



Original

Creencias motivacionales de las madres y el propósito de los estudiantes de aprender en los deberes escolares. Su relación con el apoyo a la autonomía y el control



Angel Alberto Valdés-Cuervo^{a,*}, Christian Samir Grijalva-Quiñonez^a, y Lizeth Guadalupe Parra-Pérez^b

^a Instituto Tecnológico de Sonora, Sonora, México

^b Universidad Estatal de Colorado, Estados Unidos

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Historia del artículo:

Recibido el 15 de enero de 2020

Aceptado el 4 de mayo de 2020

On-line el 6 de junio de 2020

Palabras clave:

Familia
Creencias
Participación
Estudiantes
Deberes escolares
Motivación

Keywords:

Family
Beliefs
Involvement
Children
Homework
Motivation

R E S U M E N

En el estudio se analizan las relaciones entre las creencias motivacionales de las madres, su tipo de involucramiento y hacer los deberes escolares con el propósito de aprender de los estudiantes. Participaron 235 niños (M edad = 11.09, DT = 0.56 años) y 273 niñas (M edad = 11.12, DT = 0.62 años) de escuelas primarias de México, así como sus madres (M edad = 37.85, DT = 6.94 años). Se calcularon dos modelos estructurales. El primero muestra que la orientación hacia la maestría y la autoeficacia materna favorecen el apoyo a la autonomía y disminuyen el control, mientras que las creencias acerca del rol activo en la educación no se asocian con el apoyo a la autonomía, pero influyen negativamente el control. La orientación materna al desempeño disminuye su apoyo a la autonomía y favorece el control. La orientación a la maestría, la autoeficacia, el rol activo y el apoyo a la autonomía se relacionan positivamente con el cumplimiento de los deberes escolares con el propósito de aprender. El segundo es el modelo alternativo, que sugiere que hacer los deberes con el propósito de aprender influye positivamente la orientación a la maestría, la autoeficacia y el rol activo y negativamente la orientación al desempeño en las madres. Además, se asocia positivamente con el apoyo a la autonomía, aunque no afecta al control. Se concluye que existen relaciones recíprocas entre las características de las madres y la motivación de los estudiantes hacia las tareas.

© 2020 Universidad de País Vasco. Publicado por Elsevier España, S.L.U. Todos los derechos reservados.

Mothers' motivational beliefs and children's learning purpose for doing homework: The mediate effects of autonomy support and control

A B S T R A C T

The study analyzed the mediational model of relationship between mothers' motivational beliefs, type of involvement (autonomy support and control) in homework, and the children's learning-oriented purposes for doing homework. The sample included 235 boys (M age = 11.09, SD = 0.56 years old), 273 girls (M age = 11.12, SD = 0.62 years old) and their mothers (M age = 37.85, SD = 6.94 years old) from Mexican elementary schools. Two structural models were calculated. The first model indicated that mothers' mastery-oriented goals and self-efficacy had a positive relationship with the support of children's autonomy and a negative one with mothers' control on children's homework. On the other hand, the mothers' active role in education resulted negatively related to mothers' control. Whereas mothers' performance-oriented goals resulted negatively related to the support of children's autonomy, they were positively related to control. Overall, mothers' mastery-oriented goals, and self-efficacy had a positive direct and indirect association with children's learning-oriented purpose in homework whereas performance-oriented goals resulted negatively. The alternative model indicated that children's learning-oriented purpose for doing homework promoted mothers' mastery-oriented goals, self-efficacy, and an active role

* Autor para correspondencia.

Correo electrónico: angel.valdes@itson.edu.mx (A.A. Valdés-Cuervo).

in education in mothers; in turn, it hinders their performance-oriented goals. In addition, it had positive direct and indirect associate to autonomy support, but not affected control. Overall findings suggest a reciprocal relationship between mothers' characteristics and children's motivation for homework.

© 2020 Universidad de País Vasco. Published by Elsevier España, S.L.U. All rights reserved.

Introducción

Los investigadores consistentemente reportan que los deberes escolares tienen una influencia positiva en el desempeño académico de los niños (Fan, Xu, Cai, He, y Fan, 2017; Murillo y Hernández-Castilla, 2020). Estos deberes son asignados por los docentes para favorecer la práctica de las habilidades académicas después del horario escolar (Olympia, Sheridan, y Jenson, 1994), sin embargo, este resultado solo se alcanza cuando los estudiantes dedican tiempo y esfuerzo a completarlos (Dettmers et al., 2011; Fernández-Alonso, Suárez-Álvarez, y Muñiz, 2016). De acuerdo con diversos autores, el propósito por el cual los estudiantes hacen sus deberes se asocia con la calidad con la que los hacen (Katz, Kaplan, y Buzukashvily, 2011; Silinskas y Kikas, 2017). En general, en la literatura se indica que los estudiantes que hacen sus deberes con el propósito de aprender tienden a esforzarse, utilizar estrategias efectivas y completar sus asignaciones (Trautwein, Lüdtke, Schnyder, y Niggli, 2006; Xu, 2005, 2011). Warton (2001) y Xu (2005) afirman que los estudiantes orientados hacia el aprendizaje perciben los deberes escolares como un medio para el progreso académico, que además contribuye a desarrollar su autorregulación. Sin embargo, a pesar de su relevancia, la literatura actual no logra explicar qué factores se asocian con la adopción por parte de los estudiantes de un propósito orientado al aprendizaje al hacer sus deberes.

Si bien múltiples factores afectan la disposición de los estudiantes hacia la escuela, diversos autores insisten en la influencia parental en el desempeño de los estudiantes (Gonida y Cortina, 2014; Silinskas y Kikas, 2019). De acuerdo con otros investigadores (Green, Walker, Hoover-Dempsey, y Sandler, 2007; Yotyodying y Wild, 2014), consideramos que las creencias motivacionales de los padres conforman la forma en que se involucran en los deberes escolares de sus hijos, lo cual afecta al desempeño de los estudiantes. En consecuencia, es importante analizar las relaciones entre las creencias motivacionales, el tipo de involucramiento de los padres y el propósito de aprender de sus hijos al hacer los deberes escolares.

Para el presente estudio se utiliza el Modelo de Socialización de Expectativa y Valor (MSEV) (Parsons, Adler, y Kaczala, 1982). Este modelo afirma que las creencias conforman las conductas parentales utilizadas en la educación de los hijos. Además, se adopta la teoría de la autodeterminación (SDT, Deci y Ryan, 1985), la cual sostiene que el apoyo a la autonomía de los hijos es una dimensión crítica de la parentalidad (Grolnick, 2009). La adopción de ambas teorías permite analizar cómo las creencias motivacionales de las madres mexicanas conforman su involucramiento en los deberes escolares de sus hijos (apoyo a la autonomía o control) y cómo estos modos de involucrarse se relacionan con que sus hijos hagan los deberes escolares con el propósito de aprender. El estudio se enfoca en las madres debido a que se reporta que las madres en América Latina se involucran con mayor frecuencia que los padres en la educación de los hijos (Murillo y Hernández-Castilla, 2020; Valdés, Martín, y Sánchez, 2009).

Creencias motivacionales parentales

Hoover-Dempsey y Sandler (1997) sostienen que las creencias motivacionales parentales predicen el involucramiento de los

padres en la educación de los hijos. En particular, afirman que la motivación de los padres para involucrarse está influida por lo que consideran que pueden y deben hacer para apoyar el aprendizaje de sus hijos. De acuerdo con estos autores, las creencias motivacionales se reflejan en constructos tales como el rol percibido en la educación, la orientación hacia metas y la autoeficacia para facilitar el aprendizaje de los hijos. Aunque Green et al. (2007) demuestran que el rol parental en la educación puede ser pasivo o activo, el estudio se enfoca en el rol activo. La creencia acerca de un rol activo en la educación se vincula con la forma en que los padres consideran que deben apoyar el éxito académico de los hijos (Walker, Wilkins, Dallaire, Sandler, y Hoover-Dempsey, 2005). En el contexto educativo, el rol activo se refleja en la conciencia parental acerca de su responsabilidad, compartida con la escuela, en el éxito académico de los hijos. Varios autores señalan que el rol activo se asocia con el apoyo a la autonomía en los deberes escolares (Katz et al., 2011; Yotyodying y Wild, 2014).

Simpkins, Fredricks y Eccles (2012) identifican la maestría y el desempeño como dos tipos de orientación a metas en la crianza con diferentes efectos en la motivación de los niños hacia las actividades académicas. Los padres que se enfocan en metas orientadas a la maestría promueven el automejoramiento, el progreso en el aprendizaje y las habilidades para enfrentar los retos académicos. Por otra parte, cuando los padres se orientan hacia metas de desempeño estimulan que los hijos demuestren sus competencias desempeñándose mejor que sus pares (Dweck y Leggett, 1988). En la literatura se reporta que los padres orientados hacia la maestría son propensos a proveer apoyo a la autonomía mientras que aquellos que se enfocan en metas de desempeño presentan una disposición hacia el control (Gonida y Cortina, 2014).

En el contexto educativo, la autoeficacia involucra una autoevaluación de los padres acerca de sus habilidades para influir positivamente y apoyar el desempeño académico de sus hijos (Coleman y Karraker, 2000). Algunos autores (Holloway et al., 2016; Steca, Bassi, Caprara, y Fave, 2011) afirman que los padres que se perciben eficaces para ayudar a sus hijos en el dominio académico poseen estrategias de crianza efectivas, las cuales favorecen el éxito de los hijos en los diferentes contextos educativos.

Tipos de involucramiento parental en los deberes escolares

Según la SDT (Deci y Ryan, 1985), el apoyo parental desempeña un rol importante en crear un ambiente emocional y social que contribuye a que los niños satisfagan sus necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia y relación). El apoyo a la autonomía y el control son dos tipos de involucramiento parental en la educación con diferentes efectos en el desempeño académico (Doctoroff y Arnold, 2017; Grolnick, 2009). Los padres apoyan la autonomía cuando ponen atención en las opiniones de sus hijos y estimulan tanto la autoexpresión como la conducta autorregulada (Dumont et al., 2012; Feng, Xie, Gong, Gao, y Cao, 2019). Por el contrario, cuando los padres emplean el control sobre sus hijos, ejercen coerción por el alto desempeño y brindan excesivas ayudas (Dumont et al., 2012; Ryan y Deci, 2017).

Aunque en la literatura se evidencian los efectos positivos del apoyo a la autonomía y los efectos negativos del control en el esfuerzo y la terminación de los deberes escolares (Dumont,

Trautwein, Nagy, y Nagengast, 2014; Valle et al., 2015), escasos estudios analizan la relación entre el apoyo parental a la autonomía y el control con el propósito que atribuyen los niños a hacer sus deberes escolares. Los limitados estudios sobre el tema (Dinkelmann y Buff, 2016; Katz et al., 2011) reportan una asociación positiva entre el apoyo parental a la autonomía y la motivación autónoma de los estudiantes en los deberes. Además, refieren que el control parental se vincula con hacer los deberes escolares por motivos extrínsecos.

Influencia de hacer los deberes escolares con el propósito de aprender en las creencias y el involucramiento de las madres

El modelo bidireccional de socialización (Belsky, 1984) afirma que es importante analizar los efectos recíprocos de las relaciones padres-hijos. De hecho, los estudios muestran que el funcionamiento académico de los hijos afecta tanto las creencias como el involucramiento parental en los deberes escolares (Núñez et al., 2017; Xu, Du, Wu, Ripple, y Cosgriff, 2018). Sin embargo, ningún estudio conocido por los autores analiza los efectos de hacer las tareas escolares con el propósito de aprender de los niños en las creencias motivacionales y la forma de involucrarse de las madres en los deberes escolares.

El presente estudio

Este estudio examina las relaciones entre las creencias motivacionales, el tipo de involucramiento de las madres mexicanas y hacer los deberes escolares con el propósito de aprender de los niños. Aunque la literatura explora extensamente los efectos de las creencias motivacionales parentales en el desempeño académico de los hijos, las características de los padres que se asocian con hacer los deberes escolares con el propósito de aprender son poco estudiadas. Comprender estos factores es importante, debido a que el propósito de aprender se asocia con la calidad de los deberes y el desempeño académico. Además, la investigación en América Latina acerca de este tópico es todavía escasa. También son necesarios estudios en países en desarrollo para mejorar la comprensión acerca del rol del involucramiento parental en el desempeño académico de los estudiantes (Altschul, 2011; Yamamoto, Holloway, y Suzuki, 2016).

En este contexto el estudio se propone: (1) examinar las relaciones directas e indirectas entre la orientación de las metas (maestría o desempeño), la autoeficacia para ayudar a los hijos a tener éxito en la escuela y las creencias acerca de un rol activo en la educación de las madres y el propósito de aprender de los niños al hacer los deberes escolares (Figura 1) y (2) analizar un modelo alternativo acerca de las relaciones entre hacer los deberes con el propósito de aprender de los hijos, las creencias motivacionales de las madres y su tipo de involucramiento.

Para orientar el estudio se proponen las siguientes hipótesis: *hipótesis 1a* (relaciones directas de las creencias motivacionales). Esperamos que la orientación hacia la maestría, la autoeficacia y el rol activo de las madres se relacionen positivamente con su apoyo a la autonomía y negativamente con su control en los deberes. Por otra parte, se espera una asociación negativa entre la orientación al desempeño de las madres y su apoyo a la autonomía, así como una relación positiva de esta orientación con el control. Además, hipotetizamos que la orientación hacia la maestría, el rol activo y la autoeficacia de las madres influyen positivamente en el propósito de aprender de los niños al hacer los deberes, mientras que la orientación al desempeño afecta negativamente este propósito. *Hipótesis 1b* (relaciones directas del tipo de involucramiento). Anticipamos que el apoyo de las madres a la autonomía se relaciona positivamente con hacer los deberes con el propósito de aprender, mientras el control lo hace de forma negativa. *Hipótesis*

1c (relaciones indirectas). Se espera que la orientación hacia metas de maestría, la autoeficacia y el rol activo de las madres se relacionen indirectamente de forma positiva con hacer los deberes con el propósito de aprender de los niños. Además, suponemos que la orientación hacia metas de desempeño se asocia negativamente con este propósito. *Hipótesis 2a* (relaciones directas). Hacer los deberes con el propósito de aprender se supone relacionado positivamente con la orientación hacia metas de maestría, el rol activo, la autoeficacia y el apoyo a la autonomía en las madres; también suponemos que influyen negativamente las metas orientadas al desempeño y el control en las madres. Por último, la *hipótesis 2b* (relaciones indirectas). Se anticipa que hacer los deberes con el propósito de aprender se relaciona positivamente con el apoyo a la autonomía y que afecta negativamente al control.

Método

Participantes

La muestra proviene de una región localizada en el norte de México. El estudio se realiza en 30 escuelas primarias públicas urbanas ($n = 968$ estudiantes) de tres ciudades del estado de Sonora (Ciudad Obregón, Guaymas y Hermosillo, 10 en cada ciudad). Estas escuelas, de forma similar a otras primarias públicas en México, incluyen a estudiantes de nivel socioeconómico bajo y medio. La muestra del estudio se conforma con 508 estudiantes y sus madres (muestra pareada), quienes se seleccionaron mediante un muestreo probabilístico con reemplazo ($p = .5$, $q = 95\%$, $e = 3\%$). La muestra de estudiantes incluyó a 235 (46%) niños (M edad = 11.09, $DT = 0.56$ años) y a 273 (54%) niñas (M edad = 11.12, $DT = 0.62$ años), 245 (48%) inscritos en el 5.º y 263 (52%) en el 6.º año de primaria. Las madres tenían edades entre 27 y 55 años (M edad = 37.85, $DT = 6.94$ años), el 20.2% contaban con educación primaria, el 25.7% con educación secundaria, el 29.3% con bachillerato y el 24.8% con estudios universitarios.

Instrumentos

Medidas de las madres

Metas de desempeño: se adapta el instrumento de Orientación de Metas Personales de la Escala de Patrones Adaptativos de Aprendizaje (PALS; Midgley et al., 2000). Se utiliza el método de retrotraducción para la traducción de la escala del idioma inglés al español. Se ajusta la escala para ser administrada a madres en lugar de a estudiantes. El instrumento está formado por 11 ítems en formato tipo Likert de respuesta (0 = completamente de acuerdo, 4 = completamente de acuerdo) agrupados en dos factores: (a) *metas orientadas a la maestría*, enfocadas a desarrollar en los niños el aprendizaje autorregulado y habilidades académicas (6 ítems, p. ej., «quiero que los trabajos académicos de mis hijos sean un reto para ellos»; $\alpha = .82$, $\omega = .87$, fiabilidad compuesta (FC) = .87, varianza media extraída (VME) = .53) y (b) *metas orientadas al desempeño*, referidas a estimular en los hijos la competencia académica por obtener mejores desempeños que sus pares (5 ítems, p. ej., «estaría muy contenta si el trabajo académico de mi hijo fuera el mejor de su clase»; $\alpha = .79$, $\omega = .81$, FC = .83, VME = .51). El análisis factorial confirmatorio (AFC) muestra un buen ajuste del modelo a los datos ($\chi^2 = 17.37$, $gl = 12$, $p = .136$; SRMR = .02, AGFI = .97, TLI = .99, CFI = .99, RMSEA = .03, intercalo de confianza [IC] 90%: .01-.05). Todos los pesos factoriales han sido significativos ($p < .001$) y sus valores se encuentran entre .59 ($p < .001$) y .84 ($p < .001$). La correlación entre los factores es la esperada ($r = -.23$, $p < .001$).

Rol activo en la educación: se mide con la escala Construcción del Rol Parental para el Involucramiento en la Educación

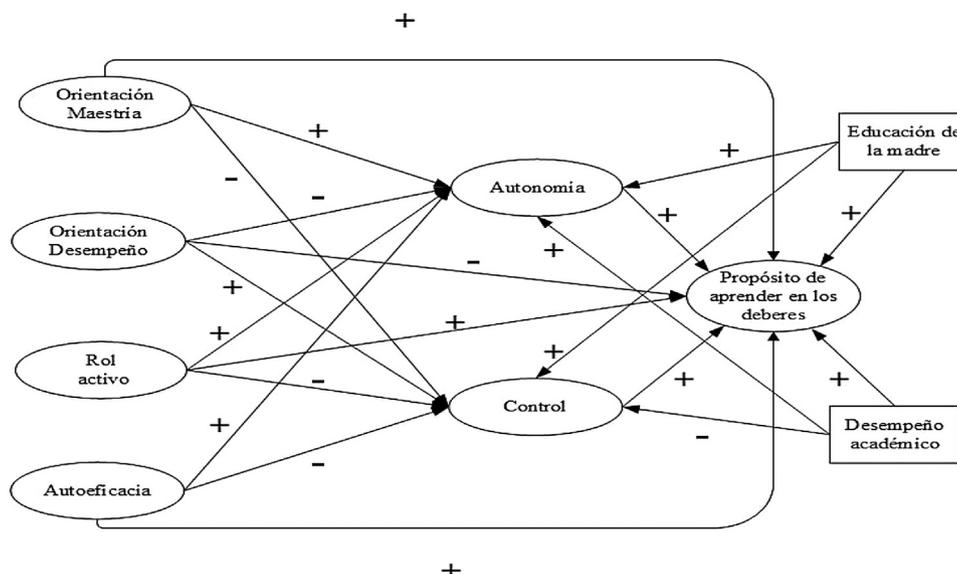


Figura 1. Modelo teórico de relaciones entre las metas (maestría o desempeño), el rol activo en la educación, la autoeficacia, el tipo de involucramiento de las madres y el propósito de aprender de los niños al hacer los deberes escolares.
Nota. Todas las variables con latentes.

de los Hijos (Walker et al., 2005). Se utiliza el método de retrotraducción en la traducción del instrumento del idioma inglés al español. La escala está formada por 5 ítems ($\alpha = .81$, $\omega = .82$, $FC = .90$, $VME = .54$; ej., «creo que es mi responsabilidad ayudar a mi hijo con los deberes escolares») que miden la conciencia de las madres acerca de su responsabilidad, compartida con la escuela, en el éxito académico de los hijos. La escala se responde en formato tipo Likert (0 = totalmente en desacuerdo, 4 = totalmente de acuerdo). El AFC muestra un buen ajuste del modelo de medición a los datos ($\chi^2 = 5.41$, $gl = 4$, $p = .247$; $SRMR = .02$, $AGFI = .98$, $TLI = .99$, $CFI = .99$, $RMSEA = .03$, $IC\ 90\%: .01-.07$). Todos los pesos factoriales de los ítems son significativos ($p < .001$) y sus valores oscilan entre .72 ($p < .001$) y .76 ($p < .001$).

Autoeficacia para apoyar el éxito académico de los hijos: se emplea la escala Autoeficacia Parental de Apoyar el Éxito Académico de los Niños en la Escuela (Walker et al., 2005). Para asegurar la idoneidad de la escala en la población mexicana se empleó el método de retrotraducción en su traducción del idioma inglés al español. La escala se conforma de 4 ítems, referidos a la percepción de las madres acerca de su habilidad para apoyar el desempeño académico de los hijos (ej., «conozco cómo ayudar a mi hijo para que le vaya bien en la escuela»; $\alpha = .88$, $\omega = .89$, $FC = .80$, $VME = .60$). Se responde en formato tipo Likert con opciones desde 0 = completamente en desacuerdo, hasta 4 = completamente de acuerdo. El AFC muestra que el modelo se ajusta a los datos ($\chi^2 = 2.49$, $gl = 2$, $p = .287$; $SRMR = .01$, $AGFI = .98$, $TLI = .99$, $CFI = .99$, $RMSEA = .02$, $IC\ 90\%: .01-.05$). Todos los pesos factoriales de los ítems resultan significativos ($p < .001$) y sus valores se distribuyen entre .69 ($p < .001$) y .87 ($p < .001$).

Medidas de los estudiantes

Involucramiento parental en los deberes escolares: se utiliza la Escala de Involucramiento Parental en los Deberes (PHIS; Grijalva-Quiñonez, Valdés-Cuervo, Parra-Pérez, y García Vázquez, 2020), que ha sido validada por los autores en estudiantes de educación primaria en México. La escala se conforma con 11 ítems con un formato de respuesta tipo Likert (0 = nunca, 4 = siempre) agrupados en 2 factores: *apoyo a la autonomía*, que mide la percepción de los niños acerca de la frecuencia con que las madres toman en cuenta sus opiniones, estimulan su expresión y promueven sus conductas autorreguladas (6 ítems, ej., «cuando comento un error en

mis tareas escolares mi madre me estimula a que lo revise y lo corrija»; $\alpha = .85$, $\omega = .88$, $FC = .90$, $VME = .52$) y *control*, que mide la opinión de los hijos respecto a la frecuencia con que sus madres ejercen una excesiva, y en ocasiones no solicitada, ayuda en las tareas escolares (5 ítems, ej., «mis padres hacen las tareas escolares que no puedo hacer»; $\alpha = .80$, $\omega = .85$, $FC = .73$, $VME = .53$). El CFA evidencia un buen ajuste del modelo ($\chi^2 = 46.82$, $gl = 26$, $p = .007$; $SRMR = .06$, $AGFI = .97$, $TLI = .98$, $CFI = .99$, $RMSEA = .04$, $IC\ 90\%: .02-.06$). Todos los pesos factoriales resultan significativos ($p < .001$) y sus valores se distribuyen entre .59 ($p < .001$) y .84 ($p < .001$). La correlación entre los factores resulta la esperada ($r = -.35$, $p < .001$).

Hacer los deberes escolares con el propósito de aprender: se mide con una subescala de la Escala de Propósitos en los Deberes Escolares (HPS; Xu, 2010). Se utiliza el método de retrotraducción para asegurar la idoneidad de la escala en la población mexicana. Esta mide, a través de 9 ítems, la percepción de los niños del valor de las tareas escolares para el éxito académico (p. ej., «hacer las tareas escolares me ayuda a entender los temas que se tratan en mis clases»; $\alpha = .86$, $\omega = .87$, $FC = .85$, $VME = .54$). Se responde en formato tipo Likert con 5 opciones (0 = fuertemente en desacuerdo, 4 = fuertemente de acuerdo). El AFC evidencia el buen ajuste del modelo a los datos ($\chi^2 = 13.09$, $gl = 6$, $p = .025$; $SRMR = .021$, $AGFI = .97$, $TLI = .98$, $RMSEA = .05$, $IC\ 90\%: .02-.06$). Todos los pesos factoriales de los ítems resultan significativos ($p < .001$) y oscilan entre .71 ($p < .001$) y .76 ($p < .001$).

Variables de control

Las variables de control incluyen el nivel de educación de las madres (p. ej., el último nivel educativo alcanzado por las madres; 0 = elemental, 1 = secundaria, 2 = bachillerato, 3 = universitario) y el desempeño académico de los niños. El desempeño académico se obtiene de los registros escolares utilizando el promedio académico de todas las materias durante la última evaluación. Se controlan estas variables considerando que el propósito los niños de aprender al hacer los deberes escolares se pueda relacionar en mayor medida con estas características (Dumont et al., 2012; Núñez et al., 2017) que con las creencias motivacionales y el tipo de involucramiento de las madres.

Procedimiento

Los investigadores obtuvieron el permiso del Comité de Ética de la Universidad para el estudio. Posteriormente, una carta de consentimiento informado se envió a las madres para requerir la participación voluntaria de sus hijos y de ellas mismas en el estudio. Solo el 4% de las madres se negó a participar. Una vez obtenida la aprobación de las madres, fueron invitadas a responder los instrumentos. La administración de los instrumentos a los niños se realizó en las aulas durante el horario escolar.

Análisis de los datos

Los valores perdidos fueron menos del 5%. Estos se trataron con el método de imputación múltiple disponible en el SPSS 25. Se obtuvieron las medias, desviaciones estándar y las correlaciones entre las variables estudiadas. Después se calculó un modelo ANOVA de efectos no condicionales para evaluar la dependencia de las variables incluidas en el estudio de la escuela de pertenencia. Los resultados se utilizaron para calcular el coeficiente de correlación intraclase (ICC) y la varianza en los puntajes atribuida a diferencias entre los individuos y las escuelas. La varianza explicada por la escuela no significativa y el $ICC < .10$ indican que las diferencias en las variables no dependen de la escuela de pertenencia (Hox, 2010; Lai y Kwok, 2015).

Los AFC y los modelos estructurales se calcularon utilizando el AMOS. Se utilizó la estimación de máxima verosimilitud con los métodos de *bootstrap* de Bollen-Stine y de IC corregido por sesgo (500 repeticiones con IC 95%) (coeficiente de Mardia = 7.3). El *bootstrap* es un procedimiento sólido para tratar los problemas de normalidad multivariada (Byrne, 2016; Finney y DiStefano, 2013). Arbuckle (2017) propone que la máxima verosimilitud es el método de *bootstrap* en el que se presenta menor discrepancia entre los momentos de la muestra original y los momentos implícitos en cada muestra obtenida por el *bootstrap*.

Se controlaron la educación de las madres y el desempeño académico de los niños relacionándolos con las variables mediadoras y de resultado. Los siguientes índices se consideraron para evaluar el ajuste de los modelos a los datos: (a) χ^2 y probabilidad asociada (χ^2 con $p < .001$), probabilidad asociada al *bootstrap* de Bollen-Stine ($p > .05$), raíz cuadrada estandarizada de la media residual (SRMR $\leq .05$), el índice de Tucker-Lewis (TLI $\geq .95$), índice de bondad de ajuste ajustado (AGFI $\geq .95$), índice de ajuste comparativo (CFI $\geq .95$) y el error de la raíz cuadrada de la media de aproximación (RMSEA $\leq .05$) con su IC al 90% (Bollen y Stine, 1992; Byrne, 2016).

Resultados

Análisis preliminares

En la **Tabla 1** se muestra que la *orientación hacia la maestría*, el *rol activo* y la *autoeficacia* de las madres se correlacionan positivamente con el *apoyo a la autonomía* y negativamente con el *control* en los deberes. Por otra parte, se constata que la *orientación hacia el desempeño* se correlaciona negativamente con el *apoyo a la autonomía* y positivamente con el *control*. Además, se evidencia que el *apoyo a la autonomía* se asocia positivamente con *hacer los deberes escolares con el propósito de aprender*. Por último, el *desempeño académico* de los niños se asoció positivamente con el *propósito de aprender al hacer los deberes*.

Modelo 1: Modelo estructural completo

El modelo estructural se ajusta de forma adecuada a los datos ($\chi^2 = 188.43$, $gl = 85$, $p < .001$; Bollen-Stine *bootstrap* $p = .12$, SRMR = .08, AGFI = .91, CFI = .94, RMSEA = .06, IC 90%: .04-.09). No

obstante, teniendo en cuenta los resultados obtenidos, se decidió no considerar las relaciones que no habían sido significativas para mejorar el ajuste del modelo. En particular, no se incluyeron las relaciones entre la *orientación hacia metas de desempeño* ($\beta = -.05$, $p = .35$), el *rol activo* ($\beta = .13$, $p = .15$) y el *control* ($\beta = .09$, $p = .25$) con *hacer los deberes con el propósito de aprender*; así como, la relación entre *rol activo* y el *apoyo a la autonomía* ($\beta = .10$, $p = .23$).

Modelo 2: Modelo ajustado

Los resultados del modelo estructural indican que este se ajusta de forma aceptable a los datos ($\chi^2 = 93.21$, $gl = 69$, $p = .092$; Bollen-Stine *bootstrap* $p = .18$, SRMR = .05, AGFI = .94, TLI = .96, CFI = .97, RMSEA = .04, IC 90%: .04-.06). El modelo explica el 38% de la varianza de los puntajes de *hacer los deberes con el propósito de aprender* (Figura 2).

Las relaciones directas muestran que la *orientación hacia la maestría* y la *autoeficacia* de las madres influyen positivamente al *apoyo a la autonomía* ($\beta = .34$, $p < .001$; $\beta = .32$, $p < .001$, respectivamente) y *hacer los deberes con el propósito de aprender* ($\beta = .22$, $p < .001$; $\beta = .14$, $p = .005$, respectivamente). La *orientación hacia metas de desempeño* se relaciona positivamente con el *control* ($\beta = .35$, $p < .001$). Además, se encontró que el *apoyo a la autonomía* favorece ($\beta = .55$, $p < .001$) el *propósito de hacer los deberes por aprender*. Por otra parte, la *orientación hacia la maestría* ($\beta = -.28$, $p < .001$), el *rol activo* ($\beta = -.21$, $p < .001$) y la *autoeficacia* ($\beta = -.18$, $p < .001$) se asocian negativamente con el *control*, mientras que la *orientación hacia el desempeño* disminuye ($\beta = -.32$, $p < .001$) el *apoyo a la autonomía*.

Con respecto a las relaciones indirectas, los resultados muestran que la *orientación hacia la maestría* ($\beta = .23$, $p = .07$ -.15 = .008, IC 95%: .14-.35) y la *autoeficacia* ($\beta = .15$, $p = .012$, IC 95%: .08-.23) favorecen *hacer los deberes con el propósito de aprender* al incrementar el *apoyo a la autonomía*. Por otra parte, la *orientación al desempeño* inhibe de forma indirecta ($\beta = -.12$, $p = .022$, IC 95%: -.07--.15) *hacer los deberes con el propósito de aprender* al favorecer el *control*. Por último, se encuentra que el *rol activo* ($\beta = .10$, $p = .08$, IC 95%: -.01-.18) no afecta indirectamente el *propósito de aprender* en los deberes.

Modelo alternativo

El modelo alternativo (Figura 3) se ajusta de forma aceptable a los datos ($\chi^2 = 166.66$, $df = 77$, $p < .001$; Bollen-Stine *bootstrap* $p = .09$, SRMR = .05, AGFI = .93, TLI = .93, CFI = .95, RMSEA = .05, IC 90%: .04-.06). *Hacer los deberes con el propósito de aprender* favorece el *apoyo a la autonomía* ($\beta = .43$, $p < .001$), la *orientación a la maestría* ($\beta = .24$, $p < .001$), la *orientación al desempeño* ($\beta = .13$, $p = .003$), el *rol activo* ($\beta = .25$, $p < .001$) y la *autoeficacia* ($\beta = .23$, $p < .001$) de las madres. Además, la *orientación a la maestría* ($\beta = .36$, $p < .001$), el *rol activo* ($\beta = .16$, $p < .001$) y la *autoeficacia* ($\beta = .23$, $p < .001$) se relacionan positivamente con el *apoyo a la autonomía*, mientras la *orientación al desempeño* disminuye este apoyo ($\beta = -.38$, $p < .001$). Por otra parte, la *orientación a la maestría* ($\beta = -.11$, $p = .008$), la *autoeficacia* ($\beta = -.17$, $p < .001$) y el *rol activo* ($\beta = -.28$, $p < .001$) se asocian negativamente con el *control* de las madres. Respecto a las relaciones indirectas, los resultados señalan que *hacer los deberes con el propósito de aprender* favorece el *apoyo a la autonomía* ($\beta = .13$, $p = .01$, IC95%: .06-.14), pero no influye en el *control* ($\beta = .03$, $p = .815$, IC95%: -.01-.011).

VARIABLES CONTROL

En el modelo propuesto (Figura 2), el *desempeño académico* de los niños se asocia positivamente con el *apoyo a la autonomía* y negativamente con el *control* de las madres. Además, la *educación*

Tabla 1
Medias, desviaciones estándar y correlaciones entre las variables estudiadas

Variable	M	DT	1	2	3	4	5	6	7	8	9	ICC
1. Orientación Maestría	2.68	.47	-									.03
2. Orientación Desempeño	2.72	.62	-.58***	-								.07
3. Rol activo	1.82	.34	.49***	.39***	-							.06
4. Autoeficacia	2.51	.55	.36***	-.46***	.58***	-						.08
5. Autonomía	2.49	.83	.28***	-.20***	.13*	.25***	-					.02
6. Control	1.52	.73	-.18***	.25***	-.37***	-.16***	.18***	-				.04
7. Propósito de aprender en los deberes	2.76	.69	.17***	-.13**	.22***	.23***	.52***	.04	-			.07
8. Desempeño académico	8.39	.64	.24***	-.16**	.27***	.19***	.18***	-.15**	.25***	-		.05
9. Educación de la madre	1.64	.96	.04	-.07	.18***	.12*	.14*	-.02	.03	.10*	-	.03

* $p < .05$.
** $p < .01$.
*** $p < .001$.

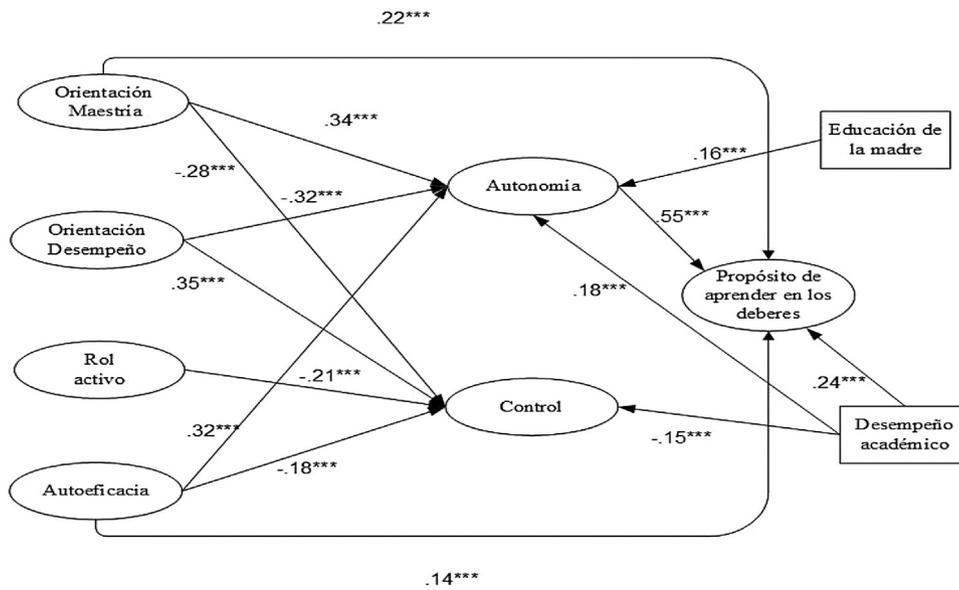


Figura 2. Resultados del modelo de relaciones entre las metas (maestría o desempeño), el rol activo en la educación, la autoeficacia, el tipo de involucramiento de las madres y el hacer los deberes con el propósito de aprender.

Nota. Se reportan los coeficientes estandarizados. No se incluyen las relaciones no significativas.

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

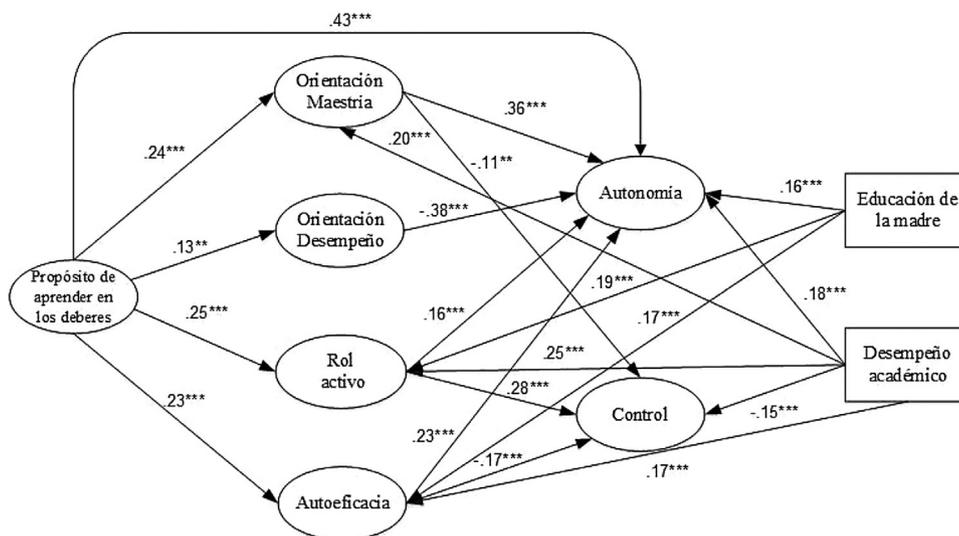


Figura 3. Resultados del modelo estructural alternativo de relaciones entre hacer los deberes con el propósito de aprender por parte de los niños, las creencias motivacionales y el tipo de involucramiento de las madres.

Nota. Se reportan los coeficientes estandarizados. No se incluyen las relaciones no significativas.

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

de las madres favorece su apoyo a la autonomía. Por otra parte, en el modelo alternativo (Figura 3) se muestra que el desempeño académico se asocia con orientación hacia la maestría, el rol activo, la autoeficacia y el apoyo a la autonomía de las madres mientras que reduce el control. La educación de las madres promueve su rol activo, la autoeficacia y el apoyo a la autonomía.

Discusión

El estudio se enfoca en la asociación entre las creencias motivacionales, el tipo de involucramiento de las madres (apoyo a la autonomía versus control) y hacer los deberes escolares con el propósito de aprender de los niños. En general, los resultados apoyan parcialmente las hipótesis del estudio acerca de las relaciones directas e indirectas propuestas en el modelo estructural.

Creencias motivacionales (hipótesis 1a)

Los hallazgos del estudio son consistentes con el modelo de Hoover-Dempsey y Sandler (1997), el cual señala que las creencias motivacionales de las madres influyen en el tipo de involucramiento en la educación de sus hijos. Como esperábamos, los datos proveen evidencia de que la orientación de las madres hacia la maestría se relaciona con el apoyo de la autonomía de los hijos en los deberes escolares. También se comprueba que las metas orientadas al desempeño disminuyen el apoyo a la autonomía e incrementan el control sobre sus hijos. Dichos resultados son consistentes con investigaciones previas (Gonida y Cortina, 2014; Katz et al., 2011), cuyos hallazgos informan que los padres que adoptan metas orientadas a la maestría tienden a estimular la autonomía y evitar el control de los hijos en escenarios educativos. Además, señalan que cuando los padres se orientan hacia metas de desempeño son más controladores al ayudar a sus hijos con los deberes escolares.

De forma similar a lo esperado, los resultados señalan que la autoeficacia es un constructo cognitivo relacionado directamente con el tipo de involucramiento de las madres en los deberes escolares. Específicamente, la autoeficacia en las madres se relaciona con apoyo a la autonomía y evitación del control (Gonida y Cortina, 2014; Katz et al., 2011). En concordancia con otros autores (Holloway et al., 2016; Steca et al., 2011), consideramos que las madres que se consideran eficaces son más proclives a proveer un ambiente de apoyo y retos mientras ayudan a los hijos con los deberes escolares y a no sentir la necesidad de mejorar su autoestima a través del desempeño de sus hijos.

Por último, conforme a lo esperado, el rol activo se relaciona directamente de forma negativa con el control de las madres en los deberes. Sin embargo, en sentido contrario a lo anticipado (Katz et al., 2011; Yotyodying y Wild, 2014), este no se asocia de forma directa con el apoyo a la autonomía y hacer los deberes con el propósito de aprender. Este resultado indica la existencia de características del contexto (p. ej., presiones sociales y escolares por el desempeño académico de los niños), parentales (p. ej., capital social, creencias acerca de la crianza) y de los niños (p. ej., motivación por el aprendizaje, desempeño académico) que median la relación entre el rol activo, el apoyo a la autonomía y el desempeño de los niños en los deberes escolares (Grolnick, Gurland, DeCoursey, y Jacob, 2002; Ryan y Deci, 2017). También es necesario considerar que habrían sido posibles diferentes resultados si se hubieran explorado otros aspectos del rol parental en el estudio.

En línea con la hipótesis propuesta, los hallazgos del estudio muestran que la orientación hacia la maestría, el rol activo y la autoeficacia de las madres promueven el propósito de aprender al hacer los deberes escolares. Estos resultados son consistentes con la literatura, que reporta efectos positivos de estas creencias

motivacionales de los padres en la motivación de los niños por el aprendizaje (Simpkins et al., 2012). Sin embargo, de forma inesperada, la orientación hacia el desempeño en las madres no se asocia con hacer los deberes con el propósito de aprender. Con respecto a esto, los investigadores indican que ciertas características de los niños pueden afectar la relación entre las metas de los padres y la motivación de los niños por el aprendizaje (Gonida y Cortina, 2014).

Tipos de involucramiento parental (hipótesis 1b)

Según lo esperado, se encuentra que el apoyo a la autonomía se relaciona positivamente con el propósito de aprender al hacer los deberes (Dinkelmann y Buff, 2016; Katz et al., 2011). De manera consistente con estudios previos, el apoyo a la autonomía en el presente estudio se relaciona con la motivación de los niños hacia el aprendizaje (Gonida y Cortina, 2014; Núñez et al., 2015). Además, los resultados muestran que el control de las madres no se asocia con el propósito de aprender al hacer los deberes, lo cual es un hallazgo no esperado. Este resultado es contrario a estudios anteriores (Dinkelmann y Buff, 2016; Dumont et al., 2014). Consideramos que las características de la cultura mexicana que influyen en la percepción de los niños del control materno se relacionan con este hallazgo. En general, en México, están muy valorados la obediencia y el respeto a la autoridad de los padres (Bridges et al., 2012). Como resultado, el control parental en México es percibido como algo habitual, e incluso valorado como una estrategia de crianza efectiva para conducir a los hijos al éxito académico.

Relaciones indirectas entre las creencias motivacionales y hacer los deberes con el propósito de aprender (hipótesis 1c)

Según lo esperado, la orientación hacia la maestría, la orientación al desempeño y la autoeficacia de las madres se relacionaron indirectamente con hacer los deberes con el propósito de aprender. Estos resultados son consistentes con el MSEV (Parsons et al., 1982), ya que evidencian que el tipo de involucramiento de las madres media parcialmente la relación entre sus creencias y el desempeño académico de los niños.

Solo el rol activo de las madres no tiene una relación indirecta con hacer las tareas con el propósito de aprender; sin embargo, se considera que es posible que se hubiera encontrado un efecto más fuerte del rol materno en el apoyo a la autonomía si estuvieran disponibles para el análisis un mayor rango de creencias acerca de este rol, p. ej., las creencias de las madres acerca de los desempeños adecuados de los niños y de la utilidad de ciertas prácticas de crianza.

Modelo alternativo (hipótesis 2a y 2b)

De acuerdo con lo esperado, el estudio muestra que hacer las tareas con el propósito de aprender por parte de los niños se relaciona directamente con las creencias motivacionales, el apoyo a la autonomía y el control de las madres en los deberes escolares. Además, se muestra que este propósito tiene una relación indirecta con el apoyo a la autonomía. Estos hallazgos son consistentes con estudios previos (Núñez et al., 2017; Xu et al., 2018), que confirman la necesidad de considerar los efectos recíprocos entre madres e hijos en el estudio de los factores que afectan a la calidad de los deberes escolares.

Inesperadamente, hacer los deberes con el propósito de aprender por parte de los niños no disminuye el control (Núñez et al., 2017; Xu et al., 2018). Aunque nuevos estudios son necesarios, creemos que el control materno no se ve afectado por características de los niños, debido a que la cultura mexicana tiene en alta valoración un grupo de prácticas parentales que incluyen como

elemento esencial el control en la crianza de los hijos (Denner, Laursen, Dickson, y Hartl, 2018).

Implicaciones prácticas y teóricas

Los resultados muestran que el MSEV (Parsons et al., 1982) y la SDT (Deci y Ryan, 1985) son marcos de referencia fructíferos para examinar las relaciones recíprocas entre las creencias motivacionales de las madres, su tipo de involucramiento y el propósito que los niños atribuyen a hacer sus deberes. Además, se comprueba la utilidad de adoptar el modelo bidireccional de socialización de Belsky (1984) para el análisis de las influencias recíprocas de las relaciones padres-hijos en el dominio académico, particularmente para una mejor comprensión de los propósitos que los niños atribuyen a hacer los deberes escolares.

Estos resultados señalan que las creencias motivacionales (metas orientadas a la maestría, autoeficacia y rol activo) promueven la autonomía y previenen el control de las madres en los deberes. Además, los hallazgos sugieren que el apoyo de las madres a la autonomía es esencial para facilitar hacer los deberes con el propósito de aprender. Por último, los datos muestran que la motivación hacia los deberes también conforma las creencias motivacionales y el tipo de involucramiento de las madres.

Limitaciones

Estos resultados tienen al menos tres limitaciones: en primer lugar, el diseño transeccional no permite establecer relaciones causales entre las variables incluidas en el estudio, es necesario considerar diseños longitudinales o experimentales para profundizar en los efectos causales entre las variables; en segundo lugar, el estudio se basa solo en medidas de autorreporte; en tercer lugar, la muestra proviene de una región urbana de México, la cual puede no ser similar a otras regiones del país (p. ej., poblaciones indígenas y rurales). Son necesarios estudios con muestras más diversas de estudiantes.

Financiación

Programa de Fortalecimiento a la investigación del Instituto Tecnológico de Sonora (PROFAPI.2019.0031).

Referencias

- Altschul, I. (2011). Parental involvement and the academic achievement of Mexican American youths: What kinds of involvement in youths' education matter most? *Social Work Research, 35*(3), 159–170. <http://dx.doi.org/10.1093/swr/35.3.159>
- Arbuckle, J. M. (2017). *IBM® SPSS® Amos™ 25 user's guide*. US: IBM.
- Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A process model. *Child Development, 55*(1), 83–96. <http://dx.doi.org/10.2307/1129836>
- Bollen, K. A., y Stine, R. A. (1992). Bootstrapping goodness-of-fit measures in structural equation models. *Sociological Methods & Research, 21*(2), 205–229. <http://dx.doi.org/10.1177/0049124192021002004>
- Bridges, M., Cohen, S. R., McGuire, L. W., Yamada, H., Fuller, B., Mireles, L., y Scott, L. (2012). Bien educado: Measuring the social behaviors of Mexican American children. *Early Childhood Research Quarterly, 27*(3), 555–567. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.01.005>
- Byrne, B. M. (2016). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications and programming* (4.ª ed.). Nueva York: Routledge.
- Coleman, P. K., y Karraker, K. H. (2000). Parenting self-efficacy among mothers of school-age children: Conceptualization, measurement, and correlates. *Family Relations, 49*(1), 13–24. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1741-3729.2000.00013.x>
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Nueva York: Springer.
- Denner, J., Laursen, B., Dickson, D., y Hartl, A. C. (2018). Latino children's math confidence: The role of mothers' gender stereotypes and involvement across the transition to middle school. *The Journal of Early Adolescence, 38*(4), 513–529. <http://dx.doi.org/10.1177/0272431616675972>
- Dettmers, S., Trautwein, U., Lüdtke, O., Goetz, T., Frenzel, A. C., y Pekrun, R. (2011). Students' emotions during homework in mathematics: Testing a theoretical model of antecedents and achievement outcomes. *Contemporary Educational Psychology, 36*(1), 25–35. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.10.001>
- Dinkelmann, I., y Buff, A. (2016). Children's and parents' perceptions of parental support and their effects on children's achievement motivation and achievement in mathematics: A longitudinal predictive mediation model. *Learning and Individual Differences, 50*, 122–132. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2016.06.029>
- Doctoroff, G. L., y Arnold, D. H. (2017). Doing homework together: The relation between parenting strategies, child engagement, and achievement. *Journal of Applied Developmental Psychology, 48*, 103–113. <http://dx.doi.org/10.1016/j.appdev.2017.01.001>
- 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. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.09.004>
- Dumont, H., Trautwein, U., Nagy, G., y Nagengast, B. (2014). Quality of parental homework involvement: Predictors and reciprocal relations with academic functioning in the reading domain. *Journal of Educational Psychology, 106*(1), 144–161. <https://doi.org/10.1037/a0034100>
- Dweck, C. S., y Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review, 95*(2), 256–273. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.256>
- Fan, H., Xu, J., Cai, Z., He, J., y Fan, X. (2017). Homework and students' achievement in math and science: A 30-year meta-analysis, 1986–2015. *Educational Research Review, 20*, 35–54. <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2016.11.003>
- Feng, X., Xie, K., Gong, S., Gao, L., y Cao, Y. (2019). Effects of parental autonomy support and teacher support on middle school students' homework effort: Homework autonomous motivation as mediator. *Frontiers in Psychology, 10*, Article e612. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00612>
- Fernández-Alonso, R., Suárez-Álvarez, J., y Muñoz, J. (2016). Homework and performance in mathematics: The role of the teacher, the family and the student's background. *Revista de Psicodidáctica, 21*(1), 5–23. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.13939>
- Finney, S. J., y DiStefano, C. (2013). Nonnormal and categorical data in structural equation modeling. En G. R. Hancock y R. O. Mueller (Eds.), *Quantitative methods in education and the behavioral sciences: Issues, research, and teaching. Structural equation modeling: A second course* (2.ª ed., pp. 439–492). Estados Unidos: IAP Information Age Publishing.
- Gonida, E. N., y Cortina, K. S. (2014). Parental involvement in homework: Relations with parent and student achievement-related motivational beliefs and achievement. *British Journal of Educational Psychology, 84*(3), 376–396. <https://doi.org/10.1111/bjep.12039>
- Green, C. L., Walker, J. M. T., Hoover-Dempsey, K. V., y Sandler, H. M. (2007). Parents' motivations for involvement in children's education: An empirical test of a theoretical model of parental involvement. *Journal of Educational Psychology, 99*(3), 532–544. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.532>
- Grijalva-Quiñonez, C. S., Valdés-Cuervo, A. A., Parra-Pérez, L. G., y García Vázquez, F. I. (2020). Parental involvement in Mexican elementary students' homework: Its relation with academic self-efficacy, self-regulated learning, and academic achievement. *Psicología Educativa. Advance online publication*. <http://dx.doi.org/10.5093/psed2020a5>
- Grolnick, W. S. (2009). The role of parents in facilitating autonomous self-regulation for education. *Theory and Research in Education, 7*(2), 164–173. <http://dx.doi.org/10.1177/1477878509104321>
- Grolnick, W. S., Gurland, S. T., DeCoursey, W., y Jacob, K. (2002). Antecedents and consequences of mothers' autonomy support: An experimental investigation. *Developmental Psychology, 38*(1), 143–155. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.38.1.143>
- Holloway, S. D., Campbell, E. J., Nagase, A., Kim, S., Suzuki, S., Wang, Q., y Baak, S. Y. (2016). Parenting self-efficacy and parental involvement: Mediators or moderators between socioeconomic status and children's academic competence in Japan and Korea? *Research in Human Development, 13*(3), 258–272. <http://dx.doi.org/10.1080/15427609.2016.1194710>
- Hoover-Dempsey, K. V., y Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research, 67*(1), 3–42. <http://dx.doi.org/10.3102/00346543067001003>
- Hox, J. J. (2010). *Multilevel analysis. Techniques and applications* (2.ª ed.). Nueva York: Routledge.
- Katz, I., Kaplan, A., y Buzukashvily, T. (2011). The role of parents' motivation in students' autonomous motivation for doing homework. *Learning and Individual Differences, 21*(4), 376–386. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2011.04.001>
- Lai, M. H. C., y Kwok, O-m. (2015). Examining the rule of thumb of not using multilevel modeling: The «design effect smaller than two» rule. *The Journal of Experimental Education, 83*(3), 423–438. <http://dx.doi.org/10.1080/00220973.2014.907229>
- Midgley, C., Maehr, M. L., Hruda, L. Z., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K. E., . . . y Urdan, T. (2000). *Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scale (PALS)*. Michigan: University of Michigan.
- Murillo, F. J., y Hernández-Castilla, R. (2020). ¿La implicación de las familias influye en el rendimiento? Un estudio en educación primaria en América Latina. *Revista de Psicodidáctica, 25*(1), 13–22. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psicod.2019.10.002>
- Núñez, J. C., Suárez, N., Rosário, P., Vallejo, G., Valle, A., y Epstein, J. L. (2015). Relationships between perceived parental involvement in homework, student homework behaviors, and academic achievement: Differences among elementary, junior high, and high school students. *Metacognition and Learning, 10*, 375–406. <http://dx.doi.org/10.1007/s11409-015-9135-5>
- Núñez, J. C., Epstein, J. L., Suárez, N., Rosário, P., Vallejo, G., y Valle, A. (2017). How do student prior achievement and homework behaviors relate to perceived

- parental involvement in homework? *Frontiers in Psychology*, 8, Article e1217. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01217>
- Olympia, D. E., Sheridan, S. M., y Jenson, W. R. (1994). Homework: A natural means of home-school collaboration. *School Psychology Quarterly*, 9(1), 60–80. <http://dx.doi.org/10.1037/h0088844>
- Parsons, J. E., Adler, T. F., y Kaczala, C. (1982). Socialization of achievement attitudes and beliefs: Parental influences. *Child Development*, 53(2), 310–321. <http://dx.doi.org/10.2307/1128973>
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development and wellness*. Nueva York: The Guilford Press.
- Silinskas, G., y Kikas, E. (2017). Parental involvement in math homework: Links to children's performance and motivation. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(1), 17–37. <http://dx.doi.org/10.1080/00313831.2017.1324901>
- Silinskas, G., y Kikas, E. (2019). Math homework: Parental help and children's academic outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 59, Article e101784. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101784>
- Simpkins, S. D., Fredricks, J. A., y Eccles, J. S. (2012). Charting the Eccles' expectancy-value model from mothers' beliefs in childhood to youths' activities in adolescence. *Developmental Psychology*, 48(4), 1019–1032. <http://dx.doi.org/10.1037/a0027468>
- Steca, P., Bassi, M., Caprara, G. V., y Fave, A. D. (2011). Parents' self-efficacy beliefs and their children's psychosocial adaptation during adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 40, 320–331. <http://dx.doi.org/10.1007/s10964-010-9514-9>
- 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(2), 438–456. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.98.2.438>
- Valdés, A. A., Martín, M., y Sánchez, P. A. (2009). Participación de los padres de alumnos de educación primaria en las actividades académicas de los hijos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(1), 1–17. Retrieved from redie.uabc.mx/redie/article/view/229.
- Valle, A., Pan, I., Regueiro, B., Suárez, N., Tuero, E., y Nunes, A. R. (2015). Predicting approach to homework in primary school students. *Psicothema*, 27(4), 334–340. <http://dx.doi.org/10.7334/psicothema2015.118>
- Walker, J. M., Wilkins, A. S., Dallaire, J. R., Sandler, H. M., y Hoover-Dempsey, K. V. (2005). Parental involvement: Model revision through scale development. *The Elementary School Journal*, 106(2), 85–104. <http://dx.doi.org/10.1086/499193>
- Warton, P. M. (2001). The forgotten voices in homework: Views of students. *Educational Psychologist*, 36(3), 155–165. http://dx.doi.org/10.1207/S15326985EP3603_2
- Xu, J. (2005). Purposes for doing homework reported by middle and high school students. *The Journal of Educational Research*, 99(1), 46–55. <http://dx.doi.org/10.3200/JOER.99.1.46-55>
- Xu, J. (2010). Homework Purpose Scale for high school students: A validation study. *Educational and Psychological Measurement*, 70(3), 459–476. <http://dx.doi.org/10.1177/0013164409344517>
- Xu, J. (2011). Homework completion at the secondary school level: A multilevel analysis. *The Journal of Educational Research*, 104(3), 171–182. <http://dx.doi.org/10.1080/00220671003636752>
- Xu, J., Du, J., Wu, S., Ripple, H., y Cosgriff, A. (2018). Reciprocal effects among parental homework support, effort, and achievement? An empirical investigation. *Frontiers in Psychology*, 9, Article e2334. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02334>
- Yamamoto, Y., Holloway, S. D., y Suzuki, S. (2016). Parental engagement in children's education: Motivating factors in Japan and the U.S. *The School Community Journal*, 26(1), 45–66.
- Yotyodying, S., y Wild, E. (2014). Antecedents of different qualities of home-based parental involvement: Findings from a cross-cultural study in Germany and Thailand. *Learning Culture and Social Interaction*, 3(2), 98–110. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lcsi.2014.02.002>