

Implicación Parental y Enfoques de los Deberes: Efectos Longitudinales en el Aprendizaje Profundo y Superficial al Finalizar la Educación Primaria

***Parental Involvement and Homework Approaches: Longitudinal Effects
on Deep and Surface Learning at the End of Primary Education***

**Carolina Rodríguez-Llorente^{1,2*} ; Susana Rodríguez¹ ; Iria Freire¹ ;
Bibiana Regueiro³ ; Iris Estévez³  & Isabel Piñeiro¹ **

¹Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad da Coruña, España; ²Centro de Investigação em Psicologia, Escola de Psicología,

Universidade do Minho, Portugal; ³Departamento de Pedagogía y Didáctica, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Santiago de Compostela, España

***Autor de correspondencia:** Carolina Rodríguez-Llorente carolina.rodriguez.llorente@udc.es

RESUMEN

La implicación de los padres en los deberes escolares representa una práctica extendida con posibles repercusiones a largo plazo en las estrategias de aprendizaje del alumnado. Este estudio longitudinal analizó a 229 estudiantes españoles desde 4º hasta 6º de Educación Primaria, con el objetivo de identificar cómo ciertas conductas parentales—ayuda con los deberes, interés por el progreso, priorización de las tareas, uso de recompensas y demostración de confianza—predicen la adopción de enfoques profundos o superficiales hacia los deberes. El modelado estructural evidenció que la priorización temprana de los deberes y el interés parental por el avance académico se asocian con un enfoque profundo en 6º curso, mientras que el uso de recompensas y la ayuda excesiva predicen un enfoque superficial. Asimismo, la confianza e interés manifestados por los padres contribuyen a reducir el aprendizaje superficial. Estos resultados subrayan la relevancia de promover prácticas parentales de apoyo y autonomía para favorecer una implicación reflexiva en los deberes durante la etapa final de la Educación Primaria.

Palabras Clave: Implicación Parental; Estrategias de Deberes; Aprendizaje Profundo; Aprendizaje Superficial; Educación Primaria; Estudio Longitudinal; Motivación Académica; Modelado de Ecuaciones Estructurales.



ABSTRACT

Parental involvement in children's homework is a prevalent practice with potential long-term effects on students' learning strategies. This longitudinal study examined 229 Spanish primary students from 4th to 6th grade to analyze how specific parental behaviors—help with homework, interest in progress, prioritization of homework, use of rewards, and confidence—predict students' deep or surface approaches to homework. Structural modeling revealed that early parental prioritization and interest in children's progress positively influenced a deep learning approach by 6th grade, while the use of rewards and excessive help predicted a surface approach. Confidence and interest shown by parents also reduced surface learning tendencies. These findings highlight the importance of fostering supportive, autonomy-enhancing parental practices to promote reflective engagement in homework tasks during the final stages of primary education.

Keywords: Parental Involvement; Homework Strategies; Deep Learning; Surface Learning; Primary Education; Longitudinal Study; Learning Motivation; Structural Equation Modeling.

INTRODUCCIÓN

La implicación parental hace referencia a la participación de las familias en la promoción del aprendizaje de los hijos dentro y fuera del aula, convirtiéndolas en socios educativos en pie de igualdad con la escuela (Weiss *et al.*, 2013). Constituye un proceso que mejora los resultados de aprendizaje de los niños a través de las motivaciones, expectativas y estrategias educativas de sus padres y madres (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995). En Educación Primaria, la implicación parental es un componente esperado y rutinario de las experiencias educativas del alumnado (Garbacz *et al.*, 2015) que tiene un impacto positivo en el rendimiento (Castro *et al.*, 2015) y la motivación académica (Garbacz *et al.*, 2015), junto con prevenir los problemas de conducta (Caridade *et al.*, 2020) y la desregulación emocional (Smith *et al.*, 2019).

La *Teoría de los Sistemas Ecológicos* (Bronfenbrenner, 1979) sugiere que el compromiso de los padres se produce en diferentes microsistemas, como la escuela o el hogar. Partiendo de esta teoría, diferentes modelos han identificado tres formas esenciales en que las familias pueden participar en la educación de los hijos (p.ej., Epstein *et al.*, 2009; Grolnick & Slowiaczek, 1994; Hoover-Dempsey & Sandler, 1995): participar en actividades en casa; participar en la comunidad y en el colegio; y comunicarse con el centro y el profesorado.

De entre estas, la participación en actividades en el hogar es fundamental para el aprendizaje y el rendimiento del alumnado (Boonk *et al.*, 2018; Chun & Devall, 2019),

siendo la supervisión de los deberes una de las formas de implicación más habituales. La supervisión de las tareas tiene un impacto positivo en la implicación del alumnado en su realización (Martínez-Vicente *et al.*, 2020), el rendimiento académico, la percepción de autoeficacia (Gonida & Cortina, 2014) o la persistencia incluso a largo plazo (Silinskas & Kikas, 2019), destacando la relevancia de la calidad de esta participación (Moroni *et al.*, 2015). Sin embargo, una parte de la investigación sobre la implicación de las familias en los deberes ha permitido observar que ciertas prácticas podrían tener efectos adversos. Por ejemplo, el control parental elevado aumentaría la ansiedad de niños y familias (Moè *et al.*, 2020) y una ayuda excesiva afectaría negativamente el rendimiento académico (Fernández-Alonso *et al.*, 2022).

Los deberes constituyen una práctica educativa que requiere de la implicación del alumnado para garantizar sus efectos positivos sobre el aprendizaje. El *Modelo Multinivel de Deberes Escolares* (Trautwein *et al.*, 2006) propone que factores contextuales, como la implicación parental, incidirían en la conducta, la motivación y la cognición de los estudiantes con las tareas, por lo que una parte de la investigación se ha esforzado en comprender los predictores exógenos del desempeño del alumnado con los deberes (Xu, 2024a; Xu *et al.*, 2024). La dimensión cognitiva, representada por los enfoques de trabajo, es una de las que menos atención ha recibido (p.ej., Flunger *et al.*, 2017; Xu, 2024b).

Los *enfoques de trabajo* hacen referencia al modo en que los estudiantes enfrentan las tareas académicas, utilizando estrategias de estudio determinadas por su motivación y su comprensión del aprendizaje (Biggs, 1988). Se diferencia entre un enfoque de trabajo profundo, donde se persigue una comprensión genuina adoptando estrategias que implican la elaboración informativa, y un enfoque superficial, más dependiente de la repetición, donde se busca completar la tarea con la menor implicación posible (Avci & Özgenel, 2025). Algunos estudios han observado que la adopción de un enfoque de trabajo profundo con los deberes se relaciona con mejores resultados académicos (Valle *et al.*, 2017). No obstante, parece que hay un predominio en el uso de un enfoque superficial a medida que los estudiantes avanzan de curso (Sánchez, 2014). Por tanto, es indispensable determinar los factores del contexto familiar que influencian la adopción de estos dos tipos de enfoques de trabajo durante la realización de los deberes (Xu, 2024b).

En función a estos antecedentes, este estudio busca identificar las prácticas de implicación parental en la realización de deberes que favorecen la adopción de un enfoque de trabajo profundo y que reducen la adopción del enfoque superficial por parte de los niños.

La implicación parental en los deberes

La literatura ha identificado formas de participación parental en los deberes que ejercerían efectos diferenciados en la implicación de los estudiantes y en su rendimiento académico.

Moroni *et al.* (2015) diferencian entre el apoyo parental que promueve la autonomía de los hijos, centrado en fomentar su autorregulación con las tareas, y otro más intrusivo, centrado en la ayuda directa con el contenido. El primero se ha vinculado a un mejor rendimiento académico (Xu *et al.*, 2018). Gonida y Cortina (2014) añaden el apoyo cognitivo –p.ej., proporcionar información adicional– y la interferencia –p.ej., proporcionar las respuestas correctas. En su estudio se observó que la implicación cognitiva y el apoyo a la autonomía incidían positivamente en la motivación con los deberes de estudiantes de Educación Primaria y Secundaria, mientras que la interferencia presentó efectos negativos.

La evidencia empírica acerca de los efectos de la implicación parental en los resultados académicos del alumnado es diversa. El metanálisis realizado por Fernández-Alonso *et al.* (2022) concluyó que la ayuda parental con los deberes se encuentra negativamente correlacionada con el rendimiento académico. Tunkkari *et al.* (2024) hallaron que una menor presencia de control materno durante la realización de los deberes se asociaba con una mayor satisfacción escolar y motivación intrínseca en el alumnado, mientras que un mayor control se vinculó con niveles más reducidos en ambas dimensiones. Wu *et al.* (2024) encontraron que las expectativas positivas de los progenitores sobre las capacidades de sus hijos tienen un efecto beneficioso en la realización de las tareas. No obstante, cuando estas expectativas se expresan mediante el uso de recompensas pueden provocar efectos indeseados, como niveles más elevados de nerviosismo y preocupación al realizarlos (Vieites *et al.*, 2021). La variabilidad de los resultados de la investigación previa refuerza la necesidad de analizar separadamente los efectos de distintas formas de implicación parental, considerando su presencia, orientación, calidad y contexto específico en que se producen (Moroni *et al.*, 2015).

Los últimos cursos de Educación Primaria constituyen una etapa crítica en la evolución de la implicación familiar en el proceso de realización de los deberes escolares en el contexto español. Durante esta fase entre el final de la niñez media y el inicio de la preadolescencia, el alumnado alcanza mayores niveles de autonomía y autorregulación, mientras que las familias tienden a reducir progresivamente su participación directa en los deberes (p.ej., Gonida & Cortina, 2014). Este tramo coincide, además, con un aumento de las exigencias curriculares y de la carga de tareas, así como con una preparación más explícita para la Educación Secundaria, lo que transforma las dinámicas de comunicación y apoyo entre familia y escuela (Martínez-Vicente *et al.*, 2020).

El enfoque de trabajo con los deberes

La adopción de un enfoque de trabajo profundo o superficial con las tareas está estrechamente relacionada con factores motivacionales y cognitivos, y puede proporcionar información sobre las metas que persigue el alumnado al enfrentarse a estas. El primer enfoque se

caracteriza por un verdadero interés por los deberes, en el que los estudiantes buscan una comprensión plena de los contenidos (Valle *et al.*, 2015). El segundo se adopta cuando los deberes se perciben como una imposición externa (Valle *et al.*, 2015), haciéndolos como un trámite que permite alcanzar otras metas y dirigiendo el esfuerzo a memorizar y reproducir contenidos. Se ha evidenciado una relación significativa entre la implicación cognitiva de los alumnos, el esfuerzo con los deberes y su aprendizaje. La adopción de un enfoque de trabajo profundo correlaciona positivamente con el rendimiento académico (p.ej., Valle *et al.*, 2015, 2017) y con una mayor implicación en la ejecución de las tareas (p.ej., Yang *et al.*, 2024).

La elección del enfoque de trabajo adoptado con los deberes no depende únicamente de características individuales, sino que está influenciada por factores contextuales (Xu, 2024b). La implicación parental ocupa un lugar destacado como factor facilitador de una actitud más comprometida y significativa por parte del estudiantado (Trautwein *et al.*, 2006). Aunque no se ha explorado cómo influyen las formas de participación parental en los deberes en la adopción de los enfoque de trabajo, los estudiantes cuyos progenitores favorecen su autonomía persisten más en las tareas, se esfuerzan más en su realización y procrastinan menos que aquellos sobre los que se ejerce un mayor control (Silinskas & Kikas, 2019; Tunkkari *et al.*, 2021; Xu, 2024a; Xu *et al.*, 2018).

Algunos estudios arrojan cierta luz sobre la relación entre la implicación parental y los enfoques de trabajo del alumnado. Zhou *et al.* (2022) hallaron que la participación parental caracterizada por actitudes constructivistas sobre el aprendizaje –p.ej., aplicar o entender– incide positivamente en la adopción del enfoque profundo, mientras que las actitudes reproductivistas –p.ej., memorizar– pueden conducir a estrategias de aprendizaje superficial. Por el contrario, Elstad *et al.* (2017) no encontraron una relación entre el control parental y el enfoque profundo con los deberes en estudiantes de Educación Secundaria. La limitada atención que ha recibido la relación entre la implicación parental y el compromiso cognitivo del alumnado con los deberes pone de manifiesto la necesidad de abordar esta laguna en la literatura científica.

El presente estudio

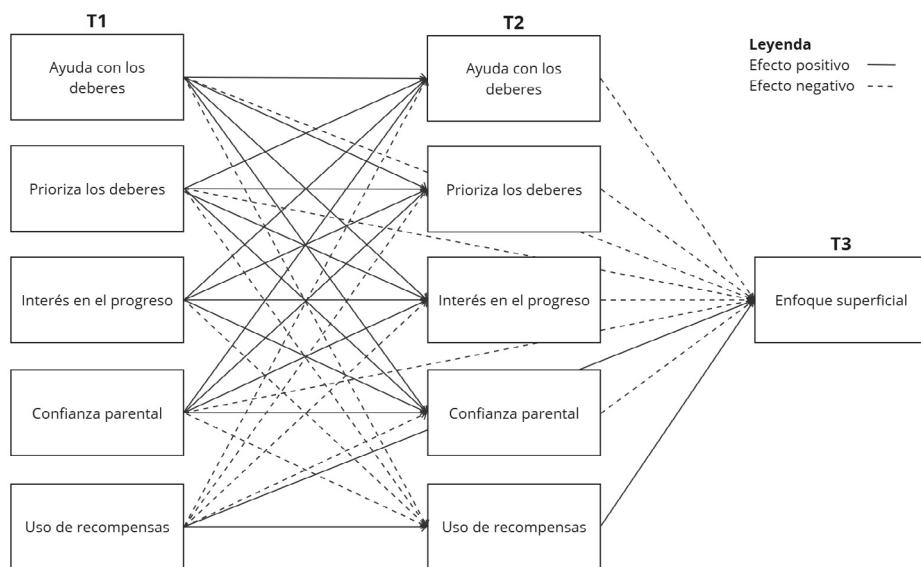
El objetivo de este estudio, realizado en España, fue analizar en qué medida el enfoque de trabajo adoptado por los estudiantes con los deberes al final de la Educación Primaria es predicho por distintos tipos de implicación parental en los cursos previos: (a) ayuda con los deberes, (b) interés en el progreso, (c) priorización de los deberes, (d) uso de recompensas y (e) demostración de confianza. Para alcanzar este objetivo, se formularon un conjunto de hipótesis que dan lugar a los modelos de trayectoria para el enfoque superficial (Figura 1) y el enfoque profundo (Figura 2). Cada una de estas hipótesis, dado el carácter estructural

y longitudinal del estudio, se identifica con las relaciones esperadas entre las formas de implicación parental y los enfoques de trabajo por parte del alumnado.

El diseño longitudinal añade valor teórico al permitir establecer la precedencia temporal de la implicación parental sobre el desarrollo posterior de los enfoques de aprendizaje. Si bien cada vez más estudios sobre los deberes escolares están adoptando aproximaciones longitudinales (p.ej., Shi *et al.*, 2024), la evidencia sobre las variables contextuales y enfoques de aprendizaje sigue siendo predominantemente transversal, lo que limita la comprensión de la direccionalidad de estos efectos y los mecanismos causales subyacentes.

El primer modelo (Figura 1) hipotetizó que (1) el enfoque superficial en 6º curso (T3) está directamente asociado de forma positiva con el uso de recompensas en 4º (T1) y 5º curso (T2), (2) indirectamente asociado de forma positiva con el uso de recompensas en T1, (3) directamente asociado de forma negativa con la ayuda con los deberes, el interés en el progreso, la priorización de los deberes y la demostración de confianza en T1 y T2 e (4) indirectamente asociado de forma negativa con la ayuda con los deberes, el interés en el progreso, la priorización de los deberes y la demostración de confianza en T1.

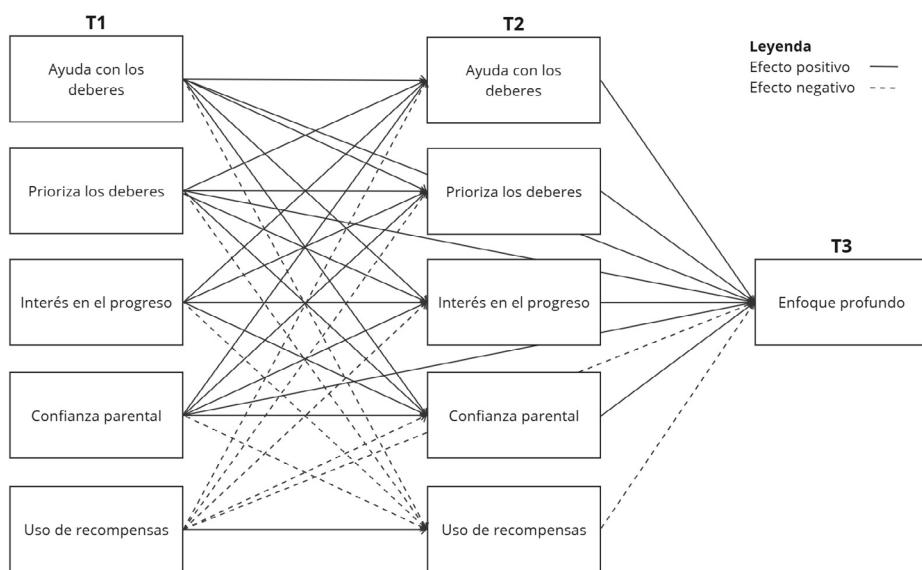
Figura 1
Modelo predictivo del enfoque superficial con los deberes por tipo de implicación parental



Nota. T1 = 4º curso, T2 = 5º curso, T3 = 6º curso.

El segundo modelo (Figura 2) hipotetizó que (1) el enfoque de trabajo profundo en T3 está directamente asociado de forma positiva con la ayuda con los deberes, el interés en el progreso, la priorización de los deberes y la demostración de confianza en T1 y T2, (2) indirectamente asociado de forma positiva con la ayuda con los deberes, el interés en el progreso, la priorización de los deberes y la demostración de confianza en T1, (3) directamente asociado de forma negativa con el uso de recompensas en T1 y T2 e (4) indirectamente asociado de forma negativa con el uso de recompensas en T1.

Figura 2
Modelo predictivo del enfoque profundo con los deberes por tipo de implicación parental



Nota. Consultar Figura 1.

MÉTODO

Este estudio utiliza un diseño explicativo longitudinal en panel y un cuestionario de autoinforme como técnica de recogida de datos.

Participantes

Participaron 229 estudiantes de Educación Primaria (52,2% varones) de seis centros educativos de la Comunidad Autónoma de Galicia (España) durante tres años escolares

consecutivos: 4º (T1), 5º (T2) y 6º curso (T3). En la primera medición (T1), el estudio contó con 290 estudiantes. Tras las sucesivas mediciones y depuración de datos, la tasa de abandono observada en el grupo total fue del 21,03% (61 estudiantes perdidos). La pérdida muestral se debió principalmente a cambios de centro y ausencias puntuales en las fechas de recogida. Para el método de análisis empleado, se incluyó únicamente a los 229 participantes que contaban con datos completos en los tres puntos de medición, lo que supone una tasa de retención del 78,97% del grupo inicial, y del 100% para la muestra analítica.

Dos escuelas estaban situadas en un contexto urbano (densidad >500 habitantes/km²), tres en un contexto suburbano (densidad >100 pero <500 habitantes/km²) y una en un contexto rural (densidad <100 habitantes/km²; Instituto Galego de Estatística, 2017). El nivel socioeconómico de tres de las zonas se clasificó como medio-alto y el de las otras tres como medio-bajo (Instituto Nacional de Estadística, 2021). Se incluyó en el estudio al alumnado que había entregado el consentimiento informado y no presentaba un diagnóstico de dificultades de aprendizaje.

Instrumentos

Implicación parental en los deberes

Se evaluó la percepción de la implicación parental del alumnado mediante la dimensión *priorización de los deberes* de la Encuesta sobre los Deberes Escolares (EDE) (Núñez *et al.*, 2013). Esta medida aporta información acerca de si los padres priman que los estudiantes acaben las tareas antes de participar en otras actividades (p.ej., “Mis padres no me dejan ver la televisión, jugar, salir, etc., hasta que haya terminado los deberes”; 4 ítems; $\alpha_{T_1} = ,58$; $\alpha_{T_2} = ,64$). Se tomaron también cuatro medidas del Cuestionario de Implicación Familiar (CIF) (González-Pienda & Núñez, 1994). La *ayuda con los deberes* informa de la supervisión parental de la realización de las tareas académicas en el hogar (p.ej., “Mis padres tienen la costumbre de supervisar mis tareas”; 5 ítems; $\alpha_{T_1} = ,62$; $\alpha_{T_2} = ,67$). El *interés en el progreso* evalúa la percepción de los niños en cuanto a si sus progenitores se interesan por sus avances en la escuela (p.ej., “Mis padres, nada más llegar a casa, se interesan en cómo me ha ido en el colegio”; 10 ítems; $\alpha_{T_1} = ,79$; $\alpha_{T_2} = ,83$). El *uso de recompensas* informa sobre si los alumnos consideran que sus familias emplean refuerzos positivos a través de premios para incentivar su implicación en temas académicos (p.ej., “Si consigo buenos resultados, mis padres suelen regalarme cosas”; 2 ítems; $\alpha_{T_1} = ,70$; $\alpha_{T_2} = ,80$). Finalmente, la *confianza parental* proporciona información acerca de si los niños perciben que sus padres los consideran capaces de enfrentarse a los retos educativos (p.ej., “Mis padres creen que tengo capacidad para finalizar los deberes a tiempo” (6 ítems; $\alpha_{T_1} = ,78$; $\alpha_{T_2} = ,77$). Ambos cuestionarios emplean escalas tipo Likert con 5 opciones de respuesta (de 1 = Totalmente

falso a 5 = Totalmente cierto) y han sido empleados en investigaciones con muestras de estudiantes de españoles (p.ej., Regueiro *et al.*, 2015).

Enfoque de trabajo con los deberes

Se utilizó la versión española del *Inventario de Procesos de Estudio* (IPE) (Rosário *et al.*, 2006), utilizado previamente en estudios con alumnado español de Educación Primaria (Rodríguez-Pereiro *et al.*, 2015). Está compuesto por 12 ítems en formato tipo Likert con 5 opciones de respuesta (de 1 = Totalmente falso a 5 = Totalmente cierto) y diferencia entre dos factores: el *enfoque de trabajo profundo* (p.ej., “Hago los deberes con interés ya que me permiten dominar mejor lo que el profesor va explicando en clase diariamente”; 6 ítems; $\alpha_{T_3} = ,81$) y el *enfoque superficial* (p.ej., “Suelo hacer los deberes, pero pocas veces me fijo en cómo lo estoy haciendo”; 4 ítems; $\alpha_{T_3} = ,75$). El análisis factorial exploratorio para la muestra de este estudio replicó la estructura original de dos factores para 10 ítems, los cuales explicaron en conjunto el 56,22% de la varianza total y mostraron una adecuada estructura factorial ($KMO = ,855$; $\chi^2 = 776,459$, $gl = 345$, $p < ,001$).

Procedimiento

Todos los centros de Educación Primaria de la Comunidad Autónoma de Galicia fueron invitados a participar en el estudio mediante una carta informativa enviada por correo electrónico. A los colegios que decidieron participar se les envió también copia de la carta informativa para las familias del alumnado de 4º año junto con el acuerdo de confidencialidad y el consentimiento informado. Los estudiantes que entregaron este documento firmado por ellos y por sus padres/tutores legales fueron los que finalmente participaron en la investigación.

En la recogida de datos, los participantes respondieron al cuestionario sobre implicación parental en 4º y 5º curso y al que mide el enfoque de trabajo en 6º, durante el horario escolar. En lo que respecta a la conducta ética de esta investigación, se han seguido estrictamente las directrices de la Universidade da Coruña y la Declaración de Helsinki (Asociación Médica Mundial, 2013).

Análisis de datos

Para el análisis de los datos se emplearon los softwares estadísticos SPSS en su versión 28.1 y Amos en su versión 26. Primero se llevaron a cabo los análisis descriptivos (tendencia central, dispersión y distribución) y de correlación, siguiendo los criterios de normalidad estadística de Finney y DiStefano (2013) para la asimetría y curtosis. Las variables se calcularon a partir del promedio de las puntuaciones de los ítems que las componen. Después, se realizaron los análisis de trayectoria para explorar la incidencia de diferentes tipos de implicación parental en los deberes en cursos previos sobre el enfoque superficial (Figura 1) y profundo (Figura

2) adoptado por el alumnado al final de la Educación Primaria (variables endógenas). El ajuste de los modelos de trayectoria se evaluó utilizando las siguientes medidas e índices estadísticos como criterios: chi-cuadrado (χ^2) y su probabilidad asociada (p), CFI (Índice de ajuste comparativo), TLI (Índice de Tucker-Lewis) y RMSEA (Error medio cuadrático de aproximación). Los modelos muestran un buen ajuste cuando TLI y CFI $\geq 0,95$, y RMSEA $\leq 0,06$ (90% intervalo de confianza). Los efectos directos se evaluaron mediante los estadísticos estándar de regresión. Para examinar la significación de los efectos indirectos, se empleó el procedimiento de *bootstrap* con intervalos de confianza del 95% mediante el método de percentiles corregidos por sesgo.

Se estimaron los tamaños del efecto (f^2) para evaluar la contribución individual de cada variable predictora en el modelo, siguiendo los criterios de interpretación de Cohen (1988): efecto muy pequeño ($f^2 < 0,02$), pequeño ($f^2 = 0,02-0,14$), moderado ($f^2 = 0,15-0,34$) y grande ($f^2 \geq 0,35$). El coeficiente de determinación (R^2) se utilizó como medida global de la varianza explicada por el modelo en cada variable endógena.

RESULTADOS

Análisis preliminares

La Tabla 1 muestra los estadísticos descriptivos y los coeficientes de correlación de Pearson para las variables del estudio. El enfoque superficial estableció correlaciones estadísticamente significativas negativas con la confianza parental, el interés en el progreso y la priorización de los deberes en T1 y T2 y la ayuda con las tareas en T1. La adopción de un enfoque superficial también correlacionó de forma negativa con el enfoque profundo con los deberes. Por el contrario, se han observado correlaciones estadísticamente significativas entre el enfoque profundo y el interés en el progreso, la priorización de las tareas, la ayuda con los deberes, la confianza parental en T1 y T2 y el uso de recompensas en T2.

Tabla 1
Análisis descriptivos y coeficientes de correlación de Pearson

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. E. Superficial_T3	-											
2. E. Profundo_T3	-,473***	-										
3. Ayuda_T2	-,033	,202**	-									
4. Prioriza_T2	-,198**	,256***	,530***	-								
5. Interés_T2	-,259***	,270***	,535***	,560***	-							
6. Confianza_T2	-,263***	,171*	,257***	,276***	,550***	-						
7. Recompensa_T2	,040	,202**	,258***	,234***	,279***	,083	-					
8. Ayuda_T1	-,147*	,200**	,296***	,270***	,260***	,136*	,138*	-				
9. Prioriza_T1	-,140*	,221***	,283***	,390***	,199***	,114	,169*	,535***	-			
10. Interés_T1	-,216***	,193**	,176**	,228***	,424***	,281***	,127	,484***	,409***	-		
11. Confianza_T1	-,311***	,150*	,126	,125	,247***	,309***	,028	,232***	,196***	,438***	-	
12. Recompensa_T1	,077	,126	,078	,087	,102	,033	,404***	,102	,124	,216**	,165*	-
M	2,15	3,56	3,75	4,00	4,16	4,56	3,29	4,07	4,27	4,28	4,64	3,58
DE	0,93	0,88	0,88	0,89	0,42	0,55	1,27	0,78	0,77	0,65	0,51	1,21
Asimetría	0,78	-0,72	-0,60	-0,82	-0,95	-1,65	-0,30	-0,84	-1,00	-1,20	-2,05	-0,63
Curtosis	-0,01	0,40	-0,03	-0,06	0,42	3,28	-0,93	0,36	0,16	1,44	4,65	-0,47

Nota. M = Media; DE = Desviación estándar; T1 = 4º curso, T2 = 5º curso, T3 = 6º curso. ***p < .001; **p < .01; *p < .05.

Resultados para la explicación del enfoque superficial

El modelo de trayectoria inicial (Figura 1) no presentaba un buen ajuste para predecir el enfoque profundo en T3 ($\chi^2_{(10)} = 238,082; p < ,001$; CFI = 0,643; TLI = -0,964; RMSEA = 0,316[0,282-0,352,]), por lo que se procedió a su re-especificación. El modelo final ajustado (Figura 3) incluye, además de las rutas directas e indirectas hipotetizadas que resultaron significativas, los efectos transversales entre las variables de la implicación parental en T2 sugeridos por los índices de modificación. Estas rutas se incluyeron para optimizar el ajuste del modelo. El modelo final se ajustaba bien a los datos ($\chi^2_{(30)} = 25,485; p = ,701$; CFI = 1,000; TLI = 1,000; RMSEA = 0,000[0,000-0,041]) y explicaba un 17,9% de la varianza del enfoque superficial en 6º curso ($R^2 = ,179; p < ,05$), un porcentaje moderado que evidencia la influencia relevante de la implicación parental sobre el desarrollo de este tipo de estrategias.

Como se observa en la Tabla 2, los resultados mostraron efectos directos negativos estadísticamente significativos del interés en el progreso de los hijos ($\beta = -0,218, p = ,005$) y la priorización de los deberes ($\beta = -0,152, p = ,045$) en T2 y de una mayor confianza parental en las capacidades del alumnado en T1 ($\beta = -0,286, p < ,001$) en el enfoque superficial en T3, con tamaños del efecto moderados.

Tabla 2

Ajuste final del modelo de trayectorias de los predictores del enfoque superficial (efectos directos)

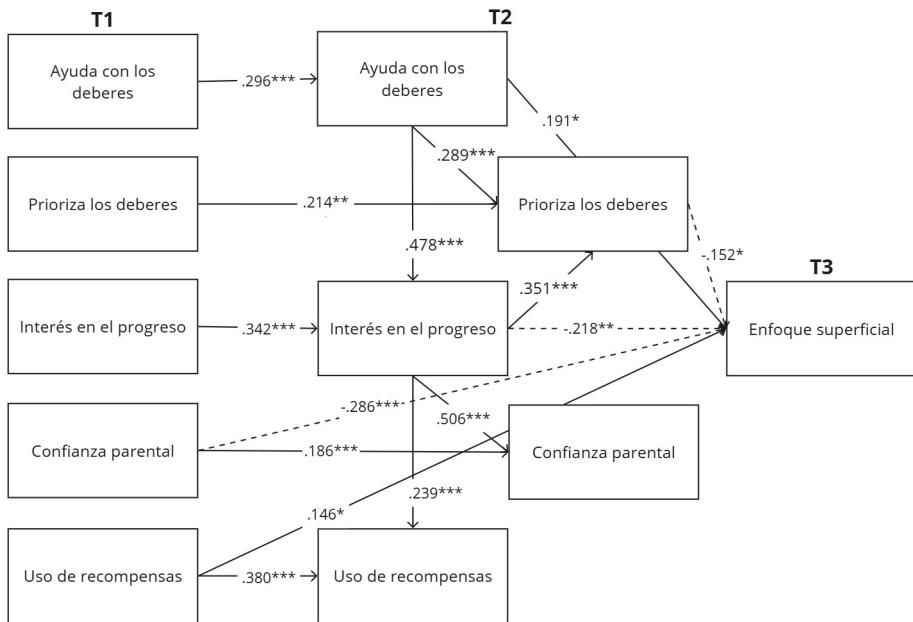
	SRW	SE	CR	p	f
Modelo estructural					
Ayuda_T1→Ayuda_T2	,296	,071	4,676	< ,001	0,369
Interés_T1→Interés_T2	,342	,058	6,564	< ,001	0,426
Ayuda_T2→Interés_T2	,478	,042	9,160	< ,001	0,622
Prioriza_T1→Prioriza_T2	,214	,059	4,103	< ,001	0,274
Ayuda_T2→Prioriza_T2	,289	,060	4,819	< ,001	0,360
Interés_T2→Prioriza_T2	,351	,075	5,792	< ,001	0,438
Confianza_T1→Confianza_T2	,186	,060	3,360	< ,001	0,245
Recompensa_T1→Recompensa_T2	,380	,062	6,457	< ,001	0,476
Interés_T2→Enfoque Superficial_T3	-,218	,100	-2,822	< ,01	-0,233
Ayuda_T2→Enfoque Superficial_T3	,191	,078	2,573	< ,05	0,248
Prioriza_T2→Enfoque Superficial_T3	-,152	,079	-2,008	< ,05	-0,154
Confianza_T1→Enfoque Superficial_T3	-,286	,113	-4,627	< ,001	-0,299

	SRW	SE	CR	p	f
Recompensa_T1→Enfoque Superficial_T3	,146	,047	2,387	< ,05	0,200
Interés_T2→Recompensa_T2	,239	,105	4,060	< ,001	0,302
Interés_T2→Confianza_T2	,506	,042	9,131	< ,001	0,669

Nota. SRW: coeficientes de regresión estandarizados; SE: errores estándar; CR: razón crítica; p: probabilidad; f: tamaño del efecto. T1 = 4º curso, T2 = 5º curso, T3 = 6º curso. Solo se presentan los efectos directos estadísticamente significativos ($p < ,05$).

Por otro lado, el uso de recompensas en T1 presentó una asociación positiva con el enfoque superficial en T3 ($\beta = 0,146$, $p = ,017$). Este hallazgo indica que emplear tempranamente estrategias basadas en incentivos extrínsecos promovería un estilo de aprendizaje más mecánico y menos reflexivo a largo plazo. Similarmente, ayudar a los hijos con los deberes en T2 se asoció con una mayor adopción de un enfoque superficial ($\beta = 0,191$, $p = ,010$), lo que sugiere que proporcionar poca autonomía al alumnado para completar las tareas contribuiría a aumentar el aprendizaje basado en la repetición sin comprensión. De nuevo, los tamaños del efecto fueron moderados (Tabla 2).

El análisis de trayectorias reveló la presencia de efectos indirectos en la predicción del enfoque superficial en T3. En particular, mostrar interés en el progreso escolar en T1 incidiría negativamente sobre el enfoque superficial (-0,093, IC 95% [-0,165, -0,036]), lo que sugiere que su influencia no solo se ejerce de manera directa, sino también a través de su impacto en el interés parental en T2. De manera similar, priorizar los deberes en T1 tuvo un efecto indirecto negativo sobre el enfoque superficial (-0,032, IC 95% [-0,084, -0,004]), mediado por la priorización de los deberes en T2. Además de explicar la menor adopción de un enfoque de trabajo superficial con los deberes de forma directa, el interés en el progreso de los hijos en T2 también mostró un efecto negativo indirecto mediado por la priorización de las tareas (-0,053, IC 95% [-0,127, -0,005]). Finalmente, la ayuda parental en la realización de los deberes en T2, que presentaba un efecto positivo directo en el enfoque superficial, incidiría negativamente sobre el mismo a través de su relación con la priorización de las tareas en el mismo momento temporal (-0,174, IC 95% [-0,282, -0,094]).

Figura 3*Modelo final ajustado de los predictores del enfoque superficial con los deberes*

Nota. T1 = 4º curso, T2 = 5º curso, T3 = 6º curso. *** $p < ,001$; ** $p < ,01$; * $p < ,05$.

Resultados para la explicación del enfoque profundo

El modelo de trayectoria inicial (Figura 2) no presentaba un buen ajuste para predecir el enfoque profundo con los deberes en T3 ($\chi^2_{(10)} = 238,082$; $p < ,001$; CFI = 0,632; TLI = -1,022; RMSEA = 0,316[0,282-0,352]), por lo que se procedió a su re-especificación atendiendo a los índices de modificación. El modelo final ajustado (Figura 4) incluye las rutas directas e indirectas hipotetizadas significativas, además de los efectos transversales entre las variables de la implicación parental en T2. Tras implementar las modificaciones sugeridas, el modelo final se ajustaba bien a los datos ($\chi^2_{(31)} = 29,033$; $p = ,568$; CFI = 1,000; TLI = 1,000; RMSEA = 0,000[0,000-0,045]) y explicaba un 9,5% de la varianza del enfoque profundo en 6º curso ($R^2 = ,095$; $p < ,01$). Este porcentaje, más modesto que en el caso del enfoque superficial, resulta coherente con la naturaleza compleja del desarrollo de estrategias profundas de aprendizaje en Educación Primaria, las cuales están influenciadas

por múltiples factores personales, motivacionales y contextuales más allá de la implicación parental.

En primer lugar, se observó que un mayor interés parental en el progreso en T2 se asoció positivamente con el enfoque profundo en T3 ($\beta = 0,219, p < ,001$), indicando que la valoración del aprendizaje más allá del cumplimiento de tareas podría estar vinculada a un estilo de aprendizaje más reflexivo. Por otro lado, priorizar la realización de los deberes en T1 también predijo un mayor enfoque profundo ($\beta = 0,157, p = ,019$), lo que sugiere que enfatizar la importancia de estas tareas desde etapas tempranas puede tener efectos beneficiosos a largo plazo. Los tamaños del efecto fueron moderados (Tabla 3).

Tabla 3

Ajuste final del modelo de trayectorias de los predictores del enfoque profundo (efectos directos)

	SRW	SE	CR	p	f
Modelo estructural					
Prioriza_T1→Prioriza_T2	,390	,070	6,392	< ,001	0,490
Ayuda_T1→Ayuda_T2	,165	,064	2,917	< ,01	0,220
Confianza_T2→Confianza_T2	,280	,066	4,567	< ,001	0,350
Prioriza_T2→Confianza_T2	,241	,038	3,935	< ,001	0,304
Prioriza_T2→Ayuda_T2	,488	,055	8,611	< ,001	0,638
Interés_T1→Interés_T2	,219	,049	4,811	< ,001	0,279
Confianza_T1→Interés_T2	,357	,059	7,685	< ,001	0,446
Ayuda_T2→Interés_T2	,271	,042	5,188	< ,001	0,339
Prioriza_T2 →Interés_T2	,278	,042	5,200	< ,001	0,347
Interés_T2→Enfoque Profundo_T3	,219	,085	3,293	< ,001	0,279
Prioriza_T1→Enfoque Profundo_T3	,157	,076	2,353	< ,001	0,212
Recompensa_T1→Recompensa_T2	,378	,061	6,456	< ,05	0,474
Interés_T2→Recompensa_T2	,161	,123	2,381	< ,001	0,216
Ayuda_T2→Recompensa_T2	,140	,098	2,076	< ,05	0,194

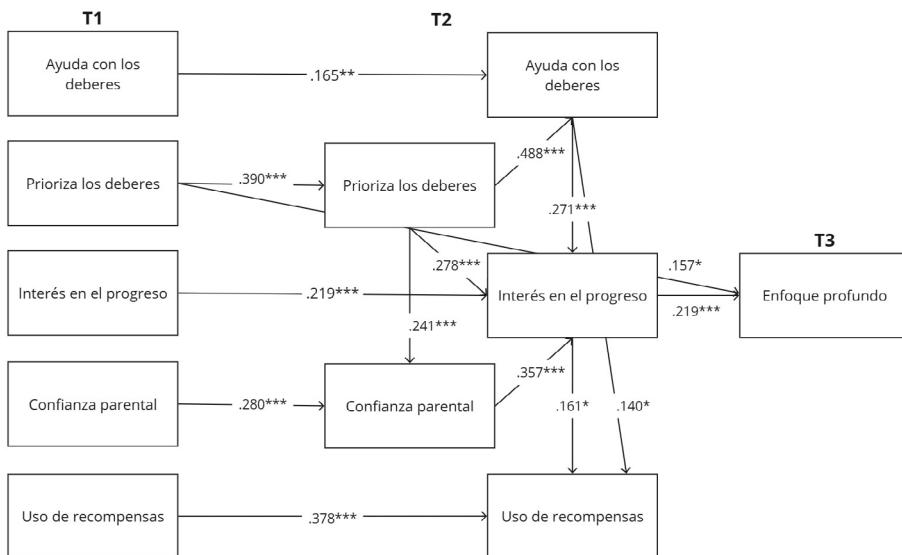
Nota. Consultar Tabla 2.

El análisis también reveló efectos indirectos significativos. Priorizar las tareas (0,109, IC 95% [0,039, 0,191]), proporcionar ayuda en su realización (0,060, IC 95% [0,020, 0,113]) y confiar en las capacidades de los niños (0,078, IC 95% [0,030, 0,137]) en T2 explican de forma positiva la adopción de un enfoque de trabajo profundo con los deberes a través de su efecto positivo en el interés parental en T2. La implicación parental en T1, concretamente

la priorización de los deberes (0,043, IC 95% [0,051, 0,336]), el interés parental (0,048, IC 95% [0,019, 0,094]), la confianza parental (0,022, IC 95% [0,008, 0,045]) y la ayuda con las tareas (0,010, IC 95% [0,002-0,023]), también explica indirectamente el enfoque profundo por su incidencia directa en el interés parental en T2 o indirecta a través de otras variables de implicación parental en T2.

Figura 4

Modelo final ajustado de los predictores del enfoque profundo con los deberes



Nota. Consultar Figura 3.

DISCUSIÓN

El objetivo del presente estudio era identificar las formas de implicación parental que predicen el enfoque de trabajo con los deberes escolares al término de la Educación Primaria. De acuerdo con la premisa de que la conducta del alumnado con estas tareas está influenciada por las características de su contexto (Trautwein *et al.*, 2006), los resultados encontrados corroboran parcialmente las hipótesis para los modelos longitudinales de los enfoques de trabajo propuestos en una muestra de estudiantes españoles.

En el caso de los predictores del enfoque superficial, el mayor uso de recompensas influye en que los estudiantes se impliquen de manera menos reflexiva en la realización de

las tareas dos años más tarde. Aunque el empleo de este tipo de estrategias por parte de los progenitores parece aumentar las tasas de realización de los deberes (Storti, 2018), a largo plazo tendría un impacto negativo en el aprendizaje. Esto amplía los resultados de una investigación previa de Gottfried y Gottfried (1991), quienes observaron que las estrategias de recompensa que enfatizan la competencia de los niños están relacionadas positivamente con la motivación y el rendimiento, mientras que las estrategias de refuerzo que enfatizan las recompensas extrínsecas están relacionadas negativamente. Esta incidencia no se observó en la aplicación de refuerzos positivos en 5º curso, lo que podría sugerir un cambio en la percepción que los estudiantes tienen de las recompensas, pasando de ser un incentivo atractivo a perder el interés en ellas, o un efecto de habituación (Hidi, 2016). Al volverse más autónomos en la realización de los deberes, los niños dependerían en menor medida de refuerzos externos (Garaus *et al.*, 2016).

En línea con las hipótesis de la investigación, que los padres muestren confianza e interés y prioricen los deberes protegería a los niños de la adopción del enfoque superficial a largo plazo. Otras estrategias como proporcionar ayuda directa con las tareas parecen incidir en el desarrollo de este enfoque de trabajo. Aunque no se dispone de investigaciones previas que exploren de manera específica estos efectos, otros estudios han vinculado las prácticas de apoyo parental dirigido a la supervisión y al fomento de la autonomía a otras conductas favorables del alumnado con los deberes, como una mayor motivación (Silinskas & Kikas, 2019), emociones positivas (Valdés-Cuervo *et al.*, 2022) y la adopción de metas orientadas al aprendizaje (Tunkkari *et al.*, 2021).

Los efectos indirectos de las variables de implicación parental en los cursos previos sobre el enfoque superficial en 6º evidencian que el interés parental y la priorización de los deberes constituyen formas de implicación fundamentales en el contexto de realización de las tareas para que esta se desarrolle de forma más reflexiva. En el caso de la ayuda en la realización de los deberes, podría ocurrir que los padres que ofrecen únicamente apoyo en los deberes promoverían una implicación menos orientada a la comprensión de los contenidos, mientras que aquellos que también contribuyen a la gestión temporal de las tareas disminuirían la realización menos reflexiva de los deberes (Martínez-Pons, 2002; Xu, 2022). Estos efectos indirectos refuerzan la idea de que la implicación parental en los deberes no opera de manera aislada en cada momento temporal, sino que sus efectos pueden extenderse a través de mecanismos de transmisión entre las distintas etapas evolutivas. El interés parental y la priorización de los deberes parecen actuar como factores protectores a lo largo del tiempo en Educación Primaria, mientras que el uso de recompensas podría consolidar un enfoque de aprendizaje más superficial.

En segundo lugar, la adopción del enfoque profundo al final de la Educación Primaria estaría explicado de forma positiva por conductas como la priorización de las tareas y el interés demostrado en el progreso de los hijos. Estas dos formas de implicación parental

se vuelven esenciales a la hora de promover que los alumnos completen las tareas de forma eficaz, influyendo en su motivación académica hacia los deberes (Rodríguez *et al.*, 2017) y en el uso de estrategias de autorregulación (Xu, 2022). Más allá de las hipótesis propuestas, la implicación parental, como proporcionar ayuda, priorizar las tareas y mostrar confianza, también incide indirectamente en la adopción de este enfoque de trabajo con los deberes. Aunque no hay investigaciones previas en relación a los deberes para apoyar estos hallazgos, un estudio de Cui *et al.* (2021) observó que el interés de los progenitores en la educación de los hijos influía a largo plazo en su cognición interna.

En contra de lo esperado, el uso de recompensas en 4º y en 5º no influye de manera negativa en el enfoque profundo con los deberes. Como se argumentaba, el uso de refuerzos extrínsecos podría reforzar la conducta de completar las tareas (Ariës & Cabus, 2015), pero no afectar a la comprensión de los contenidos. En cuanto a las formas de implicación parental para las que no se han encontrado relaciones ni directas ni indirectas significativas en la explicación de ambos enfoques de trabajo, como el uso de recompensas o la confianza parental, podrían tener una mayor influencia en la motivación de los estudiantes hacia las tareas (Núñez *et al.*, 2019; Silinskas & Kikas, 2019). Por ejemplo, los padres que participan en las tareas escolares apoyando la autonomía de los niños promoverían su sentido de competencia, contribuyendo indirectamente a la adopción de un enfoque de trabajo profundo; mientras, utilizar refuerzos externos podría disminuir el interés del alumnado en los deberes, repercutiendo de forma indirecta en que aborden su ejecución superficialmente.

En conjunto, los resultados indican que la implicación parental en los deberes influye en el desarrollo de un enfoque profundo en el aprendizaje, tanto a través de efectos directos como mediante procesos de transmisión a lo largo del tiempo. No obstante, la varianza explicada en ambos modelos, que varía de baja a moderada, sugiere la posibilidad de que haya otras variables relevantes en la predicción de los enfoques de trabajo con los deberes. Estudios previos apuntan a la importancia de la calidad del diseño de las tareas y la motivación del alumnado hacia las mismas (p.ej., Xu, 2024b). Aun así, cabe destacar que la implicación parental, como variable focal de este estudio, muestra un poder predictivo mayor sobre el enfoque superficial que sobre el profundo, lo que sugiere diferencias en los mecanismos de influencia familiar según el tipo de enfoque desarrollado.

Este estudio no está exento de limitaciones. Las medidas de autoinforme empleadas son susceptibles de sesgos como las autoevaluaciones inexactas del alumnado participante. Por otro lado, aunque los modelos de trayectorias permiten analizar la evolución de las variables a lo largo del tiempo, no garantizan una relación causal concluyente. Finalmente, no se controló el efecto de covariables relevantes, como el nivel socioeconómico de las familias (Tan *et al.*, 2020). Futuras investigaciones podrían contribuir a paliar estas limitaciones, además de evaluar conjuntamente la percepción que los niños tienen de la implicación de

sus progenitores con la reportada por estos para explorar posibles variaciones o evaluar el rol diferenciador de la implicación materna o paterna (Rothenberg *et al.*, 2020).

En conclusión, el impacto positivo de algunas formas de implicación parental en la promoción de un enfoque de trabajo profundo durante la realización de deberes escolares manifiesta la relevancia de favorecer que las madres y padres muestren interés en el progreso de sus hijos y confianza en su capacidad para completar las tareas con éxito en etapas educativas iniciales. Estas conductas parentales promoverían que el alumnado lleve a cabo los deberes de manera reflexiva, mientras que recurrir a incentivos extrínsecos contribuirían al desarrollo de un estilo de aprendizaje más mecanicista.

Las implicaciones prácticas de esta investigación se dirigen a ofrecer a las familias sesiones formativas o material informativo a través de las escuelas donde puedan reflexionar sobre las maneras en las que participan en la educación de sus hijos (Suárez *et al.*, 2022). Si bien la implicación parental en Educación Primaria es clave, ayudar a los padres y madres a adoptar una participación que fomente la autonomía de los niños con los deberes, permitiendo que vayan logrando gestionar el proceso por sí mismos, es vital (Gonida & Cortina, 2014). Entre las estrategias que se pueden adoptar en el hogar desde el apoyo a la autonomía para desarrollar un interés genuino por el aprendizaje destaca el animar a los niños a responsabilizarse por sus tareas, permitiéndoles tomar decisiones en lugar de controlar el proceso (Gonida & Cortina, 2014; Wei & Gao, 2023). Los progenitores pueden hacer preguntas orientativas o proporcionar ejemplos en lugar de dar respuestas específicas para la resolución de los deberes. Por otro lado, es importante elogiar sus esfuerzos y reforzar su autoeficacia para ayudar a los hijos a sentirse capaces y motivados (Cunha *et al.*, 2015; Wei & Gao, 2023). Por último, las familias pueden enseñar a relacionar los deberes con situaciones de la vida real y problemas cotidianos para que el aprendizaje resulte más relevante e atractivo (Cunha *et al.*, 2015; Williams & Williams, 2019).

Conflictos de Interés

Los autores declaran no tener ningún conflicto de interés.

Agradecimientos

La realización de este estudio ha sido posible gracias a la financiación recibida en el Proyecto PID2021-125898NB-I00 financiado por MICIU/AEI/10.13039/501100011033 y por FEDER, UE, y en los proyectos de investigación EDU2013-44062-P (MINECO) y EDU2017-82984-P (MEIC), así como a la conseguida por la primera autora de este artículo a través de un contrato de investigación predoctoral en el Programa FPU (FPU18/02191) del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, y otro de investigación posdoctoral en la convocatoria de ayudas a la etapa posdoctoral de la Xunta de Galicia (ED481B-2023-132).

REFERENCIAS

- Anthony, C. J., & Ogg, J. (2019). Parent involvement, approaches to learning, and student achievement: Examining longitudinal mediation. *School Psychology*, 34(4), 376-385. <https://doi.org/10.1037/spq0000282>
- Ariës, R. J. F. J., & Cabus, S. J. (2015). Parental homework involvement improves test scores? A review of the literature. *Review of Education*, 3(2), 179-199. <https://doi.org/10.1002/rev3.3055>
- Asociación Médica Mundial (2013). World Medical Association Declaration of Helsinki: ethical principles for medical research involving human subjects. *JAMA*, 310(20), 2191-2194. <https://doi.org/10.1001/jama.2013.281053>
- Avci, S., & Özgenel, M. (2025). Homework completion and academic achievement: A multilevel study in high school settings. *The Journal of Educational Research*, 118(1), 1-18. <https://doi.org/10.1080/00220671.2024.2431680>
- Biggs, J. B. (1988). Assessing student approaches to learning. *Australian Psychologist*, 23(2), 197-206. <https://doi.org/10.1080/00050068808255604>
- Boonk, L., Gijselaers, H. J. M., Ritzen, H., & Brand-Gruwel, S. (2018). A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. *Educational Research Review*, 24, 10-30. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.02.001>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv26071r6>
- Caridade, S. M. M., e Sousa, H. F. P., & Pimenta Dinis, M. A. (2020). The Mediating Effect of Parental Involvement on School Climate and Behavior Problems: School Personnel Perceptions. *Behavioral Sciences*, 10(8), 1-14. <https://doi.org/10.3390-bs10080129>
- Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E., & Gaviria, J. L. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 14, 33-46. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.01.002>
- Chun, H., & Devall, E. (2019). A parental involvement and academic socialization model: A cultural approach. *School Psychology*, 34(5), 555-565. <https://doi.org/10.1037/spq0000330>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Lawrence Erlbaum.
- Cui, Y., Zhang, D., & Leung, F. K. S. (2021). The Influence of Parental Educational Involvement in Early Childhood on 4th Grade Students' Mathematics Achievement.

- Early Education and Development*, 32(1), 113-133. <https://doi.org/10.1080/10409289.2019.1677131>
- Cunha, J., Rosário, P., Macedo, L., Nunes, A., Fuentes, S., Pinto, R., & Suárez, N. (2015). Parents' conceptions of their homework involvement in elementary school. *Psicothema*, 27(2), 159-165 . <https://doi.org/10.7334/psicothema2014.210>
- Elstad, E., Christophersen, K.-A., & Turmo, A. (2017). The Influence of Parents and Teachers on the Deep Learning Approach of Pupils in Norwegian Upper-Secondary Schools. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 10(26), 35-56. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v10i26.1483>
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Sheldon, S. B., Simon, B. S., Clark Salinas, K., Rodriguez Jarsorn, N., Van Voorhis, F. L., Martin, C. S., Thomas, B. G., Greenfeld, M. D., Hutchins, D. J., & Williams, K. J. (2009). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action* (4^a ed.). Corwin Press.
- Fernández-Alonso, R., Álvarez-Díaz, M., García-Crespo, F. J., Woitschach, P., & Muñiz, J. (2022). Should we Help our Children with Homework? A Meta-Analysis Using PISA Data. *Psicothema*, 34(1), 56-65. <https://doi.org/https://doi.org/10.7334/psicothema2021.65>
- Finney, S. J., & DiStefano, C. (2013). Nonnormal and categorical data in structural equation modeling. En G. R. Hancock, & R. O. Mueller (Eds.), *Structural equation modeling: a second course* (pp. 439-492). Information Age Publishing Inc.
- Flunger, B., Trautwein, U., Nagengast, B., Lüdtke, O., Niggli, A., & Schnyder, I. (2017). A person-centered approach to homework behavior: students' characteristics predict their homework learning type. *Contemporary Educational Psychology*, 48, 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.07.002>
- Garaus, C., Furtmüller, G., & Güttel, W. H. (2016). The Hidden Power of Small Rewards: The Effects of Insufficient External Rewards on Autonomous Motivation to Learn. *Academy of Management Learning & Education*, 15(1), 45-59. <https://doi.org/10.5465/amle.2012.0284>
- Garbacz, S. A., McDowall, P. S., Schaugency, E., Sheridan, S. M., & Welch, G. W. (2015). A multidimensional examination of parent involvement across child and parent characteristics. *The Elementary School Journal*, 115(3), 384-406. <https://doi.org/10.1086/680325>
- Gonida, E. N., & 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>

- González-Pienda, J. A., & Núñez, J. C. (1994). *Cuestionario para la evaluación de la implicación de la familia en el proceso de escolarización de los hijos*. Universidad de Oviedo.
- Gottfried, A. E., & Gottfried, A. W. (1991, Abril). *Parents' reward strategies and children's academic intrinsic motivation and school performance* [Ponencia oral]. Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, Seattle, WA.
- Grolnick, W. S., & Slowiakczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65(1), 237-252. <https://doi.org/10.2307/1131378>
- Hidi, S. (2016). Revisiting the Role of Rewards in Motivation and Learning: Implications of Neuroscientific Research. *Educational Psychology Review*, 28(1), 61-93. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9307-5>
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 97(2), 310-331. <https://doi.org/10.1177/016146819509700202>
- Instituto Galego de Estatística (2017). *Clasificación dos concellos segundo o grao e subgrao de urbanización (GU 2016)*. Instituto Galego de Estatística. <https://bit.ly/3RaqrnF>
- Instituto Nacional de Estadística (2021). *Renta media por hogar*. Instituto Nacional de Estadística. <https://bit.ly/3MSnNjR>
- Martínez-Pons, M. (2002). Parental Influences on Children's Academic Self-Regulatory Development. *Theory Into Practice*, 41(2), 126-131. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_9
- Martínez-Vicente, M., Suárez-Riveiro, J. M., & Valiente-Barroso, C. (2020). Implicación estudiantil y parental en los deberes escolares: diferencias según el curso, género y rendimiento académico. *Revista de Psicología y Educación*, 15(2), 151-165. <https://doi.org/10.23923/rpye2020.02.193>
- Moè, A., Katz, I., Cohen, R., & Alesi, M. (2020). Reducing homework stress by increasing adoption of need-supportive practices: Effects of an intervention with parents. *Learning and Individual Differences*, 82, Artículo 101921. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101921>
- Moroni, S., Dumont, H., Trautwein, U., Niggli, A., & Baeriswyl, F. (2015). The Need to Distinguish Between Quantity and Quality in Research on Parental Involvement: The Example of Parental Help With Homework. *The Journal of Educational Research*, 108(5), 417-431. <https://doi.org/10.1080/00220671.2014.901283>
- Núñez, J. C., Regueiro, B., Suárez, N., Piñeiro, I., Rodicio, M. L., & Valle, A. (2019). Student perception of teacher and parent involvement in homework and student

- engagement: the mediating role of motivation. *Frontiers in Psychology*, 10, Artículo 1384. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01384>
- Núñez, J. C., Suárez, N., Cerezo, R., González-Pienda, J., Rosário, P., Mourão, R., & Valle, A. (2013). Homework and academic achievement across Spanish compulsory education. *Educational Psychology*, 35(6), 726-746. <https://doi.org/10.1080/01443410.2013.817537>
- Regueiro, B., Rodríguez, S., Piñeiro, I., Estévez, I., Ferradás, M. M., & Suárez, N. (2015). Diferencias en la percepción de la implicación parental en los deberes escolares en función del nivel de motivación de los estudiantes. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 5(3), 313-323. <https://doi.org/10.3390/ejihpe5030028>
- Rodríguez, S., Piñeiro, I., Gómez-Taibo, M. L., Regueiro, B., Estévez, I., & Valle, A. (2017). An explanatory model of maths achievement: Perceived parental involvement and academic motivation. *Psicothema*, 29(2), 184-190. <https://doi.org/10.7334/psicothema2017.32>
- Rodríguez-Pereiro, S., Regueiro, B., Rodríguez, S., Piñeiro, I., Pan, I., Sánchez, B., & Valle, A. (2015). Enfoques de trabajo e implicación en los deberes escolares en estudiantes de Educación Primaria. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, Extr.*(1), 090-092. <https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.01.468>
- Rosário, P., Núñez, J. C., & González-Pienda, J. A. (2006). *Comprometer-se com o estudar na Universidade: «Cartas do Gervásio ao seu Umbigo»*. Almedina.
- Rothenberg, W. A., Lansford, J. E., Alampay, L. P., Al-Hassan, S. M., Bacchini, D., Bornstein, M. H., Chang, L., Deater-Deckard, K., Di Giunta, L., Dodge, K. A., Malone, P. S., Oburu, P., Pastorelli, C., Skinner, A. T., Sorbring, E., Steinberg, L., Tapanya, S., Tirado, L. M. U., & Yotanyamaneewong, S. (2020). Examining effects of mother and father warmth and control on child externalizing and internalizing problems from age 8 to 13 in nine countries. *Development and Psychopathology*, 32(3), 1113-1137. <https://doi.org/10.1017/S0954579419001214>
- Sánchez, B. (2014). *Deberes escolares, motivación y rendimiento en el área de matemáticas* [Tesis Doctoral]. Universidad da Coruña. <http://hdl.handle.net/2183/13903>
- Shi, Z., Qu, Y., & Wang, Q. (2024). Homework for learning and fun: Quality of mothers' homework involvement and longitudinal implications for children's academic and emotional functioning. *Contemporary Educational Psychology*, 77, Artículo 102257. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2024.102257>
- Silinskas, G., & Kikas, E. (2019). Parental Involvement in Math Homework: Links to Children's Performance and Motivation. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(1), 17-37. <https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1324901>

- Smith, T. E., Reinke, W. M., Herman, K. C., & Huang, F. (2019). Understanding family-school engagement across and within elementary- and middle-school contexts. *School Psychology*, 34(4), 363-375. <https://doi.org/10.1037/spq0000290>
- Storti, D. (2018). *Promoting motivational needs to improve academic engagement in the primary classroom: using homework completion rates to measure the efficacy of classroom behaviour management strategies* [Tesis Doctoral]. Lancaster University. <https://doi.org/10.17635/lancaster/thesis/294>
- Suárez, N., Fernández, E., Regueiro, B., Rosário, P., Xu, J., & Núñez, J. C. (2022). Parental Involvement in Homework During Covid-19 Confinement. *Psicothema*, 34(3), 421-428. <https://doi.org/10.7334/psicothema2021.532>
- Tan, C. Y., Lyu, M., & Peng, B. (2020). Academic Benefits from Parental Involvement are Stratified by Parental Socioeconomic Status: A Meta-analysis. *Parenting*, 20(4), 241-287. <https://doi.org/10.1080/15295192.2019.1694836>
- Trautwein, U., Lüdtke, O., Schnyder, I., & Niggli, A. (2006). Predicting homework effort: support for a domain-specific, multilevel homework model. *Journal of Educational Psychology*, 98(2), 438-456. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.2.438>
- Tunkkari, M., Aunola, K., Hirvonen, R., Silinskas, G., & Kiuru, N. (2021). The interplay between maternal homework involvement, task-avoidance, and achievement among adolescents. *Journal of Family Psychology*, 35(7), 863-874. <https://doi.org/10.1037/fam0000686>
- Tunkkari, M., Hirvonen, R., Vasalampi, K., & Kiuru, N. (2024). Bidirectional associations between maternal homework involvement, adolescents' academic motivation, and school well-being. *Journal of Family Psychology*, 38(3), 421-432. <https://doi.org/10.1037/fam0001177>
- Valdés-Cuervo, A. A., Grijalva-Quiñonez, C. S., & Parra-Pérez, L. G. (2022). Parental autonomy support and homework completion: Mediating effects of children's academic self-efficacy, purpose for doing homework, and homework-related emotions. *Anales de Psicología*, 38(2), 259-268. <https://doi.org/10.6018/analeps.424221>
- Valle, A., Pan, I., Regueiro, B., Suárez, N., Tuero, E., & Nunes, A. R. (2015). Predicting approach to homework in Primary school students. *Psicothema*, 27(4), 334-340. <https://doi.org/10.7334/psicothema2015.118>
- Valle, A., Regueiro, B., Suárez, N., Núñez, J. C., Rosário, P., & Pan, I. (2017). Rendimiento académico, enfoques de trabajo e implicación en los deberes escolares. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 10(20), 123-142. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m10-20.raet>
- Vieites, T., Rodríguez-Llorente, C., & Valle, A. (2021). Recompensas parentales y ansiedad con los deberes. En M. A. Santos Rego, M. M. Lorenzo Moledo, & A. Quiroga

- Carrillo (Eds.), *La educación en Red. Realidades diversas, horizontes comunes: XVII Congreso Nacional y IX Iberoamericano de Pedagogía. Santiago de Compostela 7-9 de julio de 2021. Libro de resúmenes* (1095-1096). Universidade de Santiago de Compostela, Servizo de Publicacións.
- Wei, Q., & Gao, K. (2023). The Influence of Parental Involvement in Children's Homework on Academic. *Education Journal*, 12(5), 213-216. <https://doi.org/10.11648/j.edu.20231205.13>
- Weiss, H. B., Lopez, M. E., & Kreider, H. M. (2013). *Preparing educators to engage families: Case studies using an ecological systems framework*. SAGE Publications, Inc.
- Williams, K., & Williams, H. (2019). Mathematics problem-solving homework as a conduit for parental involvement in learning. Evaluation of a pilot study. *Educational Review*, 73(2), 209-228. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1566210>
- Wu, Y., Gilligan-Lee, K., Ng-Knight, T., & Tenenbaum, H. R. (2024). Student-perceived parents' and teachers' expectancies and feedback influence homework motivation and effort. *The Journal of Educational Research*, 117(5), 267-283. <https://doi.org/10.1080/00220671.2024.2385405>
- Xu, J. (2022). Individual and class-level factors for students' management of homework environment: the self-regulation perspective. *Current Psychology*, 42, 13385-13399. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02596-5>
- Xu, J. (2024a). Student-perceived teacher and parent homework involvement: Exploring latent profiles and links to homework behavior and achievement. *Learning and Individual Differences*, 109, Artículo 102403. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102403>
- Xu, J. (2024b). Investigating factors influencing deep and surface approaches to homework: a multilevel analysis. *European Journal of Psychology of Education*, 39(3), 3091-3113. <https://doi.org/10.1007/s10212-024-00806-9>
- Xu, J., Du, J., Wu, S., Ripple, H., & Cosgriff, A. (2018). Reciprocal Effects Among Parental Homework Support, Effort, and Achievement? An Empirical Investigation. *Frontiers in Psychology*, 9, Artículo 2334. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02334>
- Xu, J., Guo, S., Feng, Y., Ma, Y., Zhang, Y., Núñez, J. C., & Fan, H. (2024). Parental homework involvement and students' achievement: A three-level meta-analysis. *Psicothema*, 36(1), 1-14. <https://doi.org/https://doi.org/10.7334/psicothema2023.92>
- Yang, F., Xu, J., Gallo, K., & Núñez, J. C. (2024). Homework Approach Scale for Middle School Students. *European Journal of Psychological Assessment*, 40(2), 128-134. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000746>

Zhou, Y., Li, X., Sing Chai, C., Tsai, C.-C., & Liang, J.-C. (2022). Do parents' conceptions of learning science predict students' approaches to learning science and their self-efficacy for learning science? *International Journal of Science Education*, 44(13), 2085-2109. <https://doi.org/10.1080/09500693.2022.2113173>

Recibido: 14-05-2025

Aceptado: 17-11-2025