

# Percepción de la implicación parental en los deberes escolares y rendimiento académico en estudiantes de Secundaria

por Antonio VALLE\*,  
Bibiana REGUEIRO\*,  
José C. NÚÑEZ\*\*,  
Natalia SUÁREZ\*\*,  
Carlos FREIRE\*  
y Mar FERRADÁS\*

\* Universidad de A Coruña

\*\* Universidad de Oviedo

## 1. Introducción

La relación entre el entorno familiar y el desarrollo académico de los estudiantes es un tema de gran interés en la investigación educativa, debido al potencial de la participación de los padres en los dos principales contextos en los cuales el aprendizaje se lleva a cabo (Álvarez *et al.*, 2015; Felix, Dornbrack y Sheckle, 2008). Todo parece indicar que los estudiantes obtienen numerosos beneficios académicos en un ambiente familiar que cuenta con la ayuda adecuada por parte de los padres (Xu y Corno, 1998). El entorno familiar y, más en concreto el apoyo y *feedback* proporcionado por los padres, constituye un factor de gran importancia para los estudiantes, y, por ello, la dosis adecuada de ayuda y tipo de implicación parental ideal constitu-

yen una de las preocupaciones actuales en el ámbito educativo (Regueiro *et al.*, 2015; Rosário *et al.*, 2005) ¿Cuál es, entonces, la «mejor» forma de implicación parental? [1].

## 2. Implicación familiar y rendimiento académico

A pesar de la abundante literatura que indica que la implicación familiar en la educación favorece el éxito escolar (ver p.e., Cooper, Jackson, Nye y Lidsay, 2001; Pomerantz y Eaton, 2001; Patall, Cooper y Robinson, 2008), no existe un consenso de que ésta sea la dimensión más asociada al rendimiento académico (Fantuzzo, McWayne, Perry y Childs, 2004). En un estudio realizado por Balli, Wedman y Demo (1997) se reveló que altos niveles de

participación de la familia no estaban asociados significativamente con un alto nivel de rendimiento académico, aunque el estudio sugirió que la participación familiar sí podría tener otros beneficios respecto del comportamiento general de los estudiantes. Asimismo, los resultados de una investigación llevada a cabo por Cooper, Valentine, Nye y Lindsay (1999) revelaron que la participación directa de los padres evidenció relaciones negativas con el rendimiento académico, mientras que, sin embargo, el apoyo de los padres a la autonomía de sus hijos mostró una relación positiva con el mismo. Asimismo, en varios estudios (ver p. e., Bailey, 2006; Xu y Corno, 2003) se llegó a conclusiones diferentes en función del tipo de intervención de los padres.

Numerosas investigaciones indican que son varias las dimensiones del ambiente familiar las que se encuentran implicadas en el rendimiento académico (Castejón y Pérez, 1998; Manz, Fantuzzo y Power, 2004; Sheldon, 2002; Suárez, Regueiro, Tuero, Cerezo y Rodríguez, 2014; Xu y Corno, 2003), destacando que dicha relación es fundamentalmente indirecta: las condiciones familiares inciden significativamente sobre las variables cognitivas y motivacionales que el alumno pone en juego en el proceso concreto de aprendizaje y a través de ellas sobre el rendimiento académico. Según Núñez (2009) la variable familiar que mayor peso tiene en relación con el rendimiento escolar es el clima familiar, en el cual se incluyen la actitud de los padres hacia los estudios de sus hijos, el clima afectivo familiar en el que se desarrolla el hijo y las expectativas que han depositado en él. Desde esta perspectiva, González-Pienda *et al.* (2002)

han obtenido evidencia de que ciertas dimensiones de la implicación de los padres respecto de la educación de sus hijos (tales como expectativas sobre el rendimiento, expectativas sobre la capacidad para alcanzar logros importantes, interés respecto de los trabajos escolares de los hijos, grado de satisfacción con el nivel alcanzado por los hijos...) inciden significativamente, y de forma indirecta, sobre el rendimiento académico de los estudiantes. Otra dimensión con incidencia sobre ello es, tal y como se verá a continuación, el nivel y tipo de ayuda que prestan los padres a sus hijos a la hora de realizar los deberes en el hogar.

En definitiva, el aprendizaje y rendimiento académico están condicionados por el ajuste de una serie de variables personales y contextuales cuyos efectos son difíciles de precisar. Parece no existir, por tanto, un consenso sobre cuáles son los efectos de la implicación parental en el trabajo de los hijos, dado que en unos estudios se obtiene que el efecto en el rendimiento es positivo y en otros se observa un efecto neutro, o incluso negativo. La razón podría estar en que, por un lado, más que la cantidad lo importante es la calidad (Knollmann y Wild, 2007; Regueiro *et al.*, 2015; Trautwein, Lüdtke, Schnyder y Niggli, 2006) y, por otro, que la relación entre la implicación de los padres en el aprendizaje y el rendimiento académico de sus hijos es indirecta (Shumow, Vandell y Kang, 1996). Probablemente, la implicación parental sí estará relacionada directamente con variables motivacionales de los hijos, tales como la autoeficacia, el valor de la tarea y las metas académicas (Valle *et al.*, 2015).

### 3. Implicación familiar en los deberes escolares: calidad *versus* cantidad

Una de las actividades en las que la implicación parental se hace más evidente son los deberes escolares, al tratarse de tareas que se realizan en casa. A pesar de que existe una aceptación creciente del influyente papel de los deberes en el resultado escolar de los estudiantes, actualmente aún se cuestionan las relaciones causales entre estas dos variables. Algunas investigaciones destacan que el 95% de los estudiantes rinden mejor en clase cuando reciben ayuda de sus padres con los mismos (Balli, Demo y Wedman, 1998), mientras que en otras se encontró que los estudiantes cuyos padres están más involucrados en los deberes tienen un menor rendimiento académico (Cooper, Lindsay y Nye, 2000).

Según Dumont *et al.* (2012), debido a que las diferentes formas de implicación parental pueden producir resultados incluso antagónicos, resulta importante diferenciar distintos tipos de implicación parental y no centrarse solo en la cantidad de implicación. Así, Pomerantz, Grolnick y Price (2005) y Pomerantz, Moorman y Litwack (2007) propusieron cuatro dimensiones diferentes, pero cualitativamente relacionadas, de implicación parental en los deberes: apoyo a la autonomía *vs* control, interés en el proceso *vs* interés en el resultado, afecto positivo *vs* afecto negativo y sentimientos positivos *vs* sentimientos negativos (respecto del potencial del alumno). En la investigación de Dumont *et al.* se hallaron tanto relaciones positivas como negativas entre diferentes percepciones de los estudiantes de implica-

ción parental y el rendimiento académico. Concretamente, la percepción de conflicto padres-hijos a causa de los deberes estaba negativamente asociada con el rendimiento, mientras que la percepción de apoyo y competencia parental estaba positivamente relacionada con el logro académico. Karbach, Gottschling, Spengler, Hegewald y Spinath (2013) encontraron, por un lado, que el rendimiento académico estaba negativamente relacionado con el control y la presión parental ante los deberes y, por otro lado, que el rendimiento académico no estaba explicado por la autonomía o el apoyo parental, tal como los perciben los estudiantes. En relación con este hallazgo, un trabajo realizado por Núñez *et al.* (2015), con muestra de Educación Primaria y Secundaria, ha estudiado estos dos tipos de implicación parental obteniendo una relación positiva del apoyo parental con el rendimiento académico en todos los niveles educativos estudiados. Por el contrario, la relación del control parental con el rendimiento académico ha sido negativa tanto en Primaria como en Secundaria.

Bajo esta controversia en torno a los deberes escolares, en otro trabajo realizado por Núñez *et al.* (en revisión) con estudiantes de Educación Secundaria se ha encontrado una relación negativa del rendimiento académico previo de los estudiantes con la implicación parental en forma de control. Parece, por tanto, que cuanto peor es el rendimiento de los hijos más se incrementa el control por parte de los padres en los deberes escolares, tal y como comprobaron varias investigaciones, en las cuales se ha visto que los padres aumentan su implicación cuando los resultados académicos de su hijos no son

buenos (Silinskas, Leppänen, Aunola, Parrila y Nurmi, 2010) y que la ayuda de los padres en estas circunstancias suele ser intrusiva y de control (Niggli, Trautwein, Schnyder, Lüdtke y Neumann, 2007).

En definitiva, la investigación tiene pendiente precisar con claridad el tipo de implicación que tiene un impacto más positivo en el rendimiento de los estudiantes, incluso en la implicación concreta en los deberes escolares, pues, a pesar de que muchos estudios ofrecen evidencias de sus beneficios, esta efectividad solo se produce cuando la aplicación de los mismos es correcta (Epstein y Van Voorhis, 2001; Regueiro, Suárez, Rodríguez y Piñeiro, 2014). De esta forma, afirmar que cualquier tipo de participación e implicación de los padres es siempre mejor que ninguna, no parece justificado, independientemente de la edad.

#### 4. Cambios en la implicación familiar en función de la edad

La implicación parental en los deberes suele ser diferente en función de la edad de los alumnos y, por tanto, también puede diferir el efecto que esa implicación ejerce sobre la actitud de los alumnos ante los deberes. Parecen existir cambios en la implicación parental desde el comienzo de Primaria hasta Secundaria, así como en la motivación parental hacia esa implicación. Núñez *et al.* (2015) han obtenido evidencia de la disminución de percepción de implicación parental de los estudiantes en los cursos superiores de Educación Secundaria en comparación con Educación Primaria. Algún trabajo ha puesto de manifiesto que, en los

cursos más bajos, la implicación parental es efectiva de cara al rendimiento porque los padres tienen más control de las asignaturas que cursan sus hijos (Cooper, 2001) y los estudiantes tienen menos desarrollados los hábitos de estudio, por lo que necesitan en mayor medida esa implicación parental. En la adolescencia, sin embargo, los jóvenes buscan la mayor independencia posible de sus padres (Patall *et al.*, 2008), lo cual hace necesario que la implicación parental esté más orientada hacia el apoyo y el fomento de la autonomía.

También va variando con el paso de los cursos la repercusión que la implicación parental tiene sobre el desempeño de los deberes. Por ejemplo, en un estudio actual (Núñez *et al.*, 2015) se observó que mientras que a finales de Educación Primaria todavía no existe una relación significativa entre la conducta de los estudiantes a la hora de hacer los deberes (p. e., el tiempo que utilizan, cómo lo gestionan o si hacen todos los deberes que les marcan los profesores) y la propia percepción de cualquiera de las dos formas de implicación parental más frecuentes (control y ayuda), cuando entran en Educación Secundaria ya se observa esta relación, ocurriendo que cuanto mayor es la implicación parental percibida, mayor es la implicación del estudiante en los deberes y mayor su rendimiento académico.

#### 5. Propósito de este estudio

El propósito del presente estudio ha sido estudiar la relación entre el rendimiento académico de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria y la

percepción de implicación parental. A diferencia de otros trabajos que se han centrado principalmente en el estudio de la implicación parental a nivel general o exclusivamente en los deberes, en este trabajo hemos pretendido analizar dos tipos de implicación parental percibida en su relación con el rendimiento académico. Por un lado, se han estudiado variables de implicación parental directamente relacionadas con los deberes: percepción de acompañamiento parental durante la realización de los deberes, percepción de implicación parental en forma de apoyo, percepción de implicación parental en forma de control. Por otro lado, también se han estudiado variables de implicación parental indirectamente relacionadas con los deberes, teniendo en cuenta que si bien esa implicación no se pone en práctica directamente sobre la realización de los deberes, repercute igualmente en la misma. Se trata de la percepción de interés parental por el progreso académico de los hijos, la percepción de expectativas parentales respecto de las capacidades de sus hijos y la percepción del nivel de satisfacción de los padres con los resultados académicos de los hijos. Asimismo, se pretende conocer si estas relaciones varían en función del curso académico.

Como posibles hipótesis, se espera encontrar que aquellos estudiantes con los niveles más altos de rendimiento académico perciban una menor implicación parental en forma de control al hacer los deberes que aquellos otros con los niveles más bajos de rendimiento. También se espera encontrar que los estudiantes con los niveles más altos de rendimiento académico sean los que perciban por parte

de sus padres unas más altas expectativas respecto de sus capacidades, muestren un mayor interés por sus progresos académicos y tengan mayores niveles de satisfacción ante sus resultados académicos. Por último, se espera que haya una disminución, según se avanza de curso, en la percepción de los estudiantes del control y apoyo parental en los deberes y en el acompañamiento parental a la hora de realizarlos. No se esperan cambios en el resto de las variables en función del curso.

## 6. Método

### 6.1. Participantes

La muestra está integrada por 730 estudiantes (43,4% hombres; 56,6% mujeres) de Educación Secundaria Obligatoria, pertenecientes a 14 centros educativos de tres provincias del norte de España. De ellos, el 26,6% cursa 1º de ESO, el 20,8% cursa 2º de ESO, el 24,9% cursa 3º de ESO y el 27,7% cursa 4º de ESO.

### 6.2. Instrumentos

La percepción de los estudiantes de implicación de los padres en los deberes escolares se ha evaluado mediante siete ítems que se agrupan en dos dimensiones diferentes: *percepción de apoyo parental* ( $\alpha = .84$ ), que está formada por tres ítems en los que se evalúa el grado de apoyo afectivo y emocional por parte de los padres cuando sus hijos están haciendo los deberes; y *percepción de control parental* ( $\alpha = .81$ ), que está integrada por cuatro ítems en los que se evalúa el grado de control que ejercen los padres respecto a la realización de los deberes por parte de sus hijos.



Las otras variables referidas a la percepción de la implicación parental se han evaluado mediante la versión adaptada del Cuestionario de Implicación Familiar (CIF) de Song y Hattie (1984), realizada por González-Pienda y Núñez (1994). Concretamente, la *percepción del acompañamiento de los padres al realizar los deberes* ( $\alpha = .82$ ) se evalúa mediante siete ítems en los que se pregunta a los estudiantes en qué medida se sienten acompañados y perciben interés por parte de sus padres cuando realizan los deberes. La *percepción del interés por el progreso de los hijos* ( $\alpha = .88$ ) se evalúa a través de diez ítems en los que se pregunta a los estudiantes sobre el grado de interés que muestran sus padres respecto a sus deberes, sus estudios, sus aprendizajes, etc. La *percepción de las expectativas de los padres respecto a las capacidades de sus hijos* ( $\alpha = .85$ ) se evalúa mediante nueve ítems referidos a las creencias que tienen los padres sobre las capacidades de sus hijos. Finalmente, la *percepción del nivel de satisfacción* ( $\alpha = .86$ ) se evalúa a través de cinco ítems en los que se pregunta sobre el grado de satisfacción que tienen los padres sobre los resultados académicos obtenidos por sus hijos.

La evaluación del *rendimiento académico* se obtuvo calculando el promedio de las calificaciones académicas finales obtenidas por los alumnos participantes en las materias de Lengua Española, Lengua Inglesa, Matemáticas y Ciencias Sociales. Con el fin de establecer tres niveles distintos en esta variable, se utilizó el siguiente criterio: rendimiento bajo (hasta el percentil 33), rendimiento medio (del percentil 33 al percentil 66), rendimiento alto (a partir del percentil 66).

### 6.3. Procedimiento

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

### 6.4. Análisis de datos

Con la finalidad de dar respuesta a los objetivos del trabajo, se realizó un análisis multivariado de varianza (MANOVA:  $3 \times 4$ ) tomando como factores el rendimiento académico (con tres niveles) y el curso (con cuatro niveles), y como variables dependientes la percepción de los estudiantes del acompañamiento parental al hacer los deberes, del interés por el progreso de los hijos, de las expectativas de capacidad de los hijos, del nivel de satisfacción por los resultados de los hijos, de la implicación parental en forma de apoyo al hacer los deberes y de la implicación parental en forma de control al hacer los deberes. Para medir el tamaño del efecto, se utilizó el coeficiente eta-cuadrado parcial ( $\eta^2$ ), tomando el criterio establecido en el trabajo clásico de Cohen (1988), en base al cual, un efecto es pequeño cuando  $\eta^2 = .01$  ( $d = .20$ ), el efecto es medio cuando  $\eta^2 = .059$  ( $d = .50$ ) y el tamaño del efecto es grande si  $\eta^2 = .138$  ( $d = .80$ ).

### 6.5. Resultados

Los resultados indican que hay diferencias estadísticamente significativas en

el conjunto de variables vinculadas con la percepción de los estudiantes de la implicación parental en función de los distintos niveles de rendimiento académico ( $\lambda$ Wilks = .692,  $F(12,1424) = 23.95$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2 = .168$ ). El tamaño del efecto es grande.

Teniendo en cuenta los resultados referidos a cada variable dependiente considerada individualmente, hay diferencias estadísticamente significativas en función del rendimiento académico en la percepción que tienen los estudiantes de las expectativas que tienen sus padres de sus capacidades ( $F(2,717) = 20.23$ ,  $p < .001$ ;  $\eta^2 = .053$ ) y en la percepción de los estudiantes del nivel de satisfacción de sus padres respecto a sus resultados académicos ( $F(2,717) = 138.52$ ,  $p < .001$ ;  $\eta^2 = .279$ ). En el primer caso el tamaño del efecto es próximo a medio y en el último es grande. Tal y como puede verse en la Tabla 1, los nive-

les más altos de rendimiento académico se encuentran asociados con una percepción más alta de los estudiantes respecto de las expectativas que tienen sus padres de sus capacidades y también con una percepción más alta del nivel de satisfacción de sus padres en cuanto a sus resultados académicos (ver también Figura 1).

Sin embargo, no hay diferencias estadísticamente significativas, en función del nivel de rendimiento académico en la percepción del acompañamiento parental en los deberes escolares ( $F(2,717) = 0.93$ ,  $p = .396$ ;  $\eta^2 = .003$ ), en la percepción del interés de los padres por los progresos académicos de los hijos ( $F(2,717) = 2.66$ ,  $p = .071$ ;  $\eta^2 = .007$ ), en la percepción del control parental en los deberes ( $F(2,717) = 1.33$ ,  $p = .265$ ;  $\eta^2 = .004$ ) y en la percepción del apoyo parental en los deberes ( $F(2,717) = 0.06$ ,  $p = .995$ ;  $\eta^2 = .000$ ).

TABLA 1: Estadísticos descriptivos (media, desviación típica) para cada una de las variables de percepción de los estudiantes de la implicación parental en función del curso y de sus niveles de rendimiento académico.

|                                             | 1º ESO |      | 2º ESO |      | 3º ESO |      | 4º ESO |      | Total |      |
|---------------------------------------------|--------|------|--------|------|--------|------|--------|------|-------|------|
|                                             | M      | DT   | M      | DT   | M      | DT   | M      | DT   | M     | DT   |
| <i>Interés por el progreso de los hijos</i> |        |      |        |      |        |      |        |      |       |      |
| Rend. bajo                                  | 3.60   | 0.94 | 3.78   | 0.90 | 3.59   | 0.87 | 3.40   | 0.96 | 3.58  | 0.92 |
| Rend. medio                                 | 4.03   | 0.72 | 3.81   | 0.88 | 3.73   | 0.81 | 3.34   | 0.95 | 3.70  | 0.88 |
| Rend. Alto                                  | 4.07   | 0.69 | 3.81   | 0.94 | 3.78   | 0.76 | 3.50   | 0.92 | 3.79  | 0.85 |
| Total                                       | 3.92   | 0.80 | 3.80   | 0.90 | 3.70   | 0.81 | 3.40   | 0.94 | 3.70  | 0.89 |
| <i>Expectativas capacidades hijos</i>       |        |      |        |      |        |      |        |      |       |      |
| Rend. bajo                                  | 3.88   | 0.80 | 3.91   | 0.76 | 3.84   | 0.79 | 3.94   | 0.79 | 3.89  | 0.78 |
| Rend. medio                                 | 4.30   | 0.68 | 4.24   | 0.70 | 4.11   | 0.71 | 4.00   | 0.75 | 4.15  | 0.72 |
| Rend. Alto                                  | 4.39   | 0.48 | 4.38   | 0.65 | 4.34   | 0.57 | 4.23   | 0.69 | 4.33  | 0.60 |
| Total                                       | 4.21   | 0.69 | 4.20   | 0.72 | 4.08   | 0.72 | 4.05   | 0.75 | 4.13  | 0.72 |

|                                            | 1º ESO |      | 2º ESO |      | 3º ESO |      | 4º ESO |      | Total |      |
|--------------------------------------------|--------|------|--------|------|--------|------|--------|------|-------|------|
|                                            | M      | DT   | M      | DT   | M      | DT   | M      | DT   | M     | DT   |
| <i>Nivel satisfacción resultados hijos</i> |        |      |        |      |        |      |        |      |       |      |
| Rend. bajo                                 | 2.73   | 0.80 | 2.95   | 0.94 | 2.44   | 0.83 | 2.57   | 1.00 | 2.65  | 0.90 |
| Rend. medio                                | 3.47   | 0.83 | 3.35   | 0.90 | 3.15   | 0.89 | 2.90   | 0.92 | 3.19  | 0.91 |
| Rend. Alto                                 | 4.20   | 0.67 | 4.27   | 0.63 | 4.07   | 0.77 | 3.75   | 0.95 | 4.07  | 0.79 |
| Total                                      | 3.50   | 0.96 | 3.54   | 0.98 | 3.17   | 1.03 | 3.06   | 1.05 | 3.30  | 1.03 |
| <i>Acompañamiento parental deberes</i>     |        |      |        |      |        |      |        |      |       |      |
| Rend. bajo                                 | 3.47   | 0.93 | 3.46   | 0.87 | 3.06   | 0.87 | 2.92   | 0.88 | 3.22  | 0.92 |
| Rend. medio                                | 3.54   | 0.76 | 3.28   | 0.96 | 3.20   | 0.78 | 2.74   | 0.86 | 3.16  | 0.87 |
| Rend. Alto                                 | 3.46   | 0.77 | 3.30   | 0.93 | 3.05   | 0.93 | 2.64   | 0.88 | 3.12  | 0.93 |
| Total                                      | 3.49   | 0.81 | 3.33   | 0.93 | 3.12   | 0.84 | 2.76   | 0.87 | 3.16  | 0.90 |
| <i>Control parental deberes</i>            |        |      |        |      |        |      |        |      |       |      |
| Rend. bajo                                 | 3.43   | 1.11 | 3.40   | 1.09 | 3.04   | 1.17 | 2.61   | 1.00 | 3.11  | 1.14 |
| Rend. medio                                | 3.71   | 0.93 | 3.01   | 1.09 | 3.06   | 0.95 | 2.33   | 1.02 | 2.99  | 1.11 |
| Rend. Alto                                 | 3.36   | 1.09 | 3.16   | 1.09 | 2.90   | 1.08 | 2.36   | 1.29 | 2.95  | 1.20 |
| Total                                      | 3.51   | 1.04 | 3.16   | 1.09 | 3.01   | 1.05 | 2.41   | 1.10 | 3.01  | 1.15 |
| <i>Apoyo parental deberes</i>              |        |      |        |      |        |      |        |      |       |      |
| Rend. Bajo                                 | 3.53   | 1.30 | 3.35   | 1.24 | 3.11   | 1.39 | 2.87   | 1.07 | 3.21  | 1.28 |
| Rend. medio                                | 3.66   | 1.26 | 3.38   | 1.22 | 3.02   | 1.24 | 2.77   | 1.22 | 3.17  | 1.28 |
| Rend. Alto                                 | 3.60   | 1.14 | 3.62   | 1.10 | 3.00   | 1.33 | 2.63   | 1.22 | 3.22  | 1.26 |
| Total                                      | 3.61   | 1.23 | 3.45   | 1.19 | 3.04   | 1.30 | 2.76   | 1.18 | 3.20  | 1.28 |

Por lo que se refiere a las diferencias en función del curso, los resultados indican que hay diferencias estadísticamente significativas en el conjunto de estas variables ( $\lambda$ Wilks = .834,  $F(18,2014.32) = 7.40$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2 = .059$ ). El tamaño del efecto es medio.

Considerando cada variable de modo individual, los resultados indican que hay diferencias estadísticamente significativas en función del curso en la *percepción del acompañamiento parental en los deberes*

*escolares* ( $F(3,717) = 24.55$ ,  $p < .001$ ;  $\eta^2 = .093$ ), en la *percepción del interés de los padres por los progresos académicos de los hijos* ( $F(3,717) = 11.02$ ,  $p < .001$ ;  $\eta^2 = .044$ ), en la *percepción de los estudiantes del nivel de satisfacción de sus padres respecto a sus resultados académicos* ( $F(3,717) = 10.42$ ,  $p < .001$ ;  $\eta^2 = .042$ ), en la *percepción del control parental en los deberes* ( $F(3,717) = 32.68$ ,  $p < .001$ ;  $\eta^2 = .120$ ) y en la *percepción del apoyo parental en los deberes* ( $F(3,717) = 17.49$ ,  $p < .001$ ;  $\eta^2 = .068$ ). En la mayor parte de los casos, los tamaños de



los efectos están próximos a medios, salvo en la percepción del control parental donde se aproxima a grande. En cambio, no hay diferencias estadísticamente significativas

en función del curso en la *percepción que tienen los estudiantes de las expectativas que tienen sus padres de sus capacidades* ( $F(3,717) = 1.50, p=.214; \eta^2= .006$ ).

FIGURA 1: *Percepción de los estudiantes del interés de los padres por el progreso de sus hijos, de las expectativas de los padres de las capacidades de sus hijos y del nivel de satisfacción de los padres de los resultados de sus hijos, según los niveles de rendimiento académico y el curso.*

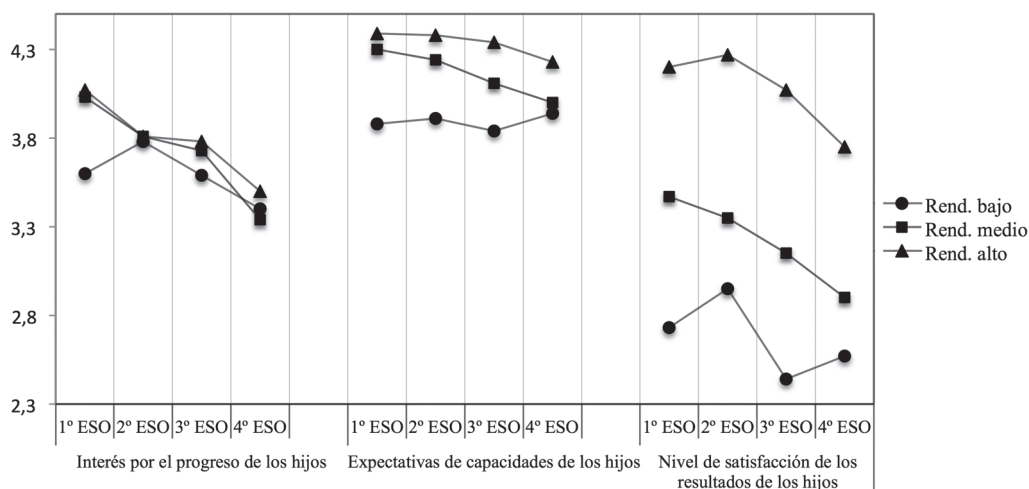
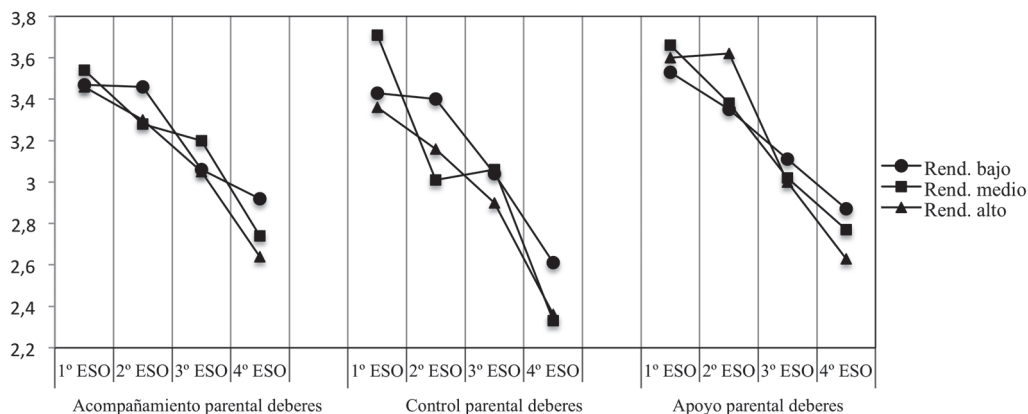


FIGURA 2: *Percepción de los estudiantes del acompañamiento parental al realizar los deberes, del control parental en los deberes escolares y del apoyo parental en los deberes escolares, según los niveles de rendimiento académico y el curso.*



En la Tabla 1 puede observarse que según van avanzando los estudiantes de curso, hay una disminución en sus percepciones del interés parental por sus progresos académicos, en sus percepciones sobre el nivel de satisfacción de sus padres por sus resultados académicos, en sus percepciones del acompañamiento parental en los deberes, en sus percepciones del control parental en los deberes escolares y en sus percepciones del apoyo parental en los deberes (ver Figuras 1 y 2).

No existe interacción entre las variables rendimiento académico y curso ( $\lambda$ Wilks = .956,  $F(36,3129.37) = 0.89$ ,  $p=.657$ ,  $\eta^2=.007$ ). Por tanto, se puede afirmar que la tendencia observada a lo largo de los cursos en relación a las variables dependientes es la misma para los tres niveles de rendimiento.

## 7. Discusión

Con el presente estudio se ha tratado de profundizar en la temática de la implicación parental en los deberes, estudiando variables de percepción de implicación parental que influyen en los deberes, tanto directa como indirectamente, y en su relación con el rendimiento académico de los alumnos. Para ello, se estudió la relación existente entre diferentes formas de implicación parental según son percibidas por los hijos y el rendimiento académico, teniendo en cuenta el curso de los alumnos, todos ellos de diferentes cursos de Educación Secundaria Obligatoria. Con respecto a la implicación parental en los deberes, si bien varias investigaciones concluyen que las actitudes de los padres hacia los deberes escolares tienen un im-

pacto directo en sus hijos (Bempechat, 2004), también es cierto que ese impacto es diferente según el tipo de implicación parental y según la edad de los alumnos (Núñez *et al.*, 2015). Por ello, hemos querido abordar diferentes variables de implicación parental, algunas que inciden directamente sobre la realización de los deberes y otras que lo hacen de forma indirecta.

Hemos observado que los niveles más altos de rendimiento académico se encuentran asociados con una percepción más alta por parte de los estudiantes respecto de las expectativas que tienen sus padres de sus capacidades y también con una percepción más alta del nivel de satisfacción de sus padres en cuanto a sus logros académicos. Sin embargo, aunque no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas, la tendencia que se observa es que la percepción de acompañamiento parental durante la realización de los deberes es inferior en el caso de los alumnos de mejor rendimiento en comparación con los que rinden peor. Quizá pueda deberse a que los padres no sienten la necesidad de acompañarles durante el proceso pues consideran a sus hijos eficaces por sí mismos.

Los resultados también han mostrado que no existen diferencias en las variables de implicación parental que hemos considerado como directamente relacionadas con los deberes en función del nivel de rendimiento de los alumnos. Este hallazgo puede resultar sorprendente a primera vista, pues mucha de la literatura al respecto señala que la implicación parental en los deberes es un buen indicador del

rendimiento académico (Cooper *et al.*, 2001; Pomerantz y Eaton, 2001; Patall *et al.*, 2008). Sin embargo, no son pocos los que apuntan que no todos los tipos de implicación parental pueden resultar beneficiosos de cara al rendimiento académico. Dumont *et al.* (2012) señalan que es crucial distinguir entre diferentes formas de implicación parental y no centrarse solo en la cantidad de la misma. De hecho, diferentes formas de implicación parental pueden producir resultados contradictorios. Parte de estos resultados contradictorios se ponen de manifiesto en el trabajo de Núñez *et al.* (2015), en el cual se ha obtenido evidencia de que la implicación parental en forma de apoyo mantiene una relación positiva con el rendimiento académico mientras que en el caso de la implicación parental en forma de control, la relación es negativa.

Sin embargo, en el presente trabajo no hemos encontrado diferencias en relación con el rendimiento académico entre la percepción de implicación parental basada en el control y la basada en el apoyo ni tampoco en la percepción de acompañamiento parental durante la realización de los deberes. Esta ausencia de diferencias puede deberse a que las relaciones han sido analizadas directamente. Es decir, hemos querido estudiar si el rendimiento académico de los alumnos determina la percepción de implicación parental en los deberes por parte de esos estudiantes. Un trabajo reciente que ha encontrado relación entre la percepción de implicación parental de los alumnos y el rendimiento académico (Núñez *et al.*, 2015), estudió esta relación de forma indirecta, a través de la implicación de los alumnos en los

deberes. En ese sentido, se pudo afirmar que la relación entre la percepción de implicación parental y el rendimiento académico presenta diferencias en alumnos de Educación Secundaria, pero cuando esa relación está mediada por la cantidad de deberes que hacen los alumnos, el tiempo que dedican a hacer los deberes y el aprovechamiento de ese tiempo.

Por otra parte, sí se han observado diferencias en las variables de implicación parental que hemos considerado como indirectamente relacionadas con los deberes (nivel de satisfacción de los padres con el rendimiento académico de sus hijos y expectativas parentales de capacidad de sus hijos). Quizá esto se deba a que este tipo de variables sí se ponen de manifiesto a partir de la observación del rendimiento de los hijos (cuando obtienen buenos resultados, los padres están más satisfechos y también los consideran más capaces y viceversa) (González-Pienda *et al.*, 2002; Núñez, 2009). Hong, Yoo, You y Wu (2010) obtuvieron conclusiones similares cuando comprobaron que el rendimiento académico en matemáticas predecía la importancia que los padres otorgaban a las matemáticas, lo cual a su vez predecía el rendimiento académico de los hijos.

Otro de los hallazgos de este trabajo pone de manifiesto la progresiva disminución de implicación parental en la educación con el paso de los cursos. Se puede observar que, según los estudiantes van avanzando de curso, hay una disminución en sus percepciones respecto del interés parental por sus progresos académicos, del acompañamiento parental al realizar

los deberes, del nivel de satisfacción de sus padres por los resultados académicos, así como también del control y apoyo parental en los deberes. En relación con otros trabajos que han mostrado resultados similares (Núñez *et al.*, 2015), esta disminución en los niveles de percepción de todas estas variables según se avanza de curso puede deberse, quizás, a un mayor uso de estrategias de autorregulación (mayor autonomía) de los alumnos a lo largo de la escolaridad. De cualquier modo, se trata de un dato preocupante y se debe fomentar que la implicación parental en los deberes se mantenga en los cursos más altos, siendo esto compatible con unos mayores niveles de autonomía y de autorregulación por parte de los estudiantes. Aunque estos estudiantes puedan regular activamente su cognición, motivación y comportamiento (Núñez, Amieiro, Álvarez, García y Dobarro, 2015), la implicación parental también puede contribuir de modo positivo a fomentar un mayor grado de autonomía y autorregulación.

## 8. Conclusiones

Este estudio aporta, por tanto, información útil para facilitar una mejor comprensión de las percepciones de los estudiantes y las prácticas de los padres en relación con las tareas de sus hijos. Así, y a modo de conclusión, los resultados demuestran que los niveles más altos de rendimiento académico se encuentran asociados con una percepción más alta por parte de los estudiantes respecto de las expectativas que tienen sus padres de sus capacidades y del nivel de satisfacción de sus padres en cuanto a sus resultados académicos. En cuanto al curso,

hay una disminución en sus percepciones del acompañamiento parental al realizar los deberes, del control y apoyo parental en los mismos, del interés parental por sus progresos académicos y del nivel de satisfacción de sus padres por sus resultados académicos.

Asimismo, y para hacer el mejor uso de los resultados de esta investigación, las limitaciones de este estudio deben tenerse en cuenta, tal como la posible debilidad de la metodología al emplearse cuestionarios de auto-informe. Si bien son fuentes valiosas de información, los datos no siempre son fiables, pues los estudiantes pueden exagerar en sus respuestas (Blazer, 2009).

Los hallazgos aquí presentados sugieren como novedad que si bien algunas variables de implicación parental en los deberes están relacionadas con el rendimiento académico de los alumnos, esta relación no es tan evidente como si se tratara de una relación mediada por la implicación de los alumnos en los deberes como ocurre en otros estudios (Núñez *et al.*, 2015). También se ha observado como novedad que la implicación parental en general decrece a medida que los alumnos asisten a cursos superiores.

Como implicaciones educativas y, por lo tanto, propósitos de mejora de la efectividad de la implicación parental de cara al rendimiento académico sería interesante aumentar la calidad de la ayuda de los padres con los deberes, tal y como demuestra un creciente cuerpo de literatura (Chang, Park, Singh y Sung, 2009; Froiland, 2011; Villiger, Niggli y Wandeler, 2010). Dado que las figuras parentales

son la primera y principal fuente de socialización de los hijos (De la Torre, Casanova, Villa y Cerezo, 2013), otra opción está en fortalecer las relaciones familia-escuela, con profesores que asesoren a los padres sobre su participación en el proceso de los deberes (Harris y Goodall, 2008), pero sin cometer el error de desempeñar un papel formal de *maestros* en los deberes. En su lugar, los padres deben facilitar y supervisar los deberes, ofrecer orientación pero no respuestas (Cunha *et al.*, 2015), estar disponibles para responder a preguntas sencillas, ofrecer retroalimentación positiva, proporcionar un tiempo y lugar tranquilo y bien iluminado para que sus hijos estudien, garantizar que los materiales necesarios estén disponibles, ayudar con el tiempo y la gestión de la carga de trabajo y ponerse en contacto con el profesor si hay algún problema que no pueden resolver (Bempechat, 2004; Northwest Regional Educational Laboratory, 2005; Walker, Hoover-Dempsey, Whetsel y Green, 2004). Por otro lado, mejorar las habilidades de los padres para que puedan ayudar eficazmente con los deberes puede ser también especialmente importante. Se anima, por tanto, con el presente estudio a trabajar con los padres para ayudarles a mejorar con respecto a la participación en los deberes y para que no disminuya con el paso de los cursos.

**Dirección para la correspondencia:** Antonio Valle. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de A Coruña. Campus de Elviña, s/n. 15071 A Coruña. Email: vallar@udc.es.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 9. IV. 2015.

## Nota

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

## Bibliografía

- ÁLVAREZ, A., SUÁREZ, N., TUERO, E., NÚÑEZ, J. C., VALLE, A. y REGUEIRO, B. (2015) Implicación familiar, autoconcepto del adolescente y rendimiento académico, *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 5:3, pp. 293-311.
- BAILEY, L. (2006) Interactive homework: A tool for fostering parent-child interactions and improving learning outcomes for at-risk young children, *Early Childhood Education Journal*, 3:2, pp. 155-167.
- 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, pp. 142-146.
- BALLI, S. J., WEDMAN, J. F. y DEMO, D. H. (1997) Family involvement with middle grades homework: Effects of differential prompting, *Journal of Experimental Education*, 66, pp. 31-48.
- BEMPECHAT, J. (2004) The motivational benefits of homework: a social-cognitive perspective, *Theory Into Practice*, 43:3, pp.189-196.
- BLAZER, C. (2009) *Literature Review: Homework*. Miami: Miami Dade County Public Schools. Ver <http://drs.dadeschools.net/LiteratureReviews/Homework.pdf> (Consultado el 15.XI.2014).



- CASTEJÓN, J. L. y PÉREZ, A. M. (1998) Un modelo causal-explicativo sobre la influencia de las variables psicosociales en el rendimiento académico, *Bordón*, 50, pp. 171-185.
- CHANG, M., PARK, B., SINGH, K. y SUNG, Y. (2009) Parental involvement, parenting behaviors, and children's cognitive development in low income and minority families, *Journal of Research in Childhood Education*, 23, pp. 309-324.
- COHEN, J. (1988) *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2ª ed.) (Hillsdale, Erlbaum).
- COOPER, H. (2001) *The battle over homework: Common ground for administrators, teachers, and parents* (2ª ed.) (Thousand Oaks, Sage Publications).
- COOPER, H., JACKSON, K., NYE, B. y LINDSAY, J. J. (2001) A model of homework's influence on the performance of elementary school students, *Journal of Experimental Education*, 69, pp. 181-199.
- COOPER, H., LINDSAY, J. y NYE, B. (2000) Homework in the home: How student, family, and parenting-style differences relate to the homework process, *Contemporary Educational Psychology*, 25:4, pp. 464-487.
- COOPER, H., VALENTINE, J. C., NYE, B. y LINDSAY, J. J. (1999) Relationships between five after-school activities and academic achievement, *Journal of Educational Psychology*, 91, pp. 369-378.
- CUNHA, J., ROSÁRIO, P., MACEDO, L., NUNES, A. R., FUENTES, S., PINTO, R. y SUÁREZ, N. (2015) Parents' conceptions about their homework involvement in elementary school, *Psicothema*, 27:2, pp. 159-165.
- DE LA TORRE, J. M., CRUZ, CASANOVA, P. F., VILLA, M. y CEREZO, M. T. (2013) Consistencia e inconsistencia parental: relaciones con la conducta agresiva y satisfacción vital de los adolescentes, *European Journal of Education and Psychology*, 6:2, pp.135-149.
- DUMONT, H., TRAUTWEIN, U., LÜDTKE, O., NEUMANN, M., NIGGLI, A. y SCHNYDER, I. (2012) Does parental homework involvement mediate the relationship between family background and educational outcomes?, *Contemporary Educational Psychology*, 37, pp. 55-69.
- EPSTEIN, J. L. y VAN VOORHIS, F. L. (2001) More than minutes: Teachers' roles in designing homework, *Educational Psychologist*, 36:3, pp.181-193.
- FANTUZZO, J., MCWAYNE, C., PERRY, M. A. y CHILDS, S. (2004) Multiple dimensions of family involvement and their relations to behavioural and learning competencies for urban, low-income children, *School Psychology Review*, 33, pp. 467-480.
- FELIX, N., DORNBRACK, J. y SCHECKLE, E. (2008) Parents, homework and socio-economic class: Discourses of deficit and disadvantage in the «new» South Africa, *English Teaching: Practice and Critique*, 7, pp. 99-112.
- FROILAND, J. (2011) Parental autonomy support and student learning goals: A preliminary examination of an intrinsic motivation intervention, *Child & Youth Care Forum*, 40, pp. 135-149.
- GONZÁLEZ-PIENDA, J. A. y NÚÑEZ, J. C. (1994) *Cuestionario para la evaluación de la implicación de la familia en el proceso de escolarización de los hijos* (Oviedo, Departamento de Psicología de la Universidad de Oviedo).



- GONZÁLEZ-PIENDA, J. A., NÚÑEZ, J. C., GONZÁLEZ-PUMARIEGA, S., ALVAREZ, L., ROCES, C. y GARCÍA, M. (2002) A structural equation model of parental involvement, motivational and aptitudinal characteristics, and academic achievement, *The Journal of Experimental Education*, 70:3, pp. 257-287.
- HARRIS, A. y GOODALL, J. (2008) Do parents know they matter? Engaging all parents in learning, *Educational Research*, 50, pp. 277-289.
- HONG, S., YOO, S. K., YOU, S. y WU, C. C. (2010) The reciprocal relationship between parental involvement and mathematics achievement: Autoregressive cross-lagged modeling, *The Journal of Experimental Education*, 78, pp. 419-439.
- KARBACH, J., GOTTSCHLING, J., SPENGLER, M., HEGEWALD, K. y SPINATH, F. M. (2013) Parental involvement and general cognitive ability as predictors of domain specific academic achievement in early adolescence, *Learning and Instruction*, 23, pp. 43-51.
- 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, pp. 63-76.
- MANZ, P. H., FANTUZZO, J. W. y POWER, T. J. (2004) Multidimensional assessment of family involvement among urban elementary students, *Journal of School Psychology*, 42:6, pp. 461-475.
- NIGGLI, A., TRAUTWEIN, U., SCHNYDER, I., LÜDTKE, O. y NEUMANN, M. (2007) Elterliche Unterstützung kann hilfreich sein, aber Einmischung schadet: Familiärer Hintergrund, elterliche Hausaufgabenengage-ment und Leistungsentwicklung [Parental homework support can be beneficial, but parental intrusion is detrimental: Family background, parental homework supervision, and performance gains], *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 54, pp. 1-14.
- NORTHWEST REGIONAL EDUCATIONAL LABORATORY (2005) *Research-Based Strategies: Homework and Practice*. Ver <http://www.netc.org/focus/strategies/home.php> (Consultado el 12.I.2015).
- NÚÑEZ, J. C., AMIEIRO, N., ÁLVAREZ, D., GARCÍA, T. y DOBARRO, A. (2015) Escala de Evaluación de la Autorregulación del Aprendizaje a partir de Textos (ARATEX-R), *European Journal of Education and Psychology*, 8:1, pp. 9-22.
- NÚÑEZ, J. C., EPSTEIN, J. L., SUÁREZ, N., ROSÁRIO, P., VALLEJO, G. y VALLE, A. (en revisión) Do children's academic functioning is associated with homework parental involvement?
- NÚÑEZ, J. C., SUÁREZ, N., ROSÁRIO, P., VALLEJO, G., VALLE, A. y EPSTEIN, J. L. (2015) Relationships between perceived parental involvement in homework, student homework behaviors, and academic achievement: Differences among elementary, junior high, and high school students, *Metacognition and Learning*, 10, pp. 375-406.
- NÚÑEZ, J. C. (2009) El clima escolar, clave para el aprendizaje, *Infocop Online*. Ver [http://www.infocop.es/view\\_article.asp?id=2540](http://www.infocop.es/view_article.asp?id=2540) (Consultado el 17.III.2015).
- PATALL, E. A., COOPER, H. y ROBINSON, J. C. (2008) Parent involvement in homework: a

- research synthesis, *Review of Educational Research*, 78, pp. 1039-1101.
- POMERANTZ, E. M. y EATON, M. M. (2001) Maternal intrusive support in the academic context: transactional socialization processes, *Developmental Psychology*, 37, pp. 174-186.
- POMERANTZ, E. M., GROLNICK, W. S. y PRICE, C. E. (2005) The role of parents in how children approach achievement, en ELLIOT, A. J. y DWECK, C. S. (eds.) *Handbook of Competence and Motivation* (New York, The Guilford Press) pp. 259-278.
- POMERANTZ, E. M., MOORMAN, E. A. y LITWACK, S. D. (2007) The how, whom and why of parents' involvement in children's academic lives: More is not always better, *Review of Educational Research*, 77, pp. 373-410.
- REGUEIRO, B., RODRÍGUEZ, S., PIÑEIRO, I., ESTÉVEZ, I., FERRADÁS, M. y 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, pp. 313-323.
- REGUEIRO, B., SUÁREZ, N., RODRÍGUEZ, S. y PIÑEIRO, I. (2014) Variables que predicen la implicación de los estudiantes en las tareas para Casa en Educación Secundaria, *Revista de Psicología y Educación*, 9:2, pp. 45-55.
- ROSÁRIO, P., MOURAO, R., SOARES, S., CHALETA, E., GRACIO, L., NÚÑEZ, J. y GONZÁLEZ-PIENDA, J. (2005) Trabalho de casa, tarefas escolares, auto-regulação e envolvimento parental, *Psicologia em Estudo*, 10:3, pp. 343-351.
- SHELDON, S. B. (2002) Parents' social networks and beliefs as predictors of parent involvement, *Elementary School Journal*, 102, pp. 301-316.
- SHUMOW, L., VANDELL, D. L. y KANG, K. (1996) School choice, family characteristics, and home-school relations: Contributions to school achievement?, *Journal of Educational Psychology*, 88, pp. 451-460.
- SILINSKAS, G., LEPPÄNEN, U., AUNOLA, K., PARRILA, R. y NURMI, J. (2010) Predictors of mothers' and fathers' teaching of reading and mathematics during kindergarten and grade 1, *Learning and Instruction*, 20, pp. 61-71.
- SONG, I. S. y HATTIE, J. A. (1984) Home environment, self-concept and academic achievement: A casual modelling approach, *Journal of Educational Psychology*, 76:6, pp. 1269-1281.
- SUÁREZ, N., REGUEIRO, B., TUERO, E., CEREZO, R. y RODRÍGUEZ, C. (2014) La implicación familiar en el ámbito educativo como herramienta para trabajar el éxito académico, *Revista de Psicología y Educación*, 8:2, pp. 83-93.
- 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, pp. 438-456.
- VALLE, A., REGUEIRO, B., RODRÍGUEZ, S., PIÑEIRO, I., FREIRE, C., FERRADÁS, M. y SUÁREZ, N. (2015) Perfiles motivacionales como combinación de expectativas de autoeficacia y metas académicas en estudiantes universitarios, *European Journal of Education and Psychology*, 8:1, pp. 1-8.

VILLIGER, C., NIGGLI, A. y WANDELER, C. (2010) Fördern statt einmischen: Evaluation eines Kurzzeit-Elterntrainings zur Betreuung von Lesehausaufgaben [Support instead of interference: Evaluation of a short-time parental homework training for assisting with reading], *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 57, pp. 257-272.

WALKER, J. M. T., HOOVER-DEMPSEY, K. V., WHETSEL, D. R. y GREEN, C. L. (2004) *Parental Involvement in Homework: A Review of Current Research and Its Implications for Teachers, After School Program Staff, and Parent Leaders*. Ver <http://www.gse.harvard.edu/hfrp/projects/fine/resources/research/homework.html> (Consultado el 12.V.2014).

XU, J. y CORNO, L. (1998) Case studies of families doing third-grade homework, *The Teachers College Record*, 100:2, pp. 402-436.

XU, J. y CORNO, L. (2003) Family help and homework management reported by middle school students, *Elementary School Journal*, 103:5, pp. 503-517.

## Resumen:

### Percepción de la implicación parental en los deberes escolares y rendimiento académico en estudiantes de Secundaria

El fin principal de este trabajo es comprobar las relaciones existentes entre los distintos niveles de rendimiento académico del alumnado de Secundaria y sus percepciones de la implicación parental; así como conocer si estas relaciones varían en función del curso. La muestra está integrada por 730 estudiantes de Educación

Secundaria Obligatoria (de 12 a 16 años). Los resultados demuestran que los niveles más altos de rendimiento académico se encuentran asociados con una percepción más alta por parte de los estudiantes respecto de las expectativas que tienen sus padres de sus capacidades y del nivel de satisfacción de sus padres en cuanto a sus resultados académicos. En cuanto al curso, hay una disminución en sus percepciones del acompañamiento parental al realizar los deberes, del control y apoyo parental en los mismos, del interés parental por sus progresos académicos y del nivel de satisfacción de sus padres por sus resultados académicos.

**Descriptores:** Deberes escolares, percepción de implicación parental, rendimiento académico, Educación Secundaria.

## Summary:

### Perceived parental involvement in homework and Secondary School Students' Academic Achievement

The main purpose of the present paper is to check whether there are relationships between the different levels of academic achievement and perceived parental involvement in homework, as well as to know whether these relationships vary as they advance to upper grade levels. The sample consists of 730 Secondary School Students (ranging from 12 to 16 years of age). The results indicate that students with high performance are associated with higher perceptions students' regarding parental expectations of their capabilities and the level of satisfaction of their parents in their academic

results. In relation to grade level, there is a decrease in their perceptions of: (a) parental accompaniment to perform the homework, (b) control and parental support, (c) parental interest in their academic progress and (d) the level of satisfaction of their parents for their academic results.

**Key Words:** Homework, perceived parental involvement, academic achievement, Secondary School Students.