, ya sea de los padres, el maestro u otro recurso" (p. 94). Cuando las escuelas hacen que los recursos sean fáciles de encontrar para los padres y los estudiantes, los padres pueden apoyar la participación de los estudiantes al ayudarlos a acceder a estos recursos.

Abogando

Además de asegurar que los estudiantes conozcan los recursos de la escuela, los padres ocasionalmente abogaron con la escuela para aumentar la conciencia de las necesidades de los estudiantes. Esto fue especialmente cierto para los padres de estudiantes con discapacidades y los padres cuyos hijos tuvieron dificultades con materias específicas. Los investigadores que estudian estas poblaciones a menudo identifican al defensor como un papel importante (Franklin et al., 2015; Rice et al., 2019). Sin embargo, este estudio agrega que la defensa también es importante cuando los estudiantes están inscritos en escuelas tradicionales y en línea simultáneamente, ya que algunas escuelas físicas no estaban acostumbradas a las políticas involucradas en la inscripción dual, lo que requiere la participación de los padres para garantizar que los estudiantes no sean penalizados por su inscripción en la escuela en línea.

Conclusión

Este estudio ha proporcionado evidencia adicional que respalda el marco ACE e identificó patrones en los roles de la literatura anterior que no encajaban perfectamente en el marco ACE, como defender y ayudar al desarrollo personal de los estudiantes. Con esta visión ampliada de las funciones de la comunidad personal de apoyo surgen implicaciones importantes para la investigación y la práctica.

Implicaciones para la investigación

El trasfondo ideológico del marco ACE se basa en parte en la teoría de los sistemas ecológicos de Bronfenbrenner (1977), es decir, la idea de que las interacciones sociales no pueden estudiarse como piezas individuales, sino que deben estudiarse dentro de los sistemas en los que ocurren. Aplicando esta ideología al presente estudio, el compromiso de los estudiantes no solo puede estudiarse desde la perspectiva de los estudiantes, profesores o padres, sino en términos de las interacciones entre los tres.

El marco ACE actualmente representa interacciones, pero solo aquellas entre los actores individuales de la comunidad y el estudiante o, más precisamente, sus interacciones con el compromiso del estudiante (referido como un enfoque egocéntrico en el análisis de redes sociales; ver Hanneman & Riddle, 2005). Este estudio sugiere que el marco ACE podría usarse de manera más amplia para analizar las interacciones entre los diversos actores y cómo estas interacciones mejoran o disuaden la participación de los estudiantes en línea. Además, sugiere que los roles de los padres van más allá de las interacciones directas con la participación de un estudiante en un curso específico. Investigaciones adicionales podrían estudiar si el estudiante, la comunidad del curso u otros actores dentro de la comunidad personal también tienen roles indirectos en el apoyo a la participación de los estudiantes. La investigación también podría triangular estos resultados autoinformados con evidencia de maestros y estudiantes y analizar los efectos respectivos de los roles indirectos y directos en la participación de los estudiantes.

Otro aspecto de estudiar la participación de los estudiantes como un sistema es comprender que los estudiantes no son los únicos actores que tienen un contexto a considerar. Los padres, como objetivo de esta investigación, también tienen antecedentes individuales que afectan la cantidad y el tipo de apoyo que brindan. Los padres toman decisiones y tienen diferentes roles en función de estos contextos. La investigación adicional podría estudiar las motivaciones y los contextos de los padres para comprender mejor los deseos de los padres y los obstáculos para brindar apoyo directo e indirecto. En este estudio, los padres interactuaron no solo con los maestros sino también con la escuela misma. Esto indica que la comunidad del curso también trae el contexto de existir dentro de una comunidad escolar más grande.

Las interacciones entre esta comunidad y las comunidades de cursos individuales, así como la comunidad personal, también pueden arrojar luz sobre el apoyo que los estudiantes pueden recibir de varios actores de apoyo.

Implicaciones para los miembros de la comunidad de ACE

Si bien las implicaciones para los diversos actores de la comunidad son amplias y matizadas por el contexto, los profesionales, los padres y los estudiantes pueden beneficiarse de la investigación sobre la participación de los estudiantes y el éxito académico.

La importancia de los padres en la comunidad personal de apoyo se amplía cuando se convierten en el adulto supervisor de la educación de sus hijos, como se hizo evidente durante la pandemia de COVID-19 (Novianti & Garzia, 2020). Esta investigación reveló que, si bien los padres aceptaron casi universalmente y desempeñaron muchos roles, algunos se toparon con roles que no anticiparon. Por ejemplo, varios padres se sorprendieron cuando se dieron cuenta de que podían

sacar a sus alumnos de la escuela tradicional. Los padres también descubrieron que si invertían tiempo en comprender las necesidades de los estudiantes, preparándose para apoyar a los estudiantes y delegando responsabilidades a los estudiantes, tenían menos funciones de apoyo directo. Borup *et al.* (2013) encontraron que la cantidad de tiempo que los padres estuvieron involucrados en apoyar el trabajo escolar de los estudiantes no se correlacionó directamente con el éxito académico de los estudiantes, lo que atribuyeron a que los padres se involucran más después de que los estudiantes se quedan cortos. Con base en nuestros hallazgos, estamos de acuerdo en que, en estas situaciones, monitorear a menudo cambia a administrar.

Sin embargo, este cambio implica no solo un aumento en el tiempo de los padres, sino también en el control de los padres sobre el progreso académico de los estudiantes. Este aumento en el control disminuye potencialmente la propiedad de los estudiantes sobre su propio trabajo y puede afectar negativamente el compromiso académico a largo plazo de los estudiantes.

Si bien los padres de este estudio se esforzaron por mejorar sus propias habilidades, es importante recordar que la mayoría de los padres de estudiantes de secundaria nunca han asistido a la escuela en línea debido a que recientemente se convirtió en una opción general. Al igual que las familias de estudiantes universitarios de primera generación que luchan por saber cómo ofrecer apoyo (Irlbeck et al., 2014), los padres que nunca asistieron a la escuela en línea pueden necesitar ayuda para comprender cómo apoyar mejor a sus hijos en la escuela en línea. Además, si bien la mayor disponibilidad de contenido específico de la materia para los padres les permite brindar apoyo cognitivo directo de maneras más similares a las atribuidas a los maestros (Borup et al., 2020), tal mayor confianza sin capacitación educativa formal puede resultar problemática si lleva a los padres a tratar de reemplazar al maestro como experto en la materia (Stevens & Borup, 2015).

Los profesionales podrían beneficiarse al saber que, en este estudio, incluso en una escuela que enfatizaba la independencia de los estudiantes, casi todos los padres tenían un papel activo. Mientras que la comunidad del curso apoya a los estudiantes directamente, los profesionales pueden desarrollar sistemas de apoyo indirecto para ayudar a los padres en sus esfuerzos por apoyar a los estudiantes.

Muchos padres notaron la importancia de una comunicación abierta y regular con la escuela y los maestros para ayudarlos a brindar apoyo conductual; también puede ser útil proporcionar recursos para que los padres también brinden apoyo afectivo y cognitivo. Esto puede ser tan simple como hacer que los materiales del curso estén disponibles para los padres a fin de evitar que los padres dependan de YouTube y otras fuentes externas para el apoyo de tutoría.

También podría ser útil organizar grupos de ayuda para padres, en los que los padres puedan intercambiar consejos sobre estrategias efectivas para ayudar a los estudiantes en línea. Los profesionales podrían aligerar su carga de apoyo de la misma manera que lo hacen los padres: aumentando la capacidad de los estudiantes. Por ejemplo, las escuelas en línea podrían proporcionar capacitación para los estudiantes y plantillas para la organización, poniéndolas a disposición de los padres que también pueden ayudar a los estudiantes con el desarrollo personal.

La importancia del apoyo de los profesionales puede depender del hogar. Por ejemplo, los padres de este estudio a menudo aumentaron el apoyo indirecto de la comunidad personal al reorganizar o reducir los horarios de trabajo profesional. Sin embargo, algunos padres pueden carecer de la flexibilidad y los medios financieros para usar estas estrategias.

Los padres a veces tenían dificultades para navegar por el software de la escuela, una tarea aún más difícil para los padres que lo hacían en un segundo idioma. Los padres con varios hijos sintonizaron con las necesidades de sus alumnos para priorizar su participación con el niño más dependiente, pero esta estrategia puede dejar a otros niños sin apoyo.

Los profesionales deben buscar la conciencia de los contextos más amplios de los estudiantes y los padres para que puedan brindar un mayor apoyo, ya sea directamente al estudiante o indirectamente asesorando a los padres sobre las demandas de la escuela en línea, las necesidades de sus estudiantes y los recursos disponibles para apoyo.

En conclusión, el marco ACE es una representación valiosa de las estructuras de apoyo a la participación de los estudiantes, con muchas de las funciones que actualmente desempeñan los padres que encajan muy bien dentro de su paraguas. Sin embargo, al usar el marco como una herramienta para analizar las redes e interacciones entre las comunidades de apoyo, hemos obtenido una visión más completa de cómo se desarrolla el apoyo estudiantil en contextos reales. Lo que perdemos en parsimonia, lo ganamos en capacidad de usar el marco para capturar las experiencias de quienes apoyan la participación de los estudiantes y, por lo tanto, para comprender e influir en el éxito académico de los estudiantes.

Referencias

Negro, EW (2009). *Una evaluación de la influencia de las participaciones familiares en el rendimiento de los estudiantes en la educación virtual K-12* (Publicación No. 3367406) [Tesis doctoral, Universidad de Florida]. Disertaciones y tesis de ProQuest Global. https:// www.proquest.com/openview/d97ed5dad5b56aa10611a18d4c95c664/1?pq origsite=gscholar&cbl=18750

Borup, J. (2016). Percepciones de los maestros sobre la participación de los padres en una escuela secundaria cibernética. *Revista de investigación sobre tecnología en la educación*, *48*(2), 67–83. https://doi.org/10.1080/15391523.2016.1146560

Borup, J., Chambers, C. y Srimson, R. (2019). Percepciones de docentes en línea y facilitadores presenciales sobre participación de los padres en una escuela secundaria virtual complementaria. *Revista internacional de investigación en aprendizaje abierto y distribuido*, *20*(2), 79–95. https://eric.ed.gov/?id=EJ1214394

Borup, J., Chambers, CB y Stimson, R. (28 de septiembre de 2017). *Ayudar a los estudiantes en línea a tener éxito: Compromiso de los padres*. Universidad Virtual de Michigan. https://michiganvirtual.org/research/publications/helping-online-students-be-successful parent-engagement/

Borup, J., Graham, CR y Davies, RS (2013). La naturaleza de las interacciones de los padres en una carta en línea escuela. *Revista estadounidense de educación a distancia*, *27*(1), 40–55. https://doi.org/10.1080/08923647.2013.754271

Borup, J., Graham, CR, West, RE, Archambault, L. y Spring, KJ (2020). Comunidades académicas de compromiso: una lente expansiva para examinar las estructuras de apoyo en el aprendizaje combinado y en línea. *Investigación y desarrollo de tecnología educativa*, *68*(2), 807–832. https://doi.org/ 10.1007/s11423-020-09744-x

Borup, J. y Kennedy, K. (2017). El caso del aprendizaje en línea K-12. En RA Fox & NK Buchanan (Eds.). *The Wiley handbook of school choice* (403–420). John Wiley & Sons, Inc. https://doi.org/10.1002/9781119082361.ch28

Borup, J. y Stevens, M. (2016). Percepciones de los padres sobre el apoyo de los maestros en una escuela secundaria autónoma cibernética. *Revista de investigación sobre el aprendizaje en línea*, *2*(3), 227–246. http://www.learntechlib.org/p/173212/

Borup, J., Stevens, MA y Waters, LH (2015). Percepciones de padres y estudiantes sobre la participación de los padres en una escuela secundaria autónoma cibernética. *Aprendizaje en línea*, *19*(5), 69–91. https://eric.ed.gov/?id=EJ1085792

Bronfenbrenner, U. (1977). Hacia una ecología experimental del desarrollo humano. *Americano Psicólogo*, *32*(7), 513–531. https://doi.org/10.1037/0003-066X.32.7.513

Creswell, JW y Poth, CN (2018). Capítulo 8: Análisis y representación de datos. En *Investigación cualitativa y diseño de investigación: Elegir entre cinco enfoques* (4.ª ed., 182–200). Sabio Publicaciones. https://us.sagepub.com/en-us/nam/qualitative-inquiry-and-research design/book246896

Curtis, H. y Werth, L. (2015). Fomentar el éxito y la participación de los estudiantes en una escuela en línea K–12. *Revista de investigación sobre el aprendizaje en línea*, *1*(2), 163–190. https://eric.ed.gov/?id=EJ1148836

Cwetna, KG (2016). Crianza real en un mundo virtual: Roles de los padres en los cursos de matemáticas en línea [Tesis doctoral, Universidad Estatal de Georgia]. https://doi.org/10.57709/8584504

Downes, N. (2013). Los desafíos y oportunidades experimentados por los padres supervisores en la escuela primaria educación a distancia. *Revista australiana e internacional de educación rural*, *23*(2), 31–42. https://eric.ed.gov/? id=EJ1061557

Franklin, TO, Rice, M., East, TB y Mellard, DF (noviembre de 2015). *Preparación de los padres e intervención*. El Centro de Aprendizaje en Línea y Estudiantes con Discapacidades. http:// www.centerononlinelearning.res.ku.edu/wp content/uploads/2017/04/ Superintendent_Topic_2_Summary_November2015.pdf

Freidhoff, JR (2021). *Informe de efectividad del aprendizaje virtual K–12 de Michigan 2019–20*. Instituto de Investigación de Aprendizaje Virtual de Michigan. https://michiganvirtual.org/research/publications/michigans-k-12-virtual-learning-efectiveness-report-2019-20/

Hanneman, RA y Riddle, M. (2005). *Introducción a los métodos de redes sociales. Universidad de California*, Orilla. http://faculty.ucr.edu/~hanneman/nettext/

Hanny, CN (2022*). Conceptualización del apoyo de los padres en la educación en línea K-12.* (Publicación No. 9394) [Tesis de maestría, Universidad Brigham Young]. Archivo de becarios de BYU. http:// hdl.lib.byu.edu/1877/etd12031

Harvey, D., Greer, D., Basham, J. y Hu, B. (2014). Desde la perspectiva del estudiante: Experiencias de educación media y estudiantes de secundaria en el aprendizaje en línea. *Revista estadounidense de educación a distancia*, *28*(1), 14– 26. https:// doi.org/10.1080/08923647.2014.868739

Aguas Hasler, L. (2012). *Explorando las experiencias de los entrenadores de aprendizaje en una escuela autónoma cibernética: una estudio de caso cualitativo* (Publicación No. 3569079) [Tesis doctoral, Universidad de Hawai'i en Manoa]. Disertaciones y tesis de ProQuest Global.

https://www.proquest.com/openview/4633f6308b456602110095858a37d411/1?pq_origsite=gscholar&cbl=18750

Hasler Waters, L., Borup, J. y Menchaca, MP (2018). Participación de los padres en K–12 en línea y aprendizaje combinado. En RE Ferdig & K. Kennedy (Eds.), *Handbook of research on K–12 online and blended learning* (2nd ed., pp. 403–422). Universidad Carnegie Mellon: ETC Press. https://doi.org/10.1184/R1/6686813

Hasler Waters, L. y Leong, P. (2014). ¿Quién está enseñando? Nuevos roles para maestros y padres en cibernética escuelas charter. *Revista de Tecnología y Formación Docente*, *22*(1), 33–56. https://www.learntechlib.org/p/112373/

Irlbeck, E., Adams, S., Akers, C., Burris, S. y Jones, S. (2014). Estudiantes universitarios de primera generación: motivaciones y sistemas de apoyo. *Revista de Educación Agrícola*, *55*(2), 154–166. https://doi.org/10.5032/jae.2014.02154

Jeynes, WH (2007). La relación entre la participación de los padres y el rendimiento académico de los estudiantes de secundaria urbana: un metanálisis. *Educación Urbana*, *42*(1), 82–110. https://doi.org/10.1177/0042085906293818

Keaton, W. y Gilbert, A. (2020). Aprendizaje en línea exitoso: ¿Cómo es la interacción del alumno con sus compañeros, instructores y padres? *Revista de investigación sobre el aprendizaje en línea*, *6*(2), 129–154. https://eric.ed.gov/?id=EJ1273659

Martín, F. y Bolliger, DU (2018). El compromiso importa: Percepciones de los estudiantes sobre la importancia de estrategias de participación en el entorno de aprendizaje en línea. *Aprendizaje en línea*, *22*(1), 205–222. https://doi.org/10.24059/olj.v22i1.1092

Merriam, SB (1992). *Aplicaciones de la investigación cualitativa y el estudio de casos en la educación: revisión y ampliado de la investigación de estudios de caso en educación*. Editorial Jossey-Bass.

Novianti, R. y Garzia, M. (2020). Participación de los padres en el aprendizaje en línea de los niños durante la pandemia de COVID-19. *Diario de Enseñanza y Aprendizaje en Educación Primaria*, *3*(2), 117–131. https://doi.org/10.33578/jtlee.v3i2.7845

Oviatt, DR, Graham, CR, Borup, J. y Davies, RS (2018). Uso de estudiante en línea de un próximo comunidad de compromiso en un programa de estudio independiente. *Aprendizaje en línea*, *22*(1), 223–251. https://doi.org/10.24059/olj.v22i1.1153

Reschly, AL, Christenson, SL y Wylie, C. (2012). Materia Frontal. En SL Christenson, AL Reschly y C. Wylie (Eds.), *Manual de investigación sobre la participación de los estudiantes* (I–XXVII). Saltador. https://link.springer.com/content/pdf/bfm:978-1-4614-2018-7/1?pdf=chapter%20toc

Roksa, J. y Kinsley, P. (2019). El papel del apoyo familiar para facilitar el éxito académico de los estudiantes de bajos ingresos. *Investigación en Educación Superior*, *60*(4), 415–436. https://doi.org/10.1007/s11162-018-9517-z

Rice, M., Ortiz, K., Curry, T. y Petropoulos, R. (2019). Un estudio de caso de un padre adoptivo que trabaja para apoyar a un niño con múltiples discapacidades en una escuela virtual de tiempo completo. *Revista de investigación sobre el aprendizaje en línea*, *5*(2), 145–168. https://www.learntechlib.org/primary/p/184933/

"Alguien en su esquina": apoyo de los padres en la educación secundaria en línea Hanny, Graham, West y Borup Sinatra, GM, Heddy, BC y Lombardi, D. (2015). Los desafíos de definir y medir los estudiantes compromiso con la ciencia. *Psicólogo educativo*, *50*(1), 1–13. https:// doi.org/10.1080/00461520.2014.1002924

Stevens, M. y Borup, J. (2015). Participación de los padres en entornos de aprendizaje en línea: una revisión de la literatura. *Avances en la Investigación sobre la Enseñanza*, 25, 99–119. https://doi.org/10.1108/S1479-368720150000027005 _

Wang, MT y Degol, J. (2014). Mantenerse comprometido: el conocimiento y las necesidades de investigación en la participación de los estudiantes. *Perspectivas de desarrollo infantil*, *8*(3), 137–143. https://doi.org/10.1111/cdep.12073

Vygotsky, LS (1978). *La mente en la sociedad: el desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (M. Cole, Ed.). Prensa de la Universidad de Harvard. https://www.hup.harvard.edu/catalog.php?isbn=9780674576292

Courtney N. Hanny

Brigham Young University

https://orcid.org/0000-0002-0065-0105

Charles R. Graham

Brigham Young University

https://orcid.org/0000-0001-8598-2602

Richard E. West

Brigham Young University

https://orcid.org/0000-0002-1417-0823

Jered Borup

George Mason University

https://orcid.org/0000-0002-5756-6246