

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 la 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 didactico del sindicato y su estructura en Mexico 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/article-file/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)

Fuentes con similitudes fortuitas

Nº	Descripciones	Similitudes	Ubicaciones	Datos adicionales
1	scielo.senescyt.gob.ec Parentalidad positiva y autorregulación de aprendizaje e... http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1390-86422022000200291	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (31 palabras)
2	Documento de otro usuario #411254 Viene de de otro grupo	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (40 palabras)
3	pepsic.bvsalud.org Autoeficacia cuestionario de autorregulación de estudio rea... http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v17n1/11.pdf	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (37 palabras)
4	www.academia.edu https://www.academia.edu/56108763/Kitsantas_A_Winsler_A_and_Huie_F_2008_Self_regulatio...	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (35 palabras)
5	produccioncientifica.ucm.es Prácticas de colaboración familia-escuela en centr... https://produccioncientifica.ucm.es/documentos/627b41e0ef44ec2647532027	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (34 palabras)

Fuentes mencionadas (sin similitudes detectadas) Estas fuentes han sido citadas en el documento sin encontrar similitudes.

1	https://orcid.org/0009-0007-8757-5112
2	https://quincycollge.edu/wp-content/uploads/Anderson-and-Krathwohl_Revised-Blooms-Taxonomy.pdf
3	https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9709565.pdf
4	https://doi.org/10.3102/0013189X013006004
5	https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.83.3.405

Puntos de interés



□

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

Presentado por

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

Asesor
Joel Rojas
Código ORCID del asesor

Lima, diciembre, 2025

DEDICATORIA

A mi amada hija Zoe Fernanda Tenazoa García, fuente de mi mayor inspiración y motivo de cada uno de mis esfuerzos. Este trabajo 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, con un enfoque teórico, se organiza en tres partes que desarrollan: (1) las bases y dimensiones del apoyo familiar (afectiva, académica y comunicativa), (2) los elementos que componen el rendimiento académico, y (3) 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 subrayando la urgencia de consolidar esta colaboración para optimizar los logros académicos y favorecer un desarrollo integral del estudiantado.

Palabras clave: acompañamiento familiar, rendimiento académico, comunicación familia-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 mainly 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 support, academic performance, family-school communication.



ÍNDICE

Carátula	i
DEDICATORIA	ii
RESUMEN	iii
ABSTRACT	v
ÍNDICE	v
INTRODUCCIÓN	6
CAPÍTULO I: IMPORTANCIA DEL ACOMPAÑAMIENTO FAMILIAR	7
1.1. Definición del acompañamiento familiar	7
1.2. Importancia del acompañamiento familiar	9
1.3. Dimensiones del acompañamiento familiar	12
CAPÍTULO II: RENDIMIENTO ACADÉMICO	15
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	25
3.1. Prácticas de acompañamiento familiar	25
3.2. Acompañamiento Familiar y hábitos de estudio	27
3.3. Acompañamiento Familiar y organización y gestión del tiempo	29
3.4. Acompañamiento Familiar y logros de aprendizaje	30
3.5. Motivación y seguimiento escolar	32
3.6. Comunicación familia-escuela	33
CONCLUSIONES	36
REFERENCIAS	40

INTRODUCCIÓN

El éxito académico constituye un indicador fundamental del aprendizaje, al reflejar no solo la comprensión de los contenidos, sino también el desarrollo de habilidades, competencias y principios vitales, en este camino, la familia surge como un componente esencial, dado que es el ámbito principal donde se fomentan las actitudes, la constancia y los objetivos que orientan la trayectoria estudiantil, esta implicación constante y comprometida de los progenitores o tutores se erige, en consecuencia, como un pilar clave para potenciar los resultados en las asignaturas, la implementación de hábitos de estudio productivos y la adquisición de conocimientos realmente significativos.

Estudios globales confirman de manera reiterada este vínculo, subrayando que un apoyo familiar sólido, el cual se distingue por acciones como revisar las labores escolares, mantener un diálogo fluido, ofrecer contención afectiva y organizar el tiempo de forma conjunta, influye de manera favorable en el interés propio del estudiante, en su capacidad para gestionar su propio aprendizaje y, finalmente, en sus calificaciones y logros, de hecho, sistemas educativos exitosos han formalizado esta colaboración entre el hogar y la institución como un pilar fundamental de su buen funcionamiento, sin embargo, en muchos entornos con diferentes realidades sociales y económicas, este acompañamiento a menudo encuentra obstáculos que restringen una participación completa y provechosa, lo cual puede traducirse en diferencias notorias en las posibilidades formativas de los alumnos.

Frente a este panorama, resulta urgente examinar de forma completa la conexión entre el apoyo familiar y el éxito escolar, esta indagación no solo pretende entender la magnitud de dicha influencia a través de sus facetas emocional, formativa y de diálogo, sino también aclarar los procesos concretos por los cuales las acciones de los padres afectan la gestión del tiempo, las rutinas de estudio y los resultados de aprendizaje, así, el presente análisis procura generar hallazgos significativos que redimensionen la función de la familia como un actor central en el entorno formativo, evidenciando que su acompañamiento deliberado es fundamental para construir un desempeño académico destacado y para el desarrollo completo de los educandos.

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 explorará el concepto de apoyo familiar, examinando las diversas corrientes teóricas que han intentado definir su naturaleza, desde las perspectivas conductistas hasta los enfoques socioculturales actuales, en segundo lugar, se defenderá su importancia fundamental, mostrando pruebas sólidas de estudios amplios pero también precisando sus efectos según las condiciones sociales y económicas, las fases del desarrollo y, de modo esencial, la calidad de las relaciones, por último, se realizará un desglose operativo de este concepto, dividiéndolo en sus dimensiones básicas y comparando 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 claro para estudiar su efecto en el rendimiento escolar en los apartados siguientes.

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 principalmente ofrecer 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, dando 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 sostienen que la decisión de los padres de participar no es automática ni idéntica en todos los casos, sino la consecuencia de un proceso complejo influido por tres elementos: a) las convicciones de los padres sobre su función (¿es mi responsabilidad ayudar con lo escolar?), b) su sensación de competencia (¿me considero apto para apoyar?), y c) 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 & Sandler, 1997, 2005), este marco resalta la dimensión personal y de actitud, trasladando la atención desde la simple conducta visible hacia los procesos mentales que la anticipan y la impulsan, en 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, asimilando poco a poco las herramientas intelectuales (Vélez, 2018), en 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 meta-análisis, para estos investigadores, el acompañamiento se conceptualiza y evalúa principalmente por su efecto directo y cuantificable en indicadores de rendimiento, destacando 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 & Chen, 2001), aunque esta mirada permitió medir

relaciones a gran escala, ha recibido críticas por su simplificación, estudiosos como Wilder (2014) apuntan 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 esa división a través de propuestas unificadoras que consideran la motivación, la Teoría de la Autodeterminación (Deci & Ryan, 2000), adaptada al entorno familiar por Grolnick (2015), brinda un esquema muy útil, al sugerir 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 & 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, generando consecuencias totalmente contrarias, de manera semejante, Pomerantz, Moorman y Litwack (2007) propusieron el concepto de "socialización académica", describiéndolo 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 (Pomerantz, Moorman & Litwack, 2007), 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. En resumen, el debate entre estas perspectivas teóricas muestra que el apoyo familiar es un concepto de múltiples facetas, cambiante y situado en un contexto, lejos de ser un factor sencillo, es un proceso que se construye desde: 1) las bases motivacionales y las convicciones de los padres (Hoover-Dempsey & Sandler), 2) avanzando hacia prácticas interactivas de guía (enfoque sociocultural) y transmisión de valores (Pomerantz et al.), 3) las cuales pueden cuantificarse como acciones concretas (Fan & Chen), 4) pero cuya eficacia final reside en su habilidad para fomentar la autonomía, la competencia y el vínculo del estudiante (Grolnick), esta concepción unificadora, que respeta tanto la complejidad psicológica como la conductual y la cultural, ofrece el fundamento firme y detallado requerido para examinar su relevancia y aplicación en los apartados siguientes.

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 meta-analíticas, que combinan estadísticamente los hallazgos de cientos de investigaciones, el trabajo fundamental de Jeynes (2005, 2007) en este campo resulta esclarecedor, sus meta-análisis 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, pruebas uniformes) (Jeynes, 2005, 2007), de modo decisivo, Jeynes señala que esta influencia no se restringe a lo cognitivo, sino que también 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, influyendo 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 meta-análisis 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, vincular los estudios con objetivos personales) y el "andamiaje para la autonomía" (instruir en la planificación y el seguimiento del propio trabajo) (Hill y Tyson, 2009), su estudio revela que, en esta fase, un apoyo que reconoce la autonomía en crecimiento al 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, atenuando 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, trabajos como el de Desforges y Abouchaar (2003) señalan 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, contratando clases particulares o accediendo a más materiales educativos), sin embargo, investigaciones realizadas en entornos desfavorecidos, como la de García-Huidobro y Corvalán (2020) en Chile, demuestran que cuando los centros educativos aplican métodos proactivos e inclusivos para contar con todas las familias (como 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, contribuyendo a reducir las diferencias educativas (Desforges y Abouchaar, 2003; García-Huidobro y Corvalán, 2020), esto revela 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 sostiene Wilder (2014), la calidad del acompañamiento predice mejor los resultados que su simple frecuencia, no obstante, definir esta cualidad exige precisión, por lo que Wilder y otros (p. ej., Wang & Sheikh-Khalil, 2014) destacan 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, y el equilibrio entre metas ambiciosas y el apoyo necesario para lograrlas, un planteamiento que 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.

En consecuencia, se puede afirmar que la importancia del acompañamiento familiar es compleja y presenta diversos niveles, siendo universal en su esencia (Jeynes, 2005) pero variando su forma óptima según la edad (Hill & Tyson,



2009) y el entorno (García-Huidobro & Corvalán,

2020), ya que su valor no proviene de cumplir con una lista de tareas, sino de la calidad de las interacciones que lo conforman, interacciones que deben ser afectuosas, que fomenten la independencia y que estén basadas en un diálogo constante (Wilder, 2014; Wang & Sheikh-Khalil, 2014), por lo que reconocer estos detalles es crucial para evolucionar desde una participación general a un apoyo familiar estratégico y adaptado, que es precisamente donde se encuentra su capacidad real para transformar el sistema educativo.

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, ofreciendo distintas perspectivas para descomponer el fenómeno completo en partes analizables, de modo que entender estas dimensiones no es un simple ejercicio de clasificación, sino 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, Fantuzzo y Power (2004) ofrece una estructura tripartita clásica, derivada empíricamente y de gran utilidad pragmática:

Participación en el hogar (Home-based Involvement): Esta dimensión, a la que podemos llamar 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, e incorpora igualmente el enriquecimiento educativo más allá de la escuela, al promover la lectura por gusto, realizar visitas culturales y mantener conversaciones sobre el mundo que nos rodea, un poder que surge precisamente de la cercanía y la constancia con que 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, y por último se muestra cómo se relacionan ambos conceptos, todo esto basado en investigaciones que confirman que un apoyo familiar sólido, que se ve en la comunicación frecuente, el ánimo emocional y la 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 tanto los canales tradicionales, como las agendas y los informes, como los medios digitales, por ejemplo las plataformas en línea y el correo electrónico, además del contenido tratado en las reuniones personales, de manera que una

comunicación efectiva debe ser proactiva, constante y orientada a buscar soluciones, lo que permite identificar cualquier dificultad a tiempo y coordinar una respuesta coherente entre ambos espacios de influencia.

Si bien el modelo de Manz et al. 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 realiza una distinción clave entre ambos, ya que el primer tipo se centra en crear un entorno general de apoyo y bienestar para el estudiante, mientras que el cuarto tipo se refiere específicamente a las actividades de aprendizaje concretas que están directamente vinculadas con el currículum escolar.

Tipo 2 (Comunicación) de Epstein coincide con la tercera dimensión de Manz.

Tipo 3 (Voluntariado) equivale a la "Participación en la Escuela" de Manz.

Los Tipos 5 (Toma de Decisiones) y 6 (Colaboración con la Comunidad) dentro del marco 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, otorgándoles así voz en las decisiones pedagógicas y de gestión, mientras que el Tipo 6 se centra en conectar a la familia con recursos externos de la comunidad, como bibliotecas o centros de salud, para enriquecer el proceso de aprendizaje, tipos que reflejan una visión del acompañamiento familiar orientada al empoderamiento y la construcción de capital social, trascendiendo así 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 revela una paradoja, pues mientras la participación física en la escuela suele ser la más documentada por su evidencia, son la comunicación efectiva y el apoyo al aprendizaje en casa las dimensiones que muestran 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 ha comprobado que estas dimensiones funcionan de manera conjunta y se potencian, por ejemplo, una comunicación constante permite que el apoyo en el hogar se ajuste mejor a los objetivos del profesor, haciéndolo más efectivo, de igual forma, el involucramiento en la escuela puede enriquecer la calidad de la comunicación al fortalecer la confianza mutua con los educadores.

Al concluir, es esencial reconocer las restricciones y objeciones planteadas hacia estos esquemas, pues ciertos estudiosos (p. ej., Goodall & Montgomery, 2014) sostienen que 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", donde la institución educativa también posee la habilidad de aprender y ajustarse a las costumbres, los saberes y la identidad cultural de las familias, construyendo de esta manera una relación genuinamente dialógica y de enriquecimiento recíproco.

En conclusión, al analizar las dimensiones del acompañamiento familiar se descubre un sistema ecológico dinámico y complejo, ya sea a través del modelo tripartito de Manz et al. (2004) o del marco hexagonal de Epstein (2011), pues se observa una red de prácticas que abarca desde lo privado y afectivo en el hogar hasta lo público y político en la toma de decisiones, donde la evidencia indica que, si bien todas las dimensiones son valiosas, las relacionadas con la interacción de calidad en el ámbito doméstico y la comunicación bidireccional constituyen el principal motor de impacto académico, sin embargo, su efectividad máxima solo se logra cuando estas actúan de manera coordinada y sinérgica, y cuando la institución escolar adopta un papel proactivo para facilitar y potenciar todas las formas de participación, incluyendo aquellas que reconocen y empoderan a la familia como un agente educativo con plena legitimidad, una comprensión multidimensional y relacional que servirá como brújula para explorar, en el siguiente capítulo, los mecanismos específicos mediante los cuales este acompañamiento influye en el rendimiento académico.

CAPÍTULO II: RENDIMIENTO ACADÉMICO

Si el Capítulo I estableció a la familia como un agente co-constructor del proceso educativo, este segundo capítulo 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, desglosando el 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 restringirá a definiciones fijas, pues buscará exponer los desacuerdos teóricos entre perspectivas clásicas y actuales, e integrará estudios que demuestren cómo estos elementos se relacionan de forma dinámica, ya que 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.

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, equiparándose con las 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.

Contrastando con la visión limitada anterior, surge un planteamiento nuevo y completo que cambia la idea de triunfo en los estudios, puesto que expertos como York et al. (2015) afirman que el aprendizaje genuino va más allá de retener información, incluyendo 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 enfatiza 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 versus 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 OCDE, que ha transitado desde examinar saberes fragmentados hacia valorar la "competencia" en lectura, matemáticas y ciencias, 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 (OCDE, 2019), mientras que en el ámbito iberoamericano, pensadores como Coll (2013) contribuyen con un enfoque sociocultural esencial, ya que para Coll el logro educativo debe comprenderse como el grado de involucramiento y progreso del estudiante en prácticas sociales de relevancia, como fundamentar con bases científicas o comprender textos literarios, de manera que 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, puesto que 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, ya que un acompañamiento familiar de calidad, que estimule la curiosidad, el diálogo profundo y la aplicación del conocimiento a situaciones de la vida diaria, estaría promoviendo precisamente esta visión integral del desempeño, preparando así al estudiante para los retos académicos y personales propios del siglo XXI.

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 muestra el influyente meta-análisis de Credé y Kuncel (2008), un hito al respecto que concluye que variables como la gestión del esfuerzo, la autorregulación y el uso de estrategias de aprendizaje específicas son predictores más sólidos del

éxito en la educación superior que la aptitud intelectual (medida por el coeficiente intelectual) o los rasgos de personalidad, un hallazgo revolucionario porque desplaza el centro del éxito académico desde atributos considerados relativamente fijos e innatos hacia habilidades que son claramente adquiribles,



enseñables y mejorables, y de manera complementaria,

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 (por ejemplo, solo leyendo 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 autores como Barry J. 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, Rawson, Marsh, Nathan y Willingham (2013) evaluó la utilidad de diez técnicas comunes de estudio. Sus resultados son sumamente esclarecedores, puesto que mientras 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 muy superior en la memoria y la comprensión duraderas, una disparidad que 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. En resumen, para los propósitos de esta monografía, las rutinas de estudio se definen como el conjunto planificado y autónomo de acciones que el alumno emplea de forma regular para asimilar, retener y aplicar el saber escolar, cuyo valor reside no solo en su potencial para anticipar los logros, sino también en su carácter adaptable y perfectible, un aspecto esencial para vincularlo con el Capítulo I, dado que el apoyo familiar puede tener un efecto determinante justamente al ejemplificar, fomentar y mantener el cultivo de estas prácticas de calidad, permitiendo así que el estudiante transite desde una dependencia externa hacia una gestión autónoma del aprendizaje firme y eficaz.

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 del que dispone.

La evidencia científica confirma un vínculo firme y favorable entre esta habilidad y los resultados escolares, tal como reveló la investigación fundamental de Britton y Tesser (1991), en la cual estrategias concretas de administración del tiempo, en particular el establecimiento de objetivos y la elaboración y control de una agenda organizada, se asociaron de manera directa con un mejor rendimiento académico en alumnos universitarios, una conexión que se explica por múltiples factores, pues 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, generando de este modo un entorno más propicio para una asimilación de conocimientos profunda y constante.

Avanzando en la comprensión del fenómeno, Kitsantas et al. (2008) identifican que la gestión del tiempo es, en esencia, la dimensión conductual más visible y concreta de la autorregulación del aprendizaje, ya que para estos autores, 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, lo que 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, pues investigaciones en realidades educativas complejas, como las de Benitez et al. (2021) con estudiantes universitarios en Latinoamérica, indican 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, lo que 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, pues 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, incrementando así 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 estudiante y fomentar progresivamente su autonomía en la gestión, no su dependencia de un control externo.

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, 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, revisada por Anderson & Krathwohl, 2001). Bloom 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.

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, pues 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, ya que 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, ya que investigadores en el ámbito iberoamericano, como Murillo y Román (2011), advierten sobre la "ilusión de los logros" cuando estos se miden únicamente con pruebas estandarizadas que comparan a estudiantes de contextos radicalmente diferentes, por lo que proponen 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.

Ampliando la comprensión de lo que se logra, la teoría contemporánea enfatiza las "competencias" por encima de los "contenidos", tal como definen autores como Rychen y Salganik (2003) en el marco de la OCDE, quienes entienden una competencia como la capacidad de responder a demandas complejas y realizar tareas diversas de forma adecuada, utilizando para ello recursos psicosociales que incluyen habilidades y actitudes, por lo que 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, puesto que la Teoría de la Autodeterminación (Deci & 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), de manera que 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 (2.4) constituyen la variable dependiente última, potenciados por un desempeño curricular competencial (2.1), el cual se sustenta a su vez en hábitos de estudio autorregulados (2.2) y una gestión del tiempo efectiva y contextualizada (2.3), mientras que el acompañamiento familiar (Capítulo I) influye en esta cadena de manera directa e indirecta, directamente al transmitir expectativas y valores sobre los logros académicos, e indirectamente, de forma aún más poderosa, al fomentar los factores disposicionales (como 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; contribuye a construir 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 Capítulo I) y el rendimiento académico (desglosado en sus componentes en el Capítulo II). Lejos de limitarse a una descripción lineal, este capítulo 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 organizará siguiendo un orden lógico: desde las prácticas generales de acompañamiento, pasando por 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 concluirá con una síntesis que responda a la pregunta de investigación y explore las implicancias para la práctica educativa.

Prácticas de acompañamiento familiar

Las prácticas de acompañamiento familiar constituyen la materialización operativa del compromiso parental, traduciendo 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 (Saracostti, 2019), motivo por el cual la investigación ha evolucionado desde solo listar acciones hacia entender los sistemas de relaciones que hacen que estas acciones sean exitosas.

La investigación meta-analítica ha logrado identificar y medir las prácticas de mayor impacto,



pues Jeynes (2005, 2007), en sus 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 las correlaciones más sólidas con la mejora de los resultados académicos. Estas acciones trascienden lo instrumental para enviar un mensaje coherente de valoración 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 de los "Seis Tipos de Involucramiento", la práctica efectiva no es un acto único, sino 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), y 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, ya que estudios como los de García-Huidobro y Corvalán (2020) muestran 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, dificultando así la construcción de una alianza plena, lo cual 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 destacando un 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.

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, proporcionando el andamiaje sociocultural y conductual necesario para que el estudiante desarrolle gradualmente la autonomía y la disciplina intelectual. Este proceso es formativo y se sustenta en dos pilares interdependientes: la creación de un entorno propicio (tiempo, espacio, recursos) y la calidad del apoyo motivacional y estratégico que se brinda.

Los modelos psicológicos han ido precisando los mecanismos de esta influencia, ya que Hoover-Dempsey y Sandler (2005) argumentan que cuando los padres estructuran rutinas de estudio constantes y brindan apoyo motivacional, reconociendo el esfuerzo, mostrando interés real por los contenidos y transmitiendo expectativas positivas y alcanzables, están fomentando en sus hijos no solo el cumplimiento de tareas inmediatas, sino la internalización de valores y estrategias que conducen a la autonomía, una visión que es enriquecida por hallazgos más recientes que introducen una distinción clave entre estilos de acompañamiento, pues Gonida y Cortina (2014) demostraron que un acompañamiento parental orientado específicamente a fomentar la autorregulación, por ejemplo animando al hijo a planificar sus sesiones, a autoevaluar su comprensión o a 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 Capítulo II 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 & Cortina, 2014) está fomentando 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 en el día a día 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" está ofreciendo estructura, pero puede estar fomentando una perseverancia mecánica, en cambio, un padre que pregunta "¿en qué concepto específico te atoras? ¿podemos revisar juntos un ejemplo similar del libro o puedes explicarme el problema con tus propias palabras?" está utilizando la interrogación dialógica para promover la metacognición, que es identificar la laguna en el entendimiento, la búsqueda estratégica de información y la elaboración, es decir, explicar con palabras propias, los cuales son componentes fundamentales de un hábito de estudio de alta calidad, de modo que la calidad del diálogo y la pregunta familiar se convierten así en herramientas esenciales para moldear la calidad del hábito.

En pocas palabras, la familia marca la diferencia en cómo se estudia, no solo fijando un horario, sino sobre todo con charlas enriquecedoras y mostrando cómo se piensa sobre lo que se aprende, esto hace que el manejo del estudio pase poco a poco de los padres al hijo, pero este traspaso solo es efectivo cuando los padres asumen que su trabajo no es ser un maestro que resuelve las dudas, sino un apoyo que cuestiona, aconseja y aprecia el esfuerzo, lo que al final siembra las bases para que el estudiante sea independiente y perseverante en su vida académica.

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 la 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, abarcando también el enseñar al alumno a entender y gestionar el tiempo como un recurso clave y planificado para el triunfo escolar.

Los estudios científicos confirman este vínculo de manera sólida y detallada, ya que Kitsantas et al. (2008) descubrieron que los alumnos cuyos progenitores participan en un seguimiento orientado de la organización, revisando calendarios, auxiliando para clasificar obligaciones según su complejidad y urgencia, y debatiendo 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, de tal forma que 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", y en la misma dirección, Patall et al. (2008), en su análisis de la evidencia, 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, lo cual sucede porque la familia asume en un principio el rol directivo de control de impulsos y planificación, una función que el alumno irá haciendo suya progresivamente.

Sin embargo, un análisis integral de esta relación debe considerar los límites que impone el contexto, tal como aporta la investigación en realidades socioeducativas complejas, como la de Benitez et al. (2021) con estudiantes universitarios latinoamericanos, cuyos 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 falta de un espacio físico adecuado para estudiar, lo cual introduce una discusión fundamental: la gestión del tiempo no es una habilidad puramente individual que dependa solo del apoyo familiar, sino una práctica situada que interactúa con condiciones materiales y sociales, pues 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.

En consecuencia, la aportación familiar ideal en este campo es dual, puesto que en su faceta directa implica suministrar ese apoyo inicial de organización, ejemplificación de la planificación y seguimiento progresivo, mientras que en su faceta indirecta y quizás más relevante, implica servir como un protector y facilitador del entorno en lo posible, acordando tareas del hogar, promoviendo condiciones básicas para estudiar y, fundamentalmente, ayudando al alumno a cultivar adaptabilidad y resistencia cuando los esquemas previstos se enfrentan a lo imprevisto. Así, el acompañamiento familiar en la gestión del tiempo trasciende la creación de un cronograma; es la co-construcción de una disciplina adaptable y la validación del esfuerzo frente a obstáculos externos, preparando al estudiante no solo para cumplir plazos, sino para gestionar la complejidad de la vida académica en condiciones reales.

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 estudiante hacia el aprendizaje.

La investigación actual avanza, superando la correlación para desentrañar los mecanismos de influencia, ya que Wang y Sheikh-Khalil (2014) brindan una visión integral al afirmar que un apoyo parental sinérgico, que une lo emocional y lo académico, se vincula tanto con logros medibles como con mejor adaptación psicosocial y mayor sentido de pertenencia al centro escolar, un hallazgo clave porque revela un doble beneficio, pues afecta el rendimiento intelectual y, al mismo tiempo, fortalece el bienestar y la resistencia del alumno, generando un ciclo positivo en el que sentirse respaldado impulsa a implicarse y triunfar más, por otra parte, la revisión clásica de Desforges y Abouchaar (2003) aclara este fenómeno al señalar que la participación familiar incide principalmente en lo motivacional y actitudinal (su llamado "capital psicológico"), pues 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, pues 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, comparado con quien estudia solo por obligación o 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, puesto que 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?"



en vez de censurar, está fortaleciendo ese capital psicológico de resiliencia (Brooks, 2019; Goldstein, 2021).

Una madre que celebra un pequeño avance en una materia difícil está fortaleciendo la autoeficacia. Estas micro-interacciones, aparentemente menores, son los ladrillos con los se construyen los logros de aprendizaje perdurables y significativos. En definitiva, la familia influye en los logros no principalmente haciendo la tarea por el hijo, sino haciéndole creer que él puede hacerla y que vale la pena el esfuerzo, proporcionando así el combustible psicológico para el largo viaje del aprendizaje.

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. Combinados, estos elementos no solo impulsan el interés y la perseverancia, sino que también 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, ya que Gonzalez-DeHass, Willems y Doan Holbein (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, y 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, prácticas que aumentan considerablemente lo que la Teoría de la Autodeterminación (Deci & 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, puesto que Hill y Tyson (2009), en su meta-análisis, sostienen que en esta fase el apoyo familiar más efectivo es el que se ejerce mediante lo que podría llamarse un "seguimiento autónomo-promotor", el cual se define 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, lo cual, en la práctica, significa pasar de preguntas de control, como "¿terminaste la tarea?", a preguntas de orientación, como "¿cómo va ese proyecto, necesitas ayuda para organizar los pasos o encontrar algún material?", un estilo que 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, usando métodos de supervisión más directos, lo que genera un cruce clave entre teoría y realidad, pues los estudios aconsejan promover una motivación interna para un aprendizaje duradero, pero 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, 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 no solo las calificaciones, sino también la habilidad para planificar o la mejora en argumentar, está dando a los padres el lenguaje y la prueba para valorar aspectos del avance más allá de la nota, lo cual favorece un cambio en el modo de acompañar desde el hogar.

Comunicación familia-escuela

La comunicación entre la familia y la escuela constituye la dimensión estructural, de enlace y de 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, creando un "continuo educativo" coherente para el estudiante.

La teoría más influyente en este campo, la de las asociaciones de Epstein (2011), establece a la comunicación bidireccional efectiva como uno de sus seis ejes principales, proponiendo

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, lo que permite que padres y maestros compartan puntos de vista y comprendan al alumno desde enfoques distintos pero que se complementan, favoreciendo así una decisión conjunta y una respuesta de enseñanza y apoyo más rápida, unificada y ajustada.

Christenson y Sheridan (2001) ahondan en el aspecto relacional y de creación de capital social de esta comunicación, subrayando 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, una confianza que 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, 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.

Sin embargo, en la práctica, ese diálogo ideal se topa con dificultades sistemáticas bien identificadas, ya que trabajos como el de Saracostti (2019) en la región iberoamericana señalan trabas comunes, estas incluyen una brecha de poder y un vocabulario confuso, donde los profesores emplean una jerga técnica y los padres creen que su punto de vista no es considerado, canales de comunicación inflexibles o poco útiles, como reuniones fijadas en horarios de trabajo o falta de conectividad y dispositivos digitales, además de un clima institucional que no acoge la diversidad de hogares y sus tradiciones culturales, esta situación puede crear un círculo vicioso de recelo, en el que el colegio interpreta apatía por parte de las familias, mientras que estas perciben frialdad o falta de empatía por parte del centro educativo.

Por tanto, la responsabilidad de fomentar una comunicación efectiva recae principalmente en la escuela, por su papel de agente organizado y público, y las escuelas que consiguen superar estas barreras son las que adoptan una actitud proactiva, inclusiva y culturalmente sensible, lo cual implica diversificar los canales y formatos de comunicación, usando por ejemplo mensajes breves por WhatsApp además de las plataformas oficiales, formar a los docentes en habilidades de diálogo empático y abierto con familias diversas, y, fundamentalmente, validar el saber y las inquietudes de las familias como una contribución valiosa para la tarea educativa, no como una interferencia, de modo que cuando un profesor inicia una conversación diciendo "usted que lo conoce tan bien, ¿cómo cree que podemos ayudarlo a concentrarse mejor?", está poniendo en práctica este principio. En definitiva, la comunicación familia-escuela es la columna vertebral que articula un sistema de apoyo coherente. Su calidad no es un complemento, sino un multiplicador de la efectividad de todas las demás prácticas de acompañamiento familiar, y un indicador clave de la salud de la comunidad educativa en su conjunto.

CONCLUSIONES

Sobre el capítulo I:

En primer lugar, se define el acompañamiento familiar como un proceso complejo y multidimensional, el cual integra las motivaciones y creencias de los padres, las prácticas interactivas de guía y apoyo, la transmisión de valores educativos y la satisfacción de las necesidades psicológicas del estudiante de autonomía, competencia y vínculo, 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.

En segundo lugar, se confirma su importancia decisiva 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, pues el avance clave está en pasar de medir la frecuencia de la participación a valorar su cualidad, donde un clima afectivo, el estímulo a la independencia y una comunicación respetuosa se revelan como los factores que más potencian un impacto positivo.

Finalmente, al analizar el concepto en sus dimensiones prácticas, se aprecia un sistema de acciones vinculadas que abarcan desde el respaldo en casa y la asistencia a la institución educativa hasta el intercambio continuo y la elección de opciones en conjunto, dentro de este conjunto, las prácticas más relevantes son la comunicación significativa en el hogar y la conversación constante con el colegio, cuya efectividad se potencia cuando ambas partes actúan de forma coordinada y cuando la escuela adopta un papel dinámico y abierto, valorando así a la familia como una colaboradora esencial con total validez en el proceso de enseñanza.

Sobre el capítulo II:

En primer lugar, se establece una visión integral del rendimiento académico, el cual trasciende la simple medición de calificaciones para definirse como un sistema complejo de cuatro componentes clave, pues el desempeño en áreas curriculares se entiende como la capacidad de movilizar conocimientos y habilidades para resolver problemas auténticos, superando así la memorización y alineándose con la evaluación por competencias, lo cual es crucial para analizar cómo el apoyo familiar influye en aprendizajes aplicables y significativos.

En segundo lugar, 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.

Finalmente, 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 convergente de un desempeño curricular competencial, unos hábitos de estudio autorregulados y una gestión del tiempo adaptada al contexto, lo que establece una cadena de interdependencia donde cada componente potencia al siguiente y donde el acompañamiento familiar encuentra su espacio de influencia más significativo al actuar sobre los factores motivacionales y de autorregulación que impulsan todo el proceso.

Sobre el capítulo III:

En primer lugar, 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, sin embargo, su verdadero potencial se despliega cuando dejan de ser acciones aisladas y se integran en una alianza estratégica y bidireccional con la escuela, donde la corresponsabilidad institucional es clave para superar barreras prácticas y hacer posible una colaboración plena.

En segundo lugar, se identifican los mecanismos precisos de esta influencia en cada componente del rendimiento, ya 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, pero su mayor contribución es enseñar resiliencia y adaptabilidad cuando las condiciones contextuales imponen límites reales, y en cuanto a los logros de aprendizaje, la influencia familiar es predominantemente indirecta y mediada por la construcción de un "capital psicológico" sólido, el cual incluye autoeficacia, motivación intrínseca y resiliencia, formando así la base actitudinal que impulsa todo el proceso de aprendizaje.

Finalmente, 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 hogar e institución educativa se consolida como la base del proceso, ya que es el medio que genera confianza, armoniza metas y organiza acciones, transformando las conductas aisladas en una red sólida de respaldo, en síntesis, estas conclusiones muestran que el vínculo entre el apoyo familiar y los resultados académicos es intrincado, indirecto y mediado por aspectos psicológicos y comunicativos, donde la calidad de los intercambios y la colaboración con la escuela son los factores decisivos para el logro educativo.

REFERENCIAS

Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). A taxonomy for learning, teaching,



scielo.senescyt.gob.ec | Estrategias de autorregulación y gestión del aprendizaje en estudiantes de maestría
http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci_arttext&pid=52631-28162023000200714

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

Benitez, M., Giménez, G., Osicka, R., & Almirón, E. (2021). Factores contextuales y gestión del tiempo en estudiantes universitarios latinoamericanos. *Revista de Educación Superior*, 50(198), 45-67. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9709565.pdf>

Bloom, B. S. (1984). The search for methods of group instruction as effective as one-to-one tutoring. *Educational Leadership*, 41(8), 4-17. <https://doi.org/10.3102/0013189X013006004>



Documento de otro usuario
Viene de de otro grupo

Britton, B. K., & Tesser, A. (1991). Effects



www.academia.edu
https://www.academia.edu/56108763/Kitsantas_A_Winsler_A_and_Huie_F_2008_Self_regulation_and_ability_predictors_of_academic_success_during_college_A_predictive_validity_study_Journal_of_Advanced_Academics_Special_Iss...

of time-management practices on college grades. *Journal of Educational Psychology*,



Documento de otro usuario
Viene de de otro grupo

83(3), 405-410.

<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.83.3.405>

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). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.4324/9780203874783-7>



Documento de otro usuario
Viene de de otro grupo

Christenson, S. L., & Sheridan, S. M. (2001). *Schools and families: Creating essential connections for learning*.

Guilford Press. <https://doi.org/10.1002/pits.10101>

Coll, 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., & 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://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1745-6924.2008.00089.x>



doi.org | Metodología de investigación científica para el estudio de variables de aprendizaje en estudiantes
<https://doi.org/10.69821/remuvac.v1i1.29>

Deci, E. L., & 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.



scielo.senescyt.gob.ec | Parentalidad positiva y autorregulación de aprendizaje en los adolescentes
http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci_arttext&pid=51390-86422022000200291

https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01



doi.org | Actitudes hacia la lectura, sentimiento de competencia, implicación familiar y comprensión lectora en segundo curso de Educación Primaria
<https://doi.org/10.25115/ejrep.v18i50.2780>

Desforges, C.,



libstore.ugent.be
https://libstore.ugent.be/fulltxt/RUG01/002/838/633/RUG01-002838633_2020_0001_AC.pdf

& Abouchar, A. (2003). The impact of parental involvement, parental support and family



dergipark.org.tr | Okul Öncesi Eğitimde Aile Katılımı Sistemini Genişletmek: Aile "Bağlılığı, Ortaklığı, Katılımı ve Eğitimi"
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/616914>

education on pupil achievement and adjustment: A literature review.



Documento de otro usuario
Viene de de otro grupo



Documento de otro usuario

Viene de de otro grupo

Dunlosky, J., Rawson, K. A., Marsh, E. J., Nathan, M. J., & 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.



revistas.udc.es | ¿Afectan las creencias y el contexto vital a la implicación parental en educación infantil? | Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación <https://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/reipe.2019.6.2.5742>

School, family, and community partnerships:

Preparing educators and improving schools. Westview Press. <https://doi.org/10.4324/9780429494673>



hdl.handle.net | Un estudio didáctico del sindicato y su estructura en Mexico <https://hdl.handle.net/20.500.14330/TES01000030353>

Fan, X.,



jyx.jyu.fi | Vanhempien osallistuminen kuudesluokkalaisten kotitehtävien tekemiseen <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/78316>

& Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A



hdl.handle.net | Un estudio didáctico del sindicato y su estructura en Mexico <https://hdl.handle.net/20.500.14330/TES01000030353>

meta-analysis. *Educational Psychology Review*,



www.nationalnumeracy.org.uk https://www.nationalnumeracy.org.uk/sites/default/files/documents/impact_of_parental_involvement/the_impact_of_parental_involvement.pdf

13(1),

1–22. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1023/A:1009048817385>

García-Huidobro, J. C., & Corvalán, J. (2020). School efforts to promote parental involvement: The perspectives of parents and schools in disadvantaged areas. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(4), 638-655. <https://doi.org/10.1177/1741143219836689>



dergipark.org.tr | Okul Öncesi Eğitimde Aile Katılımı Sistemini Genişletmek: Aile "Bağlılığı, Ortaklığı, Katılımı ve Eğitimi" <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/616914>

Goodall, J., & Montgomery, C. (2014). Parental involvement to parental engagement: A continuum. *Educational Review*, 66(4), 399-410.

<https://doi.org/10.1080/00131911.2013.781576>



Documento de otro usuario

Viene de de otro grupo

Gonida, E. N.,



jyx.jyu.fi | Vanhempien osallistuminen kuudesluokkalaisten kotitehtävien tekemiseen <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/78316>

& Cortina, K. S. (2014). Parental involvement in homework: Relations with parent and student achievement-related motivational beliefs and achievement. *British Journal of Educational Psychology*,



Documento de otro usuario

Viene de de otro grupo

84(3), 376–396. <https://doi.org/10.1111/bjep.12039>



hdl.handle.net | Un estudio didáctico del sindicato y su estructura en Mexico <https://hdl.handle.net/20.500.14330/TES01000030353>

Gonzalez-DeHass, A. R., Willems, P. P., & Doan Holbein, M. F. (2005). Examining the relationship between parental involvement and student motivation. *Educational*



doi.org | Actitudes hacia la lectura, sentimiento de competencia, implicación familiar y comprensión lectora en segundo curso de Educación Primaria <https://doi.org/10.25115/ejrep.v18i50.2780>

Psychology Review, 17(2),

99–123. <https://doi.org/10.1007/s10648-005-3949-7>

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->

**libstore.ugent.be**https://libstore.ugent.be/fulltxt/RUG01/002/838/633/RUG01-002838633_2020_0001_AC.pdf

Hill, N. E.,

**jyx.jyu.fi** | Vanhempien osallistuminen kuudesluokkalaisten kotitehtävien tekemiseen<https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/78316>& 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., & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*,**dergipark.org.tr** | Okul Öncesi Eğitimde Aile Katılımı Sistemini Genişletmek: Aile "Bağlılığı, Ortaklığı, Katılımı ve Eğitimi<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/616914>67(1), 3–42. <https://doi.org/10.3102/00346543067001003>

Hoover-Dempsey, K. V., & 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>**jyx.jyu.fi** | Vanhempien osallistuminen kuudesluokkalaisten kotitehtävien tekemiseen<https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/78316>Jeynes, W. H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*,**doi.org** | Actitudes hacia la lectura, sentimiento de competencia, implicación familiar y comprensión lectora en segundo curso de Educación Primaria<https://doi.org/10.25115/ejrep.v18i50.2780>

40(3),

237–269. <https://doi.org/10.1177/0042085905274540>**pepsic.bvsalud.org** | Autoeficacia cuestionario de autorregulación de estudio readiness<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/evp/v17n1/11.pdf>Kitsantas, A., Winsler, A., & 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., & 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, F.



J., & Román,

**revistaseug.ugr.es** | ¿La escuela o la cuna? Evidencias sobre su aportación al rendimiento de los estudiantes de América Latina. Estudio multinivel sobre la estimación d...<https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20406>

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., & 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>**libstore.ugent.be**https://libstore.ugent.be/fulltxt/RUG01/002/838/633/RUG01-002838633_2020_0001_AC.pdf

Patall, E. A.

Cooper, H.,

**jyx.jyu.fi** | Vanhempien osallistuminen kuudesluokkalaisten kotitehtävien tekemiseen<https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/78316>

&

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., & 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**hdl.handle.net** | Un estudio didáctico del sindicato y su estructura en Mexico<https://hdl.handle.net/20.500.14330/TE501000030353>

Pomerantz, E. M.,



jyx.jyu.fi | Vanhempien osallistuminen kuudesluokkalaisten kotitehtävien tekemiseen
<https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/78316>

& Eaton, M. M. (2001). Maternal intrusive support in the academic context: Transactional socialization processes. *Developmental Psychology*,



hdl.handle.net | Un estudio didáctico del sindicato y su estructura en México
<https://hdl.handle.net/20.500.14330/TE501000030353>

37(2), 174-186. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.37.2.174>

Pomerantz, E. M., Moorman, E. A., & Litwack, S. D. (2007). The how, whom, and why of parents' involvement in children's



jyx.jyu.fi | Vanhempien osallistuminen kuudesluokkalaisten kotitehtävien tekemiseen
<https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/78316>

academic lives: More is not always better. *Review of Educational Research*,

77(3), 373-410. <https://doi.org/10.3102/003465430305567>

Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (Eds.). (2003). Key competencies for a successful life and a well-functioning society. 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 al



ianza efectiva. *Editorial Universitaria*.

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4993812.pdf>



Documento de otro usuario
Viene de de otro grupo

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE),
(2019).

PISA 2018 Assessment and Analytical Framework. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>

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., & 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>



www.scielo.org.mx | Implicación familiar en el bachillerato: una estrategia para favorecer la permanencia escolar
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2020000100140

Wilder, S. (2014).



libstore.ugent.be
https://libstore.ugent.be/fulltxt/RUG01/002/838/633/RUG01-002838633_2020_0001_AC.pdf

Effects of parental involvement on academic achievement: A meta-synthesis. *Educational*



www.scielo.org.mx | Implicación familiar en el bachillerato: una estrategia para favorecer la permanencia escolar
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2020000100140

Review,



doi.org | Actitudes hacia la lectura, sentimiento de competencia, implicación familiar y comprensión lectora en segundo curso de Educación Primaria
<https://doi.org/10.25115/ejrep.v18i50.2780>

66(3),

377-397. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/00131911.2013.780009>

York, T. T., Gibson, C., & Rankin, S. (2015). Defining and measuring academic success. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 20(5), 1-20. <https://doi.org/10.7275/hz5x-tx03>



doi.org | Metodología de investigación científica para el estudio de variables de aprendizaje en estudiantes
<https://doi.org/10.69821/remuovac.v1i1.29>

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*,



pepsic.bvsalud.org | Autoeficacia cuestionario de autorregulación de estudio readiness
<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v17n1/11.pdf>

41(2),



Documento de otro usuario
Viene de de otro grupo

64-70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2