






# Acompañamiento pedagógico y necesidad de herramientas parentales

## *Pedagogical support and the need for parenting tools*

-  **Dra. Carmen Cecilia Roz-Faraco** es Profesora Contratada Doctora, Universidad a Distancia de Madrid, UDIMA (España) ([carmencecilia.roz@udima.es](mailto:carmencecilia.roz@udima.es)) (<https://orcid.org/0000-0002-0612-1992>)
-  **Dra. Nazaret Martínez-Heredia** es Profesora Ayudante Doctora, Universidad de Granada (España) ([nazareth@ugr.es](mailto:nazareth@ugr.es)) (<https://orcid.org/0000-0001-7029-7127>)
-  **Dra. María Antonieta Elvira-Valdés** es Profesora Universitaria de la Universidad a Distancia de Madrid, UDIMA (España) ([mariaantonieta.elvira@udima.es](mailto:mariaantonieta.elvira@udima.es)) (<https://orcid.org/0000-0001-5183-7386>)

**Recibido:** 2025-06-30 / **Revisado:** 2025-12-16 / **Aceptado:** 2025-12-17 / **Publicado:** 2026-01-12

## Resumen

El acompañamiento pedagógico se entiende como un proceso integral que implica la participación activa de las familias en el aprendizaje de sus hijos fuera del centro educativo, incorporando la organización de los ambientes de aprendizaje, la orientación en las tareas escolares, la mediación educativa y la dimensión socioemocional. Este proceso mantiene una estrecha relación con el desarrollo emocional infantil y con las competencias socioemocionales de madres y padres, las cuales influyen directamente en la calidad del apoyo educativo brindado en el hogar. Se subraya que el profesorado forma parte también de este proceso, ya que es necesario articular las demandas de las familias con una adecuada formación parental. El propósito del estudio es examinar la relación entre el nivel de acompañamiento pedagógico que ofrecen los progenitores y la necesidad de herramientas parentales, junto con otras variables de interés. A partir de un enfoque descriptivo con análisis cuantitativo, se aplicaron entrevistas a 332 padres y madres; y se procesaron los datos mediante frecuencias absolutas y relativas para las variables cualitativas, recurriendo al coeficiente de correlación de Spearman. Los resultados recogen información sobre las emociones de los padres, sus responsabilidades, el entorno educativo y la percepción sobre dichas responsabilidades, entre otros vínculos entre variables. Como principal hallazgo, se destaca la importancia de considerar las emociones presentes durante las tareas escolares y de proporcionar recursos de apoyo a las familias.

**Palabras clave:** implicación familiar, primera infancia, pedagogía, desarrollo emocional, educación.

## Abstract

Educational support is understood as a comprehensive process that involves the active participation of families in their children's learning outside of school, incorporating the organization of learning environments, guidance with homework, educational mediation, and the socio-emotional dimension. This process is closely related to children's emotional development and the socio-emotional skills of mothers and fathers, which directly influence the quality of educational support provided at home. It is emphasized that teachers are also part of this process, as it is necessary to align families' needs with adequate parental training. The purpose of the study is to examine the relationship between the level of pedagogical accompaniment provided by parents and the need for parental tools, along with other relevant variables. Using a descriptive approach with quantitative analysis, interviews were conducted with 332 parents, and the data were processed through absolute and relative frequencies for qualitative variables, employing Spearman's correlation coefficient. The results include information on parents' emotions, their responsibilities, the educational environment, and their perception of those responsibilities, among other links between variables. The main finding highlights the importance of considering the emotions present during homework and of providing support resources to families.

**Keywords:** family involvement, early childhood, pedagogy, emotional development, education.

## 1. Introducción

Desde la pandemia del COVID-19, se hicieron evidentes las diversas dificultades que enfrentaron padres y madres al realizar el acompañamiento pedagógico en el hogar. La escuela dejó de ser la única responsable del desarrollo académico de sus estudiantes, y las personas cuidadoras tomaron un rol más activo, siguiendo las directrices que brindaba la institución para ser aplicadas en sus hogares. Sin embargo, este escenario evidenció diversas dificultades en el acompañamiento pedagógico en el hogar. Entre ellas, se identificó la sobrecarga parental en la realización de los deberes escolares y la falta de orientaciones claras por parte de las instituciones educativas.

La presente indagación surge de la necesidad de identificar las principales carencias de madres y padres durante el acompañamiento pedagógico en el hogar. Para ello, se desarrolló una investigación de tipo descriptivo-correlacional aplicada a 332 progenitores de México y Estados Unidos, a reconocer cuáles fueron sus principales carencias durante el acompañamiento pedagógico, la relevancia de los espacios y su estructura durante la realización de los deberes, así evidenciar la importancia del control emocional, la responsabilidad parental y el desarrollo de herramientas de formación y fortalecimiento por parte de las instituciones educativas para fomentar un acompañamiento pedagógico adecuado. Siendo el objetivo de este estudio comprender cómo estas asociaciones, junto con otras variables incluidas en el mismo, influyen en la gestión de las habilidades emocionales y sociales en el ámbito familiar durante el acompañamiento pedagógico.

En el presente estudio, el acompañamiento pedagógico se concibe como un proceso integral mediante el cual las familias participan activamente en el aprendizaje de sus hijos e hijas en el hogar, más allá de la mera supervisión de tareas escolares. Este acompañamiento incluye la organización y estructuración de los ambientes de aprendizaje, la mediación y orientación durante la realización de actividades académicas, la transmisión de valores, el establecimiento de rutinas educativas y la comunicación constante con la escuela. Asimismo, integra de manera transversal la dimensión socioemocional, entendida como la capacidad de madres y padres para regular sus propias emociones, actuar con empatía, favorecer la autoconciencia y generar un clima emocional seguro que

facilite el aprendizaje y el bienestar infantil. Desde esta perspectiva, el acompañamiento pedagógico articula componentes educativos, relacionales y emocionales que resultan fundamentales para el desarrollo integral de niños y niñas.

Arrojando como resultados la necesidad de desarrollar herramientas de formación parental, que fomenten el adecuado acompañamiento pedagógico, que los ayude a gestionar mejor las emociones, favoreciendo el desarrollo de la autoconciencia, el desarrollo de la empatía y las habilidades sociales, así como la necesidad de lograr identificar las dificultades de aprendizaje de sus hijos. En este marco, el acompañamiento pedagógico se configura como el eje central del estudio, al integrar aspectos organizativos, educativos y socioemocionales que influyen en la participación de las familias en el aprendizaje de sus hijos.

### 1.1 Trabajos relacionados

*1.1.1 La familia y la escuela, ambas instituciones influyentes en el desarrollo de los niños comparten la responsabilidad de formar al educando académica, emocional y socialmente.*

Diversas investigaciones muestran que cuando las familias participan activamente en la educación de sus hijos, con apoyo docente, se promueven mejores resultados en el desarrollo cognitivo y socioemocional (Cosso et al., 2022). Para alcanzar una educación de calidad, es necesario que las instituciones implicadas colaboren y participen de forma conjunta; resulta esencial reconocer tanto las necesidades como las fortalezas de cada familia con el fin de fortalecer los procesos de aprendizaje. En este sentido, cobran especial relevancia las variables analizadas en la investigación, como la gestión emocional de los padres y madres, la organización de los espacios destinados al aprendizaje y la manera en que se asume la responsabilidad parental en el desarrollo de los hábitos escolares dentro del hogar. La presencia activa de la familia en el proceso educativo y de acompañamiento se asocia con un desarrollo integral social, emocional, cognitivo y creativo en los niños (Fan et al., 2024), en este sentido, las personas adultas responsables del cuidado desempeñan un papel crucial al fortalecer los lazos afectivos a través del apego seguro y al proporcionar un acompaña-

miento caracterizado por la seguridad, la empatía y la regulación emocional (Morris et al., 2007). Siendo partícipes activos en los procesos educativos de sus hijos e hijas, es por ello la vital importancia que la escuela propicie espacios de formación para las familias que logren favorecer la formación continua en casa, el desarrollo de hábitos escolares saludables, y el manejo de las habilidades emocionales, estableciendo a su vez una relación bidireccional proporcionando recursos y oportunidades para que las familias participen activamente en el proceso educativo (Kaspar y Massey, 2023).

*1.1.2 El impacto de la pandemia en la educación para el hogar, desde la pandemia del COVID-19, se ha observado un cambio significativo un antes y un después al evidenciar las carencia y necesidades que podían manifestar los progenitores durante el acompañamiento pedagógico, las familias realizaron el acompañamiento siguiendo, en mayor o menor medida, las directrices brindadas por los centros educativos durante el proceso.*

Sin embargo, eran los padres y madres quienes realmente llevaban a cabo las acciones educativas en el hogar (Soto et al., 2020). Esto no implicaba necesariamente que realizaran directamente las tareas educativas, sino que asumían un papel de supervisión del comportamiento de sus hijos e hijas durante las clases virtuales y atendían sus necesidades mientras desarrollaban los deberes (Wilder, 2013). Resulta esencial que cuenten con el respaldo del profesorado (Padilla y Madueño, 2022; Morris et al., 2007), puesto que, para que este proceso sea viable, los docentes deben acompañar a las familias y ofrecerles el apoyo requerido, no solo mediante materiales, sino también brindando contención emocional. Es esencial y necesario que los progenitores mantengan un control emocional para el desarrollo y crecimiento educativo de los niños, lo cual también afecta su bienestar emocional. Este control les proporcionará seguridad y apoyo, especialmente cuando se involucran como acompañantes pedagógicos. Con la ayuda de maestros o tutores, los padres y madres pueden estar mejor preparados para apoyar a sus hijos, implementando intervenciones en el hogar mediante rutinas y actividades guiadas. Los niños que reciben apoyo educativo en el hogar, especialmente cuando

son guiados por los docentes, tienden a mostrar un mejor rendimiento académico durante contextos de educación remota (González et al., 2020).

*1.1.3 El acompañamiento pedagógico y el bienestar emocional, en este estudio, la dimensión emocional se aborda desde el enfoque de las competencias socioemocionales parentales, entendidas como el conjunto de habilidades que permiten a madres y padres reconocer, regular y expresar adecuadamente sus emociones, así como comprender y responder empáticamente a las emociones de sus hijos.*

Estas competencias resultan fundamentales para desarrollar una intervención educativa coherente y consciente en el hogar, ya que orientan el tipo de interacciones que se establecen durante el acompañamiento pedagógico. De este modo, el control y la regulación emocional no se conciben como procesos aislados, sino como elementos centrales que inciden directamente en la calidad del acompañamiento y en el bienestar emocional de los niños (Lunkenheimer et al., 2023). Esto repercute en la gestión emocional de madres y padres, y también en la de sus hijos, pues estos aprenden observando las conductas de sus progenitores, tal como muestran los resultados de esta investigación. En esta línea, una comunicación más fluida y un acompañamiento más cercano en el hogar se ven fortalecidos cuando los adultos reciben orientación y apoyo por parte del profesorado, lo que repercute positivamente en la calidad de su participación educativa (Dettmers et al., 2019). Las familias requieren el respaldo, la guía y las indicaciones del docente o tutor para desempeñar un acompañamiento pedagógico efectivo con sus hijos. Es imprescindible que el profesorado se involucre y ofrezca recursos y actividades para trabajar en casa, asegurándose de que cuenten con una metodología y objetivos definidos. El maestro debe proporcionar pautas claras sobre cómo desarrollar estas actividades en el hogar para favorecer el aprendizaje infantil y evitar que se limite a una práctica meramente instruccional; además, resulta fundamental promover programas que fortalezcan las habilidades sociales, el manejo emocional y la adecuación de los espacios domésticos. Asimismo, la coordinación y el trabajo conjunto entre familia y escuela es clave para llevar a cabo este acompaña-

miento en el hogar y articular esfuerzos comunes (Alonso-García et al., 2019). Esto evidencia cómo la familia se integra en el sistema educativo y, con el apoyo del profesorado, se impulsa el proceso formativo. De este modo, se refuerza el vínculo entre familias y docentes (Dettmers et al., 2019), tal como lo reflejan los resultados de este estudio al recoger la demanda de progenitores respecto a la necesidad de contar con herramientas para este fin.

*1.1.4 Formación parental como estrategia de prevención educativa, la implicación de las familias no debe limitarse a acciones puntuales, sino que se debe de enmarcar como un programa de estrategias formativas continuas, que fortalezcan sus habilidades y competencias comunicativas, emocionales y pedagógicas.*

La formación parental constituye una herramienta clave para prevenir factores de riesgo emocionales, así como posibles dificultades generales en los procesos de adquisición por parte de los estudiantes de competencias académicas, mejorar la convivencia familiar, y fomentar el bienestar emocional de los niños y potenciar su éxito académico (Madrid et al., 2019; Lara y Saracosti, 2019) desde el contexto escolar el trabajo con las familias, es una tarea que amerita de evaluación, dedicación, sensibilidad y habilidades interpersonales, por parte del equipo docente y especialistas del centro para identificar sus necesidades, inquietudes, y realidades (Hernández, 2018). En este sentido la escuela adquiere un rol fundamental como espacio de orientación y acompañamiento a las familias, facilitando recursos y metodologías que permitan aplicar y extender los procesos de aprendizaje de la escuela al entorno familiar, sin dejar aspectos fundamentales al momento de ejecutar esta tarea, como el control emocional, la organización de los contenidos y los espacios, la participación activa desde la comprensión y empatía por los procesos de construcción de los aprendizajes por parte de los infantes. Diversos estudios han fundamentado y demostrado, que cuando los padres y madres de familia reciben la formación pertinente, en habilidades emocionales, estrategias de acompañamiento pedagógico, y prácticas educativas coherentes con las necesidades y realidades de sus hijos, generan condiciones favorables para el desarrollo

académico y personal de los menores (Ansar et al., 2024; Roy y Giraldo-García, 2018). Esta dimensión preventiva de formación parental no solo responde a las necesidades individuales, sino que fortalece la relación familia-escuela, aumentando la implicación de la familia y a la creación de una cultura educativa compartida, favoreciendo prácticas preventivas que fortalecen el vínculo familia-escuela y las competencias parentales necesarias para apoyar el aprendizaje en el hogar (Smith et al., 2022).

## 2. Metodología

### 2.1 Diseño metodológico

El presente estudio adoptó un diseño descriptivo-correlacional, con un enfoque cuantitativo y cualitativo complementario, orientado a examinar las relaciones entre el nivel de acompañamiento pedagógico proporcionado por los progenitores y la necesidad de herramientas parentales. Asimismo, se buscó analizar cómo dichas relaciones influyen en la gestión de las habilidades emocionales y sociales de sus hijos durante el acompañamiento escolar en el hogar. El componente descriptivo abordó la caracterización del acompañamiento pedagógico, las emociones parentales y la percepción de las responsabilidades educativas; mientras que el componente correlacional permitió determinar la fuerza y la dirección de las relaciones entre las variables anteriormente mencionadas.

### 2.2 Participantes

La muestra estuvo conformada por 332 madres y padres, seleccionados mediante un muestreo intencional, no probabilístico y de conveniencia. Del total, 292 correspondieron a mujeres (88 %) y 40 a hombres (12 %), con edades comprendidas entre los 25 y los 55 años. La mayoría de las personas participantes residen en México (97,6 %), mientras que un 2,4 % vive en Estados Unidos. Los criterios de inclusión consideraron a progenitores con hijos escolarizados en niveles de educación básica, que hubiesen participado activamente en procesos de acompañamiento pedagógico en el hogar, durante el ciclo académico correspondiente al estudio. Se excluyeron aquellos casos con información incompleta o que no hubiesen otorgado su consentimiento informado.

### 2.3 Técnicas e instrumentos

La obtención de los datos se llevó a cabo a través de la administración de un cuestionario, complementado con entrevistas semiestructuradas, elaborados específicamente para el propósito de esta investigación. Ambos instrumentos permitieron explorar el acompañamiento pedagógico en el hogar, las emociones experimentadas por los progenitores, las percepciones sobre sus responsabilidades educativas y la necesidad de herramientas parentales para mejorar su labor. El cuestionario incluyó preguntas abiertas y cerradas tipo Likert, para obtener tanto datos cuantitativos como cualitativos que reflejaran las experiencias y actitudes de las personas participantes.

### 2.4 Procedimiento

El trabajo de campo se desarrolló durante un periodo de tres meses. Las personas participantes fueron contactadas a través de centros educativos y redes parentales virtuales. Una vez obtenido el consentimiento informado, los instrumentos

se aplicaron mediante entrevistas presenciales y cuestionarios autoadministrados en formato digital. Posteriormente, se realizó la codificación de los datos, clasificando las respuestas abiertas con base en categorías temáticas. Los análisis cuantitativos se llevaron a cabo utilizando Microsoft Excel y SPSS versión 26, aplicación de estadísticos descriptivos y pruebas de correlación de Spearman.

## 3. Resultados

En la tabla 1 se muestran los resultados descriptivos, donde se analizaron variables relacionadas con la estructura familiar, el acompañamiento pedagógico, la realización de tareas, el entorno de aprendizaje en el hogar, la percepción sobre la responsabilidad parental, la aceptación de las emociones, la valoración de la calidad de la educación emocional y la identificación de posibles dificultades de aprendizaje. Asimismo, se incluyeron variables específicas sobre la necesidad de herramientas vinculadas a la gestión emocional, la empatía, la autoconciencia y las habilidades sociales.

**Tabla 1.** Distribución de frecuencias y porcentajes de las variables ( $n=332$ ).

Variables	Categorías	n	%
Composición familiar	Nuclear	93	28
	Extensa	239	72
Número de hijos	1 a 3	281	84,6
	4 a 6	49	14,8
	Más de 7	2	0,6
Acompañamiento pedagógico	Escaso o nulo	40	12
	Parcial	53	16
Hacer tareas	Completo	239	72
	No diariamente	44	13,3
Ambiente de aprendizaje en casa	Diariamente	288	86,7
	Sin estructura	75	22,6
	Semiestructurado	142	42,8
Percepción sobre responsabilidad parental	Estructurado	115	34,6
	Poco comprometida	66	19,9
	Moderada	16	4,8
Aceptación de emociones	Comprometida	250	75,3
	No acepta	27	8,1
Percepción de calidad de la educación emocional	Acepta	305	91,9
	Ausente	13	3,9
	Presente	319	96,1

Variables	Categorías	n	%
Detección de posibles dificultades de aprendizaje	Sin dificultades	264	79,5
	Con dificultades	68	20,5
Gestión de emociones	No requiere herramientas	26	7,8
	Requiere herramientas	306	92,2
Empatía	No requiere herramientas	278	83,7
	Requiere herramientas	54	16,3
Autoconciencia	No requiere herramientas	242	72,9
	Requiere herramientas	90	27,1
Habilidades sociales	No requiere herramientas	248	74,7
	Requiere herramientas	84	25,3

Los datos de la tabla 1 muestran que la mayoría de las personas participantes pertenecen a familias extensas (72 %), mientras que el resto pertenece a familias nucleares (28 %). En cuanto al número de hijos, el 84,6 % de las familias tiene entre 1 a 3 hijos, el 14,8 % tiene entre 4 a 6 hijos y solo el 0,6 % tiene más de 7 hijos. Respecto al acompañamiento pedagógico, el 72 % reporta un acompañamiento completo, el 16 % un acompañamiento parcial y el 12 % un acompañamiento escaso o nulo. Con relación a la frecuencia en la realización de tareas, el 86,7 % indica que se hacen diariamente, mientras que el 13,3 % señala que no se hacen a diario.

El ambiente de aprendizaje en el hogar se muestra variado, donde el 42,8 % reporta un ambiente semiestructurado, un 34,6 % estructurado y un 22,6 % sin estructura. La percepción sobre la responsabilidad parental muestra que el 75,3 % de los progenitores se consideran comprometidos, el 4,8 % moderadamente comprometidos y el 19,9 % poco comprometidos. En cuanto a la aceptación de emociones, el 91,9 % declara aceptarlas, mientras que el 8,1 % no las acepta. La percepción de la

calidad de la educación emocional en la muestra es alta, ya que el 96,1 % la considera presente y solo el 3,9 % la percibe como ausente. La detección de posibles dificultades de aprendizaje indica que el 79,5 % no las identifica en sus hijas e hijos, mientras que el 20,5 % sí las percibe.

Los datos revelan que el 92,2 % reconoce la necesidad de herramientas para la gestión de emociones, mientras que solo el 7,8 % considera que no las necesita. En contraste, el 83,7 % no requiere herramientas para desarrollar la empatía en sus hijos e hijas, frente a un 16,3 % que sí las considera necesarias. De manera similar, el 72,9 % no requiere herramientas para fomentar la autoconciencia, comparado con el 27,1 % que sí las necesita. En cuanto a las habilidades sociales, el 74,7 % indica no requerir herramientas, mientras que el 25,3 % sí las necesita.

A continuación, en la tabla 2 se presentan las correlaciones encontradas entre las variables del estudio. Dada la naturaleza de las variables, se optó por utilizar el coeficiente de correlación de Spearman, cuyo enfoque no paramétrico resultó el más adecuado.

**Tabla 2.** Matriz de correlaciones de Spearman

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1.Sexo	1													
2.Composición familiar	-,016	1												
3.Nº de hijos	-,018	,052	1											
4.Acompañamiento pedagógico	-,003	-,010	,004	1										
5.Hacer tareas	-,019	,033	-,042	,135*	1									

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
6.Ambiente de aprendizaje	,000	-,012	-,033	,151**	,134*	1								
7.Percepción de responsabilidad parental	,015	,194**	-,112*	,121*	-,034	,041	1							
8.Aceptación de emociones	-,059	-,038	,086	,007	-,051	,087	,011	1						
9.Calidad de la educación emocional	-,021	-,022	,007	,094	,013	,057	-,049	-,033	1					
10.Gestión de emociones	,039	-,007	-,057	-,050	-,048	-,085	,011	,118*	,115*	1				
11.Empatía	,113*	,057	,127*	-,011	-,044	,002	,078	,071	,047	,128*	1			
12.Autoconciencia	-,059	-,057	-,011	-,124*	-,041	-,082	-,014	,057	,018	,178**	-,104	1		
13.Habilidades sociales	,104	,070	,089	-,011	,064	-,069	,038	,046	,010	,170**	,551**	-,043	1	
14.Dificultades de aprendizaje	-,073	-,066	,009	-,118*	-,088	-,111*	-,041	-,040	-,013	,092	-,001	,093	-,021	1

\* La correlación es significativa al nivel ,05

\*\* La correlación es significativa al nivel ,01

En el análisis de las correlaciones observadas en la tabla 2, se identificaron varias relaciones significativas entre las variables. En primer lugar, se observa una asociación entre el sexo y la empatía ( $\rho = ,113^*$ ), donde ser mujer se relaciona con un mayor requerimiento de estas herramientas. También se observa que una percepción más completa sobre la responsabilidad parental se asocia con la composición familiar extensa ( $\rho = ,194^{**}$ ) y con familias que tienen un menor número de hijos ( $\rho = -,112^*$ ). Por su parte, el hecho de hacer tareas a diario muestra relación con un ambiente de aprendizaje más estructurado ( $\rho = ,134^*$ ).

Además, un acompañamiento pedagógico más completo presenta asociaciones con la realización de las tareas a diario ( $\rho = ,135^*$ ), un ambiente de aprendizaje más estructurado ( $\rho = ,151^{**}$ ) y una percepción más comprometida sobre la responsabilidad parental ( $\rho = ,121^*$ ). Asimismo, un mayor acompañamiento pedagógico también está asociado a un menor requerimiento de herramientas de autoconciencia ( $\rho = -,124^*$ ) y a una menor detección de dificultades de aprendizaje en los hijos ( $\rho = ,111^*$ ).

Por otro lado, se observa que el reconocimiento de requerir herramientas para la gestión de emociones se asocia con una mayor aceptación de estas ( $\rho = ,118^*$ ) y con una mayor percepción de la calidad en la educación emocional en el hogar ( $\rho = ,115^*$ ). Asimismo, el requerimiento de herramientas para la gestión de emociones muestra relación con la necesidad para el manejo de la autoconciencia ( $\rho = ,178^*$ ), y el desarrollo de la empatía ( $\rho = ,128^*$ ) y las habilidades sociales ( $\rho = ,170^*$ ).

## 4. Discusión y conclusiones

### 4.1 Gestión de las emociones y mejora en el ambiente de aprendizaje de los estudiantes

Los resultados de este estudio evidencian una correlación significativa entre el orden en el ambiente destinado al aprendizaje en el hogar y la gestión emocional de los padres. Las familias que reportaron contar con un entorno estructurado para el estudio también demostraron una mayor capacidad para

aceptar y gestionar emociones, lo cual incide positivamente en el acompañamiento pedagógico. Esta relación sugiere que el desarrollo de habilidades emocionales en los adultos no solo favorece su bienestar, sino que también genera condiciones más propicias para el aprendizaje de sus hijos, fortaleciendo la relación afectiva y la disposición hacia el estudio, tal como lo mencionan Pardo-Patiño et al. (2023) evidenciando “la importancia de incluir a la familia en el proceso de desarrollo de los niños en primera infancia, incluyendo aspectos de comunicación y relaciones familiares como centro de los programas de intervención” (p.10). En este sentido, la gestión emocional se convierte en un componente clave del clima educativo en el hogar, tal como señala, Zimmer-Gembeck et al. (2022), quienes demuestran que la regulación emocional parental influye directamente en el ambiente emocional del hogar y en la disposición del niño hacia el aprendizaje.

Si bien el ambiente de aprendizaje en el hogar y el ambiente emocional se encuentran estrechamente relacionados, no deben entenderse como conceptos equivalentes. El ambiente de aprendizaje hace referencia a la organización de los espacios, las rutinas, los materiales y las condiciones que facilitan la realización de las actividades escolares, mientras que el ambiente emocional alude al clima afectivo que se genera a partir de las interacciones familiares. Los resultados de este estudio muestran que una adecuada gestión emocional parental favorece la creación de ambientes de aprendizaje más estructurados; sin embargo, es la interacción entre ambos factores la que potencia un acompañamiento pedagógico más efectivo.

#### **4.2 Potencial al contribuir a la comprensión de cómo la estructura familiar y el ambiente de aprendizaje pueden influir en la percepción de la calidad educativa y la necesidad de herramientas emocionales**

El análisis de las variables sociodemográficas revela que la composición familiar y el número de hijos también inciden en la forma en que se perciben y asumen las responsabilidades parentales. Las familias extensas, por ejemplo, tienden a presentar mayores niveles de compromiso parental, lo cual podría estar relacionado con redes de apoyo inter-

nas y mayor experiencia en el acompañamiento educativo tal cual lo afirma los siguientes estudios (Jaeger, 2012; Bunijevac, 2017; Roldán Ramírez et al., 2016). Del mismo modo, un ambiente de aprendizaje estructurado y la percepción positiva sobre la educación emocional parecen estar relacionadas con una menor necesidad de herramientas adicionales, lo que indica que las familias que cuentan con estas fortalezas son más autónomas en el proceso (Li et al., 2023). Comprender estas relaciones permite diseñar intervenciones diferenciadas y ajustadas a las realidades familiares.

Este tipo de análisis hace reflexionar no solo tomando en cuenta el aspecto de la composición familiar, sino los modelos parentales asociados a estas en cada contexto: en familias extensas, la implicación puede distribuirse entre varios miembros, propiciando un entorno emocionalmente más estable y diverso en estrategias compartidas, lo que favorece tanto el acompañamiento académico, como la regulación emocional en los menores, así como de los adultos (Pribesh et al., 2020). La existencia de entornos de aprendizaje estructurados no solo indica una planificación doméstica eficaz, sino también, niveles más altos de resiliencia familiar y autoeficacia parental (Weis y Trommsdorff, 2021). Dichas condiciones tienden a reducir la necesidad de recursos externos, pero no suprime la necesidad de contar con una escuela que guíe, oriente y fortalezca dichos procesos, desde una perspectiva de corresponsabilidad. Por eso es necesario que las propuestas de formación tomen en cuenta la estructura de la familia considerando las necesidades no solo procedimentales, sino enfocadas en las habilidades socioemocionales, estableciendo directrices para aquellas familias que poseen un contexto más sólido en cuanto a las redes de apoyo, y también para aquellas familias más vulnerables donde el acompañamiento puede generar una diferencia sustancial, no solo en los procesos llevados a cabo durante la elaboración de los deberes sino en la disminución de riesgo psicosociales del núcleo familiar (Rodrigo et al., 2009).

#### **4.3 ¿Por qué debemos desarrollar herramientas de formación para las familias?**

Uno de los hallazgos más consistentes es la alta proporción de familias que reconocen necesitar herramientas para gestionar emociones (92,2 %), lo que

evidencia una brecha importante en las competencias parentales en este ámbito, esta misma necesidad se expresa en los siguientes estudios relacionado con las habilidades sociales de los niños y los procesos de autorregulación (Cárdenas y Escobar, 2022; Montroy et al., 2016; Morris et al., 2007; Paley y Hajal, 2022). Aunque muchas familias no identifican la necesidad de formación en empatía, autoconciencia o habilidades sociales, los análisis correlacionales muestran que quienes requieren apoyo emocional también podrían beneficiarse de estas competencias complementarias. Esto refuerza la idea de que la formación parental no debe limitarse a ofrecer consejos prácticos sobre tareas escolares, sino que debe incluir el desarrollo personal y emocional de los adultos que acompañan el aprendizaje de los niños, dicha afirmación se evidencia igualmente en los siguientes estudios: Ansar et al. (2024); Saracostti et al. (2019), en los cuales se refuerza la necesidad de identificar que la implicación parental en el acompañamiento de sus hijos en las labores escolares, no debe limitarse a aspectos instrumentales como el apoyo en tareas escolares. Sino que destacan la importancia de abordar el desarrollo personal y emocional de los cuidadores que acompañan a los niños en su proceso educativo. La evidencia demuestra que cuando las familias fortalecen sus competencias socioemocionales, no solo mejora su bienestar, sino también el desarrollo integral y el rendimiento académico de sus hijos.

#### 4.4 Implicaciones prácticas en los hogares

A partir de estos resultados, se pueden derivar varias recomendaciones prácticas. Las instituciones educativas deberían diseñar programas de formación parental centrados en el desarrollo emocional, en la estructuración del entorno educativo en casa y en estrategias de detección de necesidades educativas. Estos programas podrían adoptar formatos flexibles y accesibles, como talleres virtuales, guías interactivas, tutorías familiares, talleres de regulación emocional, uso de rúbricas sencillas para tareas, cápsulas en video, siempre con el acompañamiento de los docentes y especialistas como figuras clave de apoyo que tomen en cuenta la realidad del entorno natural familiar y las competencias de los cuidadores principales. Además, se sugiere fomentar una cultura escolar que valore la corresponsabilidad y el diálogo permanente entre familia y escuela, favoreciendo

entornos de confianza mutua que potencien el aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes. Tal cual se señala en el estudio de Gavilán Villamarín et al. (2021), se evidencia una estrecha relación entre la necesidad de formación de las familias y el proceso de acompañamiento pedagógico, destacando la importancia de la integración de las personas adultas responsables del cuidado en los procesos de aprendizaje de sus hijos. En dicho estudio se menciona que el 70 % de las madres asumieron principalmente el cuidado y la atención educativa de sus hijos durante el período de la pandemia por COVID-19, lo que pone de manifiesto la relevancia de promover una mayor participación de los padres y madres en esta labor, favoreciendo una corresponsabilidad en el acompañamiento educativo.

Es por ello que se toman en consideración algunos programas exitosos de formación parental en el contexto educativo, entre los cuales destaca el programa Triple P (Programa de Parentalidad Positiva), uno de los más reconocidos a nivel internacional. Este programa contempla cinco niveles de intervención, que van desde acciones de carácter general hasta procesos más personalizados dirigidos a los padres y madres, tal como señalan sus autores Sanders et al. (2002). Asimismo, el programa ha sido aplicado en diversos estudios, tales como los de Nowak y Heinrichs (2008), Prinz et al. (2009), Whittingham et al. (2009) y Sanders (2012), en los cuales se evidencian resultados favorables incluso en una diversidad de contextos culturales y poblacionales. Estos hallazgos destacan la importancia de implementar programas de formación parental que consideren las necesidades específicas de las familias y promuevan el desarrollo de habilidades socioemocionales.

Otros de los programas parentales que afianza las habilidades socioemocionales de los cuidadores es el diseño por la psicóloga clínica Dra. Carolyn Webster-Stratton, llamado *The Incredible Years*, dicho programa consiste en la intervención de los problemas de conductas de los infantes con la intervención de padres, madres, docentes, niños y niñas, desarrollando en las personas adultas responsables del cuidado habilidades socioemocionales; algunos autores que han aplicado dichos programas que con resultados positivos en mejoras en las prácticas parentales, reducción del estrés parental, así como la identificación de la participación activa de

los padres, destacando la importancia de adaptar dicho programa a las necesidades individuales de las familias son Arruabarrena et al. (2022); Leijten et al. (2018); Gardner et al. (2010).

## 4.5 Conclusiones

Los resultados obtenidos en esta investigación permiten afirmar que el acompañamiento pedagógico en el hogar no puede entenderse de manera aislada, sino en estrecha vinculación con factores emocionales, estructurales y relacionales del entorno familiar. El estudio confirma que una adecuada gestión emocional por parte de los padres y madres se relaciona directamente con la creación de ambientes de aprendizaje estructurados y con una mayor implicación en las tareas escolares.

Asimismo, se identificó que la mayoría de las familias, si bien se encuentran comprometidas con la educación de sus hijos e hijas, carecen de herramientas para la gestión adecuada de sus emociones, lo que limita un acompañamiento efectivo en los procesos educativos. Este hallazgo evidencia la necesidad urgente de intervención por parte de las instituciones educativas, no solo para apoyar al estudiantado, sino también para formar a los adultos responsables del acompañamiento en el hogar. En este sentido, los programas de formación parental deben orientarse no únicamente a la entrega de estrategias prácticas de apoyo pedagógico, sino también al desarrollo de habilidades sociales y competencias emocionales, tales como la empatía, la comunicación efectiva y la autorregulación emocional. Asimismo, resulta fundamental promover el fortalecimiento de las redes de apoyo familiar y la distribución equitativa de las responsabilidades parentales entre ambos cuidadores principales. Para ello, la escuela debe asumir un rol activo, no solo a través del personal docente, sino mediante un enfoque transdisciplinario que integre el trabajo de orientadores, psicopedagogos y otros profesionales, enriqueciendo estos programas con apoyo psicológico y la intervención de especialistas que respondan a las necesidades reales de las familias.

Otro hallazgo significativo fue la relación entre la percepción de calidad de la educación emocional y la menor demanda de herramientas, lo que indica que las familias con mayor conciencia emocional se sienten más capacitadas para apoyar el aprendizaje de sus hijos. Sin embargo, esta autoper-

cepción de competencia no los excluye de la necesidad de mantener un acompañamiento continuo por parte de las instituciones educativas, ya que pueden surgir nuevas necesidades y desafíos en el proceso, tomando en consideración que la realidad de las familias puede variar tomando en consideración de las variaciones que se puede suscitar en los diversos sistemas de interacción. Esto refuerza la importancia de incorporar contenidos emocionales en la formación parental, más allá de los aspectos académicos y de sostener un seguimiento que permita ajustar el acompañamiento a cada realidad familiar.

En síntesis, los hallazgos de esta investigación confirman que el acompañamiento pedagógico constituye un eje central en los procesos educativos desarrollados en el hogar, al integrar dimensiones académicas, organizativas y socioemocionales. La necesidad expresada por las familias de contar con herramientas formativas pone de relieve que el acompañamiento pedagógico no puede limitarse a la supervisión de tareas, sino que requiere del fortalecimiento de las competencias socioemocionales parentales y de una orientación sistemática por parte de las instituciones educativas. De este modo, se refuerza la corresponsabilidad entre familia y escuela como condición esencial para promover el bienestar emocional y el aprendizaje significativo de niños y niñas.

## Contribución autores

**Carmen Cecilia Roz-Faraco:** conceptualización, curación de datos, análisis formal, investigación, metodología, software, supervisión, validación, visualización, escritura – borrador original, escritura – revisión y edición.

**Nazaret Martínez-Heredia:** conceptualización, curación de datos, análisis formal, investigación, metodología, software, supervisión, validación, visualización, escritura – borrador original, escritura – revisión y edición.

**María Antonieta Elvira – Valdés:** conceptualización, metodología, software, escritura – borrador original, escritura – revisión y edición.

## Referencias bibliográficas

- Alonso-García, S., Aznar-Díaz, I., Cáceres-Reche, M. P., Trujillo-Torres, J.M. y Romero-Rodríguez, J.M. (2019). Systematic review of good teaching practices with ICT in Spanish Higher Education. Trends and challenges for sustainability. *Sustainability*, 11(24), 7150. <https://doi.org/10.3390/su11247150>
- Ansar, N., Nissen Lie, H. A. y Stiegler, J. R. (2024). The effects of emotion-focused skills training on parental mental health, emotion regulation and self-efficacy: Mediating processes between parents and children. *Psychotherapy Research*, 34(4), 518-537. <https://doi.org/10.1080/10503307.2023.2218539>
- Arruabarrena, I., Rivas, G. R., Cañas, M. y De Paúl, J. (2022). The incredible years parenting and child treatment programs: A randomized controlled trial in a child welfare setting in Spain. *Psychosocial Intervention*, 31(1), 43. <https://doi.org/10.5093/pi2022a2>
- Bunijevac, M. (2017). Parental involvement as an important factor for successful education. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 7(3), 137-153. <https://doi.org/10.26529/cepsj.291>
- Cardenas, B. E. F. y Escobar, M. I. M. (2022). Manifestaciones de la autorregulación emocional en niños y niñas de educación inicial. *Tempus Psicológico*, 5(2). <https://doi.org/10.30554/tempuspsi.5.2.4186.2022>
- Cosso, J., Andrews, J., McGuire, L. y Van Dongen, S. (2022). Effects of parental involvement interventions on young children's academic and socio-emotional outcomes: A meta-analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, 60, 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2022.102835>
- Dettmers, S., Yotyodying, S. y Jonkmann, K. (2019). Antecedents and outcomes of parental homework involvement: How do family-school partnerships affect parental homework involvement and student outcomes? *Frontiers in Psychology*, 10, 1048. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01048>
- Fan, H., Tan, C. y Leijten, P. (2024). Parental involvement and student creativity: A three-level meta-analytic review. *Frontiers in Psychology*, 15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1142223>
- Gardner, F., Hutchings, J., Bywater, T. y Whitaker, C. (2010). Who benefits and how does it work? Moderators and mediators of outcome in an effectiveness trial of a parenting intervention. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 39(4), 568-580. <https://doi.org/10.1080/15374416.2010.486315>
- Gavilánez Villamarín, S. M., Cleonares Borbor, A. M., Nevarez Moncayo, J. C. y Sánchez Pérez, L. D. R. (2021). Diagnóstico de la participación de los padres en educación de los hijos durante la pandemia. *Conrado*, 17(81), 92-101. <https://bit.ly/3YvnLnd>
- Gonzalez, T., de la Rubia, M. A., Hincz, K. P., Comas-Lopez, M., Subirats, L., Fort, S. y Sacha, G. M. (2020). Influence of COVID-19 confinement on students' performance in higher education. *PLOS ONE*, 15(10), e0239490. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0239490>
- Hernández, A. (2018). Transitando por el camino de la escuela para padres, madres y representantes. Una experiencia vivida. *EPISTEME KOINONIA: Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*, 1(1), 51-71. <https://doi.org/10.35381/e.k.v1i1.490>
- Jæger, M. M. (2012). The extended family and children's educational success. *American Sociological Review*, 77(6), 903-922. <https://doi.org/10.1177/0003122412464040>
- Kaspar, K. L. y Massey, S. L. (2023). Implementing social-emotional learning in the elementary classroom. *Early Childhood Education Journal*, 51, 641-650. <https://doi.org/10.1007/s10643-022-01324-3>
- Lara, L. y Saracostti, M. (2019). Effect of parental involvement on children's academic achievement in Chile. *Frontiers in psychology*, 10, 1464. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01464>
- Leijten, P., Gardner, F., Landau, S., Harris, V., Mann, J., Hutchings, J., Beecham, J., Bonin, E.-M. y Scott, S. (2018). Research review: Harnessing the power of individual participant data in a meta-analysis of the benefits and harms of the incredible years parenting program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 59(2), 99-109. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12781>
- Li, D., Li, W. y Zhu, X. (2023). Parenting style and children emotion management skills among Chinese children aged 3-6: the chain mediation effect of self-control and peer interactions. *Frontiers in Psychology*, 14, 1231920. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1231920>
- Li, S., Tang, Y. y Zheng, Y. (2023). How the home learning environment contributes to children's social-emotional competence: A moderated mediation model. *Frontiers in Psychology*, 14, 1065978. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1065978>
- Lunkenheimer, E., Sturge-Apple, M. L. y Kelm, M. R. (2023). The importance of parent self-regulation

- and parent-child coregulation in research on parental discipline. *Child development perspectives*, 17(1), 25-31.  
<https://doi.org/10.1111/cdep.12470>
- Madrid, R., Saracostti, M., Reininger, T. y Hernández, M. T. (2019). Responsabilización, obediencia y resistencia: perspectivas de docentes y padres sobre la colaboración familia-escuela. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 22(3), 1-13.  
<https://doi.org/10.6018/reifop.389801>
- Montroy, J. J., Bowles, R. P., Skibbe, L. E., McClelland, M. M. y Morrison, F. J. (2016). The development of self-regulation across early childhood. *Developmental psychology*, 52(11), 1744.  
<https://doi.org/10.1037/dev0000159>
- Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S. y Robinson, L. R. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social development*, 16(2), 361-388.  
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00389.x>
- Nowak, C. y Heinrichs, N. (2008). A comprehensive meta-analysis of Triple P-Positive Parenting Program using hierarchical linear modeling: Effectiveness and moderating variables. *Clinical child and family psychology review*, 11, 114-144.  
<https://doi.org/10.1007/s10567-008-0036-3>
- Padilla, C. V. y Madueño, M. L. (2022). Estrategias docentes para favorecer la participación familiar en educación secundaria: cruce de miradas. *Información tecnológica*, 33(5), 49-60. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642022000500049>
- Paley, B. y Hajal, N. J. (2022). Conceptualizing emotion regulation and coregulation as family-level phenomena. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 25(1), 19-43.  
<https://doi.org/10.1007/s10567-022-00378-4>
- Pardo-Patiño, K. V., Cuervo, L. C. y Villanueva-Bonilla, C. (2023). Intervenciones cognitivas, emocionales y educativas para niños en primera infancia. Revisión Sistemática. *Revista Ecuatoriana de Neurología*, 32(2), 86-97.  
<https://doi.org/10.46997/revecuatneurol32200086>
- Pribesh, S. L., Carson, J. S., Dufur, M. J., Yue, Y. y Morgan, K. (2020). Family structure stability and transitions, parental involvement, and educational outcomes. *Social Sciences*, 9(12), 229.  
<https://doi.org/10.3390/socsci9120229>
- Prinz, R. J., Sanders, M. R., Shapiro, C. J., Whitaker, D. J. y Lutzker, J. R. (2009). Population-based prevention of child maltreatment: The US Triple P system population trial. *Prevention science*, 10, 1-12.  
<https://doi.org/10.1007/s11121-009-0123-3>
- Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L., Martín, J. y Byrne, S. (2009). Las competencias parentales en contextos de riesgo psicosocial. *Psychosocial Intervention*, 18(2), 113-122.  
<https://doi.org/10.5093/in2009v18n2a2>
- Roldán Ramírez, E. L., Ayala Carreño, M. C., Pérez Pineda, D. P. y Romero Dimaté, N. Y. (2016). Redes sociales de apoyo a la crianza de los menores en etapa escolar primaria. *Revista Científica General José María Córdova*, 14(18), 73-95.  
<https://doi.org/10.21830/19006586.43>
- Roy, M. y Giraldo-García, R. (2018). The role of parental involvement and social/emotional skills in academic achievement: global perspectives. *School Community Journal*, 28(2), 29-46.  
<https://bit.ly/44zQafv>
- Sanders, M. R. (2012). Development, evaluation, and multinational dissemination of the Triple P-Positive Parenting Program. *Annual review of clinical psychology*, 8(1), 345-379.  
<https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-032511-143104>
- Sanders, M. R., Turner, K. M. y Markie-Dadds, C. (2002). The development and dissemination of the Triple P—Positive Parenting Program: A multilevel, evidence-based system of parenting and family support. *Prevention science*, 3, 173-189.  
<https://doi.org/10.1023/A:1019942516231>
- Saracostti, M., Lara, L., Martella, D., Miranda, H., Miranda-Zapata, E. D. y Reininger, T. (2019). Influence of family involvement and children's socioemotional development on the learning outcomes of Chilean students. *Frontiers in Psychology*, 10, 335.  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00335>
- Smith, T. E., Holmes, S. R., Romero, M. E. y Sheridan, S. M. (2022). *School Mental Health*, 14(2), 278-293.  
<https://doi.org/10.1007/s12310-022-09510-9>
- Soto, M. A. V., Moreno, W. T. B. y Rosales, L. Y. A. (2020). La educación fuera de la escuela en época de pandemia por Covid 19. Experiencias de alumnos y padres de familia. *Revista Electrónica sobre Cuerpos Académicos y Grupos de Investigación*, 7(14), 111-134. <https://bit.ly/3L4C8fe>
- Weis, M. y Trommsdorff, G. (2021). Changes in parents' home learning activities with their children during the COVID-19 lockdown: the role of parental stress, parental self-efficacy and social support. *Frontiers in Psychology*, 12, 682540.  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.682540>
- Whittingham, K., Sofronoff, K., Sheffield, J. y Sanders, M. R. (2009). Stepping Stones Triple P: An RCT of a parenting program with parents of a child diag-

- nosed with an autism spectrum disorder. *Journal of abnormal child psychology*, 37, 469-480.  
<https://doi.org/10.1007/s10802-008-9285-x>
- Wilder, S. (2013). Effects of parental involvement on academic achievement: a meta-synthesis. *Educational Review*, 66(3), 377-397.  
<https://doi.org/10.1080/00131911.2013.780009>
- Zimmer-Gembeck, MJ, Rudolph, J., Kerin, J. y Bohadana-Brown, G. (2022). Regulación emocional parental: Una revisión metaanalítica de su asociación con la crianza y la adaptación infantil. *Revista Internacional de Desarrollo del Comportamiento*, 46(1), 63-82.  
<https://doi.org/10.1177/01650254211051086>