Universidad Internacional de La Rioja

Facultad de Ciencias de la Salud

Grado en Psicología

El papel de los padres en las tareas escolares: Análisis de la ayuda desadaptativa y su relación con la autonomía de los hijos con propuesta de orientación

Trabajo fin de estudio presentado por:	María Isabel Tafalla Sánchez
Modalidad:	Ensayo teórico
Director/a:	Dra. Liudmila Liutsko Pavlechko
Fecha:	24/06/2026

Resumen

La ayuda que los padres brindan a los hijos puede ser en ocasiones ineficiente, reduciendo el desarrollo de éstos y no contribuyendo a la construcción de su autonomía, autoestima, autoconfianza, capacidad para tomar decisiones y exploración del mundo por sí solos. El objetivo del presente trabajo fue determinar las formas de ayuda que los padres utilizan para apoyar a sus hijos en tareas escolares, identificando cuáles son desadaptativas y cuáles efectivas. La revisión bibliográfica arrojó datos para crear un marco teórico, conocer las variables involucradas y comprender las consecuencias. Se analizaron los estilos de parentalidad, la sobreprotección y sustitución, la distinción entre control y autonomía, el papel de la autoestima, los efectos Pigmalión y Golem, y la Zona de Desarrollo Próximo de Vigotsky. Finalmente, se planteó la necesidad de contar en las escuelas con un psicólogo/a orientador para familias que pueda apoyarles en la forma de ayuda a sus hijos.

Palabras clave: implicación parental, autonomía, ayuda desadaptativa, tareas escolares, estilos de parentalidad.

Abstract

The support parents provide their children can sometimes be ineffective, hindering their development and failing to contribute to building their autonomy, self-esteem, self-confidence, decision-making skills, and ability to explore the world independently. The objective of this study was to determine the types of support parents use to assist their children with schoolwork, identifying which are maladaptive and which are effective. A literature review yielded data to create a theoretical framework, understand the variables involved, and comprehend the consequences. Parenting styles, overprotection and substitution, the distinction between control and autonomy, the role of self-esteem, the Pygmalion and Golem effects, and Vygotsky's Zone of Proximal Development were analyzed. Finally, the need for a school psychologist/counselor to support parents in their parenting strategies was highlighted.

Keywords: parental involvement, autonomy, maladaptive support, homework, parenting styles.

Índice de contenidos

1. Introducción 7
1.1. Justificación 9
1.2. Objetivos 11
2. Desarrollo 12
2.1. Estilos de parentalidad y formas de ayuda en el plano académico. 13
2.2. Sobreprotección y sustitución 15
2.3. Rendimiento académico 17
2.4. Implicación parental 19
2.4.1. Control vs Autonomía e Interés en el proceso vs Interés en el resultado. 19
2.5. Autoestima, efecto Pigmalión y efecto Golem 21
2.6. Vigotsky y la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) 23
2.7. Tareas escolares en el hogar (TEH) 24
2.8. Asociaciones y Escuelas de Padres 25
3. Concreción práctica 27
3.1. Perfil y funciones del Psicólogo Orientador de Familias 28
3.2. Presentación del Psicólogo Orientador de Familias 30
3.3. Marco de actuación, pautas e información para las familias 38
3.4. Encuadre en el sistema educativo actual 41
4. Conclusiones 42
4.1. Limitaciones 44
4.2. Prospectiva 44
Referencias bibliográficas 46

Índice de figuras

Figura 1. Funciones del Psicólogo Orientador de Familias: psicoeducación grupal..... 32

Figura 2. Funciones del Psicólogo Orientador de Familias: orientación individualizada 33

Figura 3. Funciones del Psicólogo Orientador de Familias: coordinación con el equipo docente.....33

Figura 4. Funciones del Psicólogo Orientador de Familias: seguimiento y evaluación..... 34

Figura 5. Ventajas de la introducción del Psicólogo Orientador de Familias en centros escolares: mejora del rendimiento académico.....34

Figura 6. Ventajas de la introducción del Psicólogo Orientador de Familias en centros escolares: reducción de la ayuda desadaptativa.....35

Figura 7. Ventajas de la introducción del Psicólogo Orientador de Familias en centros escolares: fortalecimiento de la autoestima del alumnado.....35

Figura 8. Ventajas de la introducción del Psicólogo Orientador de Familias en centros escolares: mejora del clima familiar.....36

Figura 9. Ventajas de la introducción del Psicólogo Orientador de Familias en centros escolares: apoyo al equipo docente.....36

Figura 10. Ventajas de la introducción del Psicólogo Orientador de Familias en centros escolares: alineación con el marco normativo vigente.....37

Figura 11. Ventajas de la introducción del Psicólogo Orientador de Familias en centros escolares: intervención preventiva, no sólo reactiva.....37

Índice de tablas

Tabla 1. Comparativa entre el Psicólogo Orientador de Familias y el Gabinete de Orientación actual 31

Tabla 2. Pautas a desarrollar por el Psicólogo Orientador de Familias con los padres o tutores..... 40

1. Introducción

Han pasado 60 años desde que se elaboró el famoso 'Informe Coleman' en 1966 (Carabaña, 2016), fruto de una investigación sobre el sistema educativo en Estados Unidos que pretendía evaluar las diferencias en las escuelas para poder así, aplicar mejoras en las mismas. Desde entonces, ha habido críticas de mayor o menor relevancia en cuanto a los métodos que se utilizaron y los sesgos en los que incurrió dicho informe (Carabaña, 2016). Sin embargo, una de las conclusiones que pusieron de relevancia de forma inesperada los resultados obtenidos, fue la importancia de la familia en el rendimiento escolar de los hijos, cuestión que no era principal en la investigación, puesto que fueron los factores relacionados con la escuela los que se consideraron objeto de estudio, para poder así mejorar la educación y el rendimiento de los alumnos. Esta conclusión relacionada con el papel de la familia y su influencia en el desempeño escolar sigue hoy en día teniendo consenso (Carabaña, 2016).

El papel de los padres (en adelante se utilizará la palabra 'padres' para hacer referencia de forma inclusiva a 'padres y madres' y evitar repeticiones) en la educación de sus hijos e hijas (en adelante 'hijos') ha sido relevante a lo largo de muchos años, y su influencia, probada de forma científica a partir del Informe Coleman, en distintas sociedades y culturas a nivel mundial. Sin embargo, es en las últimas décadas, cuando observamos ciertos comportamientos de algunos padres hacia sus hijos, que, aun basados en el amor y la intención de protección y cuidado, tienen un impacto emocional, cognitivo y socioafectivo desadaptativo en los menores (Orosco-Sánchez & Bosquez-Barcenes, 2025).

La autonomía de los niños y niñas (en adelante 'niños') en edad escolar, se ve fortalecida por la presencia de los padres y su acompañamiento en la vida académica. Hábitos de estudio, responsabilidad y eventualmente rendimiento escolar se ven influenciados positivamente por esta predisposición en la familia (Vera & Pinargote, 2025). Sin embargo, de acuerdo con los estudios de estos mismos autores, otros elementos como las recompensas otorgadas a los hijos o los horarios dedicados a los aspectos académicos, no correlacionan de forma significativa con un mejor funcionamiento académico. Aunque cada familia posee sus particularidades y enfoca el apoyo escolar de modos distintos, tanto investigadores como docentes coinciden en que el éxito académico de los hijos depende de algún modo, de cómo

y cuánto los padres se involucren en su vida escolar, siendo estas formas muy diversas, incluso dentro del mismo rango socioeconómico, y afectadas por múltiples factores sociales, económicos y culturales entre otros (Carmona, 2019).

Mientras que, de forma general, se afirma que el apoyo parental tiene efectos positivos en el rendimiento académico de los alumnos, la manera en la que los padres se implican es esencial y hace que el efecto pueda ser, en ocasiones, negativo. Cuando los padres se involucran desde el control, la relación entre el apoyo y los efectos que produce pasa de ser positiva, por los efectos que la ayuda en general supone, a ser negativa, con consecuencias disfuncionales (Suárez et al., 2014).

Una parentalidad autoritaria puede conducir a reducir la autonomía de los hijos en términos generales, y en el ámbito académico en particular. Los niños en edad escolar necesitan enfrentarse a los retos que la enseñanza académica les plantea de forma progresiva, para desarrollar su independencia y seguridad en sí mismos, necesarias para el éxito académico y el desarrollo como personas (Orosco-Sánchez & Bosquez-Barcenes, 2025). Por otro lado, Álvarez et al. (2024) se refieren al término *hiperpaternidad* para explicar la sobreprotección de los padres a los hijos, mostrando una preocupación excesiva y un intrusismo constante que merma su independencia, así como un control exagerado de sus actividades diarias, lo cual, afirman estos autores, puede tener consecuencias emocionales y sociales negativas.

No todas las actuaciones de los padres contribuyen al buen desempeño de sus hijos, aquellas orientadas a fomentar la motivación, la valoración del esfuerzo o el apoyo emocional de los menores se demostró que contribuyen al desempeño académico y el crecimiento personal de los hijos, siendo la familia un agente clave que influye en la autorregulación de los menores y crea unas condiciones favorables para el desarrollo de la responsabilidad y los buenos hábitos en el marco académico (Vera & Pinargote, 2025).

Tal y como sugiere Coco (2025), motivar a los niños a la exploración, el esfuerzo o la autonomía, favorece aspectos como la motivación o la toma de decisiones. Se considera necesario, por tanto, investigar si la ayuda que brindan los padres facilita estos aspectos o por el contrario los anula o reduce, como en los casos en los que los padres sustituyen a sus hijos realizando sus tareas académicas.

Para Vigotsky (1896-1934), creador de la teoría sociocultural, la enseñanza y la educación son formas de desarrollar la mente de las personas, y en su interés por relacionar aprendizaje y desarrollo, define la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) que hace referencia a aquello que el individuo puede realizar sólo en interacción con otros al principio y con la ayuda de éstos, para luego desempeñarlo de forma autónoma. Este autor afirma que el aprendizaje precede al desarrollo, concepto clave en el tema de este trabajo, e incluye a los padres como elementos del aprendizaje y desarrollo, considerando además que los aprendices necesitan retos para su desarrollo (Salas, 2001).

1.1.Justificación

A lo largo de la revisión bibliográfica realizada previa a la elaboración de este Trabajo Fin de Grado, se encontraron diversas publicaciones que relacionan el tipo de parentalidad y/o apoyo de los padres en el aspecto académico de sus hijos con el rendimiento escolar, es decir, con los resultados cuantitativos en la escuela o con una presencia o ausencia de fracaso escolar (Álvarez et al., 2024; Angulo et al., 2025; Barrientos & Arranz, 2019; González-Pienda et al., 2005; Hernández-Prados et al., 2022; Raro et al., 2013; Suárez et al., 2014; Valle et al., 2016). También publicaciones que ponen de manifiesto el impacto que la actuación de los padres en el marco académico tiene sobre algunos aspectos de sus hijos tales como la autoestima, la autorregulación, la autoconfianza, la capacidad para el afrontamiento de retos o la exploración del mundo (Chohan & Khan, 2010; Jorge & González, 2017; Meneses, 2023; Orosco-Sánchez & Bosquez-Barcenes, 2025; Regueiro et al., 2015). Se considera necesario agrupar en un mismo estudio todas estas cuestiones, de forma que se pueda observar y evaluar cómo la ayuda prestada por los padres a los hijos en materia académica, aun basada en el amor y la intención de protección y cuidado, como afirmaban Orosco-Sánchez & Bosquez-Barcenes (2025), tiene un impacto en alguno o todos estos aspectos, que van mucho más allá de las calificaciones obtenidas en la escuela y puede ser muy positivo en algunos casos, pero negativo en otros, en función de la forma de ayuda recibida (Álvarez et al., 2024).

González-Pienda & Núñez (2005) elaboraron un modelo explicativo de la relación que existe entre la implicación de los padres, considerada por estos autores como una ‘variable de

presagio' y el rendimiento académico de los hijos, que fue designado como una 'variable de producto'. Entre ambas variables, situaron unas 'variables de proceso' que mediaban entre las anteriores y entre las que incluyeron: aptitudes, atribuciones causales y autoconcepto, todas relacionadas con la autorregulación de los hijos. Estos autores señalan la necesidad de investigar más a fondo las formas en las que los padres influyen en las 'variables de proceso' de forma directa, contribuyendo a una mejor autorregulación, autoestima, autoconcepto y tipo de atribución de sus hijos, lo cual tendrá un impacto indirecto en el rendimiento académico de éstos.

Se observa, por tanto, que lejos de la idea de que la ayuda prestada por los padres tendrá un impacto directo en el rendimiento académico de sus hijos en todos los casos, no sucede así cuando la ayuda está enfocada al control o la sustitución (Suárez et al., 2014), y la implicación de los padres que resulta más efectiva será aquella que considera autoestima, autonomía, autorregulación, toma de decisiones, afrontamiento de retos o la capacidad para explorar el mundo, entre otras, como variables fundamentales que los hijos necesitan desarrollar para que, eventualmente, les ayude a lograr un rendimiento académico exitoso, no siendo éste el objetivo principal para diseñar la ayuda que los padres prestan (Álvarez et al., 2024; Coco, 2025). Barrientos & Arranz (2019) en su publicación, destacan la relación existente entre el rendimiento académico y la implicación parental. Sin embargo, no se define cómo debe ser la implicación parental para que ésta sea efectiva, sugiriendo que se refiere al tiempo dedicado por los padres a colaborar en las tareas escolares de sus hijos.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, y considerando la correlación entre variables que ha sido demostrada en las publicaciones citadas, se pretende poner el foco en cómo debe ser la ayuda de los padres a los hijos, considerando el éxito académico como una consecuencia derivada de una alta autoestima, buena autonomía de los hijos, etc. Y el fracaso, como un síntoma de poca autonomía, autoestima y otras variables citadas anteriormente (Álvarez et al., 2024).

Es necesario, por tanto, estudiar qué apoyo ofrecen los padres a los hijos en el marco académico, qué tipos de apoyo son válidos y efectivos y cuáles ineficaces al medio y largo plazo, así como analizar cómo se puede instruir a los padres de la forma más efectiva, para

transformar el esfuerzo que realizan en una ayuda real y efectiva para el desarrollo de sus hijos.

1.2. Objetivos

El presente trabajo tiene como objetivo poner de relieve que la ayuda que los padres brindan a los hijos en el plano académico no siempre es efectiva, ya que existen constructos necesarios para el buen desarrollo académico de los hijos que una ayuda ineficiente a menudo no considera, convirtiéndose en una ayuda desadaptativa que lejos de llevar a cabo su función, interfiere en el desarrollo y crecimiento de los menores, mermando así su capacidad y llevando en ocasiones a consecuencias contrarias a las deseadas fundamentalmente en el medio y largo plazo. Además, otro de los objetivos de este Trabajo Fin de grado consiste en proponer una forma eficaz de trasladar a los padres la información acerca de la forma más efectiva de ayudar a sus hijos en el plano académico, que sea una guía a la hora de que presten ayuda a sus hijos y puedan saber cómo acompañarlos de una forma adaptativa y eficiente.

Objetivos concretos de este Trabajo Fin de Grado:

- Analizar las variables involucradas en la ayuda de los padres a los hijos en sus tareas escolares con el objetivo de contribuir al éxito académico.
- Identificar aquellas formas de ayuda desadaptativas y cuáles pueden ser sus consecuencias, así como señalar qué formas contribuyen al objetivo de ayuda.
- Relacionar la ayuda de los padres a sus hijos en las tareas escolares con el desarrollo de los hijos de variables como la autonomía, autoestima, autorregulación, toma de decisiones, afrontamiento de desafíos o la capacidad para explorar el mundo.
- Plantear una forma efectiva de hacer llegar la información a los padres, para que dispongan de una guía que evite la utilización de métodos de ayuda desadaptativos y favorezca una ayuda eficaz que contribuya al desarrollo de los hijos en cuestiones de crecimiento y académicas.

2. Desarrollo

Según la Real Academia Española (s.f.), el término "ayudar" significa "hacer un esfuerzo, poner los medios para el logro de algo" en su definición tercera. Teniendo esto en cuenta, es importante resaltar, por tanto, que la ayuda prestada por los padres a los hijos supone un esfuerzo para éstos.

El desarrollo educativo de una persona es un proceso complejo que se ve influenciado por múltiples factores entre los que destaca el apoyo emocional de la familia. El apoyo familiar es fundamental en la formación de valores, habilidades y actitudes necesarias para que los estudiantes afronten los retos académicos (Pilozo et al., 2024).

De acuerdo con Chohan & Khan (2010), el apoyo parental es un constructo multidimensional que tiene en cuenta seis dimensiones que afectan a la actitud de los hijos en la escuela y a su aprendizaje, y se citan a continuación:

a) Expectativas de los padres sobre el rendimiento académico de sus hijos.
b) Expectativas de los padres sobre la capacidad de sus hijos para alcanzar metas importantes.
c) Conductas de los padres que revelan interés en el trabajo escolar de sus hijos.
d) Grado de satisfacción o insatisfacción de los padres con el nivel de rendimiento escolar de sus hijos.
e) Tipo de ayuda que los padres brindan a sus hijos al hacer las tareas escolares.
f) Conductas de refuerzo de los padres desarrolladas por los padres en relación con los logros alcanzados por sus hijos.

Según Chohan & Khan (2010), el apoyo parental en el marco académico no se limita a la ayuda a realizar las tareas escolares sino como indican, existen muchos otros factores, que además irán cambiando, ya que la forma en la que los padres se implican con los hijos no es estática, va sufriendo cambios en las distintas etapas en función de los recursos de los padres, cómo se comportan los hijos y las influencias de la escuela (Carmona, 2019).

Escuela y familia han funcionado de forma independiente a lo largo de la historia, asumiendo roles diferenciados en la educación de los menores, tal y como muestra el enfoque inicial del Informe Coleman y algunas de sus conclusiones, inesperadas para los investigadores que iniciaron el estudio (Carabaña, 2016). Sin embargo, en las últimas décadas se ha producido un acercamiento progresivo entre ambos contextos, impulsado por la evidencia científica que señala a la familia como uno de los factores más determinantes en el desarrollo académico y personal de los hijos, así como por la diversidad de estructuras familiares en la actualidad, que han requerido de nuevas colaboraciones y enfoques. Los padres de generaciones anteriores practicaban una parentalidad que ha cambiado en la sociedad actual, y a veces, los padres desconocen el sistema educativo y no saben cómo actuar por lo que en muchas ocasiones eligen no implicarse en las cuestiones académicas de sus hijos cuando las calificaciones son aceptables, interviniendo sólo en los casos que no lo son (González-Pienda & Núñez, 2005).

2.1. Estilos de parentalidad y formas de ayuda en el plano académico.

Desde la teoría sistémica, la familia puede entenderse como un sistema compuesto por distintas unidades organizadas e interdependientes, que se encuentran conectadas mediante normas de comportamiento y funciones dinámicas, y mantienen una interacción constante entre sí y con el entorno externo. Este sistema se caracteriza por tres propiedades fundamentales que se recogen a continuación (López et al., 2007): en primer lugar, está constituido por diversos subsistemas: el conyugal (la pareja), el parental (padres e hijos) y el fraterno (hermanos). En segundo lugar, se trata de un sistema abierto que se autorregula a través de patrones de interacción, de modo que cualquier modificación en uno de sus miembros repercute en el resto, esto es, existe circularidad. Por último, presenta simultáneamente continuidad y cambio en su relación con otros sistemas, la familia es un sistema en continuo cambio (López et al., 2007).

Por otra parte, esta perspectiva de la teoría sistémica se complementa con la teoría ecológica del desarrollo humano propuesta por Bronfenbrenner (1987). Desde este enfoque, la familia se concibe como uno de los contextos primarios de mayor influencia en el individuo, constituyendo un microsistema en el que se desarrollan interacciones directas entre sus

miembros a través de actividades, roles y relaciones. Esta teoría subraya la importancia de las conexiones entre los distintos entornos en los que participa la persona, como el hogar, la escuela, el trabajo o la comunidad. Para que estos contextos favorezcan el desarrollo, resulta fundamental que exista comunicación, participación conjunta y coherencia entre ellos, ya que se trata de sistemas interrelacionados y organizados de manera jerárquica e inclusiva (López et al., 2007).

En conjunto, ambas teorías permiten comprender el impacto de la familia en el desarrollo individual desde una perspectiva integral, considerando no solo a sus miembros de manera aislada, sino principalmente las relaciones que establecen entre sí y con su entorno, incorporando factores contextuales como la cultura, la política y la sociedad, que influyen significativamente en el desarrollo humano al moldear las experiencias y comportamientos de los individuos (López et al., 2007).

Tal y como exponen Angulo et al. (2025), tratar cómo la parentalidad impacta en el desempeño académico de los niños es reconocer que el vínculo con la familia es tan relevante como lo pueden ser las herramientas utilizadas por los docentes. En función del tipo de parentalidad, la ayuda de los padres a sus hijos en el plano académico variará.

Al hablar de estilos de parentalidad es necesario citar a Diana Baumrind (1927-2018), psicóloga clínica estadounidense que realizó estudios con cientos de familias y estableció una clasificación de tres tipos de parentalidad en 1967, apuntando que los distintos estilos tenían una gran relación con el comportamiento y rendimiento de los hijos. Un cuarto estilo fue incluido más adelante por Maccoby & Martin en 1983, basándose en las mismas investigaciones de Diana Baumrind (Meneses, 2023).

A continuación, se describen estos cuatro estilos de parentalidad (Jorge & González, 2017; Meneses, 2023):

1) **Autoritario**: obediencia, rigidez, control y castigo son conceptos principales en este estilo de parentalidad. Comunicación, afecto y autonomía se ven afectados de forma notable por la forma en la que los padres se relacionan con sus hijos, creando en éstos inseguridad y una baja autoestima, ya que sus opiniones y necesidades no se tienen en cuenta y no se les enseña a pensar por sí mismos sino a obedecer órdenes sin más.

2) **Permisivo**: libertad y afecto son las características principales de este estilo, ausente de control, normas que estructuren y exigencias de responsabilidad. Existe una ausencia de límites que pueden conducir a niños dependientes, en ocasiones con baja autoestima, así como con poca madurez y éxito personal.

3) **Democrático o autoritativo**: promoción de la comunicación y el razonamiento, promoviendo la individualidad y respetando al otro en lo que Diana Baumrind definía como 'reciprocidad jerárquica', es decir, padres e hijos tienen derechos y responsabilidades con respecto al otro. Se promueve la autonomía de los hijos y se valora y refuerza el buen comportamiento en lugar de centrarse en los aspectos negativos. Encontramos a niños seguros, con alta autoestima y equilibrio psicológico.

4) **Negligente**: ausencia de afecto y control, el niño no ve cubiertas sus necesidades, dando lugar a inseguridad y baja autoestima.

Aunque esta clasificación no es rígida en la realidad familiar, da una idea de las consecuencias en los menores que puede suponer un determinado estilo de parentalidad. Como nos indica Meneses (2023), esta gran aportación de Diana Baumrind refleja cómo los padres influyen en el desarrollo de sus hijos, y eso incluye la manera en la que los padres manejan la ayuda que prestan a sus hijos en las tareas de la escuela, la cual se verá influida por los estilos de parentalidad de los padres, así como sus resultados afectados por las posibles consecuencias descritas anteriormente.

2.2.Sobreprotección y sustitución

Además de los estilos parentales mencionados, el estrés de los padres puede llevarlos a sobreproteger a sus hijos para poder así tener más control sobre ellos y reducir su estrés, lo que se traduce en realizar las tareas por lo hijos, anulando que se hagan responsables de sus quehaceres y limitando su aprendizaje e independencia a la vez que les envían un mensaje de

no ser válidos, lo cual tiene un impacto negativo adicional en su autoestima (Orosco-Sánchez & Bosquez-Barcenes, 2025).

Cadena y Peñafiel (2020) afirman que 'sobreprotección' significa hacer por los hijos lo que éstos pueden hacer por sí mismos y consideran que esto les limita. Asimismo, apuntan que la sobreprotección es un mecanismo de defensa de las familias, utilizado al percibir a los menores como vulnerables. Consideraremos entonces, que ante una mirada de los padres hacia su hijo que le etiqueta de vulnerable, sea o no esta percepción cercana o alejada de la realidad, se ponen en marcha mecanismos de acción como la sobreprotección, la cual limita a los hijos y por tanto les podría situar en una situación de mayor vulnerabilidad de la inicialmente percibida, que podría conducir a los padres a aumentar sus defensas hacia los hijos, ejerciendo una mayor sobreprotección que limitará, aún más, las capacidades de los infantes y llevará finalmente a una mayor vulnerabilidad (Cadena & Peñafiel, 2020).

Cuando las decisiones con relación a las tareas escolares las toman los padres en lugar de los hijos, éstos no asumen ni afrontan los retos planteados, viéndose así mermada su capacidad en algunas funciones ejecutivas como la solución de problemas o la toma de decisiones, y de la misma manera, se ve afectado el desarrollo de su autoconfianza y su autonomía que se están construyendo a lo largo del ciclo vital (Álvarez et al., 2024). En la misma línea, Regueiro et al. (2015) sostienen que no es lo mismo acompañar a los hijos en sus tareas académicas que sustituirlos. Mientras la sustitución anula la autonomía de los hijos, el acompañamiento favorece el desarrollo de la autonomía, la autoestima y una experiencia de los menores en su regulación al enfrentarse a las tareas, contando, eso sí, con el soporte de sus progenitores a la vez que se hacen responsables de su aprendizaje.

Tal y como se señala en la 'Guía para promover una parentalidad positiva' (Torío et al., 2022), los padres sienten miedo ante la amenaza de que los hijos puedan fracasar en cumplir con las demandas que se les presentan en el mundo actual. Ante ese temor, optan por sustituirlos en lugar de acompañarlos, coartando el funcionamiento autónomo de los hijos. Teniendo esto en cuenta, Torío et al. (2022) hablan de padres que eliminan las dificultades para sus hijos con el afán de protegerlos y consideran que esta '*hiperparentalidad/hipermaternalidad*' es una forma de control que restringe la autonomía. En los estudios de Fernández-Alonso et al.

(2017), se demostró que estudiantes con familias más controladoras obtenían peores resultados que aquellos con familias que se implicaban de forma más indirecta con el estudiante.

En este punto, podemos ver una relación entre el estilo de parentalidad autoritario que nos presentaban las investigaciones de Diana Baumrind y la sobreprotección a la que hacen alusión Torío et al. (2022) y Regueiro et al. (2015), ya que son dos formas de abordaje muy diferentes que tienen en común el control y, por tanto, un posible impacto en la autonomía de los hijos, que aprenden en un marco de dependencia que les impide tomar decisiones y explorar el mundo de acuerdo con sus criterios.

El acompañamiento de los padres debe ser indirecto, desde la motivación en forma de apoyo, en lugar de una ayuda directa en forma de control, lo cual afecta negativamente al rendimiento escolar (Hernández-Prados & Gil-Noguera, 2022). Derivado de la investigación realizada por estos autores, afirman que dar autonomía a los hijos en lo que respecta a las tareas escolares no significa dejar de acompañar, sin embargo, consideran que, a la vista de los resultados en las investigaciones, los padres e hijos no tienen claridad en esta cuestión.

2.3. Rendimiento académico

Como afirman Valle et al. (2016), existe una amplia bibliografía que afirma que la implicación familiar contribuye al éxito escolar, sin embargo, no hay consenso en que contribuya de forma principal al rendimiento académico. Estos autores apuntan a estudios en los que se observó que la implicación familiar no tenía impacto en el rendimiento académico, aunque sí otros beneficios en otros aspectos y hacen referencia también a un estudio en el que la implicación en las tareas escolares de los padres afectaba negativamente al rendimiento escolar, mientras que el apoyo de los padres a la autonomía de sus hijos correlacionaba de forma positiva.

Valle et al. (2016) indican que el clima familiar es la variable más relacionada con el rendimiento académico, lo cual incluye no sólo el clima afectivo sino también la actitud de los padres hacia los estudios de sus hijos y las expectativas que tienen sobre ellos. Además, concluyen que la relación entre la implicación parental y el rendimiento académico no es

directa ni simple, sino que está mediada por múltiples factores y depende, en gran medida, del tipo de implicación que ejercen los padres, y que no toda implicación parental tiene el mismo efecto sobre los hijos: mientras que formas de implicación orientadas al apoyo y al fomento de la autonomía tienden a asociarse con mejores resultados, las formas más centradas en el control pueden tener efectos neutros o incluso negativos. Esto pone de manifiesto que la calidad de la implicación importa más que la cantidad, y que los padres necesitan orientación para saber cómo acompañar a sus hijos de manera realmente efectiva (Valle et al., 2016). Por otro lado, los autores destacan que las expectativas que los padres tienen sobre las capacidades de sus hijos y su nivel de satisfacción con los logros académicos de éstos son variables que también influyen de forma indirecta en el rendimiento escolar, lo que amplía la comprensión de la implicación parental más allá de la simple supervisión de las tareas escolares. Valle et al., 2016 subrayan la importancia de orientar a las familias hacia formas de implicación que favorezcan la autonomía y la autorregulación de los hijos, más que la supervisión directa o el control, promoviendo una participación familiar sostenible y beneficiosa para padres e hijos.

Por su parte, Barrientos & Arranz (2019) confirman que la implicación familiar es un posible factor explicativo del rendimiento académico, observando que, a mayor implicación de los padres, mejores resultados académicos obtienen sus hijos, pero matizan esta relación indicando que la influencia de la ayuda parental con los deberes sobre las calificaciones no es directa, sino indirecta. Al igual que Valle et al. (2016), estos autores afirman que la implicación parental disminuye a medida que los hijos crecen, lo que podría explicarse por el desarrollo progresivo de la autonomía y la responsabilidad de los alumnos. Y concluyen que factores como la edad, los recursos económicos o el nivel educativo de los padres no están significativamente relacionados la implicación de estos, lo que sugiere que esta es una cuestión más actitudinal que estructural.

2.4.Implicación parental

Observamos en la actualidad padres que hacen los deberes con sus hijos a diario, les explican las materias y llevan el seguimiento de lo que los niños deben hacer, cómo y cuándo en materias académicas, en muchos casos, llegando a la sustitución de los hijos en las tareas académicas, lo cual, como indican Regueiro et al. (2015), lleva a una reducción de la autonomía de los hijos que no experimentan en primera persona el afrontamiento de los retos y, por tanto, las dificultades, lejos de resolverse se perpetúan, entrando en situaciones que conllevan un gran esfuerzo y dan lugar a resultados contrarios a los que se quieren alcanzar.

Padres que desarrollan estilos autoritarios y/o sobreprotectores respecto a las cuestiones escolares de sus hijos influyen de forma negativa en su autoestima (Fernández-Alonso et al., 2017; Meneses, 2023; Regueiro et al., 2015; Torío et al., 2022;). Se ha de tener en cuenta que, como afirman Orosco-Sánchez y Bosquez-Barcenes (2025), la sobreprotección no sólo afecta a la autoestima, también a la capacidad para relacionarse, cuestión que podría ser objeto de estudio en otros trabajos y en lo que aquí no profundizamos.

De forma general podemos considerar, como ya apuntaban Valle et al. (2016), que la calidad de la implicación de los padres tiene más influencia que la cantidad, llevando la alta calidad a resultados muy positivos, lo que no siempre ocurre con la gran cantidad de tiempo dedicado. Resulta imprescindible realizar esta diferencia calidad vs cantidad: en la calidad podemos observar un propósito, un objetivo, unas expectativas de enseñanza, mientras en la cantidad no existe en muchas ocasiones tal propósito, al contrario, puede no haber ningún tipo de objetivo al que llegar (Regueiro et al., 2015).

2.4.1. Control vs Autonomía e Interés en el proceso vs Interés en el resultado.

De forma análoga a cómo Regueiro (2015) comparaba los términos calidad frente a cantidad, Valle et al. (2016) también comparan estos términos y además nos hablan de control frente a autonomía y de interés en el proceso frente a interés en el resultado. Apuntan a estudios que relacionaron el control negativamente con el rendimiento académico tanto en la etapa de Primaria como de Secundaria, cuestión que tiene una relación bidireccional. No sólo el control

ejercido por los padres puede afectar a un peor rendimiento académico de los hijos, sino que cuanto peor es el rendimiento académico de los hijos, más control ejercen los padres, como queda reflejado en un estudio al que hacen alusión Valle et al. (2016). Esto nos arroja la idea de que la autonomía, contraria al control, podría correlacionar positivamente con el rendimiento académico como se ha comentado anteriormente. Estos autores plantean una problemática fundamental, que consideran deberá ser aclarada con más investigación y hace referencia al hecho de que, mientras la implicación de los padres en las tareas escolares se ha demostrado necesaria y beneficiosa para el rendimiento académico de los hijos, sólo una implicación correcta llevará a buenos resultados, sugiriendo por tanto que la sola implicación de los padres no es condición suficiente para el beneficio de sus hijos, sino que ésta debe realizarse de una forma concreta o cuanto menos, en un marco de referencia concreto en el que el control excesivo no tiene cabida. Concluyen Valle et al. (2016) que, afirmar que cualquier tipo de implicación es mejor que la ausencia de ésta, no se justifica a la vista de lo anteriormente mencionado.

Valle et al. (2016) realizan la distinción interés en el proceso, frente a interés en el resultado, términos relacionados con la existencia de un propósito. El desarrollo de la autonomía, la autoestima y funciones ejecutivas fundamentales, constituyen un proceso en el crecimiento y maduración de las personas. No son un resultado concreto, sino algo que va construyéndose con la ayuda de las figuras de apoyo, generalmente los padres. Todos estos constructos son necesarios para el buen desarrollo de las personas, no sólo en el ámbito académico sino en la vida en general. Considerar el apoyo de los padres en las cuestiones académicas de sus hijos, como una tarea con un resultado único de éxito académico, sería una gran simplificación (Valle et al., 2016).

Beato (2009) sostiene que los pilares de la educación de padres a hijos son el afecto, la comunicación, las normas, los límites y la autonomía. Según la clasificación del control y la autonomía en función de los distintos tipos de parentalidad que desarrolla, los padres con estilo de parentalidad democrático trabajan la autonomía de sus hijos controlando el comportamiento a través de normas y límites claros, explicados y justificados, mientras que los padres con estilo autoritario imponen controles rígidos y severos, y los que desarrollan parentalidades de estilo permisivo y negligente ejercen poco control con límites inexistentes.

Considera que sólo a través del fomento de la autonomía por parte de los padres el hijo será capaz de tomar sus propias decisiones, asumir responsabilidades y aceptar las consecuencias de sus errores, y si no ocurre, podrían aparecen ansiedad, depresión, inseguridad o dificultades para relacionarse o crear su propia identidad (Beato, 2009).

2.5. Autoestima, efecto Pigmalión y efecto Golem

El efecto Pigmalión tiene su base en un mito de la Antigua Grecia y fue definido por primera vez por Rosenthal y Jacobson en 1968, cuando llevaron a cabo un experimento al que llamaron 'Pigmalión en el aula'. En este experimento se indicó a los profesores de qué alumnos se esperaba un mayor rendimiento, supuestamente basándose en el CI (cociente intelectual) medido en una prueba que nunca tuvo lugar. Los alumnos designados con expectativas de éxito más altas fueron en realidad seleccionados al azar. Los resultados determinaron que la información proporcionada a los docentes condicionó sus expectativas y conducta hacia este grupo de alumnos, lo cual influyó en los estudiantes hasta tal punto de aumentar su rendimiento al nivel de las expectativas de los profesores inicialmente, es decir, las expectativas se materializaron a posteriori (Molina et al., 2021).

Tal y como explican Molina et al. (2021), el efecto Pigmalión hace referencia a la "creencia o expectativa que tiene una persona sobre otra, la cual puede llegar a influir en el rendimiento de dicho sujeto". Para comprobar este fenómeno, Raro et al. (2013) realizaron un estudio de caso en el que plantearían como hipótesis que el rendimiento académico está estrechamente ligado a las emociones, la autoestima y por tanto al efecto Pigmalión. Los resultados confirmaron su hipótesis y los autores sugieren la necesidad de mantener una expectativa alta pero factible, para mejorar el desarrollo potenciando la autoestima.

El efecto Golem, también llamado efecto Pigmalión negativo, consigue sin embargo el efecto contrario. Ocurre cuando las bajas expectativas de una persona respecto de otra producen una reducción del rendimiento en esta última. La creencia de que alguien no es competente influye en el trato que se le da y se traduce en un peor rendimiento por la afectación negativa a su autoestima, su motivación y el desarrollo de sus habilidades entre otros (Guerrero, 2025).

Tomando estos efectos y lo descrito anteriormente sobre el apoyo de los padres desde la sobreprotección, observamos la importancia de sostener una mirada de acompañamiento con los hijos que les traslade confianza. Cuando se sobreprotege o se sustituye a los hijos en las tareas académicas se está enviando un mensaje de desconfianza acerca de sus capacidades para hacerse cargo y responsabilizarse, que afecta a su autoestima y a su seguridad (Molina et al., 2021; Orosco-Sánchez & Bosquez-Barcenes, 2025).

Desde el significado otorgado por los efectos Pigmalión y Golem, esta forma de proceder afectará de forma negativa a la autoestima de los menores, reduciendo sus posibilidades de éxito. Las creencias de los padres de que sus hijos no son capaces de realizar las tareas sin ellos, los llevarán a actuar de una forma determinada que producirá sentimientos de incapacidad, necesitando que sus padres tomen decisiones por ellos y/o hagan el trabajo por ellos, creandose así un círculo de dependencia (Molina et al., 2021; Orosco-Sánchez & Bosquez-Barcenes, 2025).

La autoestima es el concepto que tenemos de nosotros mismos que va formándose a lo largo de nuestra vida, es una dimensión esencial de la persona que está presente de manera continua en el hacer y el pensar de los individuos, es necesaria para que las personas puedan desarrollar la responsabilidad, afecta al sentido de la propia identidad y es el lugar desde donde se interpreta la realidad interna y externa, aunque muchas veces pasa desapercibida (Buitrago & Sáenz, 2021).

Tal y como afirman Pilozo et al. (2024), el apoyo familiar contribuye en gran medida a la construcción de una autoestima saludable. Sin embargo, no todas las dinámicas familiares contribuyen de igual manera al desarrollo de los hijos. Aquellos hogares en los que existe una escasa unión o una ausencia de apoyo emocional pueden repercutir negativamente en el rendimiento académico de los menores, los cuales, cuando provienen de entornos conflictivos o negligentes, tienden a mostrar mayores dificultades tanto en el plano académico como en el emocional (Pilozo et al., 2024). Esto pone de manifiesto la importancia de que las intervenciones educativas no se limiten al trabajo con el alumno de forma aislada, sino que consideren también las dinámicas propias de su entorno familiar, con el fin de generar condiciones más favorables para el aprendizaje y el desarrollo personal.

En este sentido, Pilozo et al. (2024) señalan que la influencia de la familia en el rendimiento académico es amplia y presenta múltiples dimensiones: mientras que un clima familiar de apoyo puede resultar determinante para el éxito escolar, una dinámica disfuncional puede convertirse en un obstáculo para el progreso del estudiante. De ahí que sea necesario que tanto las políticas educativas como las intervenciones en el ámbito escolar incorporen a la familia como agente activo, promoviendo una colaboración estrecha con los padres orientada a crear un entorno propicio para el aprendizaje y el desarrollo integral de los hijos.

2.6. Vigotsky y la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)

Las aportaciones de Vigotsky fueron esenciales para la teoría sociocultural, especialmente el concepto de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), que es la distancia entre el nivel real de desarrollo determinado por lo que la persona puede alcanzar aprendiendo de forma independiente, y el nivel de desarrollo potencial que hace referencia a aquello que puede alcanzar con la guía de un adulto o de otra persona con mayor conocimiento (Suárez-Guerrero, 2015).

Salas (2001) plantea tres características para la creación de esta Zona de Desarrollo Próximo del niño: en primer lugar, establecer un nivel de dificultad que rete al niño que aprende, en segundo lugar, el adulto proporciona al niño una práctica guiada y por último, el niño se desarrolla de forma independiente con ayuda. Es relevante enfatizar que el aprendizaje precede al desarrollo y que la ZDP es un diálogo entre el niño y su futuro. Dice Vigotsky que el conocimiento en el niño primero se da en el plano interindividual para que luego ocurra en el plano intraindividual y que el interés del educador será trasladar al niño de los niveles inferiores de la zona a los niveles superiores (Salas, 2001). La ZDP describe y predice el aprendizaje a través de la interacción social (Suárez-Guerrero, 2015).

También explica Salas (2001), basándose en la teoría de Vigotsky, que inicialmente el instructor será directivo y construirá el 'andamiaje', que constituirá el sistema de apoyo para el niño, que éste utilizará y progresivamente dejará de utilizar a lo largo del proceso de aprendizaje. Según avance el aprendizaje, el instructor irá sosteniendo un papel menos relevante para convertirse finalmente en un mero espectador, siendo el niño el protagonista

del proceso y el que enseña un mediador. Es importante resaltar que Vigotsky entiende la enseñanza como una ayuda en el proceso de aprendizaje, por lo tanto, el adulto que enseña no puede sustituir en ningún caso al niño. Es necesario crear contextos de aprendizaje en los que los niños desarrollen su actividad mental, la crítica y la autorregulación entre otros (Salas, 2001).

En el contexto de la ZDP, Galvis et al. (2021) hace referencia a una interiorización de los aprendizajes tras la interacción con el entorno social en general o la persona que enseña al niño en particular, es decir, lo que en un momento estuvo en el exterior, se traslada al interior. Tal y como afirmaba Vigotsky, lo interpersonal se transforma en intrapersonal.

Barbara Rogoff diseñó el proceso 'Participación Guiada Rogoff', basándose en los estudios de Vigotsky, considerando las zonas de desarrollo y resaltando la importancia para el niño de la presencia del otro, el reto y el acompañamiento, y cómo a través del contacto social integra lo que ya sabe con el nuevo conocimiento y toma la responsabilidad de resolver y buscar respuestas, desarrollando sus capacidades cognitivas (López et al., 2007).

2.7.Tareas escolares en el hogar (TEH)

En referencia a las tareas que los profesores piden a los estudiantes que realicen en casa, la publicación de Fernández-Alonso et al. (2014) incluye un estudio en el que se analizan los deberes o tareas escolares en el hogar (TEH) y el rendimiento en matemáticas. Estos autores exponen que, a lo largo del siglo XX, se realizaron numerosas investigaciones para buscar una relación entre las TEH y el rendimiento académico. La conclusión obtenida en base a estas investigaciones fue que existía indudablemente una relación positiva entre ambas variables. El siglo XXI comienza, sin embargo, con un cuestionamiento de esta conclusión, considerando que no se había tenido en cuenta en las investigaciones la naturaleza multinivel de las TEH. Análisis en distintos niveles podrían por tanto arrojar resultados dispares o diferentes. Se llevaron a cabo entonces estudios multinivel. A nivel individual se comprobó que el tiempo invertido en TEH no tenía un gran impacto en el rendimiento académico, pero cuando lo tenía era, paradójicamente, para mostrar una relación negativa, en la que más tiempo necesario para dedicar a las TEH, puede suponer un menor rendimiento académico. El esfuerzo fue otra

variable fundamental en estos estudios, revelando que más esfuerzo no significa invertir más tiempo en las TEH, en realidad lo contario. Y en cuanto a la ayuda familiar, los estudios revelaron que más ayuda familiar supone un mayor tiempo empleado y de acuerdo con lo expuesto anteriormente, mayor tiempo empleado, menor rendimiento académico, por lo que la cantidad de ayuda no supone un mejor rendimiento (Fernández-Alonso et al., 2014).

El conflicto es algo que surge en ocasiones cuando los padres prestan ayuda a los hijos con la realización de las TEH, el cual correlaciona de forma negativa con el rendimiento, mientras que el apoyo en un ambiente de no conflicto correlaciona de forma positiva con el rendimiento de los hijos. Esto apunta a que variables relacionales afectan al desempeño y a que la ayuda no es un concepto estático como apuntaba Carmona (2019), sino cambiante en su forma, y el resultado de la ayuda no depende únicamente de la ayuda en sí, si no de la forma en la que sucede (Suárez et al., 2014).

2.8.Asociaciones y Escuelas de Padres

En 1996 se creó el *Center on School, Family and Community Partnerships* de la Universidad Johns Hopkins en Baltimore, Estados Unidos, para aumentar el éxito de los estudiantes en cuestiones académicas, trabajando no sólo con los estudiantes y la comunidad escolar sino también con las familias. Este centro promueve programas a distintas asociaciones los cuales cuentan con seis pautas fundamentales: implicación parental, comunicación, voluntariedad, aprendizaje en casa, toma de decisiones y colaboración con la comunidad. Estas pautas defienden que la escuela debe conocer a las familias y formarlas para que puedan ayudar a sus hijos (Suárez et al., 2014).

El BOE-A-2025-13538 hace referencia a un programa destinado a fomentar la inclusión de las familias en el ámbito académico y propone un modelo colaborativo basado en el protagonismo tanto de los centros educativos como de la familia (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2025), lo cual confirma la importancia de las familias en el proceso educativo. Sin embargo, la orientación para padres no está implantada de forma general en los centros educativos y es impartida en los centros que voluntariamente organizan las llamadas ‘Escuelas de padres’ que incluyen talleres, charlas monográficas, debates,

sesiones grupales u otro tipo de actividades, dirigidos a padres y madres que estén interesados e impartidos en ocasiones por psicólogos, pero también por expertos en los temas que se plantean o pedagogos entre otros. Estas iniciativas sólo llegan a los padres que se interesan específicamente por ellas, no son generalmente personalizados y se centran en temas diversos. Tal y como refieren Torío et al. (2019) en su estudio longitudinal de la aplicación de un programa de educación parental, los datos obtenidos reiteran la necesidad de más formaciones.

La influencia de la dinámica familiar en el rendimiento académico depende de múltiples factores y es muy significativa, por ello se hace necesario trabajar con las familias de forma estrecha y no sólo se focalice el trabajo con los estudiantes, sino que las políticas educativas y las intervenciones en el ámbito escolar deben considerar a las familias para crear un entorno favorable para el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes (Pilozo et al., 2024).

3. Concreción práctica

El presente trabajo plantea una forma de orientar a los padres en cómo su implicación puede facilitar el desarrollo académico de sus hijos cuando la ayuda que prestan se basa en contribuir y reforzar la autonomía, autorregulación, toma de decisiones y exploración del mundo de sus hijos. Como indican Fernández-Alonso et al. (2017), los estilos de parentalidad y, por ende, la forma de ayuda de los padres a los hijos, tienen un efecto sobre los resultados individuales de los estudiantes y es por ello, que los centros escolares necesitan tenerlos en cuenta y promover una ayuda adaptativa desde el entorno familiar para impulsar el rendimiento de los estudiantes a largo plazo.

Como se observa en la bibliografía revisada, la sobreprotección familiar limita el desarrollo de las habilidades esenciales necesarias para conseguir un éxito académico y afecta además al desarrollo de los hijos (Orosco-Sánchez & Bosquez-Barcenes, 2025). Sin embargo, una parentalidad democrática o autoritativa centrada en la comunicación, el apoyo emocional y la promoción de la autonomía y la exploración, excluyendo el control directo en las tareas es necesaria para los estudiantes, el bienestar familiar y el desarrollo escolar. Por tanto, los centros educativos son también responsables de considerar estas variables para promover la mejor educación de sus alumnos, siendo necesaria la comunicación y coordinación familia-escuela (González-Pienda & Núñez, 2005; Jorge & González, 2017; Meneses, 2023; Suárez et al., 2014).

Una mayor consciencia en la parentalidad que los padres están desarrollando con sus hijos, la relevancia del apoyo emocional y su implicación en la vida académica de los menores, la distinción entre control y autonomía así como sus consecuencias en el desarrollo, los efectos Pigmalión y Golem, el concepto de sobreprotección y cómo puede tener consecuencias desadaptativas reduciendo la autoestima, autorregulación, toma de decisiones y exploración de los hijos y, en definitiva, todos los conceptos teóricos descritos en el apartado ‘Desarrollo’ de este trabajo, son elementos cuyo conocimiento puede ayudar a los padres a mejorar la ayuda que prestan a sus hijos y consecuentemente al desempeño académico de éstos.

Para acompañar a los padres en este trabajo se propone la figura de un psicólogo o psicóloga que trabaje en los centros escolares con todos los padres de los alumnos y pueda realizar

psicoeducación y un acompañamiento a los padres. Figuras presentes en los centros educativos como los tutores o los miembros del departamento de orientación, desarrollan funciones con los alumnos de asesoramiento y también, si se considera necesario, de evaluación psicológica, principalmente cuando aparecen dificultades en el aprendizaje, sin embargo, su trabajo con los padres rara vez está centrado en éstos, sino en los alumnos.

Se define a esta figura propuesta como 'Psicólogo Orientador de familias', cuyo trabajo dentro del centro escolar estaría centrado en el trabajo con los padres para que puedan ofrecer una ayuda adaptativa a sus hijos en el marco académico, ayudando con las tareas escolares desde un lugar que permita a los niños desarrollar su autoestima, autorregulación, toma de decisiones y exploración del mundo, necesarias para un desarrollo adecuado (Álvarez et al., 2024; Coco, 2025; Orosco-Sánchez & Bosquez-Barcenes, 2025).

3.1. Perfil y funciones del Psicólogo Orientador de Familias

La figura del 'Psicólogo Orientador de Familias' que se presenta es un concepto nuevo introducido en este trabajo, que no existe en los centros educativos españoles en la actualidad y supondría una mejora y un apoyo a los padres que se considera necesario para que puedan ser orientados desde los primeros años de la edad escolar de sus hijos, no sólo con el propósito de que los hijos tengan un buen desarrollo académico sino, como se ha explicado, un desarrollo adecuado en constructos esenciales y un bienestar familiar necesario. El Psicólogo Orientador de Familias sería un profesional con formación en psicología educativa y/o clínica, con conocimientos en dinámicas familiares, estilos de parentalidad, etapas vitales, desarrollo infanto-juvenil y habilidades de comunicación y psicoeducación. Su trabajo se desarrollaría en el centro escolar, en coordinación con el equipo docente y el departamento de orientación, pero con un foco específico en las familias como agentes del proceso educativo. El Psicólogo Orientador de Familias podría trabajar con los alumnos en casos puntuales si fuera necesario, pero su labor estaría, como se ha comentado, centrada en los padres o tutores de los estudiantes.

A continuación, se enumeran las funciones principales a desarrollar por el Psicólogo Orientador de Familias:

1) *Psicoeducación grupal*: organizar sesiones periódicas de formación con grupos de padres, en las que se trabajen los contenidos teóricos descritos en este trabajo, adaptados a un lenguaje sencillo y cercano. La psicoeducación grupal iría dirigida a todos los padres de los alumnos del centro distribuidos en grupos y englobaría los siguientes temas: comprensión de los distintos estilos de parentalidad y sus efectos (Jorge & González, 2017; Meneses, 2023), el concepto de sobreprotección y sus consecuencias (Cadena & Peñafiel, 2020; Orosco-Sánchez & Bosquez-Barcenes, 2025; Torío et al., 2022), la distinción entre ayuda adaptativa y sustitución (Regueiro et al., 2015; Suárez et al., 2014), la influencia de las expectativas parentales a través de los efectos Pigmalión y Golem (Molina et al., 2021), el papel de la autonomía en el desarrollo académico y personal de los hijos (Beato, 2009) y el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) y cómo se produce el aprendizaje de acuerdo con las teorías de Vigotsky (Galvis et al., 2021; Salas, 2001; Suárez-Guerrero, 2015) y de Barbara Rogoff (López et al., 2007).

2) *Orientación individualizada*: atención personalizada a todas aquellas familias que lo demanden o sean derivadas por los tutores debido a situaciones determinadas como conflictos de los alumnos con las tareas escolares, indicios de sobreprotección familiar que estén afectando a los alumnos o dificultades académicas del menor que puedan estar relacionadas con la dinámica de ayuda familiar. Esta orientación individualizada permitiría adaptar el trabajo a la realidad concreta de cada familia, analizando sus dinámicas familiares (López et al., 2007).

3) *Coordinación con el equipo docente*: trabajar conjuntamente con tutores y profesores para detectar posibles patrones de ayuda desadaptativa, compartir información relevante sobre las dinámicas familiares observadas y diseñar intervenciones adaptadas a cada caso. Como señalan González-Pienda y Núñez (2005), la coordinación entre familia y escuela es fundamental para que la implicación parental repercuta positivamente en las variables de proceso que median en el rendimiento académico de los hijos.

4) *Seguimiento y evaluación*: realizar un seguimiento de la evolución de las familias especialmente de los participantes en la orientación individualizada, con el fin de valorar el impacto de las intervenciones realizadas, plantear nuevas intervenciones y poder valorar el progreso, lo cual ayudará en la evaluación de la efectividad del Psicólogo Orientador de Familias con el fin de evaluar su permanencia o la ampliación a más centros escolares.

3.2. Presentación del Psicólogo Orientador de Familias

La propuesta de la figura del Psicólogo Orientador de Familias sería presentada a la Dirección de las escuelas, explicando la novedad de este profesional, sus funciones, las personas con las que trabajaría en cada una de ellas, así como las diversas ventajas que presenta la incorporación de un Psicólogo Orientador de Familias a los centros escolares. Se explicaría que esta propuesta integra un profesional de la psicología de forma permanente, coordinado con el equipo docente y centrado exclusivamente en las familias como agentes del proceso educativo, y constituiría una gran novedad en la comunidad educativa, ya que la orientación para padres no está implantada de forma general en los centros educativos españoles. Incorporar un Psicólogo Orientador de Familias no supone duplicar funciones ya existentes en los centros, sino cubrir un vacío real, puesto que ninguna figura actual tiene como misión específica acompañar a los padres de forma continua, personalizada y psicoeducativa. Si fuera posible y aceptado por la Dirección, sería conveniente incluir a representantes de la Asociación de Madres y Padres de Alumnos (AMPA) del centro escolar en la presentación.

En la Tabla 1 se muestra la comparativa entre la nueva figura del Psicólogo Orientador de Familias que se propone y el Gabinete de Orientación presente actualmente en los centros educativos en España.

Tabla 1.

Comparativa entre el Psicólogo Orientador de Familias y el Gabinete de Orientación actual.

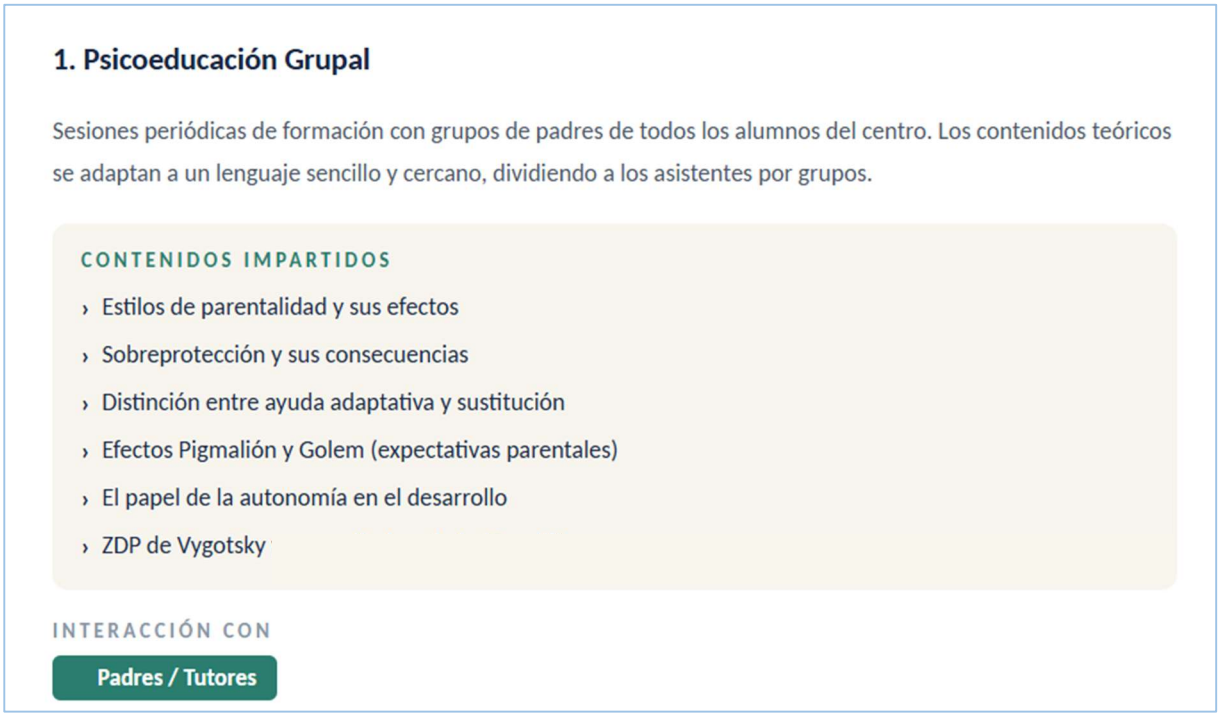
DIMENSIÓN	GABINETE DE ORIENTACIÓN Figura existente en los centros
Figura profesional / Perfil	Orientador/a educativo/a con formación en psicopedagogía o psicología educativa.
Destinatarios principales	**Los alumnos**: especialmente aquellos con dificultades de aprendizaje, necesidades educativas especiales (NEE) o problemas de conducta.
Funciones y tareas	› Evaluación psicopedagógica del alumnado › Orientación académica y vocacional › Atención al alumnado con NEE y elaboración de adaptaciones curriculares › Coordinación con familias sobre el alumno (no sobre la dinámica familiar)
Enfoque	**Reactivo y correctivo.** Interviene principalmente cuando ya se han detectado dificultades en el alumno que requieren evaluación o apoyo especializado.
DIMENSIÓN	**PSICÓLOGO ORIENTADOR DE FAMILIAS** Figura propuesta
Figura profesional / Perfil	Psicólogo/a con formación en psicología educativa y/o clínica, especializado en dinámicas familiares, estilos de parentalidad y psicoeducación.
Destinatarios principales	**Las familias**: padres y tutores de todos los alumnos del centro, como agentes activos del proceso educativo.
Funciones y tareas	› Psicoeducación grupal a padres sobre estilos de parentalidad, autonomía, sobreprotección y aprendizaje › Orientación individualizada a familias que lo demanden o sean derivadas › Coordinación con el equipo docente en torno a dinámicas familiares › Seguimiento y evaluación del impacto de las intervenciones
Enfoque	**Preventivo y formativo.** Actúa antes de que aparezcan dificultades, con todos los padres del centro, desde los primeros años de escolarización.

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se presentan las funciones y ventajas que constituirían la base de la propuesta a presentar a la Dirección de los centros educativos, para introducir la figura de este nuevo trabajador:

Figura 1.

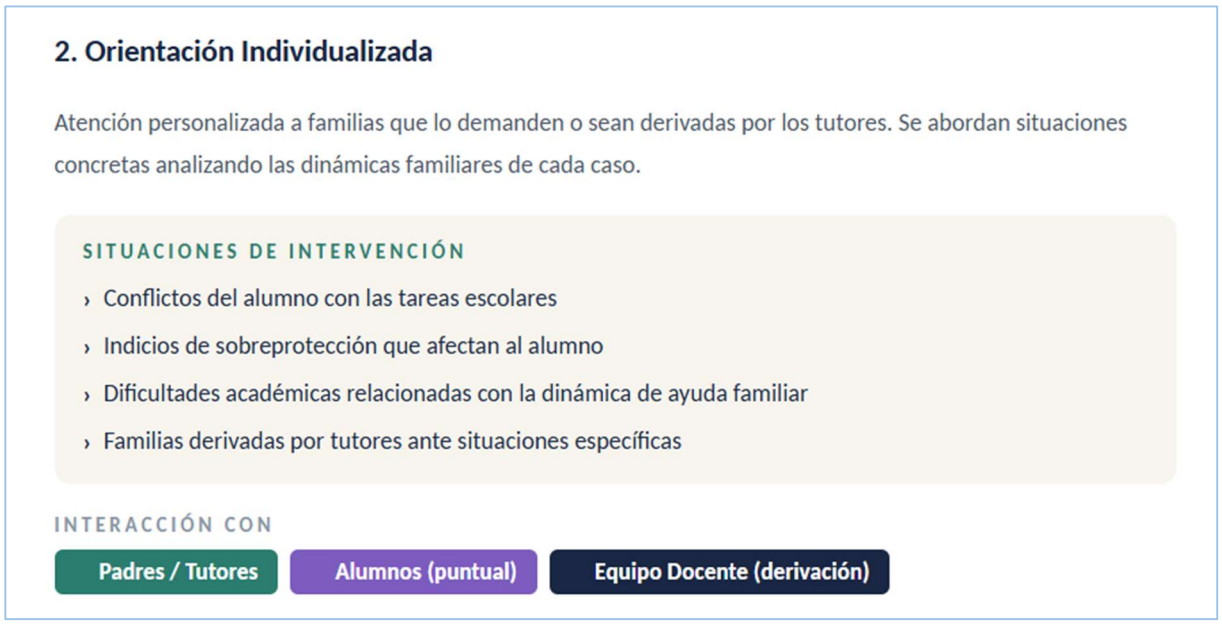
Funciones del Psicólogo Orientador de Familias: Psicoeducación grupal.



Fuente: Elaboración propia a partir de las fuentes consultadas (Álvarez et al., 2024; Molina et al., 2021; Orosco-Sánchez & Bosquez-Barcenes, 2025; Salas, 2001; Suárez-Guerrero, 2015)

Figura 2.

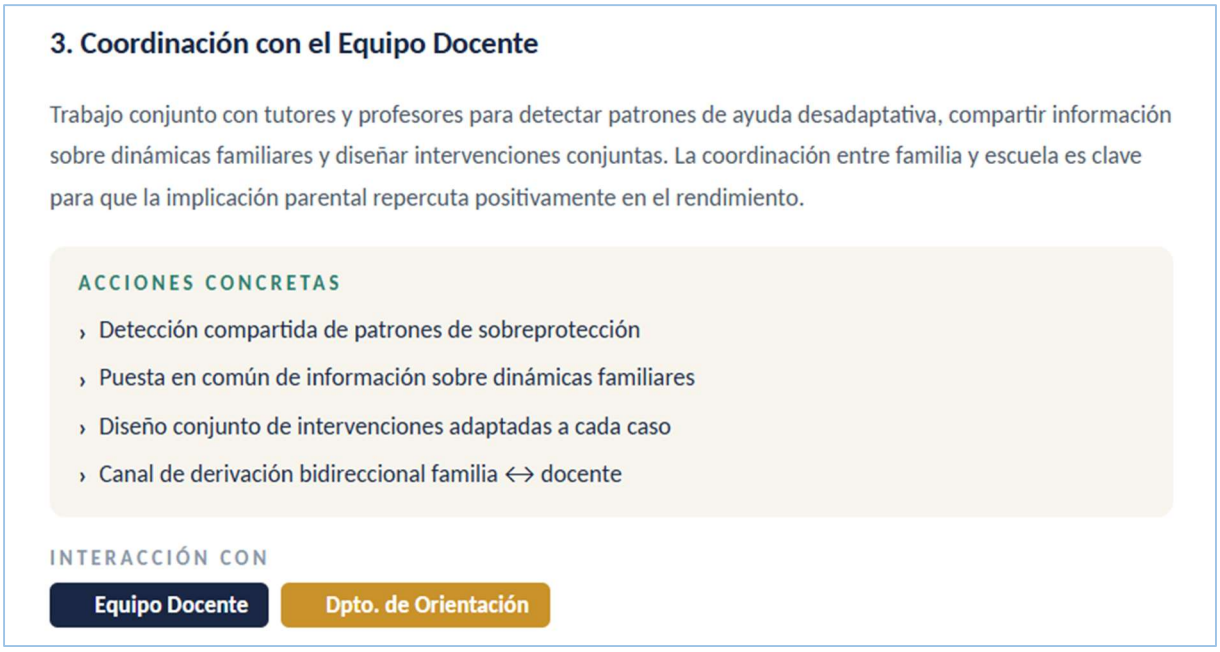
Funciones del Psicólogo Orientador de Familias: Orientación individualizada.



Fuente: Elaboración propia a partir de las fuentes consultadas (Álvarez et al., 2024; Cadena y Peñafiel, 2020)

Figura 3.

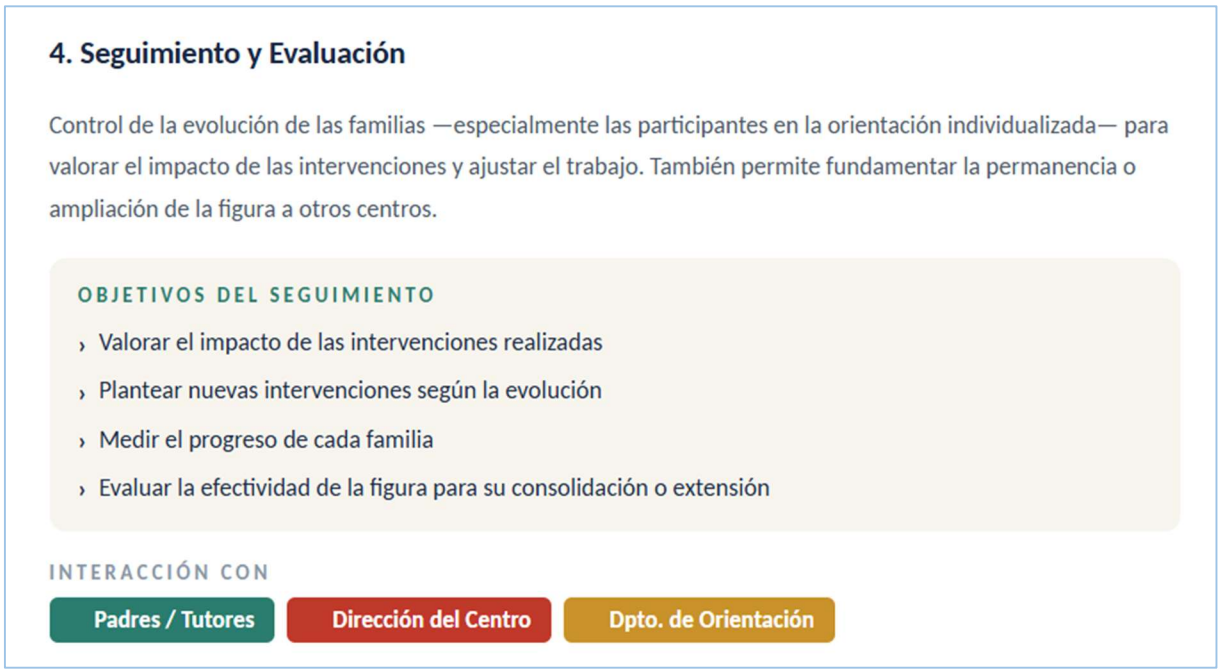
Funciones del Psicólogo Orientador de Familias: Coordinación con el equipo docente.



Fuente: Elaboración propia a partir de las fuentes consultadas (Álvarez et al., 2024)

Figura 4.

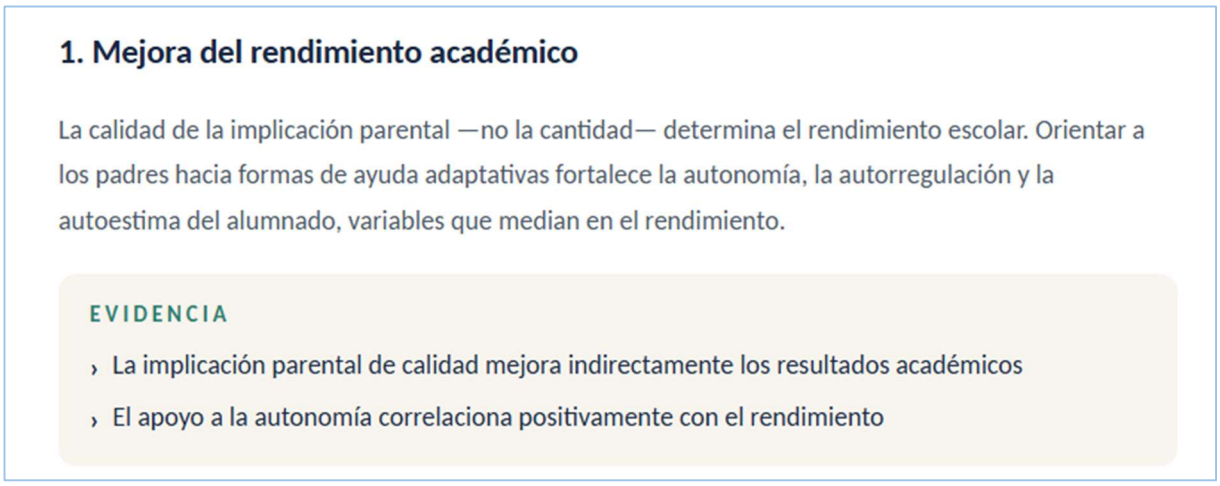
Funciones del Psicólogo Orientador de Familias: Seguimiento y evaluación.



Fuente: Elaboración propia

Figura 5.

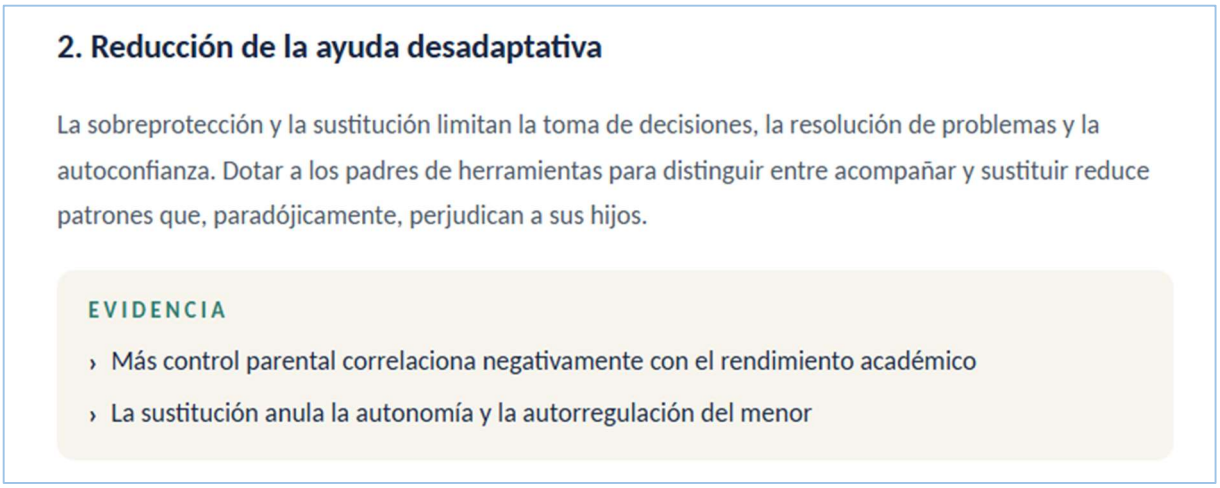
Ventajas de la introducción del Psicólogo Orientador de Familias en centros escolares: mejora del rendimiento académico.



Fuente: Elaboración propia a partir de las fuentes consultadas (Álvarez et al., 2024; Coco, 2025; Valle et al., 2016)

Figura 6.

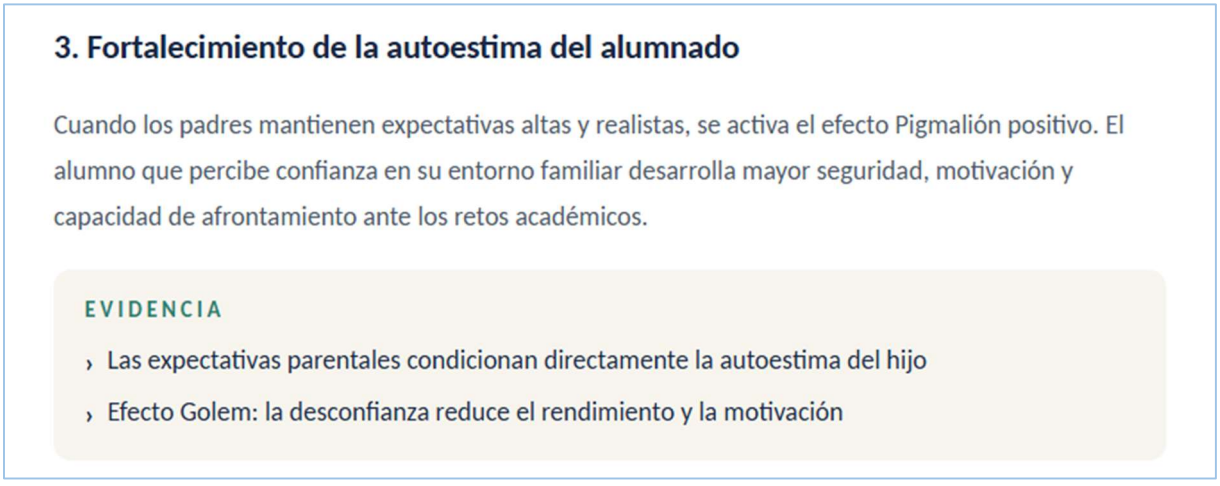
Ventajas de la introducción del Psicólogo Orientador de Familias en centros escolares: reducción de la ayuda desadaptativa.



Fuente: Elaboración propia a partir de las fuentes consultadas (Álvarez et al., 2024; Beato, 2009; Valle et al., 2016)

Figura 7.

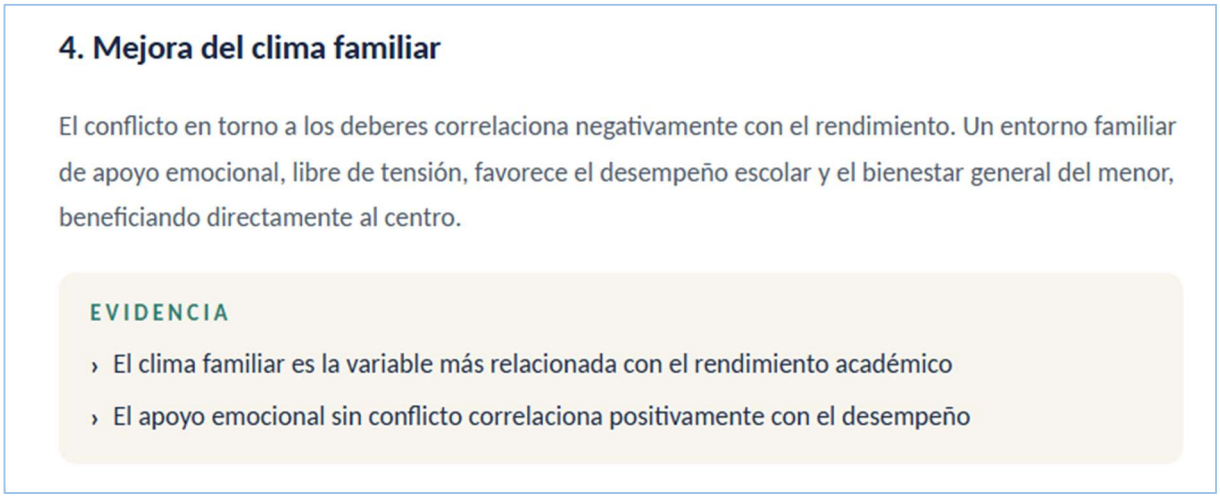
Ventajas de la introducción del Psicólogo Orientador de Familias en centros escolares: fortalecimiento de la autoestima del alumnado.



Fuente: Elaboración propia a partir de las fuentes consultadas (Guerrero, 2025; Molina et al., 2021; Orosco-Sánchez & Bosquez-Barcenes, 2025)

Figura 8.

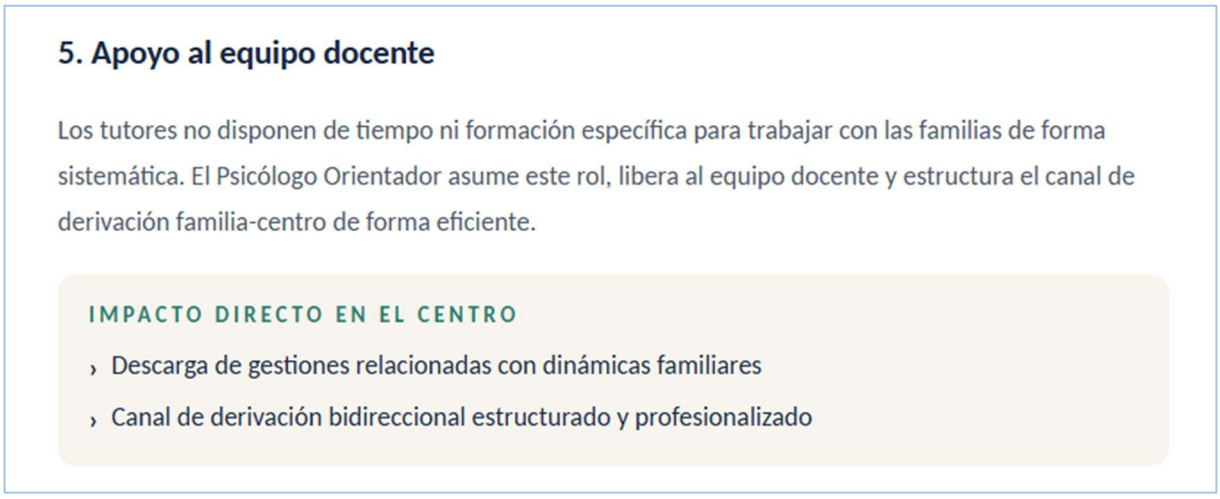
Ventajas de la introducción del Psicólogo Orientador de Familias en centros escolares: mejora del clima familiar.



Fuente: Elaboración propia a partir de las fuentes consultadas (Guerrero, 2025; Molina et al., 2021; Orosco-Sánchez & Bosquez-Barcenes, 2025)

Figura 9.

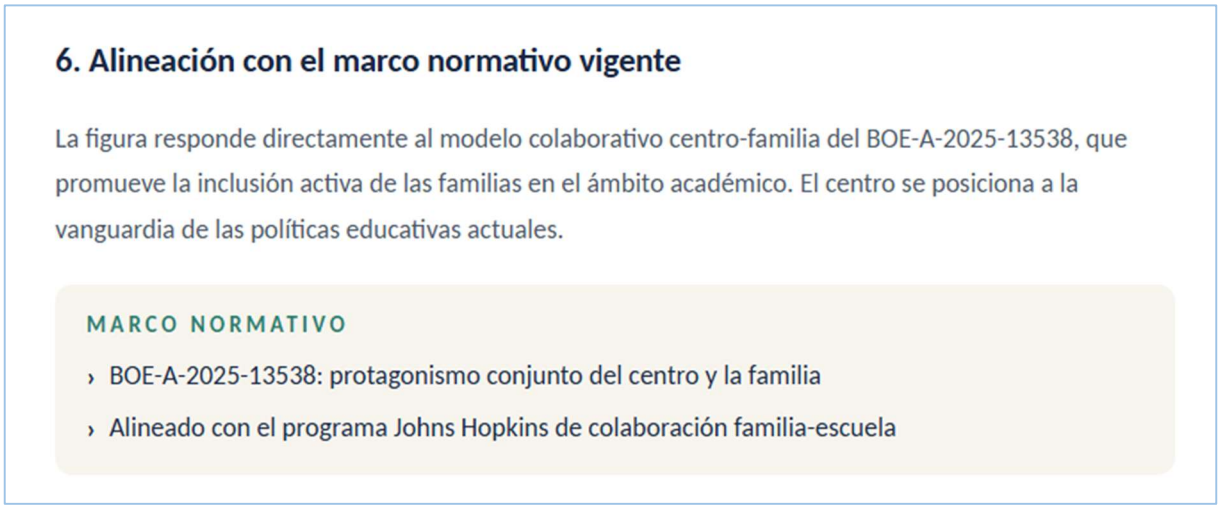
Ventajas de la introducción del Psicólogo Orientador de Familias en centros escolares: apoyo al equipo docente.



Fuente: Elaboración propia

Figura 10.

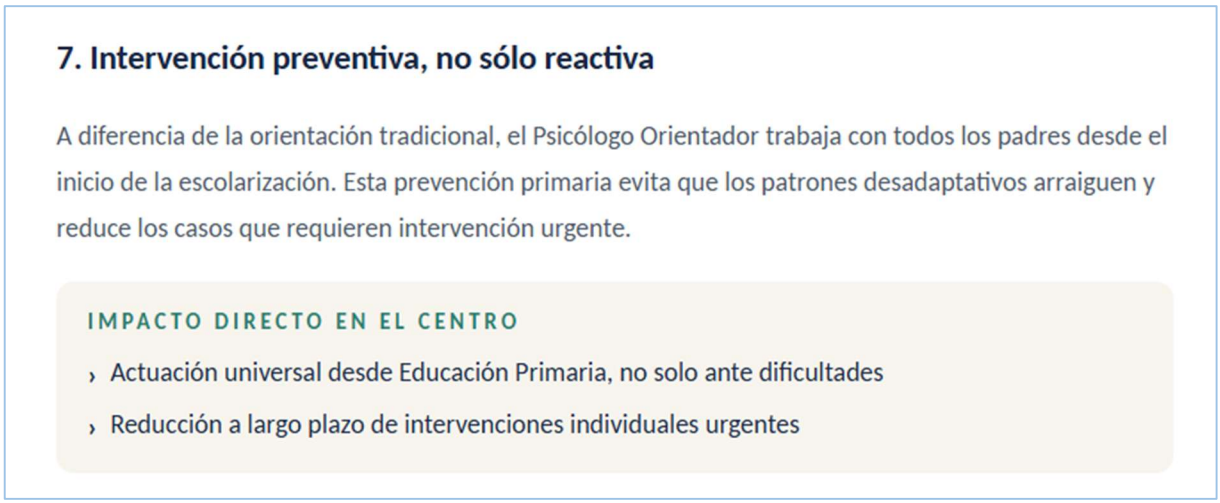
Ventajas de la introducción del Psicólogo Orientador de Familias en centros escolares: alineación con el marco normativo vigente.



Fuente: Elaboración propia a partir de las fuentes consultadas (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2025; Suárez et al., 2014)

Figura 11.

Ventajas de la introducción del Psicólogo Orientador de Familias en centros escolares: intervención preventiva, no sólo reactiva.



Fuente: Elaboración propia.

3.3. Marco de actuación, pautas e información para las familias

El Psicólogo Orientador de Familias debe basar su práctica en un marco teórico soportado por evidencia científica, proporcionando información que los padres puedan incorporar progresivamente en su forma de acompañar a sus hijos en el ámbito académico y trasladando esta información en un lenguaje claro y adaptado a cada familia según su cultura, nivel socioeconómico y características particulares.

La primera pauta consiste en fomentar la autonomía frente al control. Como se ha señalado a lo largo de este trabajo, el control parental excesivo correlaciona negativamente con el desarrollo de la autonomía de los hijos y su rendimiento (Valle et al., 2016). Se orientará a los padres para que permitan a sus hijos afrontar las tareas escolares de forma progresivamente independiente, interviniendo únicamente como guías cuando sea estrictamente necesario. Permitir que los hijos cometan errores y asuman sus consecuencias, con el apoyo de los padres, pero siendo ellos los que resuelven sus situaciones, constituye una de las vías más efectivas para fortalecer la confianza en sí mismos y la autorregulación (Álvarez et al., 2024; Coco, 2025).

La segunda pauta se centra en aplicar el concepto de 'andamiaje' según Vigotsky. Basado en el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) (Salas, 2001), se trasladaría a los padres la idea de que su rol es el de un mediador que facilita el aprendizaje sin sustituir a sus hijos. Esto implica plantear preguntas que orienten el pensamiento del menor en lugar de ofrecer respuestas directas, adaptar el nivel de ayuda al nivel de dificultad de la tarea e ir retirando gradualmente ese apoyo conforme el hijo vaya adquiriendo mayor competencia. La figura del adulto como andamio que se desmonta progresivamente resulta muy útil para transmitir esta idea a los padres de manera comprensible (Suárez-Guerrero, 2015).

La tercera pauta apunta a trabajar las expectativas parentales. Dado el impacto de los efectos Pigmalión y Golem sobre el autoconcepto y el rendimiento de los hijos (Molina et al., 2021), se trabajará con los padres para que tomen conciencia del mensaje implícito que transmiten cuando actúan desde la sobreprotección o la desconfianza. Mantener expectativas altas, pero ajustadas a las posibilidades reales del hijo y comunicar confianza en sus capacidades,

constituye un factor protector fundamental para la autoestima y la motivación académica (Raro et al., 2013).

La cuarta pauta es priorizar el apoyo emocional sobre el resultado académico. Como apuntan Valle et al. (2016), el clima familiar constituye la variable más relacionada con el rendimiento académico. Los padres serán orientados para que el apoyo que prestan no esté centrado exclusivamente en los resultados académicos, sino en el proceso de aprendizaje, la actitud ante el esfuerzo y el bienestar emocional del hijo. Un entorno afectivo positivo y libre de conflicto en torno a las tareas escolares correlaciona positivamente con el desempeño académico (Suárez et al., 2014).

La quinta pauta consiste en distinguir entre acompañar y sustituir. Esta distinción, ya señalada por Regueiro et al. (2015), es uno de los ejes centrales de la orientación a los padres. A través de ejemplos concretos y situaciones cotidianas, se trabajará con los padres para que identifiquen cuándo su ayuda está facilitando el aprendizaje del hijo y cuándo, por el contrario, lo está privando de una experiencia necesaria para su desarrollo. El objetivo no es reducir la implicación de los padres, sino transformar el cómo los padres ayudan a sus hijos, poniendo el foco en el desarrollo (Álvarez et al., 2024). La Tabla 2 muestra un cuadro resumen de las pautas enumeradas:

Tabla 2.

Pautas a desarrollar por el Psicólogo Orientador de Familias con los padres o tutores.

PAUTA	TRABAJO CON LOS PADRES	APLICACIÓN
1. Fomentar la autonomía frente al control	› El control excesivo limita la autonomía y el rendimiento › Los padres intervienen solo como guías cuando es necesario	› El hijo afronta las tareas de forma progresivamente independiente › Comete errores y asume consecuencias con apoyo, no con sustitución
2. Aplicar el andamiaje (Vygotsky)	› El padre actúa como mediador, no como sustituto › El apoyo se adapta a la dificultad y se retira gradualmente	› Preguntas que orientan el pensamiento, no respuestas directas › El andamio se desmonta conforme el hijo gana competencia
3. Trabajar las expectativas parentales	› La sobreprotección y la desconfianza transmiten un mensaje implícito negativo › Las expectativas condicionan la autoestima y el rendimiento (efectos Pigmalión y Golem)	› Expectativas altas pero ajustadas a las posibilidades reales del hijo › Comunicar confianza como factor protector de la motivación
4. Priorizar el apoyo emocional sobre el resultado	› El clima familiar es la variable más relacionada con el rendimiento › El foco pasa de las notas al proceso, el esfuerzo y el bienestar	› Entorno afectivo positivo y libre de conflicto en torno a las tareas › Valorar la actitud ante el esfuerzo por encima del resultado concreto
5. Distinguir entre acompañar y sustituir	› Identificar cuándo la ayuda facilita el aprendizaje y cuándo lo impide › El objetivo es transformar el cómo, no reducir la implicación	› Ejemplos concretos y situaciones cotidianas como herramienta de trabajo › Acompañar sin hacer por el hijo lo que él puede hacer

Fuente: Elaboración propia a partir de las fuentes consultadas (Chohan & Khan, 2010; Guerrero, 2025; Molina et al., 2021 Orosco-Sánchez & Bosquez-Barcenes, 2025; Salas, 2001; Suárez et al., 2014; Suárez-Guerrero, 2015; Valle et al., 2016)

3.4. Encuadre en el sistema educativo actual

La figura del Psicólogo Orientador de Familias encuentra respaldo en el BOE-A-2025-13538 que hace referencia a un programa destinado a fomentar la inclusión de las familias en el ámbito académico, proponiendo un modelo colaborativo basado en el protagonismo conjunto de los centros educativos y las familias (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2025). La presente propuesta está alineada con dicho modelo, situando a las familias como agentes activos del proceso educativo y no como meros receptores de información.

La experiencia acumulada por programas como el del *Center on School, Family and Community Partnerships* de la Universidad Johns Hopkins (Suárez et al., 2014) pone de manifiesto que la formación de las familias para que puedan ayudar de forma efectiva a sus hijos constituye un componente esencial de las intervenciones educativas exitosas. La propuesta aquí planteada recoge este enfoque y lo lleva más allá de los programas de educación parental desarrollados y las escuelas de padres existentes (Torío et al., 2019). El Psicólogo Orientador de Familias no pretende sustituir las iniciativas ya existentes, sino complementarlas, dotándolas de una figura profesional estable, integrada en el centro y orientada específicamente al trabajo con los padres desde una perspectiva psicológica y psicoeducativa. Su incorporación progresiva a los centros escolares, comenzando por etapas de Educación Primaria donde la implicación parental en las tareas escolares es mayor y más intensa, podría suponer un avance significativo en la promoción de una parentalidad adaptativa y en la mejora del desarrollo integral de los estudiantes (Pilozo et al., 2024).

4. Conclusiones

El presente Trabajo Fin de Grado ha tenido como propósito central poner de relieve que la ayuda que los padres brindan a sus hijos en el plano académico no siempre resulta efectiva, y que su impacto depende en gran medida de la forma en que se lleva a cabo. A través de la revisión bibliográfica realizada, se ha podido confirmar que existe una relación compleja y multidimensional entre la implicación parental y el desarrollo académico y personal de los hijos, que va mucho más allá de las calificaciones obtenidas en la escuela.

En respuesta al primero de los objetivos planteados, se han analizado las variables involucradas en la ayuda de los padres a los hijos en sus tareas escolares. La revisión bibliográfica ha permitido identificar que esta ayuda es un constructo multidimensional que incluye las expectativas de los padres, su grado de implicación, el tipo de apoyo prestado y las conductas de refuerzo desarrolladas, entre otras dimensiones. Asimismo, se ha constatado que la implicación parental no es estática, sino que varía en función de las etapas del desarrollo del hijo, los recursos de la familia y las influencias del entorno escolar.

En relación con el segundo objetivo, se han identificado las formas de ayuda desadaptativas y sus consecuencias, así como aquellas que contribuyen realmente al desarrollo de los hijos. La revisión realizada muestra con claridad que la sobreprotección y la sustitución de los hijos en las tareas académicas constituyen formas de ayuda desadaptativas que, aunque motivadas por el amor y la intención de proteger, limitan la autonomía, la autorregulación, la autoestima y la toma de decisiones de los menores. Por el contrario, un acompañamiento basado en la confianza, el apoyo emocional y el fomento progresivo de la independencia se ha mostrado como la forma más efectiva de ayuda, tanto para el rendimiento académico como para el desarrollo integral del hijo.

Respecto al tercer objetivo, se ha establecido una relación fundamentada entre la ayuda de los padres en las tareas escolares y el desarrollo de variables importantes como la autonomía, la autoestima, la autorregulación, la toma de decisiones, el afrontamiento de desafíos y la capacidad para explorar el mundo. La teoría de la Zona de Desarrollo Próximo de Vigotsky ha proporcionado un marco sólido para comprender cómo el adulto puede actuar como mediador del aprendizaje sin sustituir al niño, construyendo un ‘andamiaje’ que se retira

progresivamente conforme el hijo adquiere mayor competencia. Una intervención ajustada a la ZDP favorece el desarrollo de la autonomía, mientras que una ayuda excesiva o inadecuada puede limitar la capacidad del niño para autorregularse y resolver tareas de manera independiente, aspecto clave en el ámbito de las tareas escolares.

Los estilos de parentalidad descritos por Baumrind han permitido relacionar las formas de ayuda con patrones de desarrollo más o menos adaptativos, siendo el estilo democrático o autoritativo el que muestra consecuencias más positivas para los hijos. Asimismo, los efectos Pigmalión y Golem muestran cómo las expectativas y la mirada de los padres hacia sus hijos condicionan su autoestima y, en última instancia, su rendimiento académico.

En cuanto al cuarto objetivo, se ha planteado una forma efectiva de trasladar estos conocimientos a los padres a través de la figura del Psicólogo Orientador de Familias, un profesional integrado en los centros escolares cuya función específica sería trabajar con las familias para promover formas de ayuda adaptativas. Esta propuesta está en línea con la necesidad de que los centros educativos no solo trabajen con los alumnos, sino que incluyan a las familias como parte fundamental del proceso educativo, y alineada con el marco normativo vigente recogido en el BOE-A-2025-13538.

Una de las conclusiones más relevantes que se desprende de este trabajo es la necesidad de diferenciar entre la cantidad y la calidad de la implicación parental. La revisión de los estudios sobre las tareas escolares en el hogar ha puesto de manifiesto que una mayor cantidad de ayuda no se traduce necesariamente en un mejor rendimiento académico y puede incluso correlacionar de forma negativa con él. Es la calidad de la implicación, entendida como un acompañamiento orientado al proceso y no solo al resultado, lo que marca la diferencia.

Este trabajo subraya la importancia de desplazar el foco del éxito académico como objetivo inmediato de la ayuda parental, para situarlo en el desarrollo de las capacidades que harán posible ese éxito a medio y largo plazo: la autonomía, la autorregulación, la autoconfianza y la capacidad de afrontamiento. Cuando la ayuda de los padres se orienta hacia estos constructos, el rendimiento académico se convierte en una consecuencia natural del desarrollo del hijo, y no en el único objetivo de la ayuda de los padres. Sin embargo, cuando la ayuda es desadaptativa, no conduce a los objetivos que se persiguen y aunque se puedan

obtener unos objetivos inmediatos, como por ejemplo aprobar un examen, habrá con mucha probabilidad consecuencias en contra del propósito en el medio o largo plazo.

4.1. Limitaciones

La limitación principal de este Trabajo Fin de Grado se basa en el hecho de que consiste en una revisión bibliográfica teórica sin un estudio empírico propio que permita contrastar directamente las relaciones entre variables en una muestra concreta de familias y sus hijos estudiantes. Las conclusiones aquí presentadas se basan en la literatura científica existente, cuya validez y aplicabilidad a determinados contextos pueden estar condicionada por diferencias culturales, socioeconómicas o metodológicas entre los estudios revisados. Esta limitación es inherente al formato de ensayo teórico desarrollado y no invalida las aportaciones realizadas, pero sí señala la necesidad de investigación empírica futura que contraste estas conclusiones en contextos reales, investigación que podría llevarse a cabo poniendo en práctica la inclusión de un Psicólogo Orientador de Familias en un centro escolar según ha quedado explicado en el apartado de concreción práctica, para posteriormente analizar los resultados obtenidos y llevar a cabo un Estudio de Caso.

4.2.Prospectiva

Se identifican distintas líneas de trabajo que podrían aportar nueva información y aumentar el conocimiento en este ámbito:

1) Diseño y evaluación de programas de formación parental orientados específicamente a promover formas de ayuda adaptativas en el marco académico, como el que se propone en la concreción práctica de este trabajo.
2) Realización de un estudio longitudinal que permita observar cómo evoluciona la relación entre el tipo de implicación parental y el desarrollo de la autonomía y la autoestima de los hijos a lo largo de las distintas etapas educativas.

3) Trabajos de exploración del impacto de variables moderadoras como el nivel socioeconómico o el nivel educativo de los padres en la relación entre implicación parental y desarrollo académico de los hijos.
4) La incorporación de la figura del Psicólogo Orientador de Familias en los centros escolares podría ser objeto de estudio en futuras investigaciones, evaluando su efectividad, los modelos de implementación más adecuados y su impacto tanto en las dinámicas familiares como en el desarrollo y rendimiento de los alumnos.

Este trabajo contribuye a visibilizar una realidad que con frecuencia pasa desapercibida: que el esfuerzo y la dedicación de los padres al acompañar a sus hijos en el ámbito académico no siempre produce los efectos deseados, y que reorientar ese esfuerzo en la dirección correcta requiere en ocasiones de apoyo profesional. Transformar la ayuda que los padres prestan a sus hijos, de una intervención basada en el control y la sustitución a un acompañamiento basado en la confianza, la autonomía y el desarrollo integral, es una tarea que concierne no solo a las familias, sino también a los centros educativos y a los profesionales de la psicología que trabajan en ellos. La parentalidad es un gran reto y los padres, y las familias en general, pueden verse muy beneficiados orientando su ayuda en la dirección en la que obtengan los mejores resultados y que, en muchas ocasiones, puede resultar en una disminución de sus esfuerzos para ayudar a sus hijos.

Referencias bibliográficas

Álvarez, F., Novillo, V., Viteri, A., Arévalo, G. & Cáceres, M. (2024). Exceso de protección familiar: Impactos adversos en el progreso educativo y social de los infantes. *Latam: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 5*(4), 53. https://doi.org/10.56712/latam.v5i4.2383

Angulo, H. H. B., Solano, J. D. N., Reinoso, D. F. V. & Vera, A. C. S. (2025). Parentalidad y su impacto en el desempeño académico de los niños y adolescentes. *Polo Del Conocimiento, 10*(9), 212–224. https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/10293

Barrientos, L. & Arranz, M. (2019). Influencia de la implicación familiar sobre el rendimiento académico en la etapa de educación primaria. *Perspectivas*, *4*(2), 85-91. https://doi.org/10.22463/0122820X.1793

Beato, M. D. (2009). Los estilos educativos de los padres y madres. *Revista Innovación y experiencias educativas digital*, *1*(9). https://equiposespecializados.catedu.es/wp-content/uploads/sites/209/2014/04/PILAR_FERNANDEZ_2.pdf

Buitrago, R., & Sáenz, N. (2021). Autoimagen, Autoconcepto y Autoestima, perspectivas emocionales para el contexto escolar. *Educación y Ciencia*, *25*, e12759. https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2021.25.e12759.

Chohan, B. I., & Khan, R. M. (2010). Impact of parental support on the academic performance and self concept of the student. *Journal of Research and reflections in Education*, *4*(1), 14-26. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/67894721/Impact_of_Parental_Support_on_the_Academ20210706-25032-1c89dic.pdf?1738417359=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DImpact_of_Parental_Support_on_the_Academ.pdf&Expires=1777535697&Signature=a54t-5h06xQWOuw9Rm0ojcVN3~sGIM-kyNSpbahpA7aVMxAjciSljrSoIoKd8mtGkbZpLGSLvC23bpdWhjM1t2AqAx8OTiOtmafB5Hu4Az5xMW1AIIbOW9juCxXt9FIbVG4wz7tj2jaBvh8m96bgMSK9qOH-

KwbMRky8MFaznIuelzbxB0HuV6TbUKO0uB3BH8OAVp-48SQvLpzlZHGI68pyidAwqsWIjlUZzIOPTSiwOBSwLrff9Un3oEELYkSqkxL8PkWFunIxdFLOt734v9ygtp6qLVMhuks2WX2jhkkksindiTiuG8f6jjUwHsfI-42V4g3EhT79BDINwH4bIQ__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA

Cadena, M. N., & Peñafiel, M. C. (2020). *La Sobreprotección Familiar en el desarrollo de la autonomía en niños de 3-4 Años en el Centro de Educación Inicial Jardineritos. Período Lectivo 2019-2020* [Tesis de licenciatura, Universidad Laica Vicente Rocafuerte]. Repositorio institucional ULVR. http://repositorio.ulvr.edu.ec/handle/44000/3936

Carabaña, J. (2016). El Informe Coleman, 50 años después. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, *9*(1). https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5331449

Carmona, C. A. (2019). *Estrategias de "implicación parental" en lo escolar: Determinantes y transformaciones* [Tesis doctoral, Universidad Pablo de Olavide]. Repositorio institucional OLAVIDE. https://rio.upo.es/rest/api/core/bitstreams/a5f82cc5-8b66-40c9-8e81-e90d6ab16476/content

Coco, M. (2025). *Revisión bibliográfica y propuesta de intervención sobre los programas de educación familiar en base a la parentalidad positiva* [Trabajo fin de grado, Universidad de Salamanca]. https://hdl.handle.net/10366/166325

Fernández-Alonso, R., Suárez-Álvarez, J. & Muñiz-Fernández, J. (2014). Tareas escolares en el hogar y rendimiento en matemáticas: Una aproximación multinivel con estudiantes de enseñanza primaria. *Revista de Psicología y Educación*, *9*(2). https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/29664/?sequence=1

Fernández-Alonso, R., Álvarez-Díaz, M., Woitschach, P., Suárez-Álvarez, J., & Cuesta, M. (2017). Parental involvement and academic performance: Less control and more communication. *Psicothema*, *29*(4), 453-461. https://www.redalyc.org/pdf/727/72753218004.pdf

Galvis, C. L., Buriticá, K. L. L. & Gutiérrez, D. (2021). Impacto familiar en la solución de problemas que se presentan cotidianamente en la vida de los niños. *Cuaderno de*

investigaciones: semilleros andina, (13), 204-214. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/74235159/1671-libre.pdf?1636136192=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DImpacto_familiar_en_la_solucion_de_probl.pdf&Expires=1777285436&Signature=BriyiY32WauMSKyqjADdhmzxHYtbo-HdESjciaOzfK1uytiekj2j8dyMl0UV5w3xNuebqmPgWJqg1m69dy~nIpFbL75ZvklQ1GfbzLLsWI3UcwXUojocWtYygwoF75sCXH~FtaN0RP0EtBpqSZh5Sso6xVdjmWZUQhFAO90JmpDb9m6zhi0X9Q1WbgqfUxKrtYKlgsr2pFweA90rtJKHrh-QGn2uJxovTNf1Vj0u1nfL6rshmz9QlX5Kgu7iEPee5e92qeuElWUiAmPb5lGyX6bdbGIrIajQ98pRDXFG9jDWyJ~RuXFmEXR5OsNumDMuX0DgAzdZr15uevg1sk-7jQ__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA

González-Pienda, J. A. & Núñez, J. C. (2005). La implicación de los padres y su incidencia en el rendimiento de los hijos. *Revista de Psicología Y Educación, 1*(1), 115–134. https://www.rpye.es/pdf/9.pdf

Guerrero, S. (2025). El efecto Pigmalión: La profecía autocumplida de las expectativas. *El Efecto Pigmalión: La Profecía Autocumplida De Las Expectativas.* https://www.academia.edu/download/122973750/efectopigmaleon.pdf

Hernández-Prados, M. & Gil-Noguera, J. A. (2022). El papel de la familia en la realización de los deberes escolares. *Revista Electrónica Educare, 26*(2), 291–308. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-42582022000200291

Jorge, E. & González, M. (2017). Estilos de crianza parental: Una revisión teórica. *Informes Psicológicos, 17*(2), 39–66. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7044268

López, G., Palacio, C. & Nieto, L. (2007). Las prácticas educativas familiares como facilitadoras del proceso de desarrollo en el niño y niña. *El Ágora USB*, *7*(2), 233-240. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5372960

Meneses, A. K. (2023). *Estilos Parentales* [Tesis de Maestría, Universidad Autónoma de Nuevo León]. http://eprints.uanl.mx/26291/7/26291.pdf

Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. (2025, 2 de julio). *Resolución de 18 de junio de 2025, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se publica el Acuerdo de la Conferencia Sectorial de Educación de 12 de junio de 2025, por el que se aprueba la propuesta de distribución territorial y los criterios de reparto de los créditos gestionados por comunidades autónomas destinados al Programa de cooperación territorial de Educación Inclusiva, Fondo Social Europeo+, en el ejercicio presupuestario 2025* (BOE-A-2025-13538). Boletín Oficial del Estado. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2025-13538

Molina, H., Rojas A., & Orihuela, M. (2021). *El efecto Pigmalión en el ámbito educativo*. [Trabajo de investigación de licenciatura, Universidad Continental]. https://www.academia.edu/download/87988934/478194903.pdf

Orosco-Sánchez, K. & Bosquez-Barcenes, V. (2025). Impacto de la sobreprotección parental en la autonomía de los niños y niñas. *Revista Científica Arbitrada de Investigación en Comunicación, Marketing Y Empresa REICOMUNICAR, 8*(15), 619–631. https://reicomunicar.org/index.php/reicomunicar/article/view/414

Pilozo, A. G., Zapata, E. J., Salazar, J. A., Macias, D. S. & Carabajo, M. F. (2024). Impacto del apoyo emocional de la familia en el desarrollo educativo. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *8*(4), 2917-2930. https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/12538/18143

Raro, E., Nácher, M., Rodríguez, P. & Pitarch, B. (2013). El efecto Pigmalión, autoestima y rendimiento escolar. *Fòrum De Recerca, 18*, 417–422. https://repositori.uji.es/bitstreams/f250221d-7cdc-49bb-a7a7-a9977f509d53/download

Real Academia Española. (s.f.). Ayudar. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 21 de marzo de 2026, de https://dle.rae.es/ayudar

Regueiro, B., Rodríguez, S., Piñeiro, I., Estévez, I., Ferradás, M. & Suárez, N. (2015). Diferencias en la percepción de la implicación parental en los deberes escolares en función del nivel de motivación de los estudiantes. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education, 5*(3), 313–323.

https://psykebase.es/descarga/articulo/5388949.pdf

Salas, A. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. *Revista educación*, *25*(2), 59-65. https://campusvirtual.ull.es/ocw/pluginfile.php/23028/mod_resource/content/1/Chaves%20Salas%2C%20A.%20L.%20%282001%29.%20%E2%80%9CImplicaciones%20educativas%20de%20la%20teor%C3%ADa%20sociocultural%20de%20Vigotsky%E2%80%9D.%20En%20Educaci%C3%B3n%2C%20v.%2025%2C%20n%C2%BA.%202%2C%20pp.%2059-65.pdf

Suárez, N., Regueiro, B., Tuero, E., Cerezo, R. & Rodríguez, C. (2014). La implicación familiar en el ámbito educativo como herramienta para trabajar el éxito académico. *Revista de Psicología y Educación, 9*(2), 83–93. https://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/20140902.pdf#page=85

Suárez-Guerrero, C. (2015). En torno al origen de la teoría sociocultural. La Zona de Desarrollo Próximo en la vida de Vigotsky. *Anuari de Psicologia de la Societat Valenciana de Psicologia*, *15*(2), 1-12. https://www.researchgate.net/profile/C-Suarez-Guerrero/publication/283150350_En_torno_al_origen_de_la_teoria_sociocultural_La_Zona_de_Desarrollo_Proximo_en_la_vida_de_Vigotsky/links/562cc19408ae22b17034a96d/En-torno-al-origen-de-la-teoria-sociocultural-La-Zona-de-Desarrollo-Proximo-en-la-vida-de-Vigotsky.pdf

Torío, S., Fernández, C. M., Inda, M., Viñuela, M. P., García, O., Rodríguez, M. d. C., Martínez, M. L., Rodríguez, M. & Rivoir, M. E. (2022). *Guía para promover una parentalidad positiva. Estrategias educativas de apoyo para padres y madres con hijos e hijas entre 0-12 años de edad*. Universidad de Oviedo, Servicio de Publicaciones. https://digibuo.uniovi.es/dspace/handle/10651/65667

Torío, S., Peña, J.V., García, O. & Inda, M. (2019). Evolución de la Parentalidad Positiva: Estudio longitudinal de los efectos de la aplicación de un programa de educación parental. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *22*(3), 109-126. http://dx.doi.org/10.6018/reifop.22.3.389621

Valle, A., Regueiro, B., Núñez, J. C., Suárez, N., Freire, C. & Ferradás, M. (2016). Percepción de la implicación parental en los deberes escolares y rendimiento académico en estudiantes de secundaria. *Revista Española de Pedagogía, 74*(265), 481–498. https://www.jstor.org/stable/24751187

Vera, A. E., & Pinargote, E. I. (2025). Estrategia de orientación familiar para la conducción de tareas a niños de Educación General Básica. *Ciencia Latina. Revista Científica Multidisciplinar*, *9*(4), 3396-3417. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i4.18996