

## Las estrategias de aprendizaje y las metas académicas en función del género, los estilos parentales y el rendimiento en estudiantes de secundaria

Sara Suárez Valenzuela<sup>1</sup>; José Manuel Suárez Riveiro<sup>2</sup>

Recibido: Mayo 2017 / Evaluado: Julio 2017 / Aceptado: Septiembre 2017

**Resumen.** El objetivo de este trabajo es estudiar la relación entre las estrategias de aprendizaje, las orientaciones a meta y el rendimiento académico de los estudiantes, teniendo en cuenta la influencia de los estilos educativos parentales y las diferencias según el género. El Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ), la Escala de Orientación a Metas y el Parental Bonding Instrument (PBI) fueron administrados a una muestra de 221 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria, con edades comprendidas entre los 12 y los 17 años. Los resultados obtenidos muestran diferencias significativas: primero respecto al género, en la estrategia de organización y en las metas de autoensalzamiento y evitación de la tarea; segundo respecto a los estilos educativos parentales, en estrategias, metas académicas y rendimiento, que favorecen a los estilos democrático y permisivo; y tercero respecto a los niveles de rendimiento, con peores resultados para el nivel de rendimiento más bajo. De este estudio se desprende la necesidad de considerar las variables estudiadas a la hora de orientar a las familias y al alumnado en relación a la mejora del proceso de aprendizaje y el rendimiento académico. Finalmente, se ofrecen conclusiones que serán necesarias tener en cuenta en futuros trabajos en esta línea.

**Palabras clave:** estilos educativos parentales; género; estrategias de aprendizaje; metas académicas.

### [en] Learning strategies and academic goals as a function of gender, parenting styles and performance on high school students

**Abstract.** This paper aims to study the relationship between learning strategies, goal orientations and academic performance of students, considering the influence of parenting styles and gender differences. The Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ), the Goal Orientation Scale and the Parental Bonding Instrument (PBI) were administered to a sample of 221 high school students, aged from 12 to 17 years. Results show significant differences: first with respect to gender, on organizational strategy and self-enhancing and avoidance task goal orientations; second regarding parenting styles, about strategies, goals and academic performance, with better result on democratic and permissive styles; and third about performance, with worse results for the lowest level of performance. This work suggests the need to consider the studied variables when guiding families and students to improve their learning processes and academic performance. Finally, this study draws some conclusions we think that should be taken into account in related future works.

**Keywords:** parenting styles; gender; learning strategies; academic goals.

<sup>1</sup> Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) (España). Facultad de Educación  
E-mail: [ssuarez80@alumno.uned.es](mailto:ssuarez80@alumno.uned.es)

<sup>2</sup> Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) (España). Facultad de Educación  
E-mail: [jmsuarez@edu.uned.es](mailto:jmsuarez@edu.uned.es)

**Sumario.** 1. Introducción. 2. Método. 2.1. Participantes. 2.2. Procedimientos. 2.3. Variables e instrumentos. 2.4. Análisis de datos. 3. Resultados. 3.1. Estudio descriptivo y correlacional. 3.2. Análisis inferenciales. 4. Conclusiones y discusión. 5. Referencias bibliográficas.

**Cómo citar:** Suárez Valenzuela, S.; Suárez Riveiro, J. M. (2019). Las estrategias de aprendizaje y las metas académicas en función del género, los estilos parentales y el rendimiento en estudiantes de secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 167-184.

## 1. Introducción

Numerosas investigaciones muestran la amplia relación entre las calificaciones previas de los estudiantes, las estrategias de aprendizaje, la autoeficacia y la orientación a metas académicas como mediadoras del rendimiento académico posterior, proporcionando una integración teórica entre las variables estratégicas, las motivacionales y el rendimiento (Debicki, Kellermanns, Barnett, Pearson y Pearson, 2016; Diseth, 2011; Miñano Pérez, Castejón Costa y Gilar Corbí, 2012). Además, en estas relaciones deberían ser considerados los estilos educativos parentales y el género a través de la autorregulación que los estudiantes realizan de su propio aprendizaje (Bussey, 2011; Diaconu-Gherasim y Mairean, 2016).

Zimmerman y Schunk (2011) definen el aprendizaje autorregulado como el proceso personal de activación sistemática de aspectos cognitivos, afectivos y comportamentales orientados a la consecución de metas académicas. Los estudiantes necesitan adquirir y utilizar diferentes competencias de aprendizaje autorregulado para gestionar de manera adecuada su propio proceso de aprendizaje, pero en muchos casos llegan a la etapa universitaria sin haber conseguido desarrollar mecanismos óptimos para aprender a aprender (Gargallo, Campos y Almerich, 2016). Las estrategias de aprendizaje forman parte del aprendizaje autorregulado y engloban las conductas, los métodos, las técnicas y las tácticas cognitivas, metacognitivas y de gestión de los recursos que los estudiantes utilizan para realizar una determinada tarea (García y Pintrich, 1994; Monereo, 1994; Winne, 2011).

En este trabajo nos ocuparemos de las estrategias cognitivas, de las estrategias de gestión de los recursos y de las metas académicas como elementos relevantes para el aprendizaje de los estudiantes de Secundaria. Las estrategias cognitivas como la repetición, la elaboración, la organización y la utilización del pensamiento crítico, procuran la integración del nuevo material con el conocimiento previo ya que se utilizan para codificar, comprender y recordar la información. Con la estrategia de repetición los estudiantes intentan recordar la información importante y mantenerla activa en la memoria más inmediata. La estrategia de elaboración permite integrar la nueva información con la previa del estudiante. La estrategia de organización se destina a la estructuración de la información a través del análisis, la selección y la construcción de conexiones y jerarquías para poder integrar la nueva información en un todo coherente y significativo. La estrategia de pensar de forma crítica o analítica es el proceso en el que se analiza y evalúa la manera en la que se organizan los conocimientos, las opiniones y las afirmaciones para adoptar la postura más razonable y justificada sobre un tema. Las estrategias para la gestión de los recursos se utilizan para administrar aspectos temporales, circunstanciales, materiales, la búsqueda de ayuda y colaboración así como el esfuerzo personal necesario para llevar a cabo la

tarea. Investigaciones recientes muestran cómo los estudiantes que utilizan en mayor medida estrategias de aprendizaje adecuadas a la tarea obtienen mejores rendimientos académicos (Ning y Downing, 2010; Yip, 2012).

Los estudiantes, además de procesar la nueva información, interpretan las experiencias de enseñanza-aprendizaje en relación a sus principios, criterios, intereses y metas. Durante dicho proceso y en relación a los resultados que van obteniendo, los estudiantes procuran mantener una imagen de sí mismos positiva, evitando parecer incompetentes y van formando sus expectativas académicas futuras (Chen y Usher, 2013; Kappes, Oettingen y Pak, 2012; Rakoczy, Harks, Klieme, Blum y Hochweber, 2013). La orientación a metas académicas es considerada uno de los componentes motivacionales esenciales a la hora de explicar el proceso de aprendizaje (Pintrich y Schunk, 2006; Zimmerman, 2013) ya que permiten autorregular el comportamiento de los estudiantes en relación a un determinado logro (Urda, 2004). En el estudio de la orientación a metas académicas se suele establecer dos grandes dicotomías, por un lado, la que distingue entre las orientaciones de aproximación y de evitación y, por otro, la diferenciación entre las orientaciones al aprendizaje/tarea y al rendimiento. En la orientación a metas relacionadas con la tarea, los estudiantes están interesados en el aprendizaje de nuevos conocimientos, en mejorar sus competencias y habilidades, es decir, en el propio proceso de aprendizaje; en cambio en la orientación hacia objetivos de rendimiento los estudiantes dirigen sus esfuerzos a salvaguardar su propia imagen ante sí mismos y ante los demás (Pintrich, 2003). Los resultados de un reciente estudio llevado a cabo por Dahling y Ruppel (2016) muestran cómo los estudiantes que presentan baja orientación a la tarea manifiestan menos autoeficacia e interés cuando reciben evaluaciones negativas; en cambio, los estudiantes con una orientación alta a la tarea, ante la misma situación de malos resultados, se comportan de forma constructiva. Teniendo en cuenta que las conductas que hayan obtenido recompensas positivas tendrán más posibilidades de ser repetidas y que disminuirán las conductas que hayan obtenido consecuencias negativas, la evaluación del aprendizaje requiere de un enfoque más amplio que la mera información, proporcionando a los estudiantes una comprensión de dónde se encuentra su proceso de aprendizaje (Baas, Castelijn, Vermeulen, Martens y Sengers, 2014; Wiliam, 2011).

Con respecto al contexto, la familia es uno de los mejores predictores del éxito académico, así como una de las principales soluciones a los problemas de aprendizaje que presentan los estudiantes. En concreto, la implicación activa de los padres en todos los aspectos del desarrollo social, emocional y académico de los hijos tienen un efecto positivo en el rendimiento en Educación Secundaria (Gaviria, 2014; Jeynes, 2011). Los estilos educativos parentales se definen como esquemas prácticos de conducta que dan lugar a diversos tipos de clima emocional en los que se desarrolla la crianza de los hijos. Su estudio se basa en la combinación de dos dimensiones: la capacidad afectiva de respuesta de los padres y el control de los padres hacia los hijos. Los estilos educativos parentales se pueden clasificar en: democrático, autoritario, permisivo e indiferente. El estilo democrático se caracteriza por un alto nivel tanto en control como en afecto; el estilo autoritario por un alto nivel en control y bajo nivel en afecto; el estilo permisivo por un bajo nivel en control y un alto nivel en afecto; y finalmente, el estilo indiferente se caracteriza por un bajo nivel tanto en control como en afecto (Bernal, Rivas y Urpí, 2012; Soenens y Vansteenkiste, 2010; Torío, Peña y Rodríguez, 2008). Los estilos educativos pa-

rentales se consideran dentro del modelo de construcción conjunta o de influencias múltiples, ya que los padres modifican su estilo educativo teniendo en cuenta el momento de desarrollo evolutivo del hijo, la edad, el sexo, el orden de nacimiento, el carácter o las circunstancias familiares. De esta forma, las clasificaciones de los progenitores en un estilo educativo definido a priori, sólo son orientativas (Aroca Montolío y Cánovas Leonhardt, 2012).

Estudios recientes proporcionan una base para la comprensión de la influencia de los estilos educativos parentales y el género en el aprendizaje. Aunola, Stattin y Nurmi (2000) muestran cómo los estudiantes con estilos parentales democráticos aplican estrategias más adaptativas; en cambio, los estudiantes con estilos parentales negligentes, aplican estrategias propias de personas inadaptadas. En esta misma línea, los estudios realizados por Cerezo, Casanova, de la Torre y de la Villa (2011), Erden y Uredi (2008) e Inam, Nomaan y Abiodullah (2016) concluyen que los estudiantes con estilos parentales democráticos y permisivos utilizan en mayor medida estrategias de aprendizaje y obtienen mejores resultados académicos y Chen (2015) obtiene correlaciones positivas entre los estilos parentales autoritarios y el rendimiento académico en el caso de estudiantes con metas de rendimiento y correlaciones negativas en el caso de estudiantes orientados a la evitación del mismo.

En relación al género Kessels y Steinmayr (2013) encuentran diferencias de actitud en la estrategia de búsqueda de ayuda en perjuicio de los chicos, afectando al rendimiento y según Spinath, Eckert y Steinmayr (2014) las chicas están mejor adaptadas a los ambientes escolares actuales debido a aspectos de su motivación.

Partiendo de la teoría expuesta y de los trabajos citados nos planteamos los siguientes objetivos específicos: 1º) describir las estrategias de aprendizaje, las metas académicas, el estilo educativo parental y el rendimiento académico de la muestra; 2º) estudiar la relación entre los distintos tipos de variables previamente indicadas y 3º) comprobar si se producen diferencias significativas en función del estilo educativo parental, del género y del rendimiento en estudiantes de Educación Secundaria en las asignaturas de Matemáticas, Lengua Castellana y Literatura e Inglés.

## **2. Método**

### **2.1. Participantes**

La muestra de este estudio está formada por 221 estudiantes, 116 chicos (el 52.5% de la muestra) y 105 chicas (el 47.5%) de 1º, 2º, 3º y 4º curso de la ESO. El tipo de muestreo utilizado ha sido por accesibilidad a un instituto público situado en una zona periférica de viviendas militares de Sevilla con un nivel socioeconómico medio y alto. Cabe destacar que en el 2015 este IES obtuvo la segunda media más alta en las pruebas de acceso a la Universidad. La distribución de la muestra por curso y sexo es: 1º, 79 estudiantes, con 51 chicos y 28 chicas; 2º, 80 estudiantes con 33 chicos y 47 chicas; 3º, 28 estudiantes con 14 chicos y 14 chicas y 4º, 34 estudiantes con 18 chicos y 16 chicas. Las edades están comprendidas entre 12 y 17 años, siendo 13 años la edad más numerosa con 68 participantes y la menos numerosa 17 años con tan solo 2 estudiantes.

## 2.2. Procedimiento

Tras las correspondientes autorizaciones, los tutores, en el horario habitual de clase, fueron los encargados de repartir y recoger los cuestionarios utilizados siguiendo unas instrucciones comunes. Los estudiantes dedicaron 40 minutos para cumplimentarlos y se les explicó que su participación era voluntaria, así como se les informó que debían responder en relación a sus opiniones personales, ya que no hay respuestas correctas ni incorrectas. Se les aseguró que todos los datos recogidos únicamente serán utilizados con fines de investigación, garantizándoles la confidencialidad y el anonimato.

## 2.3. Variables e instrumentos

En la Figura 1 hemos realizado un esquema con las variables que participan en este estudio.

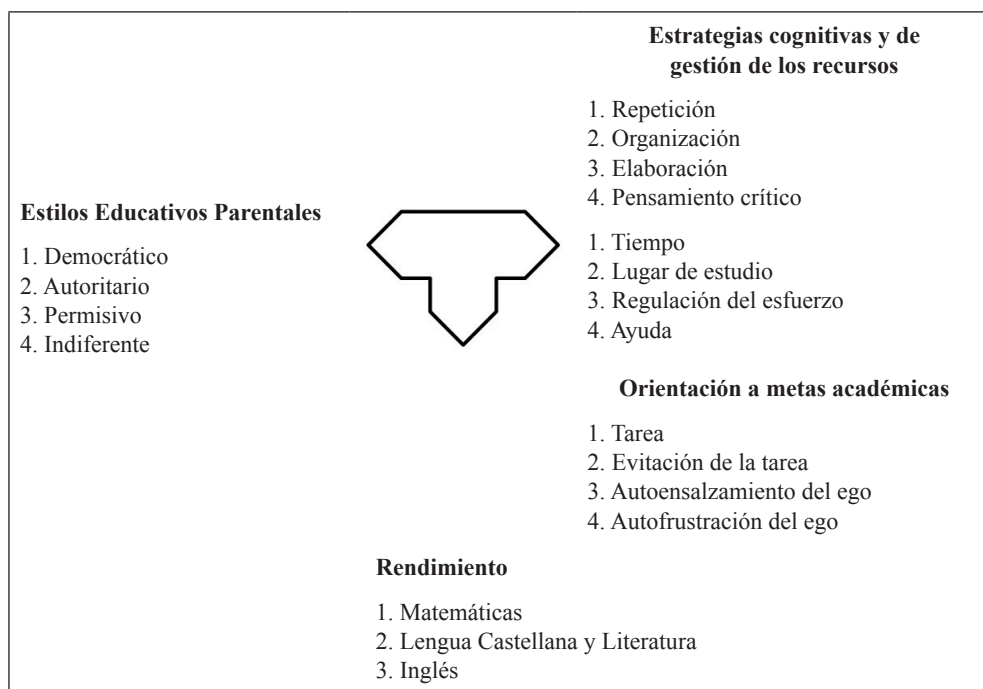


Figura 1. Esquema general de las variables del estudio.

Para la recogida de la información de las variables estratégicas utilizamos el Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) de Pintrich, Smith, García y McKeachie (1993). Es un instrumento de autoinforme diseñado para evaluar el uso de diferentes estrategias de aprendizaje, con una escala tipo Likert con 7 niveles de puntuación, correspondiendo el nivel más bajo (*Nunca*) al 1 y el nivel más alto (*Siempre*) al 7. Los 4 factores obtenidos, gestión del tiempo, lugar y esfuerzo (p. ej.,

“*Procuro llevar al día el estudio y los trabajos de las diferentes asignaturas*”), elaboración y pensamiento crítico (p. ej., “*Siempre que es posible, trato de relacionar las ideas de unas asignaturas con las de otras*”), búsqueda de ayuda (p. ej., “*Cuando no entiendo algún contenido de una asignatura, pido ayuda a otro compañero*”) y organización (p. ej., “*Cuando estudio hago una primera lectura rápida de los libros o apuntes e intento encontrar las ideas más importantes*”) explican el 45.96% de la varianza total. El coeficiente alfa de Cronbach es .87 para el total de la escala. Para la recogida de la información de las metas académicas utilizamos la Escala de Orientación a Metas de Skaalvik (1997), con una escala tipo Likert con 7 niveles de puntuación, correspondiendo el 1 al nivel más bajo (*Nunca*) y el 7 al nivel más alto (*Siempre*). Los 4 factores obtenidos, autofrustración (p. ej., “*Cuando respondo a preguntas que se hacen en clase me preocupa lo que van a pensar mis compañeros*”), autoensalzamiento (p. ej., “*Intento conseguir notas más altas que otros estudiantes*”), tarea (p. ej., “*Es importante para mí aprender a resolver los problemas que se proponen*”) y evitación de la tarea (p. ej., “*Prefiero las asignaturas en las que no hay que trabajar*”), explican el 61.62% de la varianza total. El coeficiente alfa de Cronbach para la escala es de .73.

Para la recogida de la información de las variables parentales utilizamos la adaptación realizada por De la Torre-Cruz, Ruiz-Ariza, López-García y Martínez López (2015) del Parental Bonding Instrument (PBI) de Parker, Tupling y Brown (1979). Hemos incluido una escala tipo Likert con 7 niveles de puntuación correspondiendo el nivel más bajo al 1 (*Nunca*) y el nivel más alto al 7 (*Siempre*). Los 2 factores obtenidos, afecto (p. ej., “*Mis padres procuran que me sienta querido/a*”) y control (p. ej., “*Mis padres me dejan tomar mis propias decisiones*”) explican el 59.12% de la varianza total. El coeficiente alfa de Cronbach es .92. Hemos descartando los ítems del cuestionario original que en la adaptación de De la Torre-Cruz et al. no aportaron cargas factoriales adecuadas y un lenguaje apropiado para ambos progenitores. Para la clasificación en los diferentes estilos parentales procedemos como en investigaciones previas (De la Torre, Casanova, García, Carpio y Cerezo, 2011; De la Torre-Cruz et al., 2015; García y Gracia, 2010; Martínez-López, López-Leiva, Moral-García y De la Torre-Cruz, 2014; Rodrigues, Veiga, Fuentes y García, 2013), obteniendo el valor de la mediana en las dimensiones afecto y control y en función de si obtienen valores superiores o inferiores a ambos valores se asigna el caso a una de las cuatro categorías definidas (democrático, autoritario, permisivo y negligente).

Para la recogida de información sobre el rendimiento se les solicita a los alumnos sus últimas calificaciones trimestrales recibidas en las asignaturas de Matemáticas, Lengua Castellana y Literatura e Inglés por ser representativas de las áreas de ciencias, letras e idiomas respectivamente y cursarlas todos los estudiantes durante la ESO.

## 2.4. Análisis de datos

Estudiamos las características de la muestra a través de la prueba de Kolmogorov-Smirnov con corrección de Bonferroni, y comprobamos cómo las variables cuantitativas estudiadas no cumplen con los requisitos para aplicar las pruebas de análisis estadístico paramétricas, por tanto, utilizaremos las pruebas no paramétricas.

Para los análisis descriptivos hemos obtenido los estadísticos más habituales como la media y la desviación típica. Los análisis correlacionales están realizados



con la prueba rho de Spearman. Y los análisis de diferencia de medias con la prueba U de Man Whitney así como con la prueba H de Kruskal-Wallis.

Para realizar la comparación según el rendimiento académico se establecieron 3 grupos de nivel en función de los terciles de dicha variable, de forma que el tercil 1 es el grupo formado por los estudiantes con el nivel de rendimiento más bajo, el tercil 2 es el grupo de rendimiento intermedio y el tercil 3 es el grupo de rendimiento más alto. Por otro lado, hemos utilizado la *d* de Cohen para valorar la magnitud de las diferencias encontradas, considerando que un efecto  $d = .20$  es pequeño,  $d = .50$  es moderado y  $d = .80$  es grande (Cohen, 1988).

### 3. Resultados

#### 3.1. Estudio descriptivo y correlacional

En primer lugar, cabe comentar que los resultados obtenidos respecto a la percepción de los estudiantes de los estilos educativos parentales muestran que el estilo con más casos es el democrático, que incluye al 57% de los participantes; seguido del permisivo, con el 16%; el autoritario, con el 11%; y el negligente, con el 8%.

En la Tabla 1 se ofrecen los principales estadísticos descriptivos (medias y desviaciones típicas) y las correlaciones entre las 13 variables analizadas. Se observa que la estrategia de aprendizaje más utilizada es la gestión del tiempo, lugar y esfuerzo, seguida de la búsqueda de ayuda, la organización y, en último lugar, la elaboración y pensamiento crítico. Respecto a las metas académicas, la más informada es la meta de tarea y la menos la meta de evitación de la tarea. Y respecto al rendimiento, se observa que el mayor valor se obtiene en Inglés, mientras que el más bajo se obtiene en Matemáticas.

Con respecto a las correlaciones, cabe destacar la correlación positiva, moderada y significativa del afecto con las siguientes variables: el control (.46); todas las variables estratégicas, destacando la correlación con la gestión del tiempo, lugar y esfuerzo (.39) y la búsqueda de ayuda (.31) y con la meta de tarea (.30). También correlacionan todas las estrategias de forma positiva y significativa entre sí. Del mismo modo lo hacen las variables de rendimiento, destacando las correlaciones con la estrategia gestión del tiempo, lugar y esfuerzo (Matemáticas .46; Lengua Castellana y Literatura .52 e Inglés .47). En cambio, en relación a la meta de tarea, destacan las correlaciones con las estrategias de elaboración y pensamiento crítico (.45) y con la búsqueda de ayuda (.39) siendo menor con la estrategia de gestión del tiempo, lugar y esfuerzo que en el caso de los rendimientos (.32).

#### 3.2. Análisis inferenciales

Como podemos ver en la Tabla 2, encontramos diferencias significativas con respecto al género en la estrategia de organización, con una mayor utilización por parte de las chicas y un tamaño del efecto entre pequeño y moderado ( $d = .33$ ); en la meta autoensalzamiento, con una mayor utilización por parte de los chicos y un tamaño del efecto pequeño ( $d = -.27$ ) y en la meta evitación de la tarea, con una mayor utilización por parte de los chicos y un tamaño del efecto moderado ( $d = -.50$ ). No se encuentran diferencias significativas en relación al género en las variables afecto y control.

Tabla. 1. Alfa de Cronbach, medias, desviaciones típicas y correlaciones entre las variables.

Variables	$\alpha$	M	SD	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
Afecto (1)	.93	5.46	1.24	1											
Control (2)	.83	4.65	1,22	.46**	1										
Gestión del tiempo, lugar y esfuerzo (3)	.81	4.95	1.08	.39**	.15*	1									
Elaboración y pensamiento crítico (4)	.81	4.28	1.05	.20*	.13	.32**	1								
Búsqueda de ayuda (5)	.73	4.68	1.25	.31**	.15*	.39**	.32**	1							
Organización (6)	.68	4.52	1.42	.18**	-.04	.38**	.39**	.32**	1						
Autofrustración (7)	.89	3.81	1.90	-.01	-.04	-.09	.05	-.19**	-.03	1					
Autoensalzamiento (8)	.82	4.52	1.66	.12	.12	.15*	.26**	.32**	.20**	.15*	1				
Tarea (9)	.62	5.68	.99	.30**	.14	.32**	.45**	.39**	.25**	.13	.28**	1			
Evitación de la tarea (10)	.64	3.58	1.34	-.18*	.14*	-.32**	-.19**	-.17*	-.21**	.09	.04	-.20**	1		
Rendimiento en Matemáticas (11)		5.64	2.07	.18**	.21**	.46**	.18**	.34**	.13	-.12	-.03	.12	-.08	1	
Rendimiento en Lengua (12)		6.02	2.12	.18**	.07	.52**	.27**	.37**	.17*	.04	.11	.26**	-.11	.64**	1
Rendimiento en Inglés (13)		6.68	2.04	.18**	.17*	.47**	.28**	.31**	.18*	-.02	.08	.23**	-.06	.64**	.71**

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$

En relación a los estilos educativos parentales encontramos diferencias significativas en la utilización de las estrategias de aprendizaje, las metas académicas y el rendimiento con tamaños del efecto entre moderados y grandes como podemos ver en la Tabla 3. Más concretamente, los estilos educativos democrático y permisivo se muestran superiores a los estilos negligente y autoritario en la utilización de la estrategia de gestión del tiempo, lugar y esfuerzo; y el estilo autoritario muestra niveles significativamente inferiores a los estilos democrático y permisivo en las estrategias de búsqueda de ayuda y organización. En la meta de tarea los estilos educativos democrático y permisivo se muestran superiores en su uso a los estilos negligente y autoritario; y en la meta evitación de la tarea los estilos democrático, autoritario y negligente se muestran superiores en su utilización al estilo permisivo. Finalmente, respecto al rendimiento únicamente se encuentran diferencias en Matemáticas, donde el estilo educativo democrático obtiene puntuaciones significativamente superiores al autoritario.



Tabla 2. Resultados de la prueba U de Mann-Whitney respecto al género en función del afecto, el control y las variables de aprendizaje.

Variable	Género	Rango promedio	Suma de rangos	<i>U</i>	<i>W</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>	<i>d</i> de Cohen
Afecto	Mujer	101.93	10193.00	5143.00	10193.00	-1.35	.892	-.03
	Hombre	103.05	10717.00					
Control	Mujer	95.18	9423.00	4473.00	9423.00	-1.825	.068	-.25
	Hombre	110.30	11692.00					
Gestión del tiempo, lugar y esfuerzo	Mujer	111.03	11214.50	4945.50	10940.50	-1.271	.204	.18
	Hombre	100.37	10940.50					
Elaboración y pensamiento crítico	Mujer	102.06	10410.00	5157.00	10410.00	-.226	.821	-.03
	Hombre	103.93	10705.00					
Búsqueda de ayuda	Mujer	113.71	11484.50	4675.50	10670.50	-1.867	.059	.26
	Hombre	97.89	10670.50					
Organización	Mujer	118.44	12199.50	4898.50	11453.50	-2.109	.035	.33
	Hombre	100.47	11453.50					
Autofrustración	Mujer	104.88	10803.00	5447.00	10803.00	-.596	.551	-.08
	Hombre	109.93	12202.00					
Autoensalzamiento	Mujer	100.67	10470.00	5010.00	10470.00	-1.976	.048	-.27
	Hombre	117.55	13401.00					
Tarea	Mujer	108.08	11024.50	5550.50	11766.50	-.247	.805	.04
	Hombre	106.00	11766.50					
Evitación de la tarea	Mujer	91.58	9432.50	4076.50	9432.50	-3.630	.000	-.50
	Hombre	122.27	13572.50					
Rendimiento en Matemáticas	Mujer	115.84	11816.00	5269.00	12055.00	-1.405	.160	.21
	Hombre	103.92	12055.00					
Rendimiento en Lengua	Mujer	116.44	12109.50	5414.50	12200.50	-1.323	.186	.11
	Hombre	105.18	12200.50					
Rendimiento en Inglés	Mujer	116.04	12068.00	5456.00	12242.00	-1.235	.217	.18
	Hombre	105.53	12242.00					

Respecto a los tres grupos de nivel de rendimiento creados en Matemáticas, encontramos diferencias significativas únicamente en las estrategias de gestión del tiempo, lugar y esfuerzo, búsqueda de ayuda y organización en todos los casos a favor de los niveles superiores de rendimiento. Así, en la utilización de estas tres estrategias, el grupo de mayor rendimiento siempre obtiene niveles significativamente superiores, con un tamaño del efecto entre moderado y grande como podemos ver en la Tabla 4.

Respecto a los tres grupos de nivel de rendimiento creados en Lengua Castellana y Literatura, encontramos diferencias significativas en la utilización de todas las estrategias de aprendizaje analizadas y en la meta de tarea. Se observa que el grupo de rendimiento más bajo es el que significativamente obtiene puntuaciones inferiores en

Tabla 3. Resultados de la prueba H de Kruskal-Wallis entre los cuatro estilos educativos parentales en función de las variables de aprendizaje, sus rangos y resultados finales con las comparaciones con la prueba U de Mann-Whitney en las variables en las que se producen diferencias significativas.

Variable	Estilo Educativo Parental	Rango promedio	Chi-cuadrado	p	Estilos entre los que se producen las diferencias	U	p	d de Cohen
Gestión del tiempo, lugar y esfuerzo	Democrático	103.87	15.857	.001	Democrático>Negligente	653.50	.017	.57
	Negligente	70.74			Democrático>Autoritario	819.50	.002	.82
	Permisivo	111.32			Permisivo>Negligente	173.50	.021	.72
	Autoritario	63.63			Permisivo>Autoritario	199.50	.002	.96
Elaboración y pensamiento crítico	Democrático	97.98	1.304	.728				
	Negligente	90.59						
	Permisivo	96.53						
	Autoritario	84.23						
Búsqueda de ayuda	Democrático	106.69	16.755	.001	Democrático>Autoritario	727.50	.000	.86
	Negligente	76.67			Permisivo>Autoritario	230.50	.003	.85
	Permisivo	101.29						
	Autoritario	59.04						
Organización	Democrático	106.17	9.079	.028	Democrático>Autoritario	910.50	.006	.66
	Negligente	90.94			Permisivo>Autoritario	243.50	.008	.66
	Permisivo	105.99						
	Autoritario	68.41						
Autofrustración	Democrático	101.14	.771	.856				
	Negligente	99.62						
	Permisivo	91.65						
	Autoritario	98.90						
Autoensalzamiento	Democrático	104.37	4.372	.224				
	Negligente	74.76						
	Permisivo	107.35						
	Autoritario	97.04						
Tarea	Democrático	107.73	11.229	.011	Democrático>Negligente	673.50	.021	.64
	Negligente	73.53			Democrático>Autoritario	961.00	.009	.66
	Permisivo	101.71			Permisivo>Autoritario	299.50	.045	.63
	Autoritario	73.10						
Evitación de la tarea	Democrático	104.55	12.176	.007	Democrático>Permisivo	1444.50	.002	.60
	Negligente	103.82			Negligente>Permisivo	202.00	.047	.59
	Permisivo	71.04			Autoritario>Permisivo	245.00	.003	.85
	Autoritario	117.10						
Rendimiento en Matemáticas	Democrático	110.56	11.555	.009	Democrático>Autoritario	936.50	.002	.75
	Negligente	98.97						
	Permisivo	89.49						
	Autoritario	71.10						
Rendimiento en Lengua	Democrático	106.66	4.816	.186				
	Negligente	94.24						
	Permisivo	104.86						
	Autoritario	79.86						
Rendimiento en Inglés	Democrático	107.30	3.113	.374				
	Negligente	96.29						
	Permisivo	96.42						
	Autoritario	87.40						

Tabla 4. Resultados de la prueba H de Kruskal-Wallis entre los grupos determinados por el rendimiento en Matemáticas (T1: 0-4.0; T2: 4.1-6.9; T3: 7.0-10), en función de las variables de aprendizaje, sus rangos y resultados finales con las comparaciones con la prueba U de Mann-Whitney en las variables en las que se producen diferencias significativas.

Variable	Cuartil	Rango promedio	Chi-cuadrado	<i>p</i>	Diferencia entre cuartiles	<i>U</i>	<i>p</i>	<i>d</i> de Cohen
Gestión del tiempo, lugar y esfuerzo	T1	73.95	44.408	.000	T1<T2	1725.50	.018	-.37
	T2	98.10			T1<T3	971.50	.000	-1.23
	T3	139.56			T2<T3	1328.50	.000	-.76
Elaboración y pensamiento crítico	T1	87.78	5.525	.063				
	T2	108.19						
	T3	108.40						
Búsqueda de ayuda	T1	81.81	18.331	.000	T1<T2	1712.00	.018	-.35
	T2	104.75			T1<T3	1529.50	.000	-.76
	T3	124.62			T2<T3	1856.00	.038	-.39
Organización	T1	97.64	6.487	.039	T1<T3	2063.50	.014	-.44
	T2	101.69						
	T3	121.84						
Autofrustración	T1	115.13	3.275	.194				
	T2	106.20						
	T3	96.81						
Autoensalzamiento	T1	103.04	.877	.645				
	T2	112.87						
	T3	108.53						
Tarea	T1	93.75	5.358	.069				
	T2	117.77						
	T3	106.32						
Evitación de la tarea	T1	112.06	1.071	.585				
	T2	102.26						
	T3	103.49						

dichas variables, con un tamaño del efecto entre moderado y grande como podemos ver en la Tabla 5.

En relación a los tres grupos de nivel de rendimiento creados en Inglés, encontramos diferencias significativas en la utilización de todas las estrategias de aprendizaje analizadas y en la meta de tarea similares a los de Lengua Castellana y Literatura. También se observa que el grupo de rendimiento más bajo es el que obtiene significativamente puntuaciones inferiores, con un tamaño del efecto entre moderado y grande como podemos ver en la Tabla 6.

#### 4. Conclusiones y discusión

En el desarrollo de este trabajo hemos abordado los tres objetivos propuestos. En cuanto a nuestro primer objetivo, los estudiantes fueron clasificados en función del

Tabla 5. Resultados de la prueba H de Kruskal-Wallis entre los grupos determinados por el rendimiento en Lengua Castellana y Literatura (T1: 0-4.9; T2: 5.0-6.9; T3: 7.0-10), en función de las variables de aprendizaje, sus rangos y resultados finales con las comparaciones con la prueba U de Mann-Whitney en las variables en las que se producen diferencias significativas.

Variable	Cuartil	Rango promedio	Chi-cuadrado	<i>p</i>	Diferencias entre cuartiles	<i>U</i>	<i>p</i>	<i>d</i> de Cohen
Gestión del tiempo, lugar y esfuerzo	T1	66.45	51.291	.000	T1<T2	1349.50	.029	-.35
	T2	90.26			T1<T3	681.50	.000	-1.40
	T3	138.52			T2<T3	1692.50	.000	-.91
Elaboración y pensamiento crítico	T1	78.92	11.792	.003	T1<T2	1235.00	.034	-.44
	T2	101.36			T1<T3	1314.50	.001	-.63
	T3	115.73						
Búsqueda de ayuda	T1	74.77	25.500	.000	T1<T3	1058.00	.000	-.92
	T2	97.17			T2<T3	2290.00	.002	-.52
	T3	127.30						
Organización	T1	87.98	7.629	.022	T1<T2	1442.00	.043	-.37
	T2	111.32			T1<T3	1719.00	.006	-.52
	T3	117.57						
Autofrustración	T1	101.56	.511	.774				
T2	108.84							
T3	108.54							
Autoensalzamiento	T1	101.60	2.725	.256				
T2	103.88							
T3	117.05							
Tarea	T1	74.06	19.760	.000	T1<T2	1181.00	.003	-.56
	T2	108.96			T1<T3	1223.00	.000	-.82
	T3	121.88						
Evitación de la tarea	T1	113.13	2.661	.264				
	T2	113.01						
	T3	99.19						

estilo educativo parental al que pertenecen, resultando el más representado el democrático, es decir, predominan ampliamente los altos niveles simultáneos de afecto y control, mientras que el menor número de casos son los de aquellos en los que predominan simultáneamente los niveles bajos de afecto y control, el negligente; estos resultados corresponden mayoritariamente con una implicación activa de los padres. Con respecto a las variables más directamente relacionadas con el aprendizaje hemos observado que la estrategia de aprendizaje más utilizada por los estudiantes fue la gestión del tiempo, lugar y esfuerzo y la menos utilizada la de elaboración y pensamiento crítico. Por su parte, la meta académica más utilizada ha sido la de tarea y la que menos la de autofrustración. Así, los participantes parecen caracterizarse predominantemente por la búsqueda del aprendizaje como un objetivo en sí mismo, para lo cual tienden a gestionar algunos de los recursos de los que disponen, como son su tiempo, su lugar de estudio y el esfuerzo que deben aplicar. De acuerdo

Tabla 6. Resultados de la prueba H de Kruskal-Wallis entre los grupos determinados por el rendimiento en Inglés (T1: 0-5.9; T2: 6.0-7.9; T3: 8.0-10), en función de las variables de aprendizaje, sus rangos y resultados finales con las comparaciones con la prueba U de Mann-Whitney en las variables en las que se producen diferencias significativas.

Variable	Cuartil	Rango promedio	Chi-cuadrado	<i>p</i>	Diferencia entre cuartiles	<i>U</i>	<i>p</i>	<i>d</i> de Cohen
Gestión del tiempo, lugar y esfuerzo	T1	67.37	41.890	.000	T1<T2	1135.50	.000	-.70
	T2	105.26			T1<T3	1092.50	.000	-1.20
	T3	132.07			T2<T3	1859.00	.005	-.50
Elaboración y pensamiento crítico	T1	74.21	20.005	.000	T1<T2	1048.50	.000	-.72
	T2	114.14			T1<T3	1587.50	.000	-.66
	T3	114.85						
Búsqueda de ayuda	T1	80.69	14.924	.001	T1<T2	1325.50	.004	-.50
	T2	112.18			T1<T3	1742.00	.000	-.67
	T3	117.80						
Organización	T1	87.32	10.978	.004	T1<T2	1321.50	.002	-.55
	T2	120.79			T1<T3	2209.00	.007	-.48
	T3	115.53						
Autofrustración	T1	103.65	1.416	.493				
	T2	114.83						
	T3	103.88						
Autoensalzamiento	T1	96.68	4.186	.123				
	T2	119.02						
	T3	110.99						
Tarea	T1	80.50	16.556	.000	T1<T2	1155.00	.000	-.68
	T2	122.24			T1<T3	1883.00	.001	-.56
	T3	113.83						
Evitación de la tarea	T1	115.40	1.611	.447				
	T2	102.84						
	T3	104.17						

con De la Torre et al. (2011) es importante tenerlo en cuenta para no estresar a los estudiantes en relación a la gestión del tiempo, lugar y esfuerzo en cambio sería recomendable potenciar más la elaboración y el pensamiento crítico en las actividades escolares. Finalmente, en cuanto al rendimiento académico el más alto fue el obtenido en Inglés y el más bajo el de Matemáticas. No hemos recogido información al respecto, pero habitualmente los estudiantes del nivel social de este estudio (medio y alto) refuerzan la asignatura de Inglés fuera del aula, en cambio con las asignaturas de Matemáticas y Lengua Castellana y Literatura no existe un paralelismo similar complementario y los rendimientos son inferiores. Sugerimos tenerlo en cuenta a la hora de organizar actividades extraescolares en los centros y potenciar las relacionadas con Matemáticas y Lengua.

Con el segundo objetivo estudiamos la relación entre los distintos tipos de variables. A este respecto, cabe destacar las correlaciones positivas encontradas entre

un conjunto de variables, entre las que destacan de forma más patente el afecto, las estrategias de aprendizaje, la meta de tarea y los rendimientos académicos. Esta relación entre variables seguramente esté indicándonos un patrón de aprendizaje a buscar en la práctica educativa.

Posteriormente hemos comprobado que en relación al género se han obtenido diferencias significativas en la estrategia de aprendizaje organización, utilizada más por las chicas, y en las metas de autoensalzamiento y evitación de la tarea, más utilizadas por los chicos. Estos resultados nos ofrecen un perfil del estudiante masculino más orientado a mantener su propia imagen y a evitar el esfuerzo. Lo primero no tiene porqué ser negativo, pues en ocasiones el estudio puede no ser del todo satisfactorio, de modo que el estudiante se oriente más hacia la obtención de resultados. Sin embargo, lo segundo sí que puede conducir a un tipo de aprendizaje desadaptativo.

Más abundantes han sido las diferencias encontradas respecto al estilo educativo parental. Dichas diferencias se relacionan con el rendimiento como en los resultados de Cerezo et al. (2011), Erden y Uredi (2008) e Inam et al. (2016) y también con las metas académicas y las estrategias de forma similar a las investigaciones de Ning y Downing (2010) y Yip (2012). Así, de forma general, los estilos democrático y permisivo obtienen mejores puntuaciones en la estrategia de gestión del tiempo, lugar y esfuerzo; el estilo permisivo, obtiene los mejores resultados en la meta de evitación del esfuerzo; y el estilo autoritario obtiene los peores resultados en las estrategias de búsqueda de ayuda y organización así como en la meta de tarea y en el rendimiento en Matemáticas. En conclusión, los datos parecen reflejar que los estudiantes con estilos educativos parentales del tipo democrático y permisivo obtienen mejores resultados respecto a su aprendizaje en oposición a los estilos negligente y, especialmente, al autoritario. Por tanto, sería el alto nivel de apoyo y no el control, pues es el elemento común en ambos estilos, el que podría estar incidiendo realmente en esos resultados de acuerdo con Gaviria (2014) y Jeynes (2011). La única variable en la que se han encontrado diferencias significativas entre el estilo democrático y el permisivo ha sido en la meta de evitación del esfuerzo, en la que obtiene resultados más bajos y por tanto más positivos el estilo permisivo. No se han encontrado diferencias en los estilos educativos parentales en relación al género de los hijos.

Finalmente quisimos comprobar si los distintos niveles de rendimiento presentaban diferencias en relación a las variables de estrategias y metas académicas. Así como si dichas diferencias variaban en función de la asignatura. Los resultados obtenidos muestran una tendencia prácticamente generalizada a que el grupo de estudiantes de menor rendimiento obtiene niveles inferiores en la utilización de las estrategias objeto de estudio. Esto nos preocupa y nos indica que hay que reforzar, principalmente en los estudiantes con bajas calificaciones, la utilización de estrategias de aprendizaje. Sin embargo, estos resultados tan contundentes no se producen con las orientaciones a metas académicas. Así, no se ha encontrado ninguna diferencia entre los grupos de estudiantes en función de su nivel de rendimiento en la asignatura de Matemáticas y la única diferencia encontrada se ha producido tanto en Lengua Castellana y Literatura como en Inglés respecto a la meta de tarea; de modo que los estudiantes del nivel más bajo de rendimiento informan de un menor nivel en la meta de tarea, como en los resultados obtenidos por Dahling y Ruppel (2016). Por tanto, este estudio corrobora las aportaciones de investigaciones pre-

vias en esta línea, realizadas en culturas similares a la nuestra y nos describe una situación en las variables estudiadas sin que se aprecien influencias en relación a la localización del IES en un barrio de viviendas militares con un nivel socioeconómico medio-alto.

A modo de conclusión final, cabe comentar que de este estudio se desprende la necesidad de orientar no solo al alumnado sino también a las familias en relación a las variables estudiadas para la mejora tanto del rendimiento académico como de los procesos de aprendizaje; así como profundizar en actividades de enseñanza-aprendizaje desde un punto de vista personal, teniendo en cuenta el estilo educativo parental. Además, los estereotipos que podemos presuponer en poblaciones con unas características derivadas del nivel socioeconómico, según nuestro estudio, no se corresponden con diferencias en las variables estratégicas y motivacionales; en cambio sí encontramos déficit de estas variables en los estudiantes con bajo rendimiento. Por tanto, consideramos adecuado realizar estudios exploratorios como éste, de forma previa a realizar programas de intervención educativa parental con carácter formativo y de desarrollo dirigida a potenciar los efectos en las variables estratégicas, motivacionales y parentales detectadas como deficitarias, con el fin de mejorar el rendimiento académico, especialmente con los estudiantes de niveles de rendimiento más bajo. De esta forma pretendemos mejorar su capacidad de autorregulación para establecer y perseguir las principales metas académicas: el rendimiento y la tarea. Al aumentar el conocimiento y el control sobre su propio aprendizaje, los estudiantes y sus familias podrán tomar decisiones en relación al cómo, dónde, cuándo y para qué aprendo ya que, como dicen Baas et al. (2014) y Wiliam (2011) para mejorar, es necesario comprender dónde se encuentra el estudiante en su propio proceso. Esto será especialmente relevante en Secundaria, ya que las decisiones que se toman en esta etapa, afectan y definen en muchos casos el futuro académico y laboral.

## 5. Referencias bibliográficas

- Aroca Montolio, C. y Cánovas Leonhardt, P. (2012). Los estilos educativos parentales desde los modelos interactivo y de construcción conjunta: revisión de las investigaciones. *Teoría Educativa*, 24(2), 149-176.
- Aunola, K., Stattin, H. y Nurmi, J. E. (2000). Parenting styles and adolescents' achievement strategies. *Journal of Adolescence*, 23(2), 205-222. doi: 10.1006/jado.2000.0308
- Baas, D., Castelijn, J., Vermeulen, M., Martens, R. y Segers, M. (2014). The relation between Assessment for Learning and elementary students' cognitive and metacognitive strategy use. *British Journal of Educational Psychology*, 85(1), 33-46. doi: 10.1111/bjep.12058
- Bernal, A., Rivas, S. y Urpí, C. (2012). *Educación familiar. Infancia y adolescencia*. Madrid: Pirámide.
- Bussey, K. (2011). The Influence of gender on Students' Self-Regulated Learning and Performance. En B. J. Zimmerman y D. H. Schunk (Ed.), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (pp. 426-441). New York: Routledge. doi: 10.4324/9780203839010.ch27
- Cerezo, M. T., Casanova, P. F., de la Torre, M. J. y de la Villa Carpio M. (2011). Estilos educativos paternos y estrategias de aprendizaje en alumnos de Educación Secundaria. *European Journal of Education and Psychology*, 4(1), 51-61.



- Chen, W. (2015). The relations between perceived parenting styles and academic achievement in Hong Kong: The mediating role of students' goal orientations. *Learning and Individual Differences*, 37, 48-54. doi: 10.1016/j.lindif.2014.11.021
- Chen, J. A. y Usher, E. L. (2013). Profiles of the sources of science self-efficacy. *Learning and Individual Differences*, 24, 11-21. doi: 10.1016/j.lindif.2012.11.002
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2ª ed.)*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dahling, J. J. y Ruppel, C. L. (2016). Learning goal orientation buffers the effects of negative normative feedback on test self-efficacy and reattempt interest. *Learning and Individual Differences*, 50, 296-301. doi: 10.1016/j.lindif.2016.08.022
- De la Torre, M. J., Casanova, P. F., García, M. C., Carpio, M. V. y Cerezo, M. T. (2011). Estilos educativos paternos y estrés en estudiantes de educación secundaria obligatoria. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 19, 577-590.
- De la Torre-Cruz, M., Ruiz-Ariza, A., López-García, Mª D. y Martínez López, E. J. (2015). Efecto diferencial del estilo educativo materno y paterno sobre el autoconcepto físico del adolescente. *Revista de Educación*, 369, 59-84. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2015-369-290
- Debicki, B. J., Kellermanns, F. W., Barnett, T., Pearson, A. W. y Pearson, R. A. (2016). Beyond the Big Five: The mediating role of goal orientation in the relationship between core self-evaluations and academic performance. *The International Journal of Management Education*, 14(3), 273-285. doi: 10.1016/j.ijme.2016.05.002
- Diaconu-Gherasim, L. R. y Mairean, C. (2016). Perception of parenting styles and academic achievement: The mediating role of goal orientations. *Learning and Individual Differences*, 49, 378-385. doi: 10.1016/j.lindif.2016.06.026
- Diseth, Å. (2011). Self-efficacy, goal orientations and learning strategies as mediators between preceding and subsequent academic achievement. *Learning and Individual Differences*, 21(2), 191-195. doi: 10.1016/j.lindif.2011.01.003
- Erden, M. y Uredi, I. (2008). The effect of perceived parenting styles on self-regulated learning strategies and motivational beliefs. *International Journal about Parents in Education*, 2(1), 25-34.
- García, F. y Gracia, E. (2010). ¿Qué estilo de socialización parental es el idóneo en España? Un estudio con niños y adolescentes de 10 a 14 años. *Infancia y Aprendizaje*, 33(3), 365-384. doi: 10.1174/021037010792215118
- García, T. y Pintrich, P. R. (1994). Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies. En D. H. Schunk y B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 127-153). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gargallo, B., Campos, C. y Almerich, G. (2016). Aprender a aprender en la universidad. Efectos sobre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico. *Cultura y Educación*, 9, 1-40. doi: 10.1080/11356405.2016.1230293
- Gaviria, J. L. (2014). Prólogo. En Consejo Escolar del Estado, (Ed.), *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 13-18). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Inam, A., Nomaan, S. y Abiodullah, M. (2016). Parents' Parenting Styles and Academic Achievement of Underachievers and High Achievers at Middle School Level. *Bulletin of Education and Research*, 38(1), 57-74.
- Jeynes, W. H. (2011). *Parental Involvement and Academic Success*. New York: Routledge.

- Kappes, A., Oettingen, G. y Pak, H. (2012). Mental Contrasting and the Self-Regulation of Responding to Negative Feedback. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 38(7), 845-857. doi: 10.1177/0146167212446833
- Kessels, U. y Steinmayr, R. (2013). Macho-man in school: Toward the role of gender role self-concepts and help seeking in school performance. *Learning and Individual Differences*, 23, 234-240. doi: 10.1016/j.lindif.2012.09.013
- Martínez-López, E. J., López-Leiva, F., Moral-García, J. E. y De la Torre-Cruz, M. J. (2014). Estilos educativos familiares e indicadores de actividad física en niños y adolescentes. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 22, 95-113.
- Miñano Pérez, P., Castejón Costa, J. L. y Gilar Corbí, R. (2012). An Explanatory Model of Academic Achievement based on Aptitudes, Goal Orientations, Self-Concept and Learning Strategies. *The Spanish Journal of Psychology*, 15(1), 48-60. doi: 10.5209/rev\_sjop.2012.v15.n1.37283
- Monereo, C. (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: Grao.
- Ning, H. K. y Downing, K. (2010). The impact of supplemental instruction on learning competence and academic performance. *Studies in Higher Education*, 35(8), 921-939. doi: 10.1080/03075070903390786
- Parker, G., Tupling, H. y Brown, L. B. (1979). A Parental Bonding Instrument. *British Journal of Medical Psychology*, 52(1), 1-10. doi: 10.1111/j.2044-8341.1979.tb02487.x
- Pintrich, P. R. (2003). A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667-686. doi: 10.1037/0022-0663.95.4.667
- Pintrich, P. R. y Schunk, D. H. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid: Pearson Educación.
- Pintrich, P. R., Smith, D., Garcia, T. y McKeachie, W. (1993). Predictive validity and reliability of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53(3), 801-813. doi: 10.1177/0013164493053003024
- Rakoczy, K., Harks, B., Klieme, E., Blum, W. y Hochweber, J. (2013). Written feedback in mathematics: Mediated by students' perception, moderated by goal orientation. *Learning and Instruction*, 27, 63-73. doi: 10.1016/j.learninstruc.2013.03.002
- Rodrigues, Y., Veiga, F., Fuentes, M. C. y García, F. (2013). Parentalidad y autoestima en la adolescencia: el contexto portugués. *Revista de Psicodidáctica*, 18, 395-416. doi: 10.1387/revpsicodidact.6842
- Skaalvik, E. M. (1997). Self-enchancing and self-defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 71-81. doi: 10.1037//0022-0663.89.1.71
- Soenens, B. y Vansteenkiste, M. (2010). A theoretical upgrade of the concept of parental psychological control: Proposing new insights on the basis of self-determination theory. *Developmental Review*, 30, 74-99. doi: 10.1016/j.dr.2009.11.001
- Spinath, B., Eckert, C. y Steinmayr, R. (2014). Gender differences in school success: what are the roles of students' intelligence, personality and motivation? *Educational Research*, 56(2), 230-243. doi: 10.1080/00131881.2014.898917
- Torío, S., Peña, J. V. y Rodríguez, M. C. (2008). Estilos educativos parentales: revisión bibliográfica y reformulación teórica. *Teoría de la Educación*, 20, 151-178.
- Urduán, T. (2004). Predictors of academic self-handicapping and achievement: Examining achievement goals, classroom goal structures, and culture. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 251-264. doi: 10.1037/0022-0663.96.2.251

- Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning?. *Studies in Educational Evaluation*, 37, 3-14. doi: 10.1016/j.stueduc.2011.03.001
- Winne, P. H. (2011). A Cognitive and Metacognitive Analysis of Self-Regulated Learning. En B. J. Zimmerman y D. H. Schunk (Ed.), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*. New York: Routledge. doi: 10.4324/9780203839010.ch2
- Yip, M. C. W. (2012). Learning strategies and self-efficacy as predictors of academic performance: A preliminary study. *Quality in Higher Education*, 18(1), 23-34. doi: 10.1080/13538322.2012.667263
- Zimmerman, B. J. (2013). From cognitive modeling to self-regulation: A social cognitive career path. *Educational Psychologist*, 48(3), 135-147. doi: 10.1080/00461520.2013.794676
- Zimmerman, B. J. y Schunk, D. H. (2011). *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*. New York: Routledge. doi: 10.4324/9780203839010.ch1