

Tareas para casa, implicación familiar y rendimiento académico

Natalia Suárez¹, Estrella Fernández¹, Rebeca Cerezo¹, Celestino Rodríguez¹,
Pedro Rosário² y José C. Núñez¹
¹Universidad de Oviedo y ²Universidade do Minho

El fracaso escolar es un problema que despierta interés en España. El rendimiento académico no sólo se construye dentro del aula, sino también fuera de ella, mediante las tareas para casa, trabajo después de clase que permite reforzar los contenidos adquiridos en el aula. La familia es un agente de vital importancia en el proceso educativo de los alumnos y en el rendimiento académico de éstos. La implicación parental debe estar presente en la realización de las tareas para casa, momento en el que el profesor está ausente. El objetivo de esta revisión es dar a conocer la importancia de la implicación parental en las tareas para casa de los hijos, así como las diferencias según las características de la familia, la etapa educativa y el género de los alumnos. Se ha visto en múltiples estudios que si bien en algunos casos se pueden derivar efectos negativos de la implicación parental, éstos se diluyen entre los positivos, tales como la aceleración del aprendizaje, el aumento del tiempo dedicado a las tareas para casa y el desarrollo de la autorregulación, entre otros.

Palabras clave: Fracaso escolar, rendimiento académico, tareas para casa, implicación parental.

Homework, parental involvement and Academic performance. School failure is a problem in our country. Professionals of the Educational System are worried about it, but not only them, the whole society is also concerned about school failure. Academic performance is made of class work but is also made of homework. In this context, in the absence of the teacher, family has an important role working with children to improve their achievement. The purpose of this review is to show how important parental involvement is in children homework as well as to show parental involvement differences according to the characteristics of the family and the students' age or gender. Previous studies have shown some negative effects of parental involvement in children homework but those effects are displaced by many other studies that have found positive effects as for example increasing time on homework, developing self-regulation and accelerating learning.

Keywords: School failure, academic performance, homework, parental involvement.

El sistema educativo español no alcanza ninguno de los objetivos fijados por la Unión Europea, tal como se muestra en un informe presentado recientemente ante la Comisión Europea (2011). En este informe se establece que el abandono escolar es uno de nuestros puntos más débiles y que éste,

más allá de decrecer, se incrementa. España presenta un abandono escolar del 31.9%, más del doble de la media de la Unión Europea (que está en un 14.9%) y alejándose totalmente del objetivo marcado para 2010, que pretendía que la cifra de abandono no superara el 10%. En estos momentos, únicamente nos superan Portugal (con un 35.4%), Malta (con un 39%), Turquía (46.6%) y Lituania (74%), situándose por debajo del 20% la mayoría de los países, muchos incluso cerca del 10% esperado (por ejemplo,

Francia, Bélgica, Dinamarca, Alemania, Irlanda, Hungría, Holanda, Austria, Suiza, con un porcentaje situado en torno al 11%), y algunos con niveles muy buenos como Finlandia (9.8%), Eslovaquia (6%), República Checa (5.6%) o Polonia (5%). Estos datos incrementan aún más el pesimismo que habían generado otros informes recientes como el informe PISA, presentado en el mes de septiembre de 2009, o el informe TALIS (*Teaching and Learning International Survey*), realizado en base a una muestra internacional cercana a los 100.000 profesores de Secundaria.

Las causas de este elevado fracaso son múltiples, tanto a nivel del alumno (ej., competencias intelectuales, motivacionales, actitudinales) como del ámbito escolar (ej., déficits en convivencia escolar, procesos instruccionales, sistemas de acreditación del profesorado) y también del ámbito familiar. En relación a este último, muchos estudiantes con fracaso poseen un contexto familiar escasamente favorable para influir positivamente sobre el trabajo de los hijos. La dificultad para conciliar la vida laboral y familiar es una de las principales causas, además de los cambios en la estructura familiar, la cada vez menor cohesión familiar y la dificultad de adaptabilidad (Núñez, 2009).

Al analizar la actuación de la familia en relación al rendimiento escolar, existen distintas variables. Entre ellas destacan la *estructura o configuración familiar*, es decir, el número de miembros que la componen y el lugar que ocupan los hijos en la misma; el *origen o clase social de procedencia*, conformado por la profesión, el estatus social de los padres, los ingresos económicos, el ambiente y medio socio-cultural con que cuentan los hijos y las características de la población de residencia; y el *clima educativo familiar*, es decir, la actitud de los padres hacia los estudios de sus hijos y las expectativas que han depositado en él (Núñez, 2009).

La variable familiar que mayor peso tiene, según la mayoría de las investigaciones, en relación al rendimiento escolar es el clima familiar (Núñez, 2009). La implicación de la familia en el proceso de aprendizaje

parece ser decisiva para el desarrollo afectivo, cognitivo y comportamental de los estudiantes y, por tanto, para lograr el éxito académico. Los resultados de los estudios realizados sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje escolar han mostrado que existe una relación significativa entre la implicación familiar y el éxito académico de los estudiantes (González-Pienda y Núñez, 2005), independientemente del curso en que se encuentren los alumnos (Muller, 1998). Además, esa implicación parental disminuye la posibilidad de que el estudiante abandone la Educación Secundaria (Martínez y Álvarez, 2006).

Es posible que el momento de realización de las Tareas para Casa (TPC) sea el punto de encuentro entre padres e hijos más significativo para la implicación parental en el progreso académico de los hijos. La conciencia acerca de la implicación familiar va en aumento en la sociedad, e incluso en las directrices generales para los nuevos títulos universitarios de maestro se intensifica la importancia de la familia en la educación, proponiéndose la creación de una materia denominada Familia y Escuela que deberá capacitar a los profesores para colaborar, orientar y tutorizar a los progenitores en la educación de sus hijos (Robledo y García, 2009).

Las tareas para casa (TPC)

Las Tareas para Casa han sido definidas por Cooper (1989) como “tareas asignadas a los estudiantes por los profesores para ser realizadas en horas extraescolares”. Pese a su actual presencia en el contexto académico, la necesidad de prescribir TPC a los estudiantes ha sido ampliamente cuestionada a lo largo de los años. Finalmente, se ha defendido que la realización de TPC mejora las habilidades de estudio de los alumnos, sus actitudes hacia el trabajo y les enseña que el aprendizaje no sólo se produce dentro de las paredes del colegio (Trautwein, Lüdtke, Schnyder, y Niggli, 2006). Por este motivo, el trabajo personal fuera de clase parece ser fundamental para consolidar los

aprendizajes. Pero construir un ambiente favorable de aprendizaje en casa es, a veces, una tarea ardua y compleja. Su implementación puede ser especialmente problemática en la pre-adolescencia e inicio de la adolescencia, período durante el cual los niños se enfrentan a la transición entre la enseñanza primaria y la secundaria (Lipps, 2005; Pajares, 2006).

La gran diferencia entre aprender en el colegio y trabajar en las TPC radica en la ausencia física del profesor y en la posibilidad de participación de los padres. En el colegio, los profesores regulan el proceso de aprendizaje organizando el tiempo para las diferentes tareas. Sin embargo, en la realización de las TPC los alumnos deben autorregular sus comportamientos de manera que pongan en práctica sus recursos comportamentales y motivacionales.

Muchos alumnos necesitan de la ayuda de sus padres para enfrentarse a desafíos como la preparación de un ambiente adecuado donde realizar las TPC, la estimación del tiempo necesario para realizarlas, la evitación de los distractores (ej., móvil, internet), la motivación durante el momento de trabajo y la gestión de los afectos negativos y los cambios de humor (Xu, 2008). La ayuda con las TPC es una de las formas más frecuentes de que los padres tomen parte en la vida escolar de sus hijos, sentándose con ellos para ayudarlos en la realización y corrigiéndoles los errores cuando terminan de hacerlas (Hoover-Dempsey, Bassler, y Burow, 1995; Pomerantz y Eaton, 2001).

La participación de los padres en el sistema educativo constituye una expresión de democracia, a la vez que una garantía de calidad pedagógica, tal y como se reconoce en nuestra constitución (Sarramona y Rodríguez, 2010). Esta expresión de democracia recibe el nombre de implicación parental en la educación y ha sido adecuadamente definida como “interacciones de los padres con los colegios y con sus hijos para mejorar el éxito académico” (Hill et al., 2004, p. 1491).

La implicación parental en la educación de los hijos ha sido objeto de atención por parte de las políticas educativas, la investi-

gación e incluso los medios de comunicación en la última década. En Estados Unidos el documento denominado “No Child Left Behind” (S.Res.107, 2001) identifica la implicación parental en las TPC como una de las seis áreas prioritarias merecedoras de reforma y varios artículos publicados en prensa enfatizan la implicación parental como el componente clave para la mejora del rendimiento escolar (Patall, Cooper, y Robinson, 2008). Además, las percepciones, actitudes y comportamientos de los adultos (i.e., padres y profesores) hacia las TPC, son un importante elemento para acceder a la comprensión de las actitudes de los alumnos hacia esas TPC. No debemos olvidar que padres y profesores son co-participantes en este proceso y también sus más directos socializadores (Rosário, Mourao, Núñez, González-Pienda, y Valle, 2006; Warton, 2001; Xu y Corno, 2003).

Implicación eficaz de los padres en las TPC

Si bien hay padres que se esfuerzan por ayudar a sus educandos a crear un ambiente propicio a la realización de las TPC propuestas por los profesores, hay otros que dimiten de tal responsabilidad o desconocen la forma de hacerlo. La dosis adecuada de ayuda y tipo de implicación parental ideal constituyen una de las preocupaciones actuales sobre las TPC (Rosário et al., 2005).

Pese a que la necesidad de implicación parental en las TPC puede resultar muy evidente, no existen datos sobre la forma ideal de implicación de los padres en las mismas (Wingard y Forsberg, 2009). En la Tabla 1 se aporta un listado de conductas de implicación por parte de padres eficaces (Walker, Hoover-Dempsey, Whetsel, y Green, 2004).

La gran mayoría de los padres se consideran eficaces respecto a la ayuda prestada a sus hijos con las TPC. Por su parte, los estudiantes sienten que cuando los padres los ayudan su rendimiento es mejor; el 95% de los estudiantes rinden mejor en clase cuando reciben ayuda de sus padres con las TPC (Balli, Demo, y Wedman, 1998). Asimismo, la presencia y calidad del apoyo parental es

Tabla 1. *Conductas de implicación parental por parte de padres eficaces*

Formas de implicación parental	Listado de conductas específicas
<i>Interacción con la escuela y con los profesores de sus hijos respecto a las TPC</i>	Hablan con el tutor sobre el nivel de rendimiento académico general del alumno, sobre sus progresos escolares y sobre las TPC. Valoran el colegio y el aprendizaje. Intentan responder a las demandas educativas del colegio y de los profesores.
<i>Organización del ambiente físico y psicológico para facilitar la realización de las TPC</i>	Especifican tiempos concretos para las TPC; establecen reglas para la utilización de ese tiempo. Articulan y refuerzan expectativas, reglas y patrones de comportamiento con relación a las TPC. Ayudan al alumno a estructurar el tiempo, el espacio físico y los materiales necesarios para la realización de las TPC. Estructuran las TPC para integrarlas en la rutina familiar; aseguran la presencia parental, disponibilidad y ayuda.
<i>Proporción de supervisión en el proceso de realización de las TPC</i>	Valoran el trabajo personal de los hijos. Monitorizan, supervisan, y observan el proceso de realización de las TPC. Atienden a las señales de éxito del alumno o a las dificultades relacionadas con la tarea o la motivación.
<i>Respuesta a los resultados del desempeño de las TPC</i>	Refuerzan y premian el esfuerzo del alumno en las TPC, la realización de las tareas y la nota obtenida. Reconocen y ofrecen apoyo emocional, incentivando la competencia y esfuerzo. Revisan, verifican y corrigen las TPC.

un factor influyente en las emociones de los alumnos durante la realización de las TPC (Hoover-Dempsey et al., 2001; Warton, 2001). En una investigación llevada a cabo por Xu y Corno (2006) se vio que, comparados con aquéllos que no reciben ayuda familiar, los estudiantes que sí la reciben afirman estar más auto-motivados durante la realización de las TPC y añaden que los estudiantes que reciben ayuda familiar comparados con los que no, realizan sus TPC con más frecuencia (Xu, 2007).

Algunos estudiantes afirmaron que les resulta más divertido realizar las TPC cuando están acompañados que cuando lo hacen solos (Leone y Richards, 1989; Shumow, 1998), mientras que para otros la implicación parental es un importante estresor (Spirito, Stark, Grace, y Stamoulis, 1991). Estos

diferentes puntos de vista demuestran que las emociones de los estudiantes no están principalmente influidas por la mera presencia o ausencia de implicación parental pero quizá sí por su calidad (Knollmann y Wild, 2007).

Por otra parte, la implicación parental puede llevar a la mejora del rendimiento facilitando la comunicación de expectativas a los hijos y proporcionando oportunidades de refuerzo de las conductas deseables en relación con las TPC (Hoover-Dempsey et al., 2001; Maertens y Johntson, 1972), así como facilitando la comunicación entre padres y profesores (Epstein y Van Voorish, 2001). Los padres que se implican en las TPC tienen una oportunidad para demostrar su valoración del trabajo escolar y del aprendizaje (Epstein y Van Voorish, 2001), así como pa-

ra mostrar apoyo a lo que sus hijos están aprendiendo (Balli et al., 1998; Levin et al., 1997).

Implicación en las TPC y autorregulación del aprendizaje

Los niños aprenden a ser alumnos a través de sus interacciones con los adultos (padres y profesores) (Rosário, Mourão, Núñez, González-Pianda, y Solano, 2006) y no nacen autorregulados, sino que es algo que se va construyendo a lo largo de su trayectoria de desarrollo personal (Martín, Bueno, y Ramírez, 2010; Schunk y Zimmerman, 1998; Schunk y Zimmerman, 2008; Zimmerman y Schunk, 2001). La implicación parental puede ser particularmente importante para los estudiantes jóvenes que carecen de habilidades autorregulatorias y están en proceso de desarrollo de autogestión y hábitos de estudio (Patall et al., 2008).

La implicación parental promueve el desarrollo de estrategias cognitivas, afectivas y comportamentales necesarias para conseguir las metas académicas (Zimmerman y Schunk, 2001). Los estudiantes muestran más hábitos efectivos de estudio cuando sus padres son conocedores de sus TPC (McDermott, Goldman, y Varenne, 1984; Xu y Corno, 1998).

No todos los padres se implican de igual modo en la realización de las TPC de sus hijos. Monitorizar y supervisar las TPC es considerada la forma más común e importante de promocionar la autonomía de los educandos. Por el contrario, otras formas de regulación, denominadas control psicológico, pueden incluso perjudicar el rendimiento académico. La emisión sistemática de mensajes de insatisfacción parental relativos al nivel de esfuerzo alcanzado y al rendimiento conseguido por los hijos, son percibidos (especialmente por los adolescentes) como formas de 'presión' y conllevan, frecuentemente, baja implicación en las TPC y frustración (Ghazarian y Buehler, 2010; Okagaki y Luster, 2005). También existen otras formas de implicación inapropiada como las señaladas por Cooper et al. (2000):

decir a los alumnos la respuesta correcta a los ejercicios o realizar alguna tarea por ellos. Estos padres estarían dificultando el aprendizaje durante las TPC y el desarrollo de habilidades de autorregulación.

Pero a pesar de la existencia de algunas prácticas de implicación poco exitosas, la implicación parental en las TPC aporta a los niños múltiples oportunidades para observar y aprender de sus padres, recibir refuerzo y feedback y participar en interacciones instruccionales relacionadas con los contenidos académicos y el proceso de aprendizaje (Hoover-Dempsey et al., 2001). Corno (2000) aporta una serie de sugerencias para los padres acerca de la realización de las TPC: "establezca una hora determinada para empezar; acompañe a su hijo pero no haga las tareas por él; utilice un reloj para incrementar en los niños el control y dominio del tiempo utilizado, pero también para desarrollar sus competencias de monitorización y control volitivo hacia las tareas; ofrezca un simple vaso de agua como recompensa".

Implicación parental en las TPC y contextos educativos

En ocasiones nos planteamos si la implicación parental en las TPC puede variar en función del origen cultural de las familias o de otras variables sociodemográficas. Se ha visto que las madres chinas de alumnos de Primaria emplean de media al menos una hora al día trabajando con sus hijos en las TPC mientras que las americanas una media de 32 minutos. También se han encontrado diferencias dentro del grupo de los padres varones: el 44% de los padres chinos emplean más de 15 minutos al día ayudando a sus hijos con las TPC mientras que sólo el 21% de los americanos lo hacen (Chen y Uttal, 1988). De este modo, los alumnos chinos obtuvieron mejores resultados académicos en matemáticas que sus compañeros occidentales (Pan, Gauvain, Liu, y Cheng, 2006). Por el contrario, en un estudio de Xu y Corno (2003) se relacionó el curso, la educación de los padres y la ayuda familiar con las TPC con cinco variables de realización

de las mismas: la preparación de un ambiente adecuado de trabajo, la gestión del tiempo y el control de la atención, la motivación y las emociones potencialmente interferentes. Entre los estudiantes que recibieron ayuda de su familia, el nivel educativo de quien les ayudaba no estaba relacionado con ninguno de los cinco aspectos pero sí lo estaba recibir ayuda familiar, pues comparados con los que no la recibieron, éstos se preocupaban más de su espacio de trabajo y eran más cuidadosos en la monitorización y control de sus emociones.

Implicación parental en las TPC y etapas educativas

Se ha hablado de que la implicación parental en las TPC podría ser diferente en función de la edad de los alumnos. Los alumnos de cursos más elevados son objeto de mayor autonomía en la realización de las TPC y menor ayuda para la eliminación de distractores por parte de los padres (Cooper et al., 2000).

Parecen existir cambios en la implicación parental desde el comienzo de Primaria hasta Secundaria así como en la motivación parental hacia esa implicación. En los cursos más bajos la implicación parental es efectiva de cara al rendimiento porque los padres tienen más control de las asignaturas (Cooper, 2001) y los estudiantes tienen menos desarrollados los hábitos de estudio y necesitan esa implicación.

Los alumnos de Secundaria generalmente no se benefician de la implicación parental en las TPC debido a que en la adolescencia los jóvenes buscan la mayor independencia posible de sus padres (Gutman y Midgley, 2000; Hill y Holmbeck, 1986; Patal et al., 2008), lo cual hace necesario que la implicación parental esté más orientada hacia el apoyo y el fomento de la autonomía.

En alumnos de Bachillerato, existe una fuerte correlación positiva entre la implicación parental en las TPC y el rendimiento. La implicación parental es efectiva porque es muy especializada. Los padres se implican en las TPC cuando poseen los conoci-

mientos apropiados para ayudar a sus hijos (Epstein y Lee, 1995; Hoover-Dempsey y Sandler, 1997; Patal et al., 2008).

Implicación parental en las TPC y género

Hoy en día es esperable que los padres traten de igual modo a sus hijos sean varones o mujeres. Sin embargo, respecto a la implicación parental, algunas investigaciones sugieren que los padres favorecen a los hijos varones en algunos aspectos (Carter y Wojtkiewicz, 2000).

Diversos estudios han señalado que los padres varones que a su vez tienen hijos varones se implican más en su educación (Harris y Morgan, 1991), y que las madres de hijos varones están más preocupadas por la obediencia de éstos y por los posibles efectos negativos de su trabajo en la educación de sus hijos (Downey, Jackson, y Powell, 1994). Además, éstas parecen emplear más explicaciones, hipótesis y cuestiones conceptuales cuando se dirigen a los chicos que a las chicas (Tenenbaum, Snow, Roach, y Kurland, 2005).

Sin embargo, en una investigación realizada en California y Wisconsin se obtuvo evidencia de que la implicación de los padres no difería en función del género de los hijos, aunque sí la de las madres, quienes parecían implicarse más con las hijas que con los hijos (Bogensneider, 1997). Por otro lado, hay quien señala que ambos padres tienden a controlar menos las TPC de las hijas que las de los hijos. Una posible explicación es que las niñas están socializadas para ser buenas estudiantes y realizan sus TPC de modo más responsable y los padres no sientan la necesidad de supervisarlas tanto como en el caso de los hijos (Carter y Wojtkiewicz, 2000).

Respecto a las asignaturas de ciencias parece prevalecer la creencia de que los chicos son más competentes que las chicas y en ocasiones los padres de hijos varones tienden a sobrestimar la habilidad en las ciencias de sus hijos frente a las chicas. Esto influye en las propias percepciones de los hijos así como en la cantidad de ayuda reci-

da de sus padres (Bhanot y Jovanovic, 2009; Crowley, Callanan, Tenenbaum, y Allen, 2001; Jacobs y Bleeker, 2004).

Conclusiones

No deberían importar las diferencias culturales o educativas de los padres ni el género o curso de los alumnos, sino el deseo paterno de implicación en la educación de los hijos como motivo para hacerlos partícipes del trabajo diario de los alumnos.

La mayoría de las investigaciones señalan las deseables consecuencias de la implicación parental en las TPC, pero hay quienes mantienen que de esa implicación también se derivan en ocasiones efectos negativos. Patall et al. (2008) han desarrollado una lista de efectos tanto positivos como negativos derivados de dicha implicación parental, que se muestran en la Tabla 2.

El efecto positivo más citado es la aceleración del aprendizaje incrementando la cantidad de tiempo dedicado al estudio y a la realización de las TPC de un modo eficiente, efectivo y focalizado (Patall et al.,

2008). Existen estudios, sin embargo, que han sugerido que la implicación parental en las TPC tiene una relación negativa con el rendimiento (Epstein, 1988; Ginsburg y Bronstein, 1993).

Quizá los efectos negativos de la implicación parental no tienen demasiada fuerza y se diluyen entre otros efectos positivos como el desarrollo de la autorregulación y de las percepciones de competencia personal, ambos predictores del éxito escolar (Hoover-Dempsey et al., 2001; Rosário, Mourão, Nuñez, González-Pienda, y Solano, 2008). En Estados Unidos y en otros países especialmente de habla inglesa, se insta a los padres a implicarse en las TPC de sus hijos mediante la divulgación de indicaciones e instrucciones (TIPS) *Teachers Involve Parents in Schoolwork* (Rosário, et al. 2006).

Desde el ámbito escolar se debe promover la implicación parental en las TPC de los hijos. En un estudio de Stoeger y Ziegler (2008) se llevó a cabo un entrenamiento basado en la autorregulación y monitorización sugeridas por Zimmerman et al. (1996) para mejorar las habilidades relacionadas con el

Tabla 2. *Efectos derivados de la implicación parental -Tomado de Patall et al. (2008)-*

Efectos positivos	Acelera el aprendizaje (Epstein et al., 1997).
	Incrementa el tiempo dedicado al estudio.
	Hace que el alumno se implique de modo más eficiente, efectivo y centralizado en las TPC.
	Mejora el rendimiento académico.
	Mejora la cumplimentación de las TPC (Cooper et al., 2000).
	Mejora el desempeño durante la realización de las TPC (Callahan et al., 1998).
	Promueve el afecto positivo.
	Mejora el estado de ánimo y la atención (Leone y Richards, 1989).
	Mejora el disfrute durante las TPC (Shumow, 1998).
	Mejora las actitudes hacia las TPC y el colegio (cf. Cooper et al., 1998).
	Facilita la comunicación entre padres e hijos (Hoover-Dempsey et al., 2001)
	Potencia la expresión de sentimientos y expectativas de los padres hacia el colegio.
	Facilita la comunicación padres-profesores (Epstein y Van Voorhis, 2001).
	Mejora el comportamiento durante la realización de las TPC y en el colegio (Sanders, 1998).
Potencia el desarrollo de habilidades de estudio y autorregulación (Xu y Corno, 1998).	
Efectos negativos	Interfiere en el aprendizaje (Epstein, 1988).
	Provoca confusión acerca de las técnicas instruccionales (Cooper et al., 2000).
	Conlleva costes emocionales y tensión (Levin et al., 1997).
	Incrementa la fatiga, la frustración y la decepción.
	Incrementa la tensión entre padres e hijos.

tiempo dedicado a las TPC. Se llevaron a cabo cinco semanas de entrenamiento en autorregulación en la asignatura de matemáticas con alumnos de 4º grado durante la clase y durante la realización de las TPC. El ciclo de aprendizaje autorregulado empleado en el entrenamiento consta de cuatro fases en las que el alumno establece sus metas y planea su ejecución antes, durante y después de la realización de las TPC.

Como línea futura de investigación resulta muy interesante llevar a cabo un entrenamiento similar al realizado por Stoeger y Ziegler (2008) pero no sólo con alumnos, sino también con padres, de manera que se instruya a éstos para ayudar a sus hijos en la realización de las TPC de un modo autorregulado.

Referencias

- Balli, S. J., Demo, D. H., y Wedman, J. F. (1998). Family involvement with children's homework: An intervention in the middle grades. *Family Relations*, 47, 149-157.
- Bhanot, R. T., y Jovanovic, J. (2009). The links between parent behaviors and boys' and girls' science achievement beliefs. *Applied Developmental Science*, 13, 42-59.
- Bogenschneider, K. (1997). Parent involvement in adolescent schooling: A proximal process with transcontextual validity. *Journal of Marriage and the Family*, 59, 718-733.
- Callahan, K., Rademacher, J. A., y Hildreth, B. L. (1998). The effect of parent participation in strategies to improve the homework performance of students who are at risk. *Remedial and Special Education*, 19, 131-141.
- Carter, R. S., y Wojtkiewicz, R. A. (2000). Parental involvement and adolescents' education: Do daughters or sons get more help? *Adolescence*, 35, 29-44.
- Comisión Europea (2011). *Progress towards the common European objectives in education and training, 2010/2011*. Recuperado el 16/06/2011 de http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/report10/report_en.pdf.
- Cooper, H. (2001). Homework for all—in moderation. *Educational Leadership*, 58, 34-38.
- Cooper, H. (1989). *Homework*. New York: Longman.
- Cooper, H., Lindsay, J. J., Nye, B., y Greathouse, S. (1998). Relationships among attitudes about homework, amount of homework assigned and completed, and student achievement. *Journal of Educational Psychology*, 90, 70-83.
- Cooper, H., Lindsey, J., y Nye, B. (2000). Homework in the home: How student, family, and parenting-style differences relate to the homework process. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 464-487.
- Corno, L. (2000). Looking at homework differently. *Elementary School Journal*, 100(5), 529-548.
- Crowley, K., Callanan, M. A., Tenenbaum, H. R., y Allen, E. (2001). Parents explain more often to boys than to girls during shared scientific thinking. *Psychological Science*, 12, 258-261.
- Chen, C., y Uttal, D. (1988). Cultural values, parent's beliefs, and children's achievement in the United States and China. *Human Development*, 31, 351-358.
- Downey, D. B., Jackson, P. B., y Powell, B. (1994). Sons versus daughters: Sex composition of children and maternal views on socialization. *Sociological Quarterly*, 35, 33-50.
- Epstein, J. L. (1988). *Homework practices, achievements and behaviors of elementary school students (Report No. 27)*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University, Center for Research on Elementary and Middle Schools.
- Epstein, J. L., y Lee, S. (1995). National patterns of school and family connections in the middle grades. En B. A. Ryan, G. R. Adams, T. O. Gullotta, R. O. Weissberg, y R. L. Hampton (Eds.), *The family-school connection: Theory, research, and practice* (pp. 108-154): Thousand Oaks, CA: Sage.
- Epstein, J. L., Simon, B. S., y Salinas, K. C. (1997). *Involving parents in homework in the middle grades*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University.
- Epstein, J. L., y Van Voorish, F. L. (2001). More than minutes: Teachers' roles in designing homework. *Educational Psychologist*, 36, 181-193.
- Ghazarian, S. R., y Buehler, C. (2010). Interparental conflict and academic achievement: An examination of mediating and moderating factors. *Journal of Youth and Adolescence*, 39, 23-35.

- Ginsburg, G. S., y Bronstein, P. (1993). Family factors related to children's intrinsic/extrinsic motivational orientation and academic performance. *Child Development*, 64, 1461-1474.
- González-Pienda, J. A., y Núñez, J. C. (2005). La implicación de los padres y su incidencia en el rendimiento de los hijos. *Revista de Psicología y Educación*, 1(1), 115-134.
- Gutman, L. M., y Midgley, C. (2000). The role of protective factors in supporting the academic achievement of poor African American students during the middle school transition. *Journal of Youth and Adolescence*, 29, 223-248.
- Harris, K. M., y Morgan, S. P. (1991). Fathers, sons and daughters: Differential parental involvement in parenting. *Journal of Marriage and the Family* 53, 531-544.
- Hill, J. P., y Holmbeck, G. N. (1986). Attachment and autonomy during adolescence. En G. J. Whitehurst (Ed.), *Annals of child development* (Vol. 3, pp. 145-189). Greenwich: CT: JAI Press.
- Hill, N. E., Castellino, D. R., Landsford, J. E., Nowling, P., Dodge, K. A., Bates, J. E., y Pettit, G. S. (2004). Parent academic involvement as related to school behavior, achievement, and aspirations: Demographic variations across adolescence. *Child Development*, 75(5), 1491-1509.
- Hoover-Dempsey, K. V., Bassler, O. C., y Burow, R. (1995). Parents' reported involvement in students' homework: Strategies and practices. *Elementary School Journal*, 95, 435-450.
- Hoover-Dempsey, K. V., Battiato, A. C., Walker, J., Reed, R. P., DeJong, J. M., y Jones, K. P. (2001). Parental Involvement in Homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 195-209.
- Hoover-Dempsey, K. V., y Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67, 3-42.
- Jacobs, J. E., y Bleeker, M. M. (2004). Girls' and Boys' developing interests in math and science: Do parents matter? *New Directions for Child and Adolescent Development*, 106, 5-21.
- Knollmann, M., y Wild, E. (2007). Quality of parental support and students' emotions during homework: Moderating effects of students' motivational orientations. *European Journal of Psychology of Education*, 22(1), 63-76.
- Leone, C. M., y Richards, M. H. (1989). Classwork and homework in early adolescence: The ecology of achievement. *Journal of Youth and Adolescence*, 18, 531-548.
- Levin, I., Levy-Shiff, R., Appelbaum-Peled, T., Katz, I., Komar, M., y Meiran, N. (1997). Antecedents and consequences of maternal involvement in children's homework: A longitudinal analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 18, 207-227.
- Lipps, G. (2005). *Making the transition: The impact of moving from elementary to secondary school on adolescents' academic achievement and psychological adjustment*. Analytical Studies Branch, Research Paper No.242. Ottawa: Statistics Canada.
- Maertens, N. W., y Johnson, J. (1972). The effects of arithmetic homework upon the attitudes and achievement of fourth, fifth, and sixth grade pupils. *School Science and Mathematics*, 72, 117-126.
- Martín, M. E., Bueno, J. A., y Ramírez, M. C. (2010). Evaluación del aprendizaje autorregulado en estudiantes de Bachillerato mexicanos. *Aula Abierta*, 38(1), 59-70.
- Martínez, R. A., y Álvarez, L. (2006). Fracaso y abandono escolar en Educación Secundaria Obligatoria: implicación de la familia y los centros escolares. *Aula Abierta*, 85, 127-146.
- McDermott, R. P., Goldman, S. V., y Varenne, H. (1984). When school goes home: Some problems in the organization of homework. *Teachers College Record*, 85, 391-409.
- Muller, C. (1998). Gender differences in parental involvement and adolescents' mathematics achievement. *Sociology of Education*, 71, 336-356.
- Núñez, J.C. (2009). El clima escolar, clave para el aprendizaje. *InfocopOnline*. Recuperado el 16/06/2011 de http://www.infocop.es/view_article.asp?id=2540.
- Okagaki, L., y Luster, T. (2005). Research on parental socialization of child outcomes: Current controversies and future directions. En L. Okagaki y T. Luster (Eds.), *Parenting: An Ecological Perspective* (pp. 275-296). Mahwah: NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2011). *Informe PISA 2009*. Recuperado el 16/06/2011 de <http://www.pisa.oecd.org/>.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2011). *Informe TALIS 2008*. Recuperado el 16/06/2011 de http://www.oecd.org/document/10/0,3746,en_2649_39263231_47786442_1_1_1_1,00.html.

- Pajares, F. (2006). Self-efficacy during childhood and adolescence. En F. Pajares y T. Urdan (Eds.), *Self efficacy beliefs of adolescents* (pp. 339-367). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Pan, Y., Gauvain, M., Liu, Z., y Cheng, L. (2006). American and Chinese parental involvement in young children's mathematics learning. *Cognitive Development*, 21, 17-35.
- Patall, E. A., Cooper, H., y Robinson, J. C. (2008). Parent Involvement in Homework: A Research Synthesis. *Review of Educational Research*, 78(4), 1039-1101.
- Pomerantz, E. M., y Eaton, M. M. (2001). Maternal intrusive support in the academic context: Transactional socialization processes. *Developmental Psychology*, 37, 174-186.
- Robledo, P., y García, J. N. (2009). El entorno familiar y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos con dificultades de aprendizaje: Revisión de estudios empíricos. *Aula Abierta*, 37, 117-128.
- Rosário, P., Mourão, R., Núñez, J. C., González-Pienda, J., y Solano, P. (2008). Storytelling as a promoter of Self-Regulated learning (SRL) throughout schooling. En A. Valle, J. C. Núñez, R. G. Cabanach, J. A. González-Pienda, y S. Rodríguez (Eds.), *Handbook of instructional resources and their applications in the classroom*. NY: Nova Science.
- Rosário, P., Mourão, R., Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., y Solano, P. (2006). Escuela-Familia: ¿Es posible una relación recíproca y positiva? *Papeles de Psicólogo*, 27(3), 171-179.
- Rosário, P., Mourao, R., Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., y Valle, A. (2006). SRL and EFL homework: gender and grade effects. *Academic Exchange Quarterly*, 10, 135-140.
- Rosário, P., Mourão, R., Soares, S., Chaleta, E., Grácio, L., Núñez, J. C., y González-Pienda, J. A. (2005). Trabalho de casa, tarefas escolares, auto-regulação e envolvimento parental. *Psicologia em Estudo*, 10(3), 343-351.
- S. Res. 107, 107º Cong. Rec. 1425 (2001) (legislado).
- Sanders, M.G. (1998). The effects of school, family and community support on the academic achievement of African American adolescents. *Urban Education*, 33, 385-409.
- Sarramona, J., y Rodríguez, T. (2010). Participación y calidad de la educación. *Aula Abierta*, 38(1), 3-14.
- Schunk, D.H., y Zimmerman, B. J. (1998). Conclusions and future directions for academic interventions. En D. H. Schunk, y B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-Regulated learning. From teaching to self-Reflective Practice* (pp. 225-234). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schunk, D. H., y Zimmerman, B. J. (2008). *Motivation and self-regulation learning. Theory, Research and Applications*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Shumow, L. (1998). Promoting parental attunement to children's mathematical reasoning through parent education. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 19(1), 109-127.
- Spirito, A., Stark, L. J., Grace, N., y Stamoulis, D. (1991). Common problems and coping strategies reported in childhood and early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 20, 531-544.
- Stoeger, H., y Ziegler, A. (2008). Evaluation of a classroom based training to improve self-regulation in time management tasks during homework activities with fourth graders. *Metacognition Learning*, 3, 207-230.
- Tenenbaum, H. R., Snow, C. E., Roach, K. A., y Kurland, B. (2005). Talking and reading science: Longitudinal data on sex differences in mother-child conversations in low-income families. *Applied Developmental Psychology*, 26, 1-19.
- Trautwein, U., Lüdtke, O., Schnyder, I., y Niggli, A. (2006). Predicting homework effort: Support for a domain-specific, multilevel homework model. *Journal of Educational Psychology*, 98, 438-456.
- Walker, J., Hoover-Dempsey, K. V., Whetsel, D. R., y Green, C. (2004). *Parental involvement in homework: A review of current research and its implications for teachers, after school program staff, and parent leaders*. Cambridge, MA: Harvard Family Research Project.
- Warton, P. M. (2001). The forgotten voices in homework: Views of students. *Educational Psychologist*, 36, 155-165.
- Wingard, L., y Forsberg, L. (2009). Parental involvement in children's homework in American and Swedish dual-earner families. *Journal of Pragmatics*, 41, 1576-1595.
- Xu, J. (2007). Middle-School Homework Management: More than just gender and family involvement. *Educational Psychology*, 27(2), 173-189.
- Xu, J. (2008). Validation scores on the homework management scale for middle school students. *The Elementary School Journal*, 109, 82-95.
- Xu, J., y Corno, L. (1998). Case studies of families doing third grade homework. *Teachers College Record*, 100, 402-436.

- Xu, J., y Corno, L. (2003). Family help and homework management reported by middle school students. *Elementary School Journal*, 103(5), 503-518.
- Xu, J., y Corno, L. (2006). Gender, family help, and homework management reported by middle school students. *Journal of Research in Rural Education*, 21(2), 1-13.
- Zimmerman, Bonner, S., y Kovach, R. (1996). *Developing Self-Regulated Learners*. Washington, DC: APA books.
- Zimmerman, B. J., y Schunk, D. H. (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical Perspectives*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

