

Diferencias en la percepción de la implicación parental en los deberes escolares en función del nivel de motivación de los estudiantes

Bibiana Regueiro¹, Susana Rodríguez¹, Isabel Piñeiro¹, Iris Estévez¹,
Mar Ferradás¹, y Natalia Suárez²

¹Universidad de A Coruña (España); ²Universidad de Oviedo (España)

El principal propósito de este trabajo es comprobar si la motivación de los estudiantes constituye un factor de importancia en su percepción de la implicación familiar en los deberes escolares. Se trata de comprobar las relaciones existentes entre los distintos niveles de motivación intrínseca hacia los deberes escolares del alumnado de Secundaria y sus percepciones del acompañamiento parental y del tipo de *feedback* proporcionado por sus padres ante los deberes, incluyendo en este último caso el apoyo y el control parental. La muestra está integrada por 730 (43.4% hombres; 56.6% mujeres) estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (de 12 a 16 años). Los resultados demuestran que los niveles más altos de motivación intrínseca se encuentran asociados con una percepción más alta por parte de los estudiantes respecto del acompañamiento parental al realizar los deberes y del control y apoyo parental en los mismos. Se concluye, por tanto, que la motivación de los alumnos constituye un factor de gran importancia para la implicación del entorno familiar y, más en concreto, para el acompañamiento y *feedback* proporcionado por los padres respecto de los deberes escolares.

Palabras clave: Deberes escolares, percepción de implicación parental, motivación intrínseca, Educación Secundaria.

Differences in the perception of parental involvement in homework depending on the level of student motivation. The main purpose of this work is to check if the student motivation is an important factor in their perception of family involvement on homework. This is to check the relationships between different levels of intrinsic motivation towards school work of students in secondary and their perceptions of parental support and the type of feedback provided by their parents to homework, including the latter parental support and parental control. The sample consists of 730 (43.4% male; 56.6% female) of Secondary School students (12 to 16). The results show that higher levels of intrinsic motivation are associated with a higher perception of students regarding parental accompaniment to do homework and parental control and support them. We conclude, therefore, that student motivation is a factor of great importance to the involvement of the family environment and, more specifically, for the support and feedback provided by parents regarding homework.

Keywords: Homework, perceived parental involvement, intrinsic motivation, Secondary School Students.

Construir un ambiente favorable de aprendizaje en casa es, a veces, una tarea ardua y compleja. Convertido en un tema de gran interés educativo y social (Epstein, Sanders, y Simon, 2009), la implicación familiar en la educación es un elemento crucial para el progreso de los estudiantes y un pilar esencial para que la escuela sea capaz de conseguir resultados óptimos (Rosário, Mourão, Núñez, González-Pienda, y Solano, 2006). De hecho, según Frempong y Ma (2006), los padres son el factor determinante en la educación de sus hijos, llegando incluso a tener una influencia directa mayor que la de los profesores.

Ayudar con los deberes escolares es la forma más típica en la que los padres se involucran en la educación de sus hijos (Wingard y Forsberg, 2009), de ahí que su participación en los mismos ocupe un lugar destacado en la investigación educativa. Sin embargo, es necesario delimitar qué tipo de implicación es más determinante en el proceso de realización de los deberes escolares y en qué medida los distintos tipos de implicación se relacionan con la motivación de los estudiantes hacia los mismos.

Implicación parental en los deberes escolares

A pesar de los numerosos estudios realizados sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje que han demostrado que existe una relación significativa entre la implicación familiar y el logro académico de los estudiantes (ver p.e., Cooper, Jackson, Nye, y Lidsay, 2001; Lloret, Cabrera, y Sanz, 2013; Patall, Cooper, y Robinson, 2008) los resultados aportados por la investigación siguen estando poco claros y, en muchos casos, hasta resultan contradictorios. En un estudio realizado por Balli, Wedman, y Demo (1997) se reveló que, aunque la participación de la familia sí podría tener otros beneficios respecto del comportamiento general de los estudiantes, altos niveles de participación familiar no estaban asociados significativamente con un alto nivel de rendimiento académico. Asimismo, varios estudios demostraron que la implicación parental en los deberes escolares correlacionaba negativamente con el logro académico (ver p.e, Shumow y Miller, 2001) y en otros se llegó a conclusiones diferentes en función del tipo de implicación de los padres (ver p.e., Bailey, 2006; Xu y Corno, 2003).

No todos los padres se implican de igual modo en la realización de los deberes escolares de sus hijos, y por lo tanto, resulta lógico que existan diferencias en el tipo de implicación y que esta implicación produzca distintos efectos en los deberes escolares. Una de las formas más comunes de implicación parental es monitorizar y supervisar los deberes escolares, acompañando e incluso promoviendo la autonomía de los estudiantes, ofreciéndoles no solo apoyo educativo, sino también soporte emocional. Otra de las prácticas concretas que caracterizan las relaciones entre padres e hijos es la de control (De la Torre, Casanova, Villa, y Cerezo, 2013; Rodríguez-Góngora, Pérez-Fuentes, y Gázquez, 2013), basada en la emisión sistemática de mensajes de insatisfacción parental relativos al nivel de esfuerzo alcanzado y al rendimiento conseguido por los hijos, que son percibidos

normalmente como una forma de “presión” (Ghazarian y Buehler, 2010). Otra forma de implicación, en este caso totalmente inadecuada, es la de sustituir el acompañamiento parental por la ejecución parental de los deberes (Cooper et al., 2001).

Así, numerosas investigaciones han reportado asociaciones negativas con los resultados de aprendizaje cuando la ayuda con los deberes por parte de los padres no era la apropiada. Entre estas formas también se incluye control (Pomerantz, Grolnick, y Price, 2005; Trautwein, Lüdtke, Schnyder, y Niggli, 2006). Por otra parte, los padres aumentan su participación cuando su hijo no le va bien en la escuela (Silinskas, Leppänen, Aunola, Parrila, y Nurmi, 2010) y la ayuda de los padres en estas circunstancias suele estar más orientada al control (Núñez, Suárez, Rosário et al., 2015) que a otro tipo de implicación más centrada en proporcionar apoyo afectivo y motivacional al hijo que tiene dificultades. Por otro lado, los estudiantes que no cooperan y que están desmotivados también pueden provocar comportamientos de control parental (Grolnick y Apostoleris, 2002). Así, Catsambis (1998) concluye que “los tipos más eficaces de participación de los padres no son las orientadas a la supervisión del comportamiento, sino más bien las orientadas hacia aconsejar o guiar decisiones académicas” (p.24).

Por lo tanto, y a pesar de que aún no existen resultados concluyentes sobre los tipos de implicación parental y de sus efectos, todo parece indicar que es la calidad, más que la cantidad de implicación, el factor crucial que influye en el éxito educativo y produce resultados altamente positivos en los estudiantes (Knollmann y Wild, 2007; Trautwein et al., 2006). Y, precisamente, en esta línea sobre la importancia de la calidad, Dumont et al. (2012) encontraron que la implicación de los padres mantenía una relación más positiva con aquellas variables motivacionales de los alumnos que con el rendimiento académico. Esto significa que la implicación parental, más que incidir directamente en los resultados académicos lo que hace es afectar de modo indirecto a esos resultados a través de variables motivacionales y actitudinales de los estudiantes. Incluso, el apoyo paterno se considera un importante recurso a la hora de afrontar situaciones estresantes en el contexto académico (Moral y Ovejero, 2013).

Implicación parental y motivación hacia los deberes escolares

Debido a ciertas limitaciones existentes en los resultados de la investigación sobre los deberes escolares (Dettmers, Trautwein, y Lüdtke, 2009) resulta necesario un cambio de dirección (Rosário et al., 2009; Trautwein, 2007) que permita llevar a cabo estudios más centrados en analizar las relaciones entre la implicación parental y ciertas variables afectivo-motivacionales vinculadas con los motivos, actitudes, intereses e instrumentalidad que los estudiantes muestran respecto a los deberes escolares.

A la hora de realizar los deberes es importante el patrón personal de trabajo del alumno mediado por el perfil motivacional que influye en la forma de enfrentarse y resolver las tareas propuestas (Hong, Milgram, y Rowell, 2004). Este perfil motivacional

se observa en la elección personal del estudiante de implicarse en los deberes y en la intensidad de su esfuerzo y persistencia en la actividad de aprendizaje (Valle et al., 2010; Rodríguez et al., 2014). Sin embargo, no existe mucha investigación que haya analizado en profundidad el papel que desempeñan los distintos tipos de motivos en el despliegue de un tipo u otro de comportamiento a la hora de la realización de los deberes escolares. Patal et al. (2008), en una revisión exhaustiva del rol de la implicación parental y los factores relacionados con su relevancia para los deberes escolares y el rendimiento académico, señalaron la pertinencia de intensificar la investigación sobre el papel de las variables motivacionales y actitudinales de los estudiantes, no solo en la implicación en los deberes, sino también como mediadoras de otras variables como la implicación parental o el contexto instruccional. De esta forma, la investigación no solo sugiere que el tipo de motivación de los estudiantes ante una tarea se relaciona con la calidad de su implicación (Ryan y Deci, 2000) sino que la motivación ejerce influencia sobre la actitud hacia los deberes, así como sobre las características del alumno, el rol desempeñado por los padres y el ambiente de aprendizaje. Del mismo modo, las actitudes de los padres hacia los deberes escolares también tienen un efecto directo y positivo sobre la motivación e implicación de sus hijos en los deberes escolares (Bempechat, 2004).

En base a estos planteamientos, el principal propósito de este trabajo es comprobar si la motivación de los estudiantes constituye un factor de importancia para la implicación familiar en los deberes escolares; es decir, se trata de conocer las relaciones existentes entre los distintos niveles de motivación intrínseca hacia los deberes del alumnado de Secundaria y sus percepciones del acompañamiento parental y del tipo de feedback proporcionado por sus padres ante los deberes, incluyendo en este último caso el apoyo parental y el control parental. Más concretamente, se pretende analizar si los distintos niveles de motivación intrínseca que tienen los estudiantes hacia los deberes escolares se relacionan con percepciones diferentes de la implicación parental en los deberes escolares

Como posibles hipótesis, se espera encontrar, en primer lugar, que aquellos estudiantes con los niveles más altos de motivación intrínseca perciban un menor feedback de control parental y unos niveles de acompañamiento menores al hacer los deberes que aquellos otros con los niveles motivacionales más bajos. En segundo lugar, se espera que aquellos estudiantes con los niveles más altos de motivación intrínseca hacia los deberes escolares perciban un mayor apoyo parental al realizar los deberes que aquellos otros con los niveles motivacionales más bajos.

MÉTODO

Participantes

La muestra está integrada por 730 estudiantes (43.4% hombres; 56.6% mujeres) de Educación Secundaria Obligatoria, pertenecientes a 14 centros educativos de tres provincias del norte de España. De ellos, el 26.6% cursa 1º de ESO, el 20.8% cursa 2º de ESO, el 24.9% cursa de 3º ESO y el 27.7% cursa 4º de ESO.

Instrumentos

La percepción de los estudiantes del *feedback* proporcionado por los padres en los deberes escolares se ha evaluado mediante siete ítems agrupados en dos dimensiones: *percepción de apoyo parental* ($\alpha=.84$), que está formada por tres ítems en los que se evalúa el grado de apoyo afectivo y emocional por parte de los padres cuando sus hijos están haciendo los deberes; y *percepción de control parental* ($\alpha=.81$), que está integrada por cuatro ítems en los que se evalúa el grado de control que ejercen los padres respecto a la realización de los deberes por parte de sus hijos. La escala de respuesta es tipo Likert con cinco alternativas que van desde “1 = totalmente falso” hasta “5 = totalmente cierto”.

La *percepción del acompañamiento de los padres al realizar los deberes* se ha evaluado mediante los ítems correspondientes a la dimensión “Ayuda con las tareas académicas” de la versión adaptada del Cuestionario de Implicación Familiar (CIF) de Song y Hattie (1984), realizada por González-Pienda y Núñez (1994). Consta de siete ítems ($\alpha=.82$) en los que se pregunta a los estudiantes en qué medida se sienten acompañados e interesados por parte de sus padres cuando realizan los deberes. También en este caso, la escala de respuesta es tipo Likert con cinco alternativas que van desde “1 = totalmente falso” hasta “5 = totalmente cierto”.

Con la finalidad de evaluar aquellos motivos vinculados con el disfrute, satisfacción y beneficios que producen los deberes para el aprendizaje, se recogió información de la variable *motivación intrínseca hacia los deberes*, que está integrada por ocho ítems ($\alpha=.82$) con una escala de respuesta tipo Likert con cinco alternativas que van desde “1 = totalmente falso” hasta “5 = totalmente cierto”. Esta variable forma parte de la *Encuesta sobre los Deberes Escolares (EDE)*, que es una escala que evalúa diferentes dimensiones relativas a la eficacia de los deberes para el aprendizaje y el rendimiento académico de los alumnos. De hecho, numerosos estudios han utilizado este instrumento para evaluar diferentes variables vinculadas con la motivación e implicación de los estudiantes en los deberes escolares (Núñez, Suárez, Cerezo et al., 2015; Núñez, Suárez, Rosário et al., 2015; Pan et al., 2013; Rosário et al., 2009; Valle et al., 2015).

Procedimiento

Los datos referidos a las variables objeto de estudio fueron recogidos durante el horario escolar, bajo consentimiento previo del equipo directivo y de los profesores de los alumnos. Los cuestionarios fueron aplicados en un único momento por personal especializado que colaboró en la investigación. Los participantes contestaron de forma individual y sin límite de tiempo a cada uno de los cuestionarios.

Análisis de datos

Con la finalidad de dar respuesta a los objetivos del trabajo, se realizó un análisis multivariado de varianza (MANOVA), tomando como factor la motivación intrínseca hacia los deberes escolares (con tres niveles) y como variables dependientes la percepción de los estudiantes del acompañamiento parental al hacer los deberes, del *feedback* en forma de apoyo parental al hacer los deberes y del *feedback* en forma de control parental al hacer los deberes. Para medir el tamaño del efecto, se utilizó el coeficiente eta-cuadrado parcial (η^2), tomando el criterio establecido en el trabajo clásico de Cohen (1988), en base al cual, un efecto es pequeño cuando $\eta^2=.01$ ($d=.20$), el efecto es medio cuando $\eta^2=.059$ ($d=.50$) y el tamaño del efecto es grande si $\eta^2=.138$ ($d=.80$).

RESULTADOS

Los resultados indican que hay diferencias estadísticamente significativas en el conjunto de variables vinculadas con la percepción de los estudiantes de la implicación parental en los deberes escolares en función de los distintos niveles de motivación intrínseca $\lambda_{\text{Wilks}}=.867$, $F_{(6,1320)}=16.22$; $p<.001$, $\eta^2=.069$). El tamaño del efecto es medio.

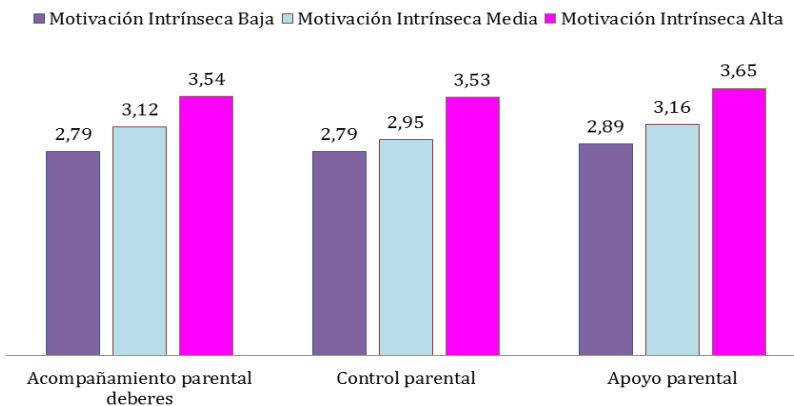
Tabla 1. Estadísticos descriptivos (media, desviación típica) para cada una de las variables de percepción de los estudiantes de la implicación parental en función de sus niveles de motivación intrínseca hacia los deberes escolares

| | Motivación intrínseca baja | | Motivación intrínseca media | | Motivación intrínseca alta | | Total | |
|---|----------------------------|------|-----------------------------|------|----------------------------|------|-------|------|
| | M | DT | M | DT | M | DT | M | DT |
| Acompañamiento parental deberes escolares | 2.79 | 0.89 | 3.12 | 0.84 | 3.54 | 0.83 | 3.13 | 0.91 |
| Control parental deberes escolares | 2.59 | 1.11 | 2.95 | 1.12 | 3.53 | 1.11 | 3.00 | 1.18 |
| Apoyo parental deberes escolares | 2.89 | 1.26 | 3.16 | 1.25 | 3.56 | 1.28 | 3.19 | 1.29 |

Teniendo en cuenta los resultados referidos a cada variable dependiente considerada individualmente, hay diferencias estadísticamente significativas en función del nivel de motivación intrínseca de los estudiantes en la *percepción del acompañamiento parental en los deberes escolares* ($F_{(2,662)}=43.62$, $p<.001$; $\eta_p^2=.116$), en la *percepción del control parental en los deberes* ($F_{(2,662)}=16.15$, $p<.001$; $\eta_p^2=.047$) y en la *percepción del apoyo parental en los deberes* ($F_{(2,662)}=41.03$, $p<.001$; $\eta_p^2=.110$). En la mayor parte de los

casos, los tamaños de los efectos son próximos a grandes, salvo en la percepción del control parental que el tamaño del efecto es medio.

Figura 1. Percepción de los estudiantes del acompañamiento parental al realizar los deberes escolares, del control parental en los deberes escolares y del apoyo parental en los deberes escolares, según los niveles de motivación intrínseca



Tal y como puede verse en la tabla 1, los niveles más altos de motivación intrínseca se encuentran asociados con una percepción más alta de los estudiantes respecto del acompañamiento parental en los deberes escolares y también con una percepción más alta del control parental en los deberes y apoyo parental de los mismos (ver también figura 1).

DISCUSIÓN

Los resultados encontrados demuestran la existencia de relaciones entre el funcionamiento académico de los estudiantes y la calidad de la participación de los padres en los deberes escolares. Así, este trabajo aporta información valiosa para comprender las percepciones de los estudiantes y las prácticas de los padres en relación con los mismos y concluye que la motivación intrínseca de los alumnos está asociada positivamente con la implicación parental, más en concreto, con el acompañamiento y *feedback* proporcionado por los padres respecto de los deberes escolares. Concretamente, se demuestran variaciones significativas en la percepción de implicación familiar en los deberes escolares según el nivel de motivación de los estudiantes; de forma que los niveles más altos de motivación intrínseca se encuentran asociados con una percepción más alta de los estudiantes respecto del acompañamiento parental en los deberes escolares.

Se constata, por tanto, que en esta etapa los estudiantes son sensibles a la cantidad y calidad de la implicación parental, y que, por tanto, también sienten necesidad de apoyo cognitivo y motivacional por parte de su entorno social y familiar cuando se enfrentan a la realización de los deberes escolares. En la misma línea, aquellos alumnos con una mayor motivación intrínseca también perciben un mayor *feedback* en forma de apoyo en los deberes por parte de sus padres, así como un mayor control parental a la hora de realizar los deberes escolares. Se confirma, por tanto, el importante papel que desempeña la motivación en el proceso de los deberes escolares (Corno, 2000).

En base a los resultados encontrados en el presente estudio, parece demostrarse la retroalimentación existente entre la motivación de los estudiantes y la percepción de la implicación familiar en los deberes escolares. De forma general, los alumnos alcanzan mayores triunfos cuando se encuentran motivados por sus padres, cuando reciben apoyo afectivo y emocional al hacer los deberes y cuando dialogan con ellos sobre la escuela, sobre sus posibles elecciones y sus proyectos de estudio, tanto presentes como futuros.

Por otro lado la participación de los padres, contemplada más en términos de calidad que de cantidad, resulta esencial para proporcionar los apoyos ambientales adecuados y contingencias para lograr el éxito educativo. Esto se corresponde por tanto con aquellos estudios que indican que es la calidad, más que la cantidad de implicación, el factor crucial que influye en el éxito educativo y produce resultados altamente positivos en los estudiantes (Knollmann y Wild, 2007; Trautwein et al., 2006). Así, el acompañamiento parental debe promover la autonomía y la autorregulación del aprendizaje, diferenciando entre “acompañar” y “sustituir” al estudiante en el proceso de realización de los deberes, puesto que la función de los padres no puede ser la de ejecutor de esos deberes. Del acompañamiento parental se espera, por tanto, que los estudiantes alcancen un buen nivel de autonomía y autoestima, lo que les permita responsabilizarse de su propio aprendizaje. Este acompañamiento deberá prestar también atención a los sentimientos, frustraciones, logros, dificultades del estudiante o necesidades de apoyo y brindarlo cuando sea necesario.

Se trata de que la implicación parental en relación a los deberes esté centrada en incrementar las condiciones motivacionales y de soporte afectivo, más que en la ayuda de resolver, como tal, las actividades de los deberes escolares asignados. Si los estudiantes ven que los deberes son importantes para lo que viven fuera de la escuela, responden a sus intereses y contribuyen a reforzar sus conocimientos, también verán importante su significado y, por supuesto, también los padres serán partícipes de todo este proceso contemplando la validez de los deberes escolares como una herramienta que contribuye a consolidar los aprendizajes realizados en el aula.

Agradecimientos

Este trabajo se ha desarrollado gracias a la financiación del proyecto de investigación EDU2013-44062-P, perteneciente al Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2013-2016 (MINECO) y al financiamiento recibido por la primera autora en el Programa FPU del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

REFERENCIAS

- Bailey, L. (2006). Interactive homework: A tool for fostering parent-child interactions and improving learning outcomes for at-risk young children. *Early Childhood Education Journal*, 3(2), 155-167.
- Balli, S.J., Wedman, J.F., y Demo, D.H. (1997). Family involvement with middle grades homework: Effects of differential prompting. *Journal of Experimental Education*, 66, 31-48.
- Bempechat, J. (2004). The motivational benefits of homework: A social-cognitive perspective. *Theory Into Practice*, 43(3), 189-196.
- Catsambis, S. (1998). *Expanding knowledge of parental involvement in secondary education-Effects on high school academic success* (CRESPAR Report 27). Baltimore, MD: Johns Hopkins University.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2ª ed.) (Hillsdale, Erlbaum).
- Cooper, H., Jackson, K., Nye, B., y Lindsay, J.J. (2001). A model of homework's influence on the performance of elementary school students. *Journal of Experimental Education*, 69, 181-199.
- Corno, L. (2000). Looking at homework differently. *Elementary School Journal*, 100, 529-548.
- De La Torre, M.J., Cruz, Casanova, P.F, Villa, M., y Cerezo, M.T. (2013). Consistencia e inconsistencia parental: relaciones con la conducta agresiva y satisfacción vital de los adolescentes. *European Journal of Education and Psychology*, 6(2), 135-149.
- Dettmers, S., Trautwein, U., y Lüdtke, O. (2009). The relationship between homework time and achievement is not universal: Evidence from multilevel analyses in 40 countries. *School Effectiveness and School Improvement*, 20, 375-405.
- Dumont, H., Trautwein, U., Lüdtke, O., Neumann, M., Niggli, A., y Schnyder, I. (2012). Does parental homework involvement mediate the relationship between family background and educational outcomes? *Contemporary Educational Psychology*, 37(1), 55-69.
- Epstein, J.L., Sanders, M.G., y Simon, B.S. (2009). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action (3rd ed)*: Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Frempong, G., y Ma, X. (2006). *Improving reading skills: Policy sensitive non-school and family factors: Final Report*. Human Resources Skills and Development Canada.
- Ghazarian, S.R., y Buehler, C. (2010). Interparental conflict and academic achievement: An examination of mediating and moderating factors. *Journal of Youth and Adolescence*, 39, 23-35.
- González-Pienda, J.A., y Núñez, J.C. (1994). *Cuestionario para la evaluación de la implicación de la familia en el proceso de escolarización de los hijos*. Departamento de Psicología de la Universidad de Oviedo.
- Grolnick, W.S., y Apostoleris, N.H. (2002). What makes parents controlling? En E. Deci y R. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research*, Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Hong, E., Milgram, R.M., y Rowell, L.L. (2004). Homework motivation and preference: A learner-centered homework approach. *Theory Into Practice*, 43, 197-203.

- Knollmann, M., y Wild, E. (2007). Quality of parental support and students' emotions during homework: Moderating effects of students' motivational orientations. *European Journal of Psychology of Education*, 22, 63-76.
- Lloret, D., Cabrera, V., y Sanz, Y. (2013). Relaciones entre hábitos de uso de videojuegos, control parental y rendimiento escolar. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(3), 237-248.
- Moral, M.V., y Ovejero, A. (2013). Percepción del clima social familiar y actitudes ante el acoso escolar en adolescentes. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(2), 149-160.
- Núñez, J.C., Suárez, N., Cerezo, R., González-Pianda, J.A., Rosário, P., Mourao, R., y Valle, A. (2015). Homework and academic achievement across Spanish Compulsory Education. *Educational Psychology*, 35(6), 726-746.
- Núñez, J.C., Suárez, N., Rosário, P., Vallejo, G., Cerezo, R., y Valle, A. (2015). Homework teacher feedback, homework behavior and academic achievement. *The Journal of Educational Research*, 108(3), 204-216.
- Pan, I., Regueiro, B., Ponte, B., Rodríguez, S., Piñeiro, I., y Valle, A. (2013). Motivación, implicación en los deberes escolares y rendimiento académico. *Aula Abierta*, 41(3), 13-22.
- Patall, E.A., Cooper, H., y Robinson, J.C. (2008). Parent involvement in homework: A research synthesis. *Review of Educational Research*, 78, 1039-1101.
- Pomerantz, E.M., Grolnick, W.S., y Price, C.E. (2005). The role of parents in how children approach achievement. En A.J. Elliot y C.S. Dweck (Eds.), *Handbook of Competence and Motivation* (pp. 259-278) New York: The Guilford Press.
- Rodríguez, S., Regueiro, B., Blas, R., Valle, A., Piñeiro, I., y Cerezo, R. (2014). Teacher self-efficacy and its relationship with students' affective and motivational variables in higher education. *European Journal of Education and Psychology*, 7(2), 107-120.
- Rodríguez-Góngora, J., Pérez-Fuentes, M.C., y Gázquez, J.J. (2013). Relación entre el Estilo Educativo parental y el nivel de adaptación de menores en riesgo social. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(3), 301-318.
- Rosário, P., Mourão, R., Baldaque, M., Nunes, T., Núñez, J.C., González-Pianda, J.A., Cerezo, R., y Valle, A. (2009). Tareas para casa, autorregulación del aprendizaje y rendimiento en matemáticas. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 179-192.
- Rosário, P., Mourão, R., Núñez, J.C., González-Pianda, J.A. y Solano, P. (2006). Escuela-familia: ¿Es posible una relación recíproca y positiva? *Papeles del Psicólogo*, 27(3), 171-179.
- Ryan, R.M., y Deci, E.L. (2000). The darker and brighter sides of human existence: Basic psychological needs as a unifying concept. *Psychological Inquiry*, 11, 319-338.
- Shumow, L., y Miller, J. (2001). Father's and mother's school involvement during early adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, 21, 69-92.
- Silinskas, G., Leppänen, U., Aunola, K., Parrila, R., y Nurmi, J.E. (2010). Predictors of mothers' and fathers' teaching of reading and mathematics during kindergarten and grade 1. *Learning and Instruction*, 20, 61-71.
- Song, I.S., y Hattie, J.A. (1984). Home environment, self-concept and academic achievement: A casual modelling approach. *Journal of Educational Psychology*, 76(6), 1269-1281.
- Trautwein, U. (2007). The homework-achievement relation reconsidered: Differentiating homework time, homework frequency, and homework effort. *Learning and Instruction*, 17, 372-388.
- Trautwein, U., Lüdtke, O., Schnyder, I., y Niggli, A. (2006). Predicting homework effort: Support for a domain-specific, multilevel homework model. *Journal of Educational Psychology*, 98, 438-456.

- Valle, A., Núñez, J.C., Rodríguez, S., Cabanach, R.G., González-Pienda, J.A., y Rosario, P. (2010). Perfiles motivacionales y diferencias en variables afectivas, motivacionales y de logro. *Universitas Psychologica*, 9(1), 109-121.
- Valle, A., Pan, I., Núñez, J.C., Rosário, P., Rodríguez, S., y Regueiro, B. (2015). Deberes escolares y rendimiento académico en Educación Primaria. *Anales de Psicología*, 31(2), 562-569.
- Wingard, L., y Forsberg, L. (2009). Parent involvement in children's homework in American and Swedish dual-earner families. *Journal of Pragmatics*, 41, 1576-1595.
- Xu, J., y Corno, L. (2003). Family help and homework management reported by middle school students. *Elementary School Journal*, 103(5), 503-517.

Recibido: 12 de noviembre de 2015

Recepción Modificaciones: 26 de noviembre de 2015

Aceptado: 30 de noviembre de 2015