

## LA PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES EN LA EDUCACIÓN: SU INFLUENCIA EN AUTOEFICACIA Y CONTROL EJECUTIVO DE SUS HIJOS. UNA REVISIÓN TEÓRICA

### PARENTAL INVOLVMENT IN EDUCATION: ITS INFLUENCE ON CHILDREN SELF-EFFICACY AND EXECUTIVE CONTROL. A THEORETICAL REVIEW

**María Gabriela Caligiore Gei\* ; Mirta Susana Ison\***

\*Instituto de Ciencias Humanas, Sociales y Ambientales (INCIHUSA – CONICET) Centro Científico Tecnológico (CCT Mendoza – CONICET), República Argentina  
[mgcalioregei@mendoza-conicet.gob.ar](mailto:mgcalioregei@mendoza-conicet.gob.ar), [mison@mendoza-conicet.gob.ar](mailto:mison@mendoza-conicet.gob.ar)

#### Palabras Clave

participación de padres en educación

autoeficacia infantil

control ejecutivo

#### Resumen

La escolaridad es una etapa de gran importancia para el desarrollo de la personalidad y el aprendizaje de los niños, y son los padres los principales pilares en los que ellos se apoyan para enfrentarse a los desafíos propios del aprendizaje. El presente trabajo se propone realizar una revisión teórica acerca de la influencia que la participación de los padres en la educación tiene sobre la autoeficacia y el control ejecutivo de sus hijos, sistematizando los aportes teóricos de más de cincuenta trabajos sobre la temática. Se concluyó que dada la inexistencia de un concepto unívoco del constructo *participación familiar* resulta difícil determinar qué aspectos de éste tienen mayor influencia en el desarrollo infantil. Asimismo, al ser escasas las investigaciones que indagan dicha relación, la presente revisión abre el camino a nuevas investigaciones que permitan abordar la temática.

#### Keywords

parental involvement in education

children self-efficacy

executive control

#### Abstract

The school stage is an important time for the personality development and learning, and parents are the main support that teach how to face the scholar challenges. The aim of this article is to make a theoretical review about the parental involvement in education influence on their children self-efficacy and executive control, following the results of empirical research and theoretical analysis of more than fifty articles on this theme. It was concluded that given the absence of a univocal concept of the parents participation construct, it's difficult to determine what aspects of it have the greatest influence on child development. On the other hand, since studies about how this participation influences self-regulation behaviors, such as self-efficacy beliefs and executive control are scarce, the present review opens the way to new studies able to approach this relationships.

## Introducción

En el contexto educacional existe un gran interés por comprender los factores cognitivos, socio-emocionales y conductuales que favorecen u obstaculizan el rendimiento en las actividades escolares, y cómo éstos influyen en el desarrollo integral de los estudiantes. Los estudios sobre la relación entre el desarrollo socio-cognitivo de los niños y sus contextos familiares no son recientes. Teniendo en cuenta que la escuela es uno de los principales contextos en el cual los niños se desarrollan, cobra relevancia analizar cómo las características familiares influyen en el proceso de aprendizaje y en la formación integral de los niños.

Los padres son los principales transmisores de valores, principios y normas y representan el soporte emocional de sus hijos. La retroalimentación que los padres realizan en relación al comportamiento de sus hijos contribuye a la formación de las creencias de autoeficacia en los niños. Dichas creencias desempeñan un rol central en la regulación de factores cognitivos, afectivos y motivacionales que operan en el desarrollo de las capacidades involucradas en los logros sociales y del aprendizaje. Aquellos escolares que creen que son capaces, usan adecuadas estrategias de autorregulación en sus tareas escolares y extraescolares, utilizando mejor aquellas funciones que implican control ejecutivo. El desarrollo de dichas funciones se considera fundamental durante la infancia ya que implica una serie de capacidades cognitivas que han de permitir al niño mantener información, manipularla y actuar en función de ésta, planificar las estrategias para lograr los objetivos de una forma eficaz, lo cual le permitiría actuar de forma más reflexiva y adaptar su comportamiento a los cambios que pueden producirse en el entorno (Tirapu-Ustárroz, García-Molina, Luna-Lario, Roig-Rovira y Pelegrín-Valero, 2008).

En línea con lo anterior, involucrar a los padres en la educación permite desarrollar en ellos conocimientos y habilidades para apoyar efectivamente el desempeño académico, social y emocional de sus hijos, favoreciendo una mejor adaptación al contexto escolar, incrementando su confianza y autoestima ante los desafíos propios del aprendizaje.

## Revisión teórica y de resultados de investigaciones

### Autoeficacia

En el campo de la psicología, el término de autoeficacia recibe una especial atención y ha generado importantes progresos en las investigaciones científicas (Pérez, Lescano, Heredia, Zalazar, Forlán y Martínez, 2011). Entre las teorías que intentan explicar los procesos que guían y regulan los comportamientos, la Teoría Cognitiva Social es una de las más prominentes. Esta teoría postula que el comportamiento es motivado y regulado por una combinación de factores internos y externos. Dentro de estos primeros, la autoeficacia cumple un rol importante.

El término autoeficacia ha sido definido por Bandura (1997) como los juicios de cada individuo sobre sus capacidades, en base a los cuales organizará y ejecutará los actos que le permitan alcanzar el rendimiento deseado. De ahí la importancia de considerarlas como centrales en la autoorganización, ya que determinan, en gran medida, la elección de actividades, la motivación, el esfuerzo y la persistencia en las mismas ante las dificultades, así como los patrones de pensamiento y las respuestas emocionales asociadas.

Teniendo en cuenta estas características, Ornelas, Blanco, Gastélum y Chávez (2012) resaltan el rol importante que la autoeficacia posee en el éxito de las personas que están en proceso de aprendizaje. Los juicios de los estudiantes sobre la capacidad y los medios que poseen para realizar una tarea y alcanzar metas de forma exitosa, ayudan a mantener ambientes apropiados, tanto internos como externos, e influyen en actitudes y conductas favorables para el aprendizaje. Los resultados de diversas líneas de estudio han demostrado que la autoeficacia es más predictiva del rendimiento académico que otras variables cognitivas, y que ésta puede incluso predecir el éxito posterior (Soo Lee y Jonson-Reid, 2016).

Zahodne, Nowinski, Gershon y Manly (2015) concluyendo que la autoeficacia podría compensar los efectos negativos que ocasionan los niveles bajos de educación sobre el funcionamiento ejecutivo. Es decir, que los individuos con bajo nivel educativo pero con altos niveles de autoeficacia se desempeñan en tareas de control ejecutivo de manera similar a los que poseen niveles más altos de educación. Dicho aporte permite ubicar a la autoeficacia como un campo provechoso sobre el cual intervenir para reducir los efectos negativos producto de los bajos niveles educativos a fin de promover mejores rendimientos cognitivos a lo largo de la vida.

El concepto de autoeficacia infantil se presenta articulado al menos a tres áreas de funcionamiento: académica, social y física (Bandura, 1997).

La autoeficacia académica refleja cuán competente se siente un estudiante para realizar exitosamente sus tareas escolares, obtener buenas calificaciones o recordar lo aprendido en clase. De esta forma, los estudiantes con un alto sentido de eficacia para completar una tarea educativa participarán con mayor disposición, se esforzarán más y persistirán durante más tiempo que aquellos que dudan de sus capacidades ante las posibles dificultades (Barca-Enríquez, Brenlla, Peralbo, Almeida, Porto y Barca, 2015). Las estrategias metacognitivas, que se refieren a la planeación, monitoreo y control de la cognición, ayudan al estudiante a programar actividades y recursos que necesita para establecer y alcanzar sus metas de aprendizaje. Aquellos escolares que creen que son capaces usan mejores estrategias de autorregulación en sus tareas escolares y extraescolares, utilizando mejor aquellas funciones que implican control ejecutivo y que repercuten de manera positiva en el funcionamiento académico y desarrollo intelectual (Soo Lee y Jonson-Reid, 2016).

Otra de las áreas de funcionamiento de la autoeficacia refiere a lo social. De acuerdo a éste, la autoeficacia social refleja cuán competentes se sienten las personas para establecer vínculos sociales significativos y mantenerlos a través del tiempo. Según Morán y Olaz (2014) estas creencias tienen un papel decisivo en las interacciones sociales, ya que ayudan a organizar el conocimiento y las capacidades de ejecución en una acción social competente. La competencia social proporciona sentimientos de autoeficacia generando un impacto positivo en la autovaloración como en la valoración de los demás, lo cual contribuye a que el niño se sienta motivado a actuar de modo prosocial, utilizando habilidades sociales asertivas. En este aspecto, la capacidad del niño de planificar y organizar su comportamiento para actuar adecuadamente denota una buena implementación de sus funciones ejecutivas de control, ya que si no mediara una autoorganización previa, posiblemente podría actuar de manera impulsiva o desinhibida afectando notablemente su competencia a nivel social.

Finalmente, la autoeficacia física, deportiva, refleja cuán competentes se consideran los niños para realizar adecuadamente ese tipo de actividades. El poseer niveles adecuados de autoeficacia en este aspecto influye, en gran medida, en los resultados que se obtengan en la práctica deportiva.

En cuanto a la formación de las creencias de autoeficacia, Bandura (2012) sostiene que las mismas se construyen en la interacción de cuatro fuentes de información: la experiencia propia (el éxito aumenta las evaluaciones positivas de eficacia y los fracasos la reducen), la persuasión social (el individuo desarrolla su autoeficacia como resultado de lo que le dicen otros), la experiencia vicaria (cuando una persona ve a otras similares que actúan con éxito aumenta la percepción de autoeficacia) y el estado fisiológico y afectivo (pueden contribuir al aumento o disminución de la autoeficacia). Otros autores agregan la influencia de los factores psicosociales y ambientales en su desarrollo. De esta forma, si las personas perciben la situación ambiental como positiva, conseguirán niveles más elevados de autoeficacia (Fast, Lewis, Bryant, Bocian, Cardullo, Rettig, y Hammond, 2010). Tanto Bandura (1997) como Tschannen-Moran y Woolfolk (2007) sostienen que la experiencia previa es el factor más influyente. Pero, consideran que la retroalimentación correctiva por parte de terceros puede ayudar a hacer ajustes en la percepción y actuar de las personas, permitiendo que ellos mismos construyan confianza en la propia capacidad, ayudándoles a desarrollar su identidad, autoestima y motivación.

Los principales contextos de desarrollo de la autoeficacia son la familia, los pares y la escuela. Las interacciones surgidas en tales contextos nutren de manera importante los recursos que aparecen en la vida del individuo, contribuyendo al desarrollo del sentido de autoeficacia y permitiendo la evolución desde el control externo hasta la autorregulación personal. La influencia que los padres ejercen sobre los hijos durante el período de crianza, determina en gran medida la percepción de autoeficacia que tendrán los niños. Las autopercepciones de los niños acerca de cómo son vistos por otras personas significativas, afectan altamente sus sentimientos hacia el yo. Por ello, las retroalimentaciones, mensajes de aprobación o desaprobación que los padres hacen de las conductas del niño contribuyen a la formación de sus creencias de autoeficacia (Branje, Hale, Frijns y Meeus, 2010).

No obstante, la investigación centrada en los antecedentes familiares del desarrollo de las creencias de autoeficacia es escasa y merece mayores investigaciones al respecto. Considerando esta perspectiva, y en relación a la participación de los padres en la educación de sus hijos, podría pensarse que el acompañamiento activo y supervisión de los aprendizajes representan actividades que alimentan la formación de la percepción de autoeficacia. En cuanto los niños se sienten acompañados, escuchados y ayudados por sus padres, perciben su compromiso con la escuela, los observan motivados a participar en las distintas actividades escolares, su sentimiento de valía se incrementa y estas percepciones contribuyen al desarrollo de la confianza en sí mismos que repercute de manera significativa en su performance.

A modo de síntesis, es importante destacar la influencia que las creencias de autoeficacia ejercen en las metas que las personas se proponen, en los cursos de acción que planifican, en la anticipación de resultados y en las elecciones que realizan. Tales capacidades hacen referencia a las funciones ejecutivas, que son las habilidades implicadas en la supervisión del funcionamiento cognitivo para adecuarlo al logro de objetivos. Es por ello, que aquellos escolares que poseen mayores niveles de autoeficacia emplean mejores estrategias de autorregulación, utilizando mejor aquellas funciones que implican control ejecutivo. De esto se desprende la necesidad de estudiar la relación entre la autoeficacia y las funciones ejecutivas, como ruta a través de la cual se puede transitar e intervenir en el momento de elegir y modificar los pensamientos y comportamientos.

### Control ejecutivo

El concepto de *funciones ejecutivas* (FE) tiene una complejidad particular dentro de la literatura neuropsicológica dada la diversidad de modelos explicativos que intentan dar cuenta de su estructura (Marino, 2010).

Históricamente, el estudio de las FE se ha relacionado con su sustrato neural. El neuropsicólogo ruso Alexander Luria (1974) fue el primero en caracterizar las FE, aunque no utilizó específicamente este término. En sus estudios sobre las unidades funcionales del cerebro, destacó el importante rol del lóbulo frontal y muy especialmente de las zonas prefrontales del córtex, en la programación, control y verificación de la actividad mental. En base a estos aportes teóricos, Lezak (1982), fue la primera en sistematizar el concepto de FE conceptualizándolas como un proceso que comienza con la formulación de objetivos, la planificación de la conducta para satisfacerlos y luego la ejecución efectiva de la misma. Tirapu-Ustárrroz, Climent-Martínez, Luna-Lario, Bombín-González, Cifuentes-Rodríguez y Díaz-Urueta (2014), establecen una propuesta integradora partiendo de las definiciones aportadas en los últimos años por la neuropsicología, y definen a las FE como la capacidad de generar soluciones ante un problema novedoso y predecir posibles resultados de las soluciones imaginadas. Finalmente, Ibáñez (2015) propone una definición que engloba las diferentes líneas teóricas y define al control ejecutivo como la habilidad para inhibir o demorar respuestas preponderantes, permitiendo al individuo modificar su curso de acción en condiciones de conflicto, ya sea a nivel cognitivo, emocional o motor.

Aunque se ha identificado y estudiado un número importante de FE, no existe una función ejecutiva unitaria. Actualmente, bajo este constructo se describe una pluralidad de habilidades como: establecimien-

to de metas, planificación, focalización de la atención, generación de estrategias, *feedback*, resolución de problemas, pensamiento abstracto, formulación de hipótesis, flexibilidad cognitiva, memoria de trabajo, control emocional, inhibición, fluidez, velocidad de procesamiento y monitorización de la conducta en referencia a estados motivacionales y emocionales del organismo (Korzeniowski, 2011; Tirapu-Ustárrroz *et al.*, 2014). Dada la amplitud de habilidades involucradas en el concepto de FE, se han realizado intentos de agrupación bajo diferentes criterios de clasificación. De esta forma existen funciones frías y cálidas, cognitivas y motoras, entre otras (Allan y Lonigan, 2011).

No obstante la dificultad de clasificar las FE, existe un acuerdo general en determinar la existencia de tres funciones cognitivas nucleares: la inhibición (que incluye el control inhibitorio del comportamiento y de la cognición), la memoria de trabajo y la flexibilidad cognitiva o *shifting* (Diamond, 2013).

Asimismo, desde un abordaje neuroanatómico, existe un consenso general para afirmar que el sustrato neural que soporta a las FE corresponde principalmente a la corteza prefrontal y que las mismas comienzan su desarrollo en la infancia cuando el niño o niña adquiere la capacidad para controlar la conducta, usando información previa (Betancur-Caro, Molina y Cañizales-Romaña, 2016). Portellano Pérez (2005) apunta a la existencia de tres periodos sensibles en el desarrollo de las áreas frontales: el primero que comprende las edades de entre los 4 y los 8 años, el segundo entre los 10 y 12 años, y el último entre los 15 y los 19 años. Sin embargo, debido al prolongado período madurativo de las estructuras biológicas que sustentan estas funciones, las FE continúan evolucionando hasta principios de la edad adulta.

El desarrollo de las FE se considera fundamental durante la infancia ya que implica la aparición de una serie de capacidades cognitivas que han de permitir al niño mantener información, manipularla y actuar en función de ésta, planificar los procesos y las estrategias para lograr los objetivos de una forma eficaz, autorregular su conducta, logrando actuar de forma reflexiva y no impulsiva y adaptar su comportamiento a los cambios que pueden producirse en el entorno (Tirapu-Ustárrroz *et al.*, 2014). Para Korzeniowski (2011) es preciso profundizar el estudio y las relaciones que se establecen entre las influencias del contexto social y familiar sobre el desarrollo de las funciones de control ejecutivo y su plausible vinculación con el rendimiento académico. Torras De Bea (2010) sostiene esta perspectiva señalando a los padres como entes determinantes en el desarrollo de las funciones cognitivas y emocionales de los niños. Para el autor, entre los factores que modulan dicho desarrollo se encuentran las características de crianza, el modo de disciplina que los padres ejercen sobre sus hijos, la sensibilidad y capacidad de respuesta de éstos, entre otros. Es por ello que examinar las interacciones entre adultos y niños es un ámbito de importancia, ya que en ellas se generan experiencias de aprendizaje que estimulan el desarrollo del funcionamiento ejecutivo y la eficacia personal. Específicamente, explorar dichas interacciones en niños que atraviesan su escolaridad representa un contexto de mayor interés, ya que es una etapa propicia para el aprendizaje y desarrollo de habilidades tanto cognitivas y socio-emocionales, y el acompañamiento parental en estas circunstancias constituye un ingrediente fundamental para el logro de mejores resultados.

### Participación de los padres en la educación

El reconocimiento generalizado sobre la importancia de la participación familiar en la educación escolar, y sus implicaciones en el desarrollo integral del individuo, ha propiciado gran volumen de investigaciones al respecto, observándose un interés creciente en los últimos años (Boonk, Gijsselaers, Ritzen y Brand-Gruwel, 2018; Contreras, Zalazar-Jaime, De Mier, Aparicio y Cupani, 2016; Vargas-Rubilar y Arán-Filipetti, 2014). La mayoría coincide en que una de las funciones más importantes de la familia, en relación con las necesidades de los hijos, es aportar la estimulación apropiada que haga de ellos seres con capacidades cognitivas y afectivas necesarias para relacionarse de modo competente con su entorno.

Entre los indicadores del contexto que permiten caracterizar condiciones que pueden afectar directamente el desarrollo de los niños, Myers (2003) nombra la estructura familiar, las características de los

padres y/o del adulto que cuida del niño, el empleo de los padres, las condiciones de la vivienda, las condiciones sociales y económicas generales de la familia y su acceso a servicios. Las prácticas de crianza y las expectativas de los padres frente al futuro de sus hijos también constituyen condiciones que pueden incidir directamente en el desarrollo de los niños (Orozco, Perinat y Sánchez, 2009). Si bien es indiscutible la relación existente entre dichas variables parentales y el desarrollo infantil, no existe consenso en la literatura acerca de cómo contribuye el apoyo parental al desempeño académico o qué aspectos de la participación de los padres ejercen más influencia sobre sus hijos de edad escolar (Boonk, Gijsselaers, Ritzen y Brand-Gruwel, 2018; Contreras *et. al.*, 2016). En efecto, algunos estudios destacan que la participación de los padres produce mayores niveles de compromiso en sus hijos hacia la escuela; y otros observan que las expectativas y grado de involucramiento de los padres están determinados por el rendimiento previo de los estudiantes.

No obstante, no existe consenso en determinar con claridad cómo los padres influyen en el desempeño de sus hijos, algunas investigaciones resaltan el papel que cumple el capital cultural, la organización familiar (Chaparro Caso López, González Barbera y Caso Niebla, 2016) y el nivel educativo de los padres. Según éstas, el nivel educativo que hayan alcanzado los padres determina las habilidades, valores y conocimientos acerca de los procesos educativos formales de sus hijos, lo cual influye en las prácticas educativas en casa y en el moldeamiento de las habilidades en sus hijos estudiantes, así como en la forma de intervenir en los asuntos escolares (Roosa, O'Donnell, Cham, Gonzales, Zeiders, Tein, Knight, y Umaña-Taylor, 2012). Boonk *et al.*, (2018) concluyeron, tras realizar una revisión teórica, que los indicadores parentales que mayormente influyen en el rendimiento académico de los hijos son: (a) la lectura en casa; (b) las expectativas y aspiraciones de los padres sobre la educación de los hijos; (c) la comunicación entre los padres e hijos acerca de asuntos escolares y (d) el apoyo y supervisión del aprendizaje.

Además, siguiendo los aportes de Phillipson y Phillipson (2012) se considera que muchas de las dimensiones del ámbito familiar influyen de manera indirecta, ya que no inciden directamente sobre el rendimiento académico, sino sobre las características cognitivas y motivacionales que el alumno pondrá en juego a la hora del aprendizaje escolar, entre ellas las creencias de autoeficacia. Tal es así, que Correa Fonnegra (2016) las ubica en el segundo lugar de incidencia sobre el desempeño académico, tras las características del entorno familiar. Desde esta perspectiva, investigar la relación entre el apoyo parental y el desarrollo de las creencias de autoeficacia en los hijos cobra relevancia asumiendo su influencia en el rendimiento del niño.

No obstante la amplitud de investigaciones llevadas a cabo en torno a la temática, resulta difícil establecer una definición unívoca del término *participación* ya que se presenta como un término pluridimensional.

La significación del constructo *participación* varía según sea la caracterización que los protagonistas de la diada escuela-familia le asignen. De acuerdo a ello, los docentes según sus experiencias previas y las creencias sobre cómo tendría que ser la relación y el involucramiento de las familias construyen sus propios parámetros de normalidad que les dictan qué comportamientos provenientes de las familias son aceptables y cuáles no. Por su parte, las familias también poseen sus propias creencias que influyen en la decisión de participar en las actividades que consideran que son su responsabilidad en la educación de sus hijos y que guían su rol asumido (Sandoval, Echevarría, Valdés y Fraijo, 2015). Estas creencias se construyen por la propia experiencia en la vida escolar, el sistema familiar actual y las expectativas en la escuela al implicarse. Otras variables que influyen en su construcción son la autoeficacia percibida por los padres para apoyar a sus hijos en las tareas y actividades escolares, la energía y tiempo del que disponen, así como las invitaciones de los docentes y de sus hijos a participar.

Reparaz y Naval (2014) conciben la participación como una competencia educativa que los padres deben desarrollar para ejercer con eficacia la labor de educar a sus hijos. Dicha competencia requiere de la adquisición de conocimientos (los padres deben ser informados por la escuela y a su vez ser ellos fuente

de información para la misma sobre el desarrollo de sus hijos, sus necesidades o dificultades de aprendizaje, etc.), el desarrollo de actitudes (los padres tienen que querer colaborar, lo que requiere corresponsabilidad, confianza y respeto, entre otras actitudes) y la ejercitación de algunas destrezas o habilidades intelectuales y sociales (como capacidad de resolución de problemas y toma de decisiones o capacidad de comunicación, iniciativa, trabajo en equipo y empatía). Para estos autores, las expectativas de los padres respecto al futuro educativo de sus hijos y el sentimiento de pertenencia al centro educativo son los factores que mayor impacto tienen sobre el rendimiento de los hijos.

De acuerdo a ello, se han identificado tres formas en que los padres construyen su rol según se consideren: a) los mayores responsables del éxito académico de los hijos, b) atribuyan la responsabilidad total a los docentes - escuela o c) aquellos que argumentan que el éxito académico de los hijos es una responsabilidad compartida por el docente y los padres (Hoover-Dempsey y Sandler, 2005). Asimismo, se distinguen dos modalidades de participación en los centros educativos: la individual y la colectiva. Los padres participan individualmente asistiendo a las reuniones, participando en las actividades de la escuela, haciendo el seguimiento escolar de sus hijos, entre otras. Y colectivamente, a través de las asociaciones de padres y madres (Garreta, 2013). Por otra parte, Castro, Expósito-Casas, López-Martín, Lizasoain, Navarro-Asencio y Gaviria (2015) distinguen entre una participación formal, aquella que se establece a través de los cauces explícitos reconocidos en la normativa y una participación informal que implica todas las características tácitas impregnadas en la realidad educativa, como ser las expectativas parentales, la comunicación con los hijos, el sentimiento de pertenencia a la escuela, la ayuda en las tareas escolares, entre otras.

De manera sintética, Gubbins y Ibarra (2016) engloban a todas estas formas de implicación familiar en las denominadas *estrategias educativas familiares*. Dichas estrategias son diferentes según sea el origen económico y cultural de las familias y se despliegan tanto a nivel intrafamiliar como en las relaciones establecidas entre la familia y la escuela. Algunos estudios al respecto, concluyen que a menores ingresos económicos y capital cultural familiar menor es la presencia de los padres en la escuela y a mayor nivel de ingresos y escolaridad de los padres mayor es el interés por asumir cargos representativos en instancias formales de la escuela y colaborar con los docentes de sus hijos (Vincent, Rollock, Ball y Gillborn, 2012). Asimismo, en el estudio de Sánchez Escobedo, Valdés Cuervo, Reyes Mendoza y Carlos Martínez (2010) se concluye que la participación de la familia en la educación de los hijos está afectada por variables tales como: a) Género del progenitor, siendo las madres las que más participan; b) Escolaridad, los padres con mayores niveles de estudio participan más en las actividades de la escuela y fomentan en mayor medida el desarrollo integral de los hijos y c) La edad del hijo: a mayor edad, menor participación de los padres, especialmente en lo referido a la supervisión y apoyo del aprendizaje en la casa. En estudios posteriores, Valdés Cuervo y Urías Murrieta (2011) encontraron que los padres y madres consideran importante su participación en la educación de los hijos en las dimensiones referidas a la crianza y a la supervisión del aprendizaje en casa, desconsiderando las referidas a la comunicación y apoyo a la escuela.

En cuanto a los beneficios asociados a una efectiva implicación de los padres en la escuela, LaRocque, Kleiman y Darling (2011) señalan mayor asistencia a clases, mejores resultados en evaluaciones escolares, tasas más altas de egreso de niveles escolares superiores y menor repetición de grados. Además, para dichos autores, la participación de los padres contribuye a mejorar las actitudes y la conducta de los estudiantes, promoviendo el logro de una mayor confianza en sí mismos.

No obstante la importancia del involucramiento parental en la educación de sus hijos, la participación de los padres muchas veces no es efectiva por varios motivos. Silveira (2016) constata que uno de los principales problemas es que no hay una sincera y verdadera colaboración entre los centros educativos y las familias. Los maestros y directivos se muestran reacios a abrir las puertas de los centros a los padres, y los maestros no ven en los padres un actor con el que colaborar mutuamente en la educación. Además, suma otros factores como la indiferencia y el poco interés de los padres por participar, la creciente delegación de responsabilidades en la escuela sobre la educación de sus hijos, la desconfianza y resistencia

de los docentes hacia los padres, ya que no quieren que éstos interfieran en sus funciones.

Finalmente, Pinto Crisostomo y Escorcía Oyola (2016) consideran que es necesario que la familia y la escuela mejoren su comunicación, generen nuevas prácticas para relacionarse, unan fuerzas y caminen en la misma dirección para fortalecer los procesos de los niños desde temprana edad.

### **Conclusiones**

En el presente trabajo se ha destacado el importante rol que el contexto familiar cumple en el desarrollo de los niños. Es indiscutible que la familia es el primer escenario donde se impulsa el desarrollo de competencias cognitivas, afectivas, sociales que permiten la adaptación del niño a los distintos ambientes donde se desempeña. Tanto en la autoeficacia, concebida como las creencias sobre las propias capacidades para organizar y ejecutar los cursos de acción necesarios para gestionar situaciones posibles, como en el funcionamiento ejecutivo sintetizado como el responsable de la regulación de la conducta, del pensamiento y de las emociones, la influencia de los padres sobre los hijos juega un papel significativo.

Sin embargo, y de acuerdo a la revisión teórica realizada, puede observarse que la mayoría de las investigaciones centran su estudio en el nivel socio-económico de la familia y a partir de ello intentan explicar cómo éste impacta en las distintas dimensiones del desarrollo infantil. Principalmente, los estudios se basan en analizar la relación entre el nivel socio-económico familiar y el rendimiento académico de los hijos de edad escolar. Si bien dichos constructos se corresponden mutuamente y muestran una relación lineal entre ellos, se plantea que el abordaje es reducido y limitado. Esto teniendo en cuenta que los diversos modelos teóricos incluyen múltiples dimensiones familiares como participantes del desarrollo integral de los hijos. Entre ellos vale nombrar la estructura familiar, el nivel educativo de los padres, las pautas de crianza, las aspiraciones y expectativas en relación a la educación de sus hijos, las interacciones y participaciones con el centro educativo, entre otras. Es decir, desde esta perspectiva, el nivel socio-económico solo representa una de ellas.

Por otra parte, la indagación sobre la relación entre características familiares y el desarrollo de la autoeficacia es escasa y merece mayores investigaciones. Teniendo en cuenta que las creencias de autoeficacia cumplen una función importante en la autorregulación de la conducta y en el desarrollo de patrones conductuales y emocionales funcionales, se cree que este aspecto resulta clave para explicar el comportamiento humano. Aquellos niños que creen que son capaces usan mejores estrategias de autorregulación, utilizando mejor aquellas funciones que implican control ejecutivo. Estas funciones facilitan un mejor desenvolvimiento tanto cognitivo como emocional y social, lo cual favorece una adecuada performance y mejores resultados en la asimilación de las enseñanzas. Es por ello que se resalta el rol mediador que la percepción de autoeficacia ejerce en el niño en proceso de aprendizaje. Asimismo, el poder compensar los efectos negativos ocasionados por los niveles educativos deficitarios por sobre el rendimiento cognitivo, hacen de la autoeficacia un campo fecundo sobre el cual intervenir para promover mejores resultados académicos. Finalmente, entendiendo que la influencia que los padres ejercen sobre los hijos durante el período de crianza determina en gran medida la percepción de autoeficacia que tendrán los niños, se considera que resultaría interesante indagar qué características de los padres intervienen sobre la formación de la autoeficacia, de qué manera logran influir en las autopercepciones de sus hijos, entre otros interrogantes.

Por consiguiente, se considera que la presente revisión constituye un aporte que permite pensar diversas estrategias destinadas a propiciar la incorporación de aprendizajes y modos de participación de las familias dentro de la institución educativa en pos de maximizar el potencial de los niños hacia logros académicos y sociales, desarrollo emocional y éxitos en el futuro. El abordaje de esta temática puede resultar de gran interés para enriquecer la comprensión de los factores que influyen sobre los procesos de aprendizaje y desempeño socio-cognitivo de los niños en edad escolar.

Igualmente, teniendo en cuenta que las creencias de autoeficacia y las habilidades en funciones ejecutivas pueden ser desarrolladas y fortalecidas a través de diversas estrategias de entrenamiento provenientes de diferentes fuentes, se plantea que en futuras investigaciones dichos constructos podrían emplearse como factores a promover y estimular para lograr una optimización del potencial social y cognitivo de los niños. Con lo que respecta a la participación de los padres en la educación, también debe considerarse como una competencia parental que puede estimularse para ejercer con mayor eficacia el acompañamiento de los hijos durante su proceso de aprendizaje.

## Referencias

- Allan, N. P. y Lonigan, C. J. (2011). Examining the dimensionality of effortful control in preschool children and its relation to academic and socio-emotional indicators. *Developmental Psychology*, 47, 905-915.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2012). Social cognitive theory. En P. M. Van Lange, A. W. Kruglanski y E. Higgins (Eds.), *Handbook of theories of social psychology* (Vol 1, pp. 349-373). Thousand Oaks, CA: Sage Publications Ltd.
- Barca-Enríquez, E., Brenlla, J. Peralbo, M., Almeida, L. Porto, A. y Barca, A. (2015). Habilidades cognitivas, autoeficacia y estrategias de aprendizaje: indicadores y determinantes del rendimiento académico en el alumnado de educación secundaria. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 1, 83-89.
- Betancur-Caro, M. L., Molina, D. A. y Cañizales-Romaña, L. Y. (2016). Entrenamiento Cognitivo de las Funciones Ejecutivas en la Edad Escolar. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(1), 359-368.
- Boonk, L., Gijsselaers, H. J. M., Ritzen, H. y Brand-Gruwel, S. (2018). A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. *Educational Research Review*, 24, 10-30.
- Branje, S. J. T., Hale, W. W., Frijns, T. y Meeus, W. (2010). Longitudinal associations between perceived parent-child relationship quality and depressive symptoms in adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38, 751-763.
- Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E. y Gaviria, J. L. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 14, 33-46.
- Chaparro Caso López, A. A., González Barbera, C., y Caso Niebla, J. (2016). Familia y rendimiento académico: configuración de perfiles estudiantiles en secundaria. *Revista electrónica de investigación educativa*, 18(1), 53-68.
- Contreras, M. L., Zalazar-Jaime, M. F, De Mier, M. V., Aparicio, M. y Cupani, M. (2016). Escala de apoyo parental: nuevos estudios de estructura interna y su relación con variables socioeconómicas. *Interdisciplinaria*, 33(2), 299-313.
- Correa Fonnegra, J. B. (2016). Desempeño académico y diferencias de género en Colombia: un análisis con base en las pruebas TIMSS 2007. *Sociedad y economía*, 30, 15-42.

- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135–168.
- Fast, L., Lewis, J., Bryant, M., Bocian, K., Cardullo, R., Rettig, M. y Hammond, K. (2010). Does math self-efficacy mediate the effect of the perceived classroom environment on standardized math test performance. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 729-740.
- Garreta, J. (2013). La participación de las familias en la escuela: una cuestión pendiente. *Documentación Social*, 171, 101-124.
- Gubbins, V. y Ibarra, S. (2016). Estrategias educativas familiares en enseñanza básica: análisis psicométrico de una escala de prácticas parentales. *PSYKHE*, 25(1), 1-17.
- Hoover-Dempsey, K. V. y Sandler, H. M. (2005). Parent's motivations for involvement in children's education: why does it make a difference. *Teachers College Record*, 97(2), 311-331.
- Ibáñez, J. (2015). *Autorregulación y desarrollo escolar: Control ejecutivo frío y cálido, estatus socioeconómico y vinculación con el rendimiento académico*. (Tesis Doctoral). Departamento de Psicología Experimental. Universidad de Sevilla, Sevilla, España.
- Korzeniowski, C. G. (2011). Desarrollo evolutivo del funcionamiento ejecutivo y su relación con el aprendizaje escolar [en línea], *Revista de Psicología*, 7(13).
- LaRocque, M., Kleiman, I. y Darling, S. M. (2011). Parental involvement: the missing link in school achievement. *Parenting School Failure*, 55(3), 115-122.
- Lezak, M. D. (1982). The problem of assessing executive functions. *International Journal of Psychology*, 17, 281-297.
- Luria, A. R. (1974). *El cerebro en acción*. España: Fontanella.
- Marino, J. C. (2010). Actualización en tests neuropsicológicos de funciones ejecutivas. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 2, 34-45.
- Morán, V. y Olaz, F. (2014). Instrumentos de evaluación de habilidades sociales en América Latina: un análisis bibliométrico. *Revista de Psicología*, 23(1), 93-105.
- Myers, R. (2003). *Reflexiones sobre indicadores del desarrollo de niños menores de 6 años* [Teleconferencia]. Disponible en [www.redprimerainfancia.org](http://www.redprimerainfancia.org)
- Ornelas, M., Blanco, H., Gastélum G. y Chávez, A. (2012). Autoeficacia percibida en la conducta académica de estudiantes universitarias. *Formación Universitaria*, 5(2), 17-26.
- Orozco, M., Perinat, A. y Sánchez, H. (2009). Cognitive development and interaction context. En A. C. Bastos y E. Prabinovich (Eds.), *Living in poverty: developmental poetics of cultural realities*, (pp. 287 – 308). Charlott, NC: Information Age Publishing.
- Pérez, E., Lescano, C., Heredia, D., Zalazar, P., Furlám, L. y Martínez, M. (2011). Desarrollo y análisis psico-

- métricos de un inventario de autoeficacia para inteligencias múltiples en niños argentinos. *Psicoperspectivas*, 10(1), 169-189.
- Phillipson, S. y Phillipson, S. N. (2012). Children's cognitive ability and their academic achievement: The mediation effects of parental expectations. *Asia Pacific Education Review*, 13, 495-508.
- Pinto Crisostomo, N. L. y Escorcía Oyola, L. I. (2016). *Familia-escuela: la experiencia de aprender juntos. Fortalecimiento de habilidades socioemocionales en niños de grado transición del colegio república EE. UU. de América IED*. (Tesis Doctoral). Universidad de la Sabana, Chía, Cundinamarca, Colombia.
- Portellano Pérez, J. A. (2005). *Cómo desarrollar la inteligencia: entrenamiento neuropsicológico de la atención y las funciones ejecutivas*. Madrid, España: Somos.
- Repáraz, C. y Naval, C. (2014). Bases conceptuales de la participación de las familias. En VV. AA. *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 21-34). Madrid: Consejo Escolar del Estado. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (Secretaría General Técnica).
- Roosa, M. W., O'Donnell, M., Cham, H., Gonzales, N. A., Zeiders, K. H., Tein, J., Knight, G. P. y Umaña-Taylor, A. (2012). A prospective study of Mexican American adolescents' academic success: considering family and individual factors. *Journal of Youth Adolescence*, 41, 307-319.
- Sánchez Escobedo, P. A., Valdés Cuervo, Á. A., Mendoza, R., Melina, N., Martínez, C. y Alonso, E. (2010). Participación de padres de estudiantes de educación primaria en la educación de sus hijos en México. *Liberabit*, 16(1), 71-80.
- Sandoval, R., Echeverría, S., Valdés, A. y Fraijo, B. (2015). Construcción del rol parental y participación de los padres en educación. En R. García, S. Mortis, J. Tánori y T. Sotelo (Eds.), *Educación y salud. Evidencias y propuestas de investigación en Sonora* (pp. 54-69). México: Fontamara.
- Silveira, H. (2016). La participación de las familias en los centros educativos. cho en construcción. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 17-29.
- Soo Lee, Y. y Jonson-Reid, M. (2016). The role of self-efficacy in reading achievement of young children in urban schools. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 33, 79-89.
- Tirapu-Ustárróz, J., Climent-Martínez, G., Luna-Lario, P., Bombín-González, I., Cifuentes-Rodríguez, A. y Díaz-Urueta, U. (2014). Evaluación Neuropsicológica de las funciones ejecutivas mediante realidad virtual. *Revista de Neurología*, 5, 465-475.
- Tirapu-Ustárróz, J., García-Molina, A., Luna-Lario, P., Roig-Rovira, T. y Pelegrin-Valero, C. (2008). [Models of executive control and functions (I)]. *Revista de Neurología*, 46, 684-692.
- Torras De Bea, E. (2010). Investigaciones sobre el desarrollo cerebral y emocional: sus indicativos en relación a la crianza. *Cuadernos de psiquiatría y psicoterapia del niño y del adolescente*, 49, 153-171.
- Tschannen-Moran, A. y Woolfolk-Hoyb, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of

novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 944–956.

Valdés Cuervo, Á. A. y Urías Murrieta, M. (2011). Creencias de padres y madres acerca de la participación en la educación de sus hijos. *Perfiles educativos*, 33(134), 99-114.

Vargas-Rubilar, J. y Arán-Filippetti, V. (2014). Importancia de la parentalidad para el desarrollo cognitivo infantil: una revisión teórica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(1), 171-186.

Vincent, C., Rollock, N., Ball, S. y Gillborn, D. (2012). Being strategic, being watchful, being determined: black middle-class parents and schooling. *British Journal of Sociology of Education*, 33, 337-354.

Zahodne, L. B., Nowinski, C. J., Gershon, R. C. y Manly, J.J. (2015). Self-Efficacy buffers the relationship between educational disadvantage and executive functioning. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 21, 1-8.