



**ACOMPañAMIENTO FAMILIAR Y SU INFLUENCIA EN EL
RENDIMIENTO ACADÉMICO**

**FAMILY SUPPORT AND ITS INFLUENCE ON ACADEMIC
PERFORMANCE**

**Trabajo de Investigación para optar al
Grado Académico de Bachiller en Educación**

Autora

Vanessa Garcia Rios

<https://orcid.org/0009-0007-8757-5112>

Asesor

Joel Alberto Rojas Hernández

<https://orcid.org/0000-0002-8373-5955>

Lima-Perú

2025



MONOGRAFÍA 20-12-25 - Vanessa

6%
Textos
sospechosos



5% Similitudes
0 % similitudes entre comillas
< 1 % entre las fuentes mencionadas

2% Idiomas no reconocidos

0% Textos potencialmente generados por IA

Nombre del documento: MONOGRAFÍA 20-12-25 - Vanessa.docx
ID del documento: 49514146887f9cbf553956c1313aa24fd907ed66
Tamaño del documento original: 91,93 kB

Depositante: JOEL ROJAS HERNANDEZ
Fecha de depósito: 22/12/2025
Tipo de carga: interface
fecha de fin de análisis: 22/12/2025

Número de palabras: 12.655
Número de caracteres: 87.318

Ubicación de las similitudes en el documento:



Fuentes de similitudes

Fuentes principales detectadas

Nº	Descripciones	Similitudes	Ubicaciones	Datos adicionales
1	jyx.jyu.fi Vanhempien osallistuminen kuudesluokkalaisten kotitehtävien tekemi... https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/78316 22 fuentes similares	1%		Palabras idénticas: 1% (139 palabras)
2	hdl.handle.net Un estudio didáctico del sindicato y su estructura en México https://hdl.handle.net/20.500.14330/TE501000030353 10 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (109 palabras)
3	libstore.ugent.be https://libstore.ugent.be/fulltxt/RUG01/002/838/633/RUG01-002838633_2020_0001_AC.pdf 15 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (99 palabras)
4	dergipark.org.tr Okul Öncesi Eğitimde Aile Katılımı Sistemini Genişletmek: Aile "... https://dergipark.org.tr/tr/download/arsicyle-filer/616914 17 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (96 palabras)
5	www.scielo.org.mx Implicación familiar en el bachillerato: una estrategia para f... https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2020000100140 15 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (87 palabras)

DEDICATORIA

A mi amada hija, Zoe Fernanda Tenazoa Garcia, fuente de mi mayor inspiración y motivo de cada uno de mis esfuerzos. Este trabajo te lo dedico a ti, porque tu sonrisa me impulsa a seguir adelante, aun en los momentos más difíciles. Que estas páginas sean el reflejo del amor y compromiso que siento por brindarte un futuro lleno de oportunidades. Todo lo que soy y todo lo que logro es y siempre será por ti.

Vanessa Garcia Rios

RESUMEN

Esta investigación estudia cómo el apoyo familiar influye en los resultados académicos de los estudiantes, partiendo de la idea de que educar es una tarea conjunta entre el hogar y la institución educativa. El trabajo analiza de qué manera la participación activa de los padres, entendida como acompañamiento, afecta aspectos clave del desempeño como los hábitos de estudio, la organización del tiempo y los logros de aprendizaje. A partir de un enfoque teórico, el estudio se organiza en tres partes que desarrollan: las bases y dimensiones del apoyo familiar (afectiva, académica y comunicativa), los elementos que componen el rendimiento académico, y la conexión entre ambas variables. El marco teórico se apoya en estudios que muestran que un apoyo familiar de calidad, con comunicación frecuente, respaldo emocional y seguimiento en las tareas, se relaciona claramente con mejores resultados educativos. Los hallazgos indican que este acompañamiento familiar funciona principalmente al fomentar la autorregulación en los alumnos, donde la comunicación entre familia y escuela es el factor que potencia más este efecto. Finalmente, se concluye y subraya la urgencia de consolidar esta colaboración para optimizar los logros académicos y favorecer un desarrollo integral del estudiantado.

Palabras clave: familia; rendimiento escolar; motivación; escuela.

ABSTRACT

This research studies how family support influences students' academic results, based on the idea that education is a joint task between the home and the educational institution. The study analyzes how active parental involvement, understood as accompaniment, affects key aspects of performance such as study habits, time management, and learning achievements. Beginning with a theoretical perspective, the presentation unfolds in three sequential parts, first developing the foundations and dimensions of family support by addressing its emotional, academic, and communicative aspects, second outlining the key components that constitute school performance, and finally examining the connection between these two variables, this entire structure is supported by a conceptual framework grounded in prior research, which demonstrates that quality family support, characterized by consistent communication, emotional encouragement, and oversight of schoolwork, is clearly associated with more positive educational outcomes. The findings indicate that this family accompaniment works by promoting self-regulation in students, where communication between family and school is the factor that most enhances this effect. Finally, the conclusion emphasizes the urgency of consolidating this collaboration to optimize academic achievement and promote the comprehensive development of students.

Keywords: family; school performance; motivation; school.

ÍNDICE

DEDICATORIA	iii
RESUMEN.....	iv
ABSTRACT	v
INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO I: IMPORTANCIA DEL ACOMPAÑAMIENTO FAMILIAR	9
1.1. Definición del acompañamiento familiar.....	9
1.2. Importancia del acompañamiento familiar.....	11
1.3. Dimensiones del acompañamiento familiar	13
CAPÍTULO II: RENDIMIENTO ACADÉMICO	16
2.1. Desempeño en áreas curriculares	16
2.2. Hábitos de estudio	18
2.3. Organización y gestión del tiempo.....	19
2.4. Logros de aprendizaje	21
CAPÍTULO III: RELACIÓN ENTRE ACOMPAÑAMIENTO FAMILIAR Y RENDIMIENTO ACADÉMICO.....	24
3.1. Prácticas de acompañamiento familiar.....	24
3.1.1. Acompañamiento familiar y hábitos de estudio.....	26
3.1.2. Acompañamiento familiar y organización y gestión del tiempo.....	27
3.1.3. Acompañamiento familiar y logros de aprendizaje.....	28
3.2. Motivación y seguimiento escolar	30
3.3. Comunicación familia-escuela	31
CONCLUSIONES	33
REFERENCIAS	35

INTRODUCCIÓN

El rendimiento académico es una señal clave sobre cómo funciona la educación, pues muestra no solo lo que se aprende, sino también el crecimiento de destrezas y valores para la vida; sin embargo, este logro no se forma solo en la escuela. Las investigaciones destacaron que la familia influye mucho y por mucho tiempo en el camino del estudiante, puesto que en casa se crean las primeras ideas sobre el valor de aprender, se afianzan hábitos de estudio y se nutre la motivación para superar retos académicos. Así, la familia se convierte en un apoyo educativo esencial, cuyo seguimiento cercano puede diferenciar un resultado bajo de uno destacado.

El acompañamiento de las familias en la escuela, como sucede en América Latina, tiene su propia historia, pues se tropieza con problemas como la falta de dinero, las dificultades para acceder a libros o actividades, o padres con poco tiempo libre por su trabajo. Todo esto hace que su ayuda no sea constante o tan efectiva, lo que crea una clara desigualdad en lo que los niños y jóvenes logran aprender; por eso, es necesario buscar formas de hacer que este apoyo en casa sea más sólido y se adapte a cada hogar, no solo para que los estudiantes obtengan mejores calificaciones, sino para que todos, sin excepción, tengan la misma posibilidad de aprender y desarrollarse plenamente.

Partiendo de esta realidad, la presente investigación se sustenta en la premisa central de que el acompañamiento familiar, expresado a través de sus dimensiones afectiva, académica y comunicativa, influye positivamente en el rendimiento académico de los estudiantes, lo que potencia específicamente sus hábitos de estudio, su capacidad de gestión del tiempo y sus logros de aprendizaje. Esta relación no es directa ni automática, sino que está mediada por factores como la calidad de las interacciones, la comunicación fluida con la escuela, la promoción de la autonomía y la motivación intrínseca en el estudiante. Por lo tanto, analizar estos mecanismos de influencia permite no solo validar dicha premisa, sino también identificar prácticas concretas que familias y escuelas puedan implementar de manera conjunta.

Con el fin de guiar el desarrollo de este estudio, se han definido los siguientes objetivos. En primer lugar, analizar las dimensiones teóricas del acompañamiento familiar

y su evolución conceptual en la literatura especializada; en segundo lugar, desglosar los componentes del rendimiento académico, con énfasis en el desempeño curricular, los hábitos de estudio, la gestión del tiempo y los logros de aprendizaje; y en tercer lugar, examinar los mecanismos específicos mediante los cuales el acompañamiento familiar influye en cada uno de estos componentes, identificando factores facilitadores y barreras contextuales. De este modo, el trabajo busca ofrecer una visión integral y fundamentada que contribuya a fortalecer la alianza familia-escuela y diseñar estrategias de intervención más efectivas y sensibles al contexto.

Esta investigación se organiza en tres partes teóricas: la primera define el apoyo familiar y sus aspectos clave, la segunda descompone el rendimiento escolar en sus elementos centrales, y la tercera vincula ambas ideas y examina cómo las acciones de los padres afectan los procesos de aprendizaje. Todo con el fin de confirmar el papel vital de la familia como colaboradora en la educación y así establecer fundamentos teóricos firmes para futuros estudios y acciones educativas que impulsen un logro escolar más integrador y duradero.

CAPÍTULO I: IMPORTANCIA DEL ACOMPAÑAMIENTO FAMILIAR

El presente capítulo constituye el pilar conceptual de esta investigación, destinado a fundamentar teóricamente la variable independiente: el acompañamiento familiar. En un panorama educativo que reconoce cada vez más la naturaleza ecológica del aprendizaje, comprender el rol activo de la familia deja de ser una opción para convertirse en una necesidad analítica. Este capítulo se estructura en tres ejes secuenciales. En primer lugar, se explora el concepto de apoyo familiar y se examinan las diversas corrientes teóricas que han intentado definir su naturaleza, desde las perspectivas conductistas hasta los enfoques socioculturales actuales. En segundo lugar, se defiende su importancia fundamental. Se muestran pruebas sólidas de estudios amplios y se precisan sus efectos según las condiciones sociales y económicas, las fases del desarrollo y, de modo esencial, la calidad de las relaciones. Por último, se realiza un desglose operativo de este concepto: se lo divide en sus dimensiones básicas y se comparan modelos alternativos, como el tripartito frente al hexagonal, para entender cómo sus elementos se complementan. La meta final es establecer una definición sólida, con múltiples facetas y adaptada al contexto, que sirva como fundamento para estudiar su efecto en el rendimiento escolar en los apartados siguientes.

1.1. Definición del acompañamiento familiar

El apoyo familiar se define como la implicación activa y continua de los padres o responsables en la formación de sus hijos, la cual se expresa tanto en el ámbito doméstico como en el vínculo con el centro educativo. Esta participación busca ofrecer principalmente un respaldo completo que impulse no solo el progreso escolar, sino también la madurez social y afectiva del alumno (Epstein, 2011). Sin embargo, esta concepción general, pese a ser mayoritariamente reconocida, es el lugar de encuentro de numerosas corrientes académicas que han resaltado facetas diferentes del fenómeno, lo que da origen a un diálogo teórico enriquecedor y, en ocasiones, lleno de discrepancias.

Desde un enfoque psicológico y motivacional, el modelo de Hoover-Dempsey y Sandler (1997, 2005) se presenta como una referencia fundamental. Estos autores sostuvieron que la decisión de los padres de participar no es automática ni idéntica en todos

los casos: es la consecuencia de un proceso complejo influido por tres elementos: las convicciones de los padres sobre su función (¿es mi responsabilidad ayudar con lo escolar?), su sensación de competencia (¿me considero apto para apoyar?), y las peticiones del entorno que perciben, tanto del colegio (como una petición directa del maestro) como del propio hijo (cuando solicita ayuda o demuestra curiosidad) (Hoover-Dempsey y Sandler, 1997, 2005).

Este marco resalta la dimensión personal y de actitud, pues traslada la atención desde la simple conducta visible hacia los procesos mentales que la anticipan e impulsan. Desde un planteamiento complementario, la visión sociocultural, basada en Vygotsky, entiende el acompañamiento como un sistema de “andamiaje” donde los padres, en su papel de guías más experimentados, ofrecen ayudas temporales y adaptadas (como preguntas orientadoras o ejemplos de métodos) que permiten al hijo cumplir actividades que no lograría solo, de modo que asimile poco a poco las herramientas intelectuales (Vélez, 2018). Bajo esta perspectiva, el acento se coloca en la calidad interactiva del respaldo y su papel en la zona de desarrollo próximo.

En una postura muy diferente, un enfoque más instrumental y cuantificable es el que emplearon Fan y Chen (2001) en su destacado metaanálisis. Para estos investigadores, el acompañamiento se conceptualiza y evalúa principalmente por su efecto directo y cuantificable en indicadores de rendimiento. Destacaron el nivel de participación en actividades específicas y delimitadas, como el tiempo empleado en revisar los deberes o la asistencia regular a reuniones escolares (Fan y Chen, 2001). Aunque esta mirada permitió medir relaciones a gran escala, ha recibido críticas por su simplificación. Estudiosos como Wilder (2014) han apuntado que, al concentrarse únicamente en lo medible, existe el peligro de pasar por alto aspectos cualitativos esenciales, como el clima emocional de la comunicación o el fomento de la independencia, los cuales pueden ser factores predictivos más determinantes del logro académico.

En efecto, la indagación actual pretende trascender esta división a través de propuestas unificadoras que consideran la motivación. La Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 2000), adaptada al entorno familiar por Grolnick (2015), brinda un esquema muy útil, porque sugiere que el apoyo ideal es aquel que satisface tres necesidades psicológicas fundamentales del alumno: autonomía (favorecer la toma de decisiones y la

iniciativa, sin imponer un control rígido), competencia (ofrecer comentarios que fortalezcan la sensación de capacidad) y vinculación (crear una relación de afecto y seguridad emocional) (Deci y Ryan, 2000; Grolnick, 2015). Desde esta visión, una acción idéntica, como asistir en una tarea, puede resultar “directiva” si limita la independencia o “promotora de autonomía” si da margen para elegir, lo que genera consecuencias totalmente contrarias.

De manera semejante, Pomerantz et al. (2007) propusieron el concepto de “socialización académica”, al cual describen como el mecanismo por el cual los padres comunican a sus hijos significados, principios y aspiraciones sobre la formación, lo que abarca diálogos sobre la relevancia del saber, las explicaciones que se dan sobre los triunfos o contratiempos, ya sea atribuyéndolos al esfuerzo o a la habilidad innata, y el ejemplo de una postura positiva frente a los retos escolares. Esta perspectiva enlaza las acciones específicas con la formación de la identidad escolar del menor.

En el ámbito iberoamericano, académicos como Saracostti (2019) han subrayado la urgencia de incluir variables contextuales particulares en la conceptualización, como la diversidad en las estructuras familiares, los obstáculos que enfrentan los padres con menos recursos formativos o las distintas visiones culturales sobre la responsabilidad de la familia frente a la institución educativa (Saracostti, 2019). Esto indica que toda definición de carácter general debe poseer la flexibilidad necesaria para ajustarse a las realidades locales, sin que por ello se debilite su capacidad para explicar el fenómeno en estudio.

1.2. Importancia del acompañamiento familiar

La idea de que el apoyo familiar es crucial para el triunfo escolar está avalada por un volumen de estudios tan amplio que se ha convertido en un principio aceptado en pedagogía; sin embargo, entender verdaderamente su relevancia implica no solo declararla, sino analizar la esencia, la intensidad, los detalles y los canales de su efecto. La prueba más sólida surge de las revisiones metaanalíticas que combinan estadísticamente los hallazgos de cientos de investigaciones.

El trabajo de Jeynes (2005) en este campo resulta esclarecedor, sus metaanálisis establecen de manera firme que la participación de los padres presenta una relación positiva y significativa, con un efecto que varía de moderado a grande, con el desempeño académico medido de varias formas (calificaciones y pruebas uniformes). De modo decisivo, señaló

que esta influencia no se restringe a lo cognitivo, sino que se vincula con progresos en la actitud y la conducta en la escuela: un incremento en la motivación propia, una autoimagen académica más positiva, una reducción en el ausentismo y en los comportamientos problemáticos, y aspiraciones educativas más elevadas. Esto indica que el acompañamiento actúa como un nutriente integral para el crecimiento escolar, que influye tanto en los logros finales como en las dinámicas que los producen.

La relevancia del apoyo familiar, no obstante, no es fija ni igual para todos, sino que varía considerablemente a lo largo de las diferentes etapas de la vida. Hill y Tyson (2009), en un metaanálisis centrado en la adolescencia, ofrecieron una conclusión fundamental: la naturaleza del acompañamiento eficaz se transforma, ya que, si en la niñez son claves las prácticas de supervisión directa y la creación de rutinas (como realizar las tareas en compañía), en la adolescencia ganan mayor importancia las acciones de “socialización académica” (hablar sobre proyectos de futuro y vincular los estudios con objetivos personales) y el “andamiaje para la autonomía” (instruir en la planificación y el seguimiento del propio trabajo). Este estudio reveló que, en esta fase, un apoyo que reconoce la autonomía en crecimiento, al mismo tiempo que sostiene altas metas y favorece el diálogo, se asocia de manera más intensa con el rendimiento positivo y funciona como un elemento protector clave contra el abandono escolar y las conductas perjudiciales, lo que atenúa además el estrés típico de este periodo de transición.

Más allá de la edad del estudiante, la situación socioeconómica y cultural añade otra capa de complejidad a este fenómeno. Desforges y Abouchaar (2003) señalaron que el vínculo entre la participación familiar y el rendimiento está condicionado por el capital cultural y económico del hogar, ya que las familias con más recursos suelen poder convertir su deseo de ayudar en un apoyo más concreto; por ejemplo, contratar clases particulares o acceder a más materiales educativos.

Por otro lado, investigaciones realizadas en entornos desfavorecidos, como la de Bouakaz (2007), han demostrado que cuando los centros educativos aplican métodos proactivos e inclusivos para contar con todas las familias (visitas a los hogares, talleres en horarios convenientes o el uso de un lenguaje sencillo), el efecto positivo del acompañamiento se preserva e incluso puede llegar a ser más profundo, lo que contribuye a reducir las diferencias educativas (Desforges y Abouchaar, 2003; Bouakaz, 2007). Esto

evidencia que la relevancia del apoyo familiar depende, en cierta medida, de la habilidad de la escuela para promoverlo y hacerlo posible.

El avance teórico más notable de las últimas dos décadas radica en haber desplazado el enfoque desde la cantidad hacia la calidad, ya que, como sostuvo Wilder (2014), la calidad del acompañamiento predice mejor los resultados que su simple frecuencia; no obstante, definir esta cualidad exige precisión. Wilder (2014) y Wang y Sheikh-Khalil (2014) han destacado atributos esenciales, como un clima afectuoso que acoge el error como una oportunidad, el fomento de la independencia y la responsabilidad, una comunicación fluida y dialogada en lugar de monólogos, el equilibrio entre metas ambiciosas y el apoyo necesario para lograrlas. Este planteamiento ya encontraba respaldo en el emblemático estudio longitudinal de Pomerantz y Eaton (2001), donde las madres que reaccionaban al fracaso con control dañaban la motivación, mientras que aquellas que ofrecían apoyo y orientación promovían la perseverancia en sus hijos.

1.3. Dimensiones del acompañamiento familiar

Operacionalizar el acompañamiento familiar, es decir, convertir este concepto teórico en elementos observables y medibles, constituye un paso fundamental tanto en la metodología como en la comprensión conceptual, ya que diversos modelos compiten y, a la vez, se complementan en esta tarea, pues ofrecen distintas perspectivas para descomponer el fenómeno completo en partes analizables. De este modo, entender estas dimensiones no es un simple ejercicio de clasificación: es la clave para diagnosticar las áreas fuertes, diseñar acciones de apoyo específicas y evaluar con exactitud cómo cada aspecto contribuye al rendimiento académico.

El modelo de Manz et al. (2004) ofrece una estructura tripartita clásica, derivada empíricamente y de gran utilidad pragmática:

- Participación en el hogar (*Home-based Involvement*): Esta dimensión, llamada afectivo-supervisora y de apoyo directo, representa el núcleo fundamental del acompañamiento, ya que engloba la creación de un entorno físico y emocional propicio para aprender, con un espacio ordenado, los materiales necesarios y una atmósfera familiar que aprecia el conocimiento. Además de incluir la supervisión y la asistencia concreta, como fijar horarios para estudiar, revisar los deberes y

explicar temas complicados, incorpora el enriquecimiento educativo más allá de la escuela, pues promueve la lectura por gusto, las visitas culturales y las conversaciones sobre el mundo que nos rodea. Este poder surge precisamente de la cercanía y la constancia con quienes se lleva a cabo.

- Participación en la escuela (*School-based Involvement*): Podemos entender la participación escolar a partir de tres ideas principales. Primero, se explican los fundamentos y los distintos tipos de apoyo familiar, como el acompañamiento emocional, la ayuda con lo académico y el diálogo constante; luego, se definen los aspectos que componen el rendimiento en los estudios; por último, se muestra cómo se relacionan ambos conceptos. Todo esto se basa en investigaciones que confirman que un apoyo familiar sólido, con comunicación frecuente, ánimo emocional y revisión del trabajo, está claramente ligado a obtener mejores calificaciones y resultados en la escuela.
- Comunicación hogar-escuela (*Home-School Communication*): Esta dimensión funciona como el sistema nervioso central de la relación entre la familia y la escuela, pues se refiere al intercambio formal y bidireccional de información sobre el avance, la conducta y las necesidades del estudiante, lo que incluye los canales tradicionales (agendas e informes) y los medios digitales (plataformas en línea y correo electrónico). Además del contenido tratado en las reuniones personales, una comunicación efectiva debe ser proactiva, constante y orientada a buscar soluciones. Esto permite identificar cualquier dificultad a tiempo y coordinar una respuesta coherente entre ambos espacios de influencia.

Si bien el modelo de Manz et al. (2004) aporta una perspectiva valiosa, el marco de Epstein (2011), sobre los seis tipos de involucramiento, resulta más exhaustivo y amplía considerablemente el espectro de acción, por lo que es útil contrastar ambos planteamientos:

- Los tipos 1 (crianza) y 4 (aprendizaje en casa) del modelo de Epstein se superponen en gran medida con la categoría “Participación en el Hogar” establecida por Manz. Sin embargo, Epstein realizó una distinción clave entre ambos, ya que el primer tipo se centra en crear un entorno general de apoyo y bienestar para el alumno, mientras que el cuarto tipo se refiere a las actividades de aprendizaje concretas directamente vinculadas con el currículo escolar.

- El tipo 2 (comunicación) de Epstein coincide con la tercera dimensión de Manz.
- El tipo 3 (voluntariado) equivale a la “Participación en la Escuela” de Manz.
- Los tipos 5 (toma de decisiones) y 6 (colaboración con la comunidad) de Epstein representan una ampliación fundamental del concepto, ya que el tipo 5 involucra activamente a las familias en la gobernanza de la escuela, a través de su participación en consejos escolares; así, les otorga voz en las decisiones pedagógicas y de gestión. El tipo 6 se centra en conectar a la familia con recursos externos a la comunidad, como bibliotecas o centros de salud, para enriquecer el proceso de aprendizaje. Ambos reflejan una visión del acompañamiento familiar orientada al empoderamiento y a la construcción de capital social. De este modo, trasciende el rol tradicional de apoyo limitado al ámbito doméstico.

La investigación reciente ha tratado de medir el impacto específico de cada dimensión y cómo se relacionan entre sí. Un estudio de Castro et al. (2015) en varios países iberoamericanos reveló una paradoja: mientras la participación física en la escuela suele ser la más documentada por su evidencia, fueron la comunicación efectiva y el apoyo al aprendizaje en casa las dimensiones que mostraron un vínculo más sólido y constante con la mejora en los resultados académicos y la motivación del estudiante, lo que indica que lo más relevante suele ser lo menos observable. Además, se comprobó que estas dimensiones funcionan de manera conjunta y potencian, por ejemplo, una comunicación constante, que permite que el apoyo en el hogar se ajuste mejor a los objetivos del profesor; de esta forma, se vuelve más efectivo. Igualmente, el involucramiento en la escuela puede enriquecer la calidad de la comunicación al fortalecer la confianza mutua con los educadores.

Para concluir, es esencial reconocer las restricciones y objeciones planteadas hacia estos esquemas. Según Goodall y Montgomery (2014), los modelos tradicionales, incluso el de Epstein, preservan una inclinación hacia una perspectiva “escolarizada” del apoyo familiar, donde el hogar fundamentalmente respalda las metas del colegio, por lo cual sugieren un enfoque distinto de “aprendizaje basado en el hogar”. Aquí la institución educativa posee la habilidad de aprender y ajustarse a las costumbres, los saberes y la identidad cultural de las familias, para así construir una relación genuinamente dialógica y de enriquecimiento recíproco.

CAPÍTULO II: RENDIMIENTO ACADÉMICO

Si el primer capítulo estableció a la familia como un agente coconstructor del proceso educativo, este segundo apartado se dedica a analizar detalladamente la variable que constituye el objetivo de dicha influencia: el rendimiento académico. Tradicionalmente reducido a una métrica de calificaciones, el concepto demanda hoy una comprensión multidimensional y compleja. Este capítulo se propone desentrañar esa complejidad, mediante el desglose del rendimiento en sus componentes fundamentales: el desempeño en áreas curriculares, los hábitos de estudio, la organización del tiempo y los logros de aprendizaje. El análisis no se restringe a definiciones fijas, pues busca exponer los desacuerdos teóricos entre perspectivas clásicas y actuales, e integrar estudios que demuestren cómo estos elementos se relacionan de forma dinámica. Entender esta estructura del rendimiento es fundamental para poder examinar, en el siguiente capítulo, los procesos específicos mediante los cuales el acompañamiento familiar influye en cada uno de estos pilares fundamentales.

2.1. Desempeño en áreas curriculares

El desempeño en áreas curriculares constituye la manifestación observable del grado en que un estudiante ha logrado los aprendizajes previstos en el plan de estudios de una disciplina específica. Tradicionalmente, este concepto ha sido reducido de manera operativa a su medición, equiparado con calificaciones o notas obtenidas en exámenes y pruebas estandarizadas que priorizan la retención y reproducción de información (Brophy, 2006). Esta visión, aunque resulta útil para organizar y guiar los sistemas educativos, ha recibido muchas críticas por considerarse demasiado limitada y por simplificar en exceso la realidad.

En contraste con la visión limitada anterior, surge un planteamiento nuevo y completo que cambia la idea de triunfo en los estudios. Expertos como York et al. (2015) afirmaron que el aprendizaje genuino va más allá de retener información, incluye la habilidad del alumno para emplear, poner en práctica y ajustar lo que sabe frente a circunstancias diversas, desconocidas y complicadas. En esta misma línea, el informe seminal de Pellegrino y Hilton (2012), para el Consejo Nacional de Investigación de Estados

Unidos, enfatizó que la evaluación del desempeño en el siglo XXI debe integrar la medición de competencias complejas y transferibles, tales como el pensamiento crítico, la resolución colaborativa de problemas, la comunicación efectiva y la capacidad de aprender a aprender. Este enfoque por competencias desplaza el centro de atención desde lo que el estudiante sabe hacia lo que el estudiante es capaz de hacer con lo que sabe en situaciones auténticas.

Esta discusión sobre medir contenidos frente a evaluar habilidades no es solo conceptual, sino que posee implicaciones didácticas significativas, lo cual se observa en la transformación de los sistemas de evaluación globales, como el programa PISA de la OECD, que ha transitado desde examinar saberes fragmentados hacia valorar la “competencia” en lectura, matemáticas y ciencias. Esta es concebida como la aptitud para usar ese saber con el fin de analizar, razonar y solucionar problemas en escenarios pertinentes para la vida de los alumnos (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2019).

En el ámbito iberoamericano, Coll Salvador (2013) contribuyó con un enfoque sociocultural esencial, donde el logro educativo se comprende como el grado de involucramiento y progreso del estudiante en prácticas sociales de relevancia: fundamentar con bases científicas o comprender textos literarios. La evaluación, según esta visión, debe actuar como una herramienta de mediación que informe sobre el proceso de aprendizaje y oriente su mejora, en vez de constituir una sentencia definitiva.

Por lo tanto, una definición integradora y operativa para esta investigación entiende el desempeño en áreas curriculares como la capacidad demostrada por el estudiante para movilizar y articular un conjunto integrado de conocimientos declarativos y procedimentales (saberes), habilidades cognitivas de orden superior (hacer) y actitudes (ser), con el fin de comprender, intervenir y resolver las demandas específicas planteadas por cada disciplina y por situaciones problemáticas de la vida real. Esta capacidad se manifiesta a través de productos, desempeños y evidencias variadas, las cuales trascienden considerablemente los límites de la evaluación escrita tradicional.

Esta conceptualización es esencial para el presente estudio, pues permite examinar la influencia del acompañamiento familiar no solamente sobre la obtención de calificaciones (un indicador limitado), sino sobre la construcción de una competencia curricular sólida y

aplicable en distintos contextos. Un acompañamiento familiar de calidad, que estimule la curiosidad, el diálogo profundo y la aplicación del conocimiento a situaciones de la vida diaria, promueve precisamente esta visión integral del desempeño y prepara al estudiante para los retos académicos y personales propios del siglo XXI.

2.2. Hábitos de estudio

Los hábitos de estudio se definen como el conjunto de comportamientos, estrategias y rutinas sistemáticamente aplicadas por el estudiante para gestionar de manera activa su propio proceso de aprendizaje. Su función es facilitar la adquisición, organización, comprensión, retención y, finalmente, la aplicación de la información académica. Lejos de ser acciones mecánicas o repetitivas, constituyen la infraestructura operativa del aprendizaje autónomo y el puente fundamental entre la intención de aprender y el logro académico tangible. La calidad de estos hábitos determina, en una medida muy significativa, la eficacia del esfuerzo intelectual que se realiza.

La investigación ha demostrado de manera contundente el peso específico y predictivo de los hábitos de estudio, tal como lo mostró el influyente metaanálisis de Credé y Kuncel (2008). Un hito al respecto concluye que variables como la gestión del esfuerzo, la autorregulación y el uso de estrategias de aprendizaje específicas son los predictores más sólidos del éxito en la educación superior, frente a la aptitud intelectual (medida por el coeficiente intelectual) o los rasgos de personalidad. Es un hallazgo revolucionario porque desplaza el centro del éxito académico, desde los atributos considerados relativamente fijos e innatos hacia las habilidades que son claramente adquiribles, enseñables y mejorables.

Sumado a lo anterior, Nonis y Hudson (2010) aportaron un matiz crucial al demostrar que no basta con la simple dedicación de tiempo (horas sentado frente a los libros), ya que lo que se relaciona significativamente con un mejor rendimiento es la calidad, la constancia y la adaptación estratégica de los hábitos. Es decir, estudiar muchas horas de manera pasiva (solo relejendo apuntes) es menos efectivo que dedicar menos tiempo a prácticas activas y profundas.

Este enfoque en la calidad estratégica nos conduce a un debate conceptual fundamental: la cuestión de si los hábitos de estudio son meras “técnicas” o forman parte de un sistema cognitivo más amplio. La investigación en psicología educativa actual, liderada

por Zimmerman (2002), los sitúa dentro del ciclo de la autorregulación del aprendizaje, por lo que, desde esta perspectiva, un hábito de estudio efectivo no es una acción aislada, sino una conducta integrada en un proceso cíclico que incluye una fase inicial de planificación, donde se establecen metas y se organizan los recursos, una fase de ejecución y supervisión, en la que se aplican las estrategias mientras se observa su eficacia y el nivel de comprensión, y finalmente una fase de reflexión y ajuste, donde se evalúan los resultados y se modifican las estrategias para las tareas futuras. En este modelo, prácticas como la autoevaluación o la elaboración de resúmenes son valiosas precisamente porque fomentan la metacognición (el pensamiento sobre el propio pensamiento) y el control activo del aprendiz sobre su proceso.

Esta visión se enriquece al contrastar la eficacia de estrategias específicas. Una revisión fundamental de Dunlosky et al. (2013) evaluó la utilidad de diez técnicas comunes de estudio. Sus resultados son sumamente esclarecedores, puesto que, mientras las técnicas de baja eficacia, como el subrayado de pasajes y la mera repetición de lectura, son las más frecuentes entre el alumnado, métodos de alta efectividad, como la práctica de evocación (ponerse a prueba sin consultar los apuntes) y la elaboración (explicar las ideas con lenguaje propio y establecer relaciones entre ellas), poseen una influencia superior en la memoria y la comprensión duraderas. Esta disparidad evidencia la distancia entre las costumbres habituales y los datos científicos respaldados, e impulsa, por tanto, la urgencia de instruir de forma clara y directa las rutinas de estudio más productivas.

2.3. Organización y gestión del tiempo

La organización y gestión del tiempo se refiere a la competencia metacognitiva y ejecutiva que permite al estudiante planificar, priorizar, distribuir, ejecutar y evaluar el uso de sus recursos temporales entre las diversas demandas académicas, personales y de esparcimiento. Esta habilidad es un pilar fundamental para transitar con éxito por entornos educativos que demandan autonomía, responsabilidad y la capacidad de gestionar múltiples tareas a largo plazo. En definitiva, el alumno debe convertirse en el administrador planificado de su recurso más escaso y preciado: el tiempo que dispone.

La evidencia científica ha confirmado un vínculo firme y favorable entre esta habilidad y los resultados escolares. Tal como reveló la investigación fundamental de Britton y Tesser (1991), las estrategias concretas de administración del tiempo, en particular el establecimiento de objetivos y la elaboración y control de una agenda organizada, se

asocian de manera directa con un mejor rendimiento académico en alumnos universitarios. Esta conexión se explica por múltiples factores: una organización eficiente del tiempo minimiza la dilación de obligaciones, reparte la carga de trabajo para prevenir saturaciones en períodos de evaluaciones, y reduce la tensión y la angustia relacionadas con fechas límite apremiantes. De este modo, se genera un entorno propicio para una asimilación de conocimientos profunda y constante.

Al avanzar en la comprensión del fenómeno, Kitsantas et al. (2008) identificaron que la gestión del tiempo es, en esencia, la dimensión conductual más visible y concreta de la autorregulación del aprendizaje, ya que los estudiantes académicamente exitosos son aquellos que, más allá de hacer un simple horario, primero evalúan las exigencias de cada tarea, considerando su dificultad, extensión y plazo, luego descomponen los objetivos grandes en metas más pequeñas y ordenadas que puedan manejarse paso a paso, además de supervisar constantemente su progreso en comparación con el plan inicial, y finalmente ajustan sus estrategias y la distribución del tiempo cuando enfrentan obstáculos o desvíos. Todo ello la convierte en un proceso activo y dinámico de control ejecutivo sobre los propios recursos personales.

Sin embargo, un análisis crítico debe reconocer que esta competencia no se desarrolla en el vacío, ya que un debate relevante surge al contrastar esta visión individual con la influencia decisiva del entorno. La investigación de Hernández García et al. (2024) con estudiantes universitarios en Latinoamérica indicó que la efectividad de las estrategias de gestión del tiempo puede verse seriamente limitada o incluso anulada por factores externos, como cargas laborales excesivas en estudiantes que trabajan, responsabilidades familiares de cuidado, o el acceso desigual a espacios de estudio adecuados y estables, circunstancias que imponen barreras reales que van más allá de la buena voluntad o el conocimiento de técnicas por parte del estudiante. Esto obliga a entender la gestión del tiempo no solo como una práctica personal, sino como una acción situada que interactúa de manera dinámica y constante con las condiciones materiales, sociales y económicas en las que vive el aprendiz.

Esta perspectiva contextual es crucial para enriquecer el análisis de la presente investigación, ya que permite comprender que el acompañamiento familiar puede influir en la gestión del tiempo de dos maneras complementarias. En su vertiente positiva, puede

actuar como un “andamiaje externo” (Kitsantas et al., 2008) que ayuda al estudiante a organizar su tiempo, establecer rutinas y priorizar tareas, especialmente en las etapas iniciales de su formación. No obstante, en su vertiente potencialmente limitante, un acompañamiento familiar rígido o que pasa por alto las demás obligaciones del estudiante puede generar una presión excesiva o un plan de trabajo poco realista, lo que incrementa el estrés en lugar de contribuir a reducirlo. Por lo tanto, la calidad del acompañamiento, una vez más, se revela como la variable clave: debe ser sensible al contexto total del alumno y fomentar progresivamente su autonomía en la gestión, no su dependencia a un control externo.

2.4. Logros de aprendizaje

Los logros de aprendizaje representan la materialización y evidencia concreta y verificable de los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que un estudiante ha internalizado y es capaz de demostrar, transferir y utilizar tras un período de instrucción, en función de los objetivos y competencias definidos por el currículo oficial. Constituyen el indicador por excelencia de la efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto a nivel individual como institucional, y son la meta final hacia la que convergen todos los componentes del rendimiento académico previamente analizados (desempeño curricular, hábitos de estudio y gestión del tiempo).

Una definición clásica y fundamental que aún estructura la comprensión de este constructo es la taxonomía de los objetivos educativos de Bloom (1984). El autor definió los logros del aprendizaje como la demostración visible del dominio alcanzado en tres esferas fundamentales e interrelacionadas: el ámbito cognitivo, que abarca desde la adquisición de información hasta la creación de ideas nuevas; el ámbito afectivo, que incluye los sentimientos, valores, motivaciones y actitudes; y el ámbito psicomotor, referido a las destrezas físicas y manuales. Esta visión amplia y de múltiples dimensiones sigue siendo relevante hoy para oponerse a una concepción limitada de la educación, pues subraya que la instrucción formal debe moldear no solo el intelecto, sino también el carácter y la capacidad para realizar acciones concretas en el mundo (Anderson y Krathwohl, 2001).

Sin embargo, el debate teórico crucial en la actualidad no se centra solo en las dimensiones, sino también en la naturaleza y el propósito de la evidencia, puesto que, frente a la visión de los logros como productos finales medidos principalmente por pruebas

estandarizadas y calificaciones, surge una perspectiva más procesual y formativa, desde la cual la psicología educativa, a través de Zimmerman (2002), aporta una explicación fundamental: los logros no son eventos fortuitos o resultado exclusivo de la instrucción recibida, sino la consecuencia directa de un ciclo de aprendizaje autodirigido y autorregulado. En su modelo, el estudiante activo planifica sus metas, controla su ejecución, reflexiona sobre sus resultados y ajusta su conducta, de modo que un logro, como una buena calificación o un proyecto exitoso, es el resultado visible de un proceso metacognitivo interno de alta calidad.

Este enfoque procesual se enriquece con una perspectiva crítica centrada en la equidad. En el ámbito iberoamericano, Murillo Torrecilla y Román Carrasco (2011) advirtieron sobre la “ilusión de los logros”, que se produce cuando estos se miden únicamente con pruebas estandarizadas que comparan a estudiantes de contextos radicalmente diferentes. Por tal motivo, se propuso una evaluación de logros que considere el “valor agregado” o la “eficacia escolar”, es decir, cuánto aprende realmente el estudiante desde su punto de partida, controlando el efecto de su origen socioeconómico y cultural, una mirada que es fundamental para una evaluación justa y para identificar el verdadero aporte de la escuela y la familia.

Al ampliar la comprensión de lo que se logra, la teoría contemporánea enfatiza las “competencias” por encima de los “contenidos”. Rychen (2003), en el marco de la OECD, entienden una competencia como la capacidad de responder a demandas complejas y realizar tareas diversas de forma adecuada; para ello, se utilizan recursos psicosociales que incluyen habilidades y actitudes. Desde esta perspectiva, un logro de aprendizaje significativo en el siglo XXI es, por ejemplo, la competencia para resolver problemas de manera colaborativa o para comunicar ideas de forma efectiva en distintos formatos, más que la simple memorización de datos aislados.

La motivación cumple una función esencial en la obtención de estos logros, pues la Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 2000), aplicada al entorno educativo, propone que los resultados más significativos y permanentes están vinculados a un impulso interno o autónomo, como estudiar por curiosidad auténtica o por el reto que representa, un impulso que se desarrolla cuando el contexto formativo, incluyendo el hogar, cubre tres necesidades psicológicas fundamentales: la autonomía (un sentimiento de decisión

personal), la competencia (la percepción de ser capaz) y la relación (conexiones de apoyo con otras personas) Entonces, los logros no son solo intelectuales, sino también conquistas motivacionales y actitudinales que manifiestan una postura favorable hacia el aprendizaje.

Por consiguiente, para los fines de este estudio, se adopta una definición integradora y funcional, donde los logros de aprendizaje representan la demostración observable de que un estudiante ha asimilado, integrado y puede aplicar de forma pertinente un conjunto de conocimientos, habilidades de pensamiento y acciones prácticas, así como actitudes y valores, en respuesta a las exigencias de un plan de enseñanza que pretende desarrollar competencias para la vida. Dichos logros se manifiestan en un rango amplio que va desde mediciones numéricas, como las calificaciones, hasta realizaciones cualitativas complejas, como la elaboración de trabajos, la superación de obstáculos o la adopción de comportamientos éticos y comprometidos.

Esta conceptualización es la piedra angular que permite articular todo el marco teórico, ya que los logros de aprendizaje constituyen la última variable dependiente, potenciados por un desempeño curricular competencial, el cual se sustenta a su vez en hábitos de estudio autorregulados y una gestión del tiempo efectiva y contextualizada. El acompañamiento familiar influye en esta cadena: directamente, en la transmisión de expectativas y valores sobre los logros académicos; e indirectamente, de manera aún más poderosa, al fomentar los factores disposicionales (la motivación autónoma, la autoeficacia y la perseverancia) y las habilidades de autorregulación que son la base necesaria para que todos los demás componentes funcionen y confluyan en un aprendizaje significativo, profundo y demostrable. Así, la familia no solo espera buenas notas, sino que busca formar al aprendiz competente y autónomo capaz de alcanzarlas.

CAPÍTULO III:

RELACIÓN ENTRE ACOMPAÑAMIENTO FAMILIAR Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

El presente capítulo constituye el eje analítico y de discusión de esta investigación. Su objetivo es articular, contrastar y profundizar en la relación teórica entre las dos categorías centrales del estudio: el acompañamiento familiar (definido y dimensionado en el primer capítulo) y el rendimiento académico (desglosado en sus componentes en el segundo capítulo). Lejos de limitarse a una descripción lineal, este apartado busca identificar, a partir del marco teórico revisado, los mecanismos específicos, las condiciones facilitadoras y las posibles tensiones que caracterizan esta relación. El análisis se organiza siguiendo un orden lógico: desde las prácticas generales de acompañamiento y su influencia en cada componente del rendimiento (hábitos de estudio, gestión del tiempo, logros), hasta los factores transversales que potencian su impacto (motivación y comunicación familia-escuela). Se concluye con una síntesis que responde a la pregunta de investigación y explora las implicancias para la práctica educativa.

3.1. Prácticas de acompañamiento familiar

Las prácticas de acompañamiento familiar constituyen la materialización operativa del compromiso parental y traducen la actitud de apoyo en acciones y estrategias concretas que se despliegan tanto en el entorno del hogar como en la relación con la institución escolar. Estas prácticas representan el “cómo” del acompañamiento, siendo observables, evaluables y, por lo tanto, fundamentales para entender su impacto. La efectividad del acompañamiento familiar no se basa simplemente en llevarlo a cabo, sino en su calidad, constancia y adaptación a la evolución del estudiante, así como en su coherencia con el contexto cultural y social de la familia (Saracosti, 2019). Por este motivo, la investigación ha evolucionado desde solo listar acciones hacia entender los sistemas de relaciones que hacen que estas acciones sean exitosas.

La investigación metaanalítica ha logrado identificar y medir las prácticas de mayor impacto. Jeynes (2005), en su síntesis, concluyó que estrategias como la supervisión activa, pero reflexiva de las tareas, la asistencia regular y significativa a las reuniones escolares y el fomento de un ambiente alfabetizador en el hogar, a través de la lectura compartida y

conversaciones enriquecedoras, presentan correlaciones más sólidas con la mejora de los resultados académicos. Estas acciones trascienden lo instrumental para enviar un mensaje coherente de valorización de la esfera escolar y de expectativas positivas sobre las capacidades del hijo.

Sin embargo, una perspectiva contemporánea y sistémica, como la de Epstein (2011), sostiene que el verdadero potencial de estas prácticas se libera cuando dejan de ser acciones aisladas para integrarse en una alianza estratégica y bidireccional entre familia y escuela. En su modelo "Seis Tipos de Involucramiento", la práctica efectiva no es un acto único: es un entramado coherente. Por ejemplo, el fomento de la lectura en el hogar (Tipo 4: Aprendizaje en casa) se potencia si la escuela comunica sus objetivos de lectoescritura (Tipo 2: Comunicación) y sugiere materiales (Tipo 1: Crianza); a su vez, se enriquece si la familia comparte con la escuela las inquietudes o intereses lectores del niño. De este modo, la eficacia de una práctica realizada en el hogar está influida y condicionada por la calidad del diálogo que se mantiene con la institución educativa.

Este análisis teórico debe confrontarse con la realidad educativa iberoamericana, donde a menudo se observa una distancia entre este modelo ideal y la práctica cotidiana. Bouakaz (2007) evidenciaron que factores estructurales, como jornadas laborales extensas o un capital cultural alejado del lenguaje escolar, pueden limitar la participación familiar a formas más básicas o esporádicas, lo que dificultaría la construcción de una alianza plena. Esto no invalida el modelo, sino que contextualiza su aplicación y exige a las escuelas un papel proactivo y facilitador, pues una práctica tan sencilla, como que un profesor envíe un mensaje personalizado donde destaque el avance del alumno, puede ser el puente que transforme una percepción de indiferencia en una disposición a colaborar. Por lo tanto, la discusión sobre las prácticas efectivas debe incorporar siempre la corresponsabilidad institucional, ya que una práctica familiar se potencia al máximo cuando la escuela crea las condiciones para que sea posible, significativa y recíproca. En síntesis, las prácticas más efectivas son aquellas que, con independencia de su complejidad, se insertan en un ciclo de retroalimentación positiva entre el hogar y la escuela, y son sensibles a las posibilidades reales de cada familia.

3.1.1. Acompañamiento familiar y hábitos de estudio

La influencia del acompañamiento familiar en la esfera del rendimiento académico se ejerce de manera particularmente significativa a través de la formación y consolidación de hábitos de estudio efectivos. La familia actúa como el primer y más persistente modelador de las conductas de aprendizaje, pues proporciona el andamiaje sociocultural y conductual necesario para que el estudiante desarrolle gradualmente autonomía y disciplina intelectual. Este proceso es formativo y se sustenta en dos pilares interdependientes: la creación de un entorno propicio (tiempo, espacio y recursos) y la calidad del apoyo motivacional y estratégico que se brinda.

Los modelos psicológicos han precisado los mecanismos de esta influencia. Según Hoover-Dempsey y Sandler (2005), cuando los padres estructuran rutinas de estudio constantes, brindan apoyo motivacional, reconocen el esfuerzo, muestran interés real por los contenidos y transmiten expectativas positivas y alcanzables, fomentan en sus hijos el cumplimiento de tareas inmediatas y la internalización de valores y estrategias que conducen a la autonomía.

Esta visión es enriquecida por hallazgos más recientes que introducen una distinción clave entre estilos de acompañamiento. Gonida y Cortina (2014) demostraron que un acompañamiento parental orientado específicamente a fomentar la autorregulación, por ejemplo, animar a un hijo a planificar sus sesiones, autoevaluar su comprensión o buscar soluciones antes de ofrecer ayuda directa, es notablemente más eficaz para desarrollar hábitos de estudio de calidad que un estilo meramente controlador o directivo, centrado solo en supervisar y corregir el resultado final.

La conexión teórica entre este hallazgo y lo expuesto en el segundo capítulo es poderosa y merece un análisis detallado. Recordemos que los hábitos de estudio más efectivos, según Credé y Kuncel (2008) y Dunlosky et al. (2013), son precisamente aquellos que son autorregulados y estratégicos, como la práctica de recuperación o la elaboración, no los pasivos, como el subrayado o la relectura. Por lo tanto, el acompañamiento familiar que promueve la autorregulación (Gonida y Cortina, 2014) fomenta exactamente el tipo de procesamiento cognitivo profundo que la ciencia del aprendizaje identifica como óptimo. En cambio, un acompañamiento excesivamente controlador podría, sin intención, fomentar

hábitos de estudio superficiales y una dependencia de la supervisión externa, lo cual afecta negativamente la autonomía del estudiante.

Este “cruce” entre teoría y realidad plantea un desafío práctico central para las familias, pues diariamente el acompañamiento oscila entre proporcionar estructura y soltar el control. Un ejemplo concreto que ilustra esta tensión es la reacción ante una dificultad en matemáticas, ya que un padre que ordena (“vuelve a hacer los ejercicios hasta que te salgan bien”) ofrece estructura, pero puede fomentar una perseverancia mecánica. En cambio, un padre que pregunta: ¿en qué concepto específico te atorras?, ¿podemos revisar juntos un ejemplo similar del libro? o ¿puedes explicarme el problema con tus propias palabras?, utiliza la interrogación dialógica para promover la metacognición, que es identificar alguna laguna en el entendimiento, la búsqueda estratégica de información y la elaboración; es decir, explicar con palabras propias. La calidad del diálogo y la pregunta familiar son componentes fundamentales de un hábito de estudio de alta calidad, por lo que se convierten en herramientas esenciales para moldear la calidad del hábito.

3.1.2. Acompañamiento familiar y organización y gestión del tiempo

La capacidad de organizar y gestionar el tiempo de manera eficaz es una competencia que, si bien se consolida en la adolescencia y juventud, tiene sus cimientos en las estructuras y el modelado proporcionados por el entorno familiar desde los primeros años escolares. El acompañamiento familiar es, por tanto, un agente catalizador y modelador en el desarrollo de esta habilidad metacognitiva ejecutiva, fundamental para navegar con éxito un entorno académico que premia la autonomía y castiga la procrastinación. De hecho, su impacto va más allá de establecer horarios rígidos, pues abarca enseñar al alumno a entender y gestionar el tiempo como un recurso clave y planificado para el triunfo escolar.

Los estudios científicos han confirmado este vínculo de manera sólida y detallada. Kitsantas et al. (2008) descubrieron que los alumnos, cuyos progenitores participan en un seguimiento orientado de la organización, revisan calendarios, auxilian para clasificar obligaciones según su complejidad y urgencia, y debaten sobre tácticas para trabajos extensos, muestran grados considerablemente superiores de autogestión, pues este acompañamiento funciona como un “apoyo externo” que, de manera paulatina, se interioriza. Así, el lenguaje externo del padre, como “¿Ya separaste ese proyecto en etapas

más manejables?”, se transforma en el diálogo interno del estudiante, como “Tengo que fraccionar este proyecto”.

En la misma dirección, Patall et al. (2008) probaron que la participación familiar en la configuración de rutinas académicas, como fijar horarios constantes y factibles para el estudio, pactar restricciones al empleo de dispositivos en ese lapso y garantizar un balance con el reposo y la recreación, es un indicador no solo de un desempeño superior, sino concretamente de una menor inclinación a postergar tareas. Esto sucede porque la familia asume al inicio el rol directivo en el control de impulsos y planificación, una función que el alumno hace suya progresivamente.

Sin embargo, un análisis integral de esta relación debe considerar los límites que impone el contexto, tal como aportó la investigación en realidades socioeducativas de Hernández García (2024) en estudiantes universitarios latinoamericanos. Los hallazgos señalan que la efectividad de las estrategias familiares de gestión del tiempo puede verse seriamente limitada por factores contextuales abrumadores, como cargas laborales excesivas del estudiante, responsabilidades de cuidado familiar o la ausencia de un espacio físico adecuado para estudiar. Eso último introduce una discusión fundamental: la gestión del tiempo no es una habilidad puramente individual que dependa solo del apoyo familiar, sino que es una práctica situada que interactúa con condiciones materiales y sociales. Una familia puede ofrecer el mejor acompañamiento posible, pero si el joven debe trabajar 30 horas a la semana para sostenerse, su “gestión del tiempo” estará determinada por una restricción externa insalvable.

3.1.3. Acompañamiento familiar y logros de aprendizaje

La relación entre el acompañamiento familiar y los logros de aprendizaje representa el vínculo final y más significativo en la cadena de influencias que conecta el entorno hogareño con el éxito educativo formal. Los logros de aprendizaje, definidos como la prueba concreta y compleja del dominio de habilidades, no surgen de forma automática, sino que son el resultado de un proceso continuo, en el cual la familia funciona como un acelerador clave, sobre todo al moldear el ambiente emocional y la disposición interna del alumno hacia el aprendizaje.

La investigación actual avanza y supera la correlación para desentrañar los mecanismos de influencia. Wang y Sheikh-Khalil (2014) brindaron una visión integral al afirmar que un apoyo parental sinérgico, que une lo emocional y lo académico, se vincula con logros medibles, mejor adaptación psicosocial y mayor sentido de pertenencia al centro escolar. Este hallazgo clave revela un doble beneficio, pues afecta el rendimiento intelectual y, al mismo tiempo, fortalece el bienestar y la resistencia del alumno, lo que genera un ciclo positivo, en el que sentirse respaldado impulsa su implicación y triunfo.

Por otra parte, la revisión clásica de Desforges y Abouchaar (2003) aclaró este fenómeno al señalar que la participación familiar incide principalmente en lo motivacional y actitudinal, su llamado “capital psicológico”, dado que, al fomentar expectativas positivas, valorar el esfuerzo sobre el don natural y mostrar interés genuino por los avances, las familias ayudan a construir una firme confianza en las propias capacidades, una motivación interna y una clara valoración de la educación.

Este “capital psicológico” conforma el componente necesario para activar de forma consistente los componentes más prácticos del rendimiento, como los hábitos o la gestión del tiempo. Un alumno que confía en sus capacidades, encuentra sentido en lo que aprende y siente que su esfuerzo es valorado tendrá una disposición completamente distinta para organizar su tiempo, usar estrategias de estudio profundas y perseverar ante los tropiezos, en comparación a quien estudia solo por obligación o por temor al castigo. De este modo, la influencia familiar sobre los logros es mayormente indirecta y mediada, ya que el acompañamiento moldea las creencias y actitudes que, a su vez, promueven las conductas que llevan a los resultados.

Esta comprensión conlleva implicaciones analíticas profundas, pues indica que el impacto principal del respaldo familiar no se evalúa en la nota inmediata de una prueba próxima, sino en la formación de una identidad académica favorable y un repertorio de herramientas de afrontamiento que guiarán y respaldarán al educando durante toda su carrera de estudios. Un progenitor que, tras un resultado adverso, cuestiona (“¿qué puedes aprender de esto para la próxima vez?”) y no censura fortalece ese capital psicológico de resiliencia (Brooks, 2019; Goldstein y Brooks, 2023). Una madre que celebra un pequeño avance en una materia difícil fortalece la autoeficacia. Estas microinteracciones, aparentemente menores, son los ladrillos con los que se construyen los logros de aprendizaje

perdurables y significativos. En definitiva, la familia influye en los logros: no se trata de hacer la tarea por el hijo; sino, lograr que la haga por su cuenta y demostrarle que vale la pena el esfuerzo. De este modo, se proporciona el combustible psicológico para el largo viaje del aprendizaje.

3.2. Motivación y seguimiento escolar

Dentro del repertorio de prácticas de acompañamiento familiar, la motivación y el seguimiento escolar emergen como componentes dinámicos y profundamente influyentes en la disposición psicológica del estudiante hacia el aprendizaje. Este binomio opera en una relación dialéctica: mientras el seguimiento provee la estructura y la supervisión externa inicial, la motivación se encarga de encender y mantener el motor interno del esfuerzo, la curiosidad intelectual y la atribución de significado personal a las tareas académicas. Al combinar estos elementos se impulsan el interés y la perseverancia, los cuales son esenciales para cultivar un sentido de responsabilidad autónoma sobre los propios logros.

La eficacia de esta combinación depende fundamentalmente del enfoque motivacional que los padres apliquen de forma habitual. Gonzalez-DeHass et al. (2005) investigaron esta relación y hallaron que los padres que fomentan una motivación interna y autónoma (el deseo de aprender movido por interés, gusto o sentimiento de capacidad) son notablemente más eficaces que aquellos que emplean principalmente recompensas o castigos externos. Las estrategias parentales específicas vinculadas a este enfoque abarcan: brindar apoyo emocional incondicional que separe la valía personal del resultado académico, reconocer y apreciar el proceso, el empeño y las tácticas usadas, más que solo la nota final, y ayudar al hijo a hallar conexiones personales, relevancia y utilidad en las materias escolares. Estas prácticas aumentan considerablemente lo que la Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 2000) llama “compromiso académico genuino”, el cual es más profundo, duradero y autodirigido.

Este enfoque alcanza una importancia vital en la adolescencia, una etapa marcada por la búsqueda de identidad y autonomía. Hill y Tyson (2009), en su metaanálisis, sostuvieron que en esta fase el apoyo familiar efectivo es el que se ejerce mediante lo que podría llamarse un “seguimiento autónomo-promotor”, definido por una comunicación motivacional que explora intereses y metas futuras, junto a una supervisión basada en la orientación y la provisión de recursos, que respeta y promueve la creciente independencia

del joven. En la práctica, significa pasar de preguntas de control, como “¿terminaste la tarea?”, a preguntas de orientación, como “¿cómo va ese proyecto? o ¿necesitas ayuda para organizar los pasos o encontrar algún material?”. Este estilo no solo se relaciona con una mejoría en el rendimiento, sino también con una transición más exitosa y con menos estrés hacia la educación superior, ya que el estudiante ha interiorizado las herramientas para manejar su propio aprendizaje.

Sin embargo, llevar este ideal a la práctica enfrenta retos importantes, ya que, en situaciones de gran presión académica o dificultad económica, es entendible que las familias prefieran un control centrado en resultados visibles, como las notas que abren puertas, y el uso de métodos de supervisión más directos. Esto genera un cruce clave entre teoría y realidad, pues los estudios aconsejan promover una motivación interna para un aprendizaje duradero; sin embargo, un contexto externo apremiante puede llevar a las familias hacia prácticas externas por una preocupación genuina por el futuro cercano. Por lo tanto, la consecuencia para la escuela es evidente, se debe mostrar a las familias, con ejemplos prácticos, cómo el respaldo a la autonomía y al proceso lleva a resultados igual o más firmes a largo plazo. Así, un profesor que en una reunión comenta las calificaciones y tiene la habilidad para planificar o argumenta brinda a los padres el lenguaje y la prueba para valorar aspectos del avance más allá de la nota, lo que favorece un cambio en el modo de acompañar desde el hogar.

3.3. Comunicación familia-escuela

La comunicación entre la familia y la escuela constituye la dimensión estructural de enlace y mediación cultural que da coherencia, sostenibilidad y sentido compartido a todo el proceso de acompañamiento familiar. Lejos de ser un mero intercambio instrumental de información, es el canal privilegiado a través del cual se negocia y construye una auténtica alianza educativa. Su función principal es asegurar que los esfuerzos, expectativas y marcos de referencia de ambos entornos no sean paralelos o contradictorios, sino convergentes, complementarios y mutuamente reforzados, a fin de crear un “continuo educativo” coherente para el estudiante.

La teoría más influyente en este campo es la de las asociaciones de Epstein (2011), donde se establece a la comunicación bidireccional efectiva como uno de sus seis ejes principales. Además, se propone que una comunicación que supera los anuncios

unidireccionales y que incorpora, por ejemplo, agendas conjuntas, contactos personalizados, portafolios digitales del alumno y encuentros centrados en resolver problemas, mejora de forma sustancial la comprensión completa y contextualizada de las necesidades, habilidades y retos del estudiante. Esto permite que padres y maestros compartan puntos de vista y comprendan al alumno desde enfoques distintos, pero que se complementan, para así favorecer una decisión conjunta y una respuesta de enseñanza y apoyo más rápida, unificada y ajustada.

Finalmente, Weinstein y Chafouleas (2003) ahondaron en el aspecto relacional y de creación del capital social de esta comunicación. Subrayaron que, cuando el diálogo es realmente bidireccional, respetuoso y se dirige a objetivos compartidos, construye un puente de confianza recíproca entre la familia y el colegio. La confianza es la base emocional indispensable para una colaboración eficaz, ya que facilita el abordaje proactivo de desacuerdos, donde un problema de conducta se enfrenta como un reto común y no como una culpa. A su vez, reduce considerablemente la desconfianza, los errores de interpretación y las presunciones negativas, y genera un ambiente emocional positivo de “equipo” que, por sí mismo, es un potente impulsor del bienestar y la implicación del alumno, quien siente que los adultos importantes en su vida trabajan de manera coordinada.

CONCLUSIONES

1. Se define el acompañamiento familiar como un proceso complejo y multidimensional, el cual integra las motivaciones y creencias de los padres. Esta visión unificadora supera los enfoques meramente cuantitativos para ofrecer una comprensión integral y adaptada al contexto, lo cual es fundamental para analizar su influencia real.
2. Se confirma la importancia decisiva del acompañamiento familiar para el éxito escolar, apoyada por amplia evidencia científica; sin embargo, su forma y efectividad no son uniformes, ya que varían según la edad del estudiante, su entorno socioeconómico y, sobre todo, la calidad de las interacciones. Entonces, el avance clave está en pasar de medir la frecuencia de la participación a valorar su cualidad.
3. Al examinar la idea en su aplicación concreta, se descubre una serie de acciones entrelazadas que abarcan desde la ayuda en casa y la asistencia a la escuela hasta el diálogo constante y la elección conjunta de decisiones. En este conjunto, las actividades destacadas son el intercambio significativo en el hogar y la relación continua con el colegio, cuya eficacia se potencia cuando la familia y el plantel laboran de forma coordinada y cuando la escuela adopta una actitud participativa y abierta.
4. Se establece una visión integral del rendimiento académico que trasciende la simple medición de calificaciones para definirse como un sistema complejo de cuatro componentes clave. Estos son cruciales para analizar cómo el apoyo familiar influye en aprendizajes aplicables y significativos.
5. Se analizan los hábitos de estudio y la gestión del tiempo como pilares operativos y autorregulados del éxito académico, ya que la evidencia demuestra que la calidad de estos procesos, como el uso de estrategias activas y una planificación reflexiva, predice mejor los resultados que la aptitud intelectual o el tiempo dedicado de forma pasiva. Además, se destaca que su desarrollo efectivo no ocurre en el vacío, pues está profundamente influenciado por las condiciones materiales y sociales del entorno del estudiante.
6. Los logros de aprendizaje se consolidan como la meta final del sistema, entendidos como la evidencia verificable de que un estudiante ha integrado conocimientos,

habilidades y actitudes para formar competencias para la vida. Estos logros son el resultado de un desempeño curricular competencial, unos hábitos de estudio autorregulados y una gestión del tiempo adaptada al contexto.

7. El análisis establece que el impacto del acompañamiento familiar opera a través de prácticas específicas que, para ser efectivas, deben ser de alta calidad, adaptadas al desarrollo del estudiante y coherentes con su contexto social. Prácticas como la supervisión reflexiva de tareas, la creación de un ambiente alfabetizador y la participación significativa en la escuela demuestran una correlación sólida con mejores resultados académicos.
8. Se identifican los mecanismos precisos de esta influencia en cada componente del rendimiento, puesto que, en el desarrollo de hábitos de estudio, un acompañamiento que fomenta la autorregulación y el diálogo metacognitivo es notablemente más efectivo que uno meramente controlador, pues promueve precisamente las estrategias de aprendizaje profundo que la ciencia avala. De manera similar, en la gestión del tiempo, la familia actúa como un andamiaje externo que ayuda a estructurar y planificar.
9. Se subrayan dos elementos transversales que refuerzan y conectan toda la interacción. En primer lugar, la motivación y el acompañamiento escolar, donde una estrategia que fomente la independencia y el interés genuino del alumno resulta más productiva a futuro que emplear premios o sanciones impuestas, sobre todo en la etapa adolescente. En segundo lugar, el diálogo fluido entre el hogar y la institución educativa se consolida como la base del proceso, ya que es el medio que genera confianza, armoniza metas y organiza acciones, y que transforma las conductas aisladas en una red sólida de respaldo.

REFERENCIAS

- Anderson, L. W. y Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman. https://quincycollege.edu/wp-content/uploads/Anderson-and-Krathwohl_Revised-Blooms-Taxonomy.pdf
- Bloom, B. S. (1984). The 2 Sigma Problem: The Search for Methods of Group Instruction as Effective as One-to-One Tutoring. *Educational Leadership*, 13(6), 4-17. <https://doi.org/10.3102/0013189X013006004>
- Bouakaz, L. (2007). Parental involvement in school: What promotes and what hinders parental involvement in an urban school. *Urban Education*, 42(3), 238-257. <https://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1404438&dswid=3449>
- Britton, B. K. y Tesser, A. (1991). Effects of time-management practices on college grades. *Journal of Educational Psychology*, 83(3), 405-410. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.83.3.405>
- Brooks, R. B. (2019). *The power of parenting: How parents can build resilience in children*. Springer. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-031-14728-9_21
- Brophy, J. (2006). History of research on Classroom Management. En C. M. Evertson y C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues* (pp. 17-43). Lawrence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.4324/9780203874783-7>
- Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E. y Gaviria, J. L. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 14, 33-46. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.01.002>
- Coll Salvador, C. (2013). El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. *Aula de Innovación Educativa*, (219), 31-36. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4144664>
- Credé, M. y Kuncel, N. R. (2008). Study habits, skills, and attitudes: The third pillar supporting collegiate academic performance. *Perspectives on Psychological Science*, 3(6), 425-453. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6924.2008.00089.x>
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Desforges, C. y Abouchaar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: A literature review*.

- Department for Education and Skills. <https://parentsinternational.org/impact-of-parental-involvement-desforges/>
- Dunlosky, J., Rawson, K. A., Marsh, E. J., Nathan, M. J. y Willingham, D. T. (2013). Improving students' learning with effective learning techniques: Promising directions from cognitive and educational psychology. *Psychological Science in the Public Interest*, 14(1), 4-58. <https://doi.org/10.1177/1529100612453266>
- Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Westview Press. <https://doi.org/10.4324/9780429494673>
- Fan, X. y Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1023/A:1009048817385>
- Goldstein, S. y Brooks, R. B. (2023). *Raising resilient children: Fostering strength, hope, and optimism in your child*. McGraw-Hill Education. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-14728-9>
- Gonida, E. N. y Cortina, K. S. (2014). Parental involvement in homework: Relations with parent and student achievement-related motivational beliefs and achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 84(3), 376-396. <https://doi.org/10.1111/bjep.12039>
- Gonzalez-DeHass, A. R., Willems, P. P. y Doan Holbein, M. F. (2005). Examining the relationship between parental involvement and student motivation. *Educational Psychology Review*, 17(2), 99-123. <https://doi.org/10.1007/s10648-005-3949-7>
- Goodall, J. y Montgomery, C. (2014). Parental involvement to parental engagement: A continuum. *Educational Review*, 66(4), 399-410. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.781576>
- Grolnick, W. S. (2015). Mothers' motivation for involvement in their children's schooling: Mechanisms and outcomes. *Motivation and Emotion*, 39(1), 63-73. <https://doi.org/10.1007/s11031-014-9423-4>
- Hernández García, J., Chávez Sánchez, H. del C., Chávez Sánchez, G., Parra García, R. R. y Espinosa Juárez, M. C. (2024). Manejo de la gestión del tiempo en estudiantes universitarios, percepción y herramientas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(4). <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9709565.pdf>
- Hill, N. E. y Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740-763. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0015362>
- Hoover-Dempsey, K. V. y Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3-42.

<https://doi.org/10.3102/00346543067001003>

- Hoover-Dempsey, K. V. y Sandler, H. M. (2005). *Final performance report for OERI grant #R305T010673: The social context of parental involvement: A path to enhanced achievement*. Vanderbilt University. <http://hdl.handle.net/1803/7595>
- Jeynes, W. H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, 40(3), 237-269. <https://doi.org/10.1177/0042085905274540>
- Kitsantas, A., Winsler, A. y Huie, F. (2008). Self-regulation and ability predictors of academic success during college: A predictive validity study. *Journal of Advanced Academics*, 20(1), 42-68. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ835868.pdf>
- Manz, P. H., Fantuzzo, J. W. y Power, T. J. (2004). Multidimensional assessment of family involvement among urban elementary students. *Journal of School Psychology*, 42(6), 461-475. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2004.08.002>
- Murillo Torrecilla, F. J. y Román Carrasco, M. (2011). ¿La escuela o la cuna? Evidencias sobre su aportación al rendimiento de los estudiantes de América Latina. Estudio multinivel sobre la estimación de los efectos escolares. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 28-50. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4090811>
- Nonis, S. A. y Hudson, G. I. (2010). Performance of college students: Impact of study time and study habits. *Journal of Education for Business*, 85(4), 229-238. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/08832320903449550>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2019). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>
- Patall, E. A., Cooper, H. y Robinson, J. C. (2008). Parent involvement in homework: A research synthesis. *Review of Educational Research*, 78(4), 1039-1101. <https://psycnet.apa.org/doi/10.3102/0034654308325185>
- Pellegrino, J. W. y Hilton, M. L. (2012). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. National Academies Press. https://hewlett.org/wp-content/uploads/2016/08/Education_for_Life_and_Work.pdf
- Pomerantz, E. M. y Eaton, M. M. (2001). Maternal intrusive support in the academic context: Transactional socialization processes. *Developmental Psychology*, 37(2), 174-186. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.37.2.174>
- Pomerantz, E. M., Moorman, E. A. y Litwack, S. D. (2007). The how, whom, and why of parents' involvement in children's academic lives: More is not always better. *Review of Educational Research*, 77(3), 373-410. <https://doi.org/10.3102/003465430305567>
- Rychen, D. S. (2003). Key competencies: Meeting important challenges in life. En D. S.

- Rychen y L. H. Salganik (Eds.), *Key competencies for a successful life and a well-functioning society* (pp. 63-107). Hogrefe & Huber. https://pubengine2.s3.eu-central-1.amazonaws.com/preview/99.110005/9781616762728_preview.pdf
- Saracostti, M. (2019). *Participación de las familias y la comunidad en la escuela: Claves para una alianza efectiva*. Editorial Universitaria. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4993812.pdf>
- Vélez, A. (2018). El andamiaje parental en el aprendizaje escolar: Una perspectiva sociocultural. En M. J. Rodrigo (Ed.), *Contexto y desarrollo social* (pp. 145-162). Síntesis. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44718060018.pdf>
- Wang, M. T. y Sheikh-Khalil, S. (2014). Does parental involvement matter for student achievement and mental health in high school? *Child Development*, 85(2), 610-625. <https://doi.org/10.1111/cdev.12153>
- Weinstein, K. S. y Chafouleas, S. M. (2003). Christenson, S.L. & Sheridan, S.M. (2001). School and families: Creating essential connections for learning. New York: The Guilford Press. 246 pp. \$32.00. *Psychology in the Schools*, 40(4), 444-445. <https://doi.org/10.1002/pits.10101>
- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: A meta-synthesis. *Educational Review*, 66(3), 377-397. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/00131911.2013.780009>
- York, T. T., Gibson, C. y Rankin, S. (2015). Defining and measuring academic success. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 20(5), 1-20. <https://doi.org/10.7275/hz5x-tx03>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2