



XVI
Congreso Nacional de
Investigación Educativa
CNIE-2021

Propiedades psicométricas de una escala para medir emociones relacionadas con las tareas escolares en estudiantes de primaria

Christian Samhir Grijalva Quiñonez

Instituto Tecnológico de Sonora
christian.samhir@gmail.com

Michel Velderrain Valenzuela

Instituto Tecnológico de Sonora
michelvelderrain@hotmail.com

Margarita Villaseñor Ponce

Instituto Tecnológico de Sonora
angel.valdes@itson.edu.mx

Área temática 04. Procesos de Aprendizaje y Educación.

Línea temática: Procesos cognitivos y socio-afectivos.

Tipo de ponencia: Reportes parciales o finales de investigación.



Resumen

El estudio se propuso como objetivo examinar las propiedades psicométricas (validez interna y fiabilidad) de una escala para medir emociones relacionadas con las tareas escolares en estudiantes de primaria. Participaron 423 estudiantes de primarias públicas de un municipio del sur de Sonora, 208 (49.2%) del sexo masculino y 215 (50.8%) del femenino con una edad promedio de 10.68 años ($DE = .63$). Se calculó un análisis factorial exploratorio con el método de extracción de máxima verosimilitud y rotación Oblimin y la fiabilidad con el Alfa de Cronbach. Consistente con el modelo de medida original se obtuvo una solución de dos factores negativamente correlacionados (emociones positivas y emociones negativas) que explicaron el 56.32% de la varianza de los puntajes. La fiabilidad de las dimensiones fue aceptable (emociones positivas, $\alpha = .84$; emociones negativas, $\alpha = .85$). Se concluyó que la escala posee propiedades psicométricas adecuadas para ser utilizada en la medición del constructo.

Palabras clave: Emociones, tareas escolares, análisis factorial, estudiantes, educación primaria.

Introducción

La educación básica de calidad se relaciona con mejores oportunidades educativas futuras para los estudiantes, por lo que es un recurso valioso en la prevención de la desigualdad y la pobreza dentro de las sociedades (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], 2017). No obstante los esfuerzos realizados por los gobiernos de muchos países de Latinoamérica, estudios internacionales reportan que los estudiantes latinoamericanos obtienen puntajes por debajo del promedio del de los países de la OCDE (OCDE, 2019). En particular, la OCDE (2019) revela que en México únicamente el 1% de los estudiantes logra alcanzar los niveles de competencia más altos (nivel 5 o 6) en Español, Ciencias o Matemáticas, mientras el 35% de obtienen un nivel mínimo de competencia (nivel 2) en las tres áreas.

Si bien son diversos los factores que afectan el aprendizaje de los estudiantes (Gilar-Corbi, Miñano, Veas y Castejón, 2019; Hernández et al., 2017; Wenglinsky, 2002), la evidencia empírica disponible resalta el rol de las tareas escolares en el aprendizaje. Las tareas escolares son actividades asignadas por los docentes a los estudiantes para ser realizadas fuera del horario escolar (Cooper, 1989, 2007). En la literatura sugiere que completar con calidad las tareas escolares asignadas por los docentes se asocia con mejores hábitos de estudio, autoeficacia académica, autorregulación del aprendizaje y desempeño académico de los estudiantes en la educación básica (Corno, 2000; Cooper, Robinson y Patall, 2006; Dettmers, Trautwein, Lüdtke, Goetz, Frenzel y Pekrun, 2011; Núñez et al., 2015). Otros autores añaden que las tareas escolares favorecen el desarrollo de la autonomía y la responsabilidad de los estudiantes, amplían el conocimiento de los temas del currículo y fortalecen la relación familia-escuela (Doyle y Barber, 1990; Grijalva-Quiñonez, Valdés-Cuervo, Parra-Pérez y García-Vázquez, 2020).

Las tareas escolares sólo contribuyen a la calidad de los aprendizajes cuando los estudiantes se comprometen con la realización de las mismas con el propósito de aprender, también las completan en su totalidad (Valdés-Cuervo, Grijalva-Quiñonez y Parra-Pérez, 2020; Zimmerman y Kitsantas, 2005) y vivencian emociones positivas asociadas a las mismas (Pekrun, Goetz, Titz y Perry, 2002; Warton, 2001). Estas tareas son actividades con una carga importante de emociones para el estudiante (Pekrun et al., 2002). Pekrun, Goetz, Daniels, Stupnisky y Perry (2010) describen dos tipos de emociones vinculadas con las tareas: (a) de actividad, que corresponden a aquellas propiciadas por las acciones de aprendizaje en sí mismas y (b) de resultado, aquellas que se relacionan con la consecuencia de los productos obtenidos en las actividades. Los estudiantes pueden experimentar emociones positivas durante la realización de las tareas, tales como: orgullo, satisfacción, entusiasmo, confianza y alivio. No obstante, también es posible que experimenten emociones negativas como: inseguridad, estrés, preocupación, enfado y frustración (Corno y Xu, 2004). En general, diversos estudios reportan que cuando el estudiante percibe las tareas útiles, organizadas, factibles y cuenta con el apoyo de los adultos experimentan emociones positivas; mientras que cuando las encuentran aburridas, poco estructuradas, excesivamente difíciles y no perciben apoyo experimentan emociones negativas (Liu, Sang, Liu, Gong y Ding, 2019; Rebollo, García, Buzón y Vega, 2013).

Sin embargo, aún persisten limitaciones en la medición de las emociones relacionadas con las tareas escolares. La primera se relaciona con la falta de consistencia en la estructura interna de las escalas ya que se reportan modelos de más de dos dimensiones (Dettmers et al., 2011; Goetz et., 2012; Trautwein, Niggli, Schnyder y Lüdtke, 2009) y bidimensionales (Liu et al., 2019; Moè y Katz, 2017; Xu, Fan y Du, 2015). Además, las evidencias de validez de las escalas utilizadas en la medición del constructo son escasas. Al respecto, en la revisión realizada se encontraron únicamente dos estudios que proporcionan evidencias de validez de constructo (Dettmers et al., 2011; Liu et al., 2019). A esto se agrega que la mayoría de la investigación realizada en esta temática se enfoca en estudiantes de secundaria, sólo se logró identificar un estudio que mide el constructo en estudiantes pre-adolescentes (Liu et al., 2019). Finalmente, no se localizaron estudios en México que reporten propiedades psicométricas de escalas para medir emociones relacionadas con las tareas escolares en estudiantes de primaria. Sólo en un estudio previo se encontró una medición de este constructo (Grijalva-Quiñonez, Valdés-Cuervo y Urías-Murrieta, 2017), sin embargo en dicha investigación no se reportan evidencias de validez de la escala.

En este contexto, el presente estudio se propuso examinar la validez de la estructura interna y la fiabilidad de una adaptación de la la Escala Emociones en las Tareas Escolares (Goetz et al., 2012) para medir el constructo en estudiantes mexicanos de primaria alta (4to, 5to y 6to grado). Se adaptó esta escala debido a la alta frecuencia con que se emplea para medir el constructo en la literatura especializada (Grijalva-Quiñonez et al., 2017; Liu, Gong y Xiong, 2016; Liu et al., 2019). Para cumplir con el propósito del estudio se analiza la validez de la estructura interna de la escala mediante un análisis factorial exploratorio. Posteriormente, se verificó la consistencia interna de los puntajes de la escala mediante el Alfa de Cronbach. Se espera que se confirme la estructura de dos factores propuestas por los autores de la escala (Goetz et al., 2012) y que los puntajes presenten una adecuada fiabilidad.

Método

Participantes

De forma no probabilística se seleccionaron a 423 estudiantes de 4to, 5to y 6to grado de de primaria de 11 escuelas públicas urbanas de un municipio del sur de Sonora inscritos en el ciclo escolar 2019-2020. Del total de la muestra, 208 (49.2%) son del sexo masculino y 215 (50.8%) del femenino. Su edad promedio fue de 10.68 años ($DE = .63$), con un mínimo de 10 y un máximo de 13 años.

Instrumentos

Emociones relacionadas con las tareas escolares. Se adaptó la escala Emociones en las Tareas Escolares (Goetz et al., 2012) conformada por 18 ítems un formato de respuesta tipo Likert con opciones desde 0 (*nunca*) hasta 4 (*siempre*) para medir el constructo en estudiantes mexicanos de educación primaria. Se utilizó el método

de retrotraducción para asegurar la pertinencia de la traducción de la escala del inglés al español. Dado que la validez de contenido se modifica con el tiempo y las características de la muestra (Haynes, Richard y Kubany, 1995; Nunnally y Bernstein, 2010), se solicitó la ayuda de cinco investigadores expertos en el tema y de dos consejeros escolares. A estos se les pidió que evaluaran la relevancia de cada ítem para medir el constructo en la población estudiada. Los expertos calificaron la relevancia de los ítems en una escala tipo Likert de 4 puntos (ejemplo, “¿Es este ítem relevante para medir las emociones de los estudiantes de primaria relacionadas con las tareas escolares?”; 1 = *no relevante*, 2 = *incapaz de evaluar la relevancia sin una revisión importante del ítem*, 3 = *relevante con modificaciones menores* y 4 = *muy relevante*). Los 9 ítems con un índice de validez de contenido (CVI) superiores a .78 fueron incluidos en la escala (Almanasreh, Moles y Chen, 2019; Lynn, 1986). Estos se agruparon en dos dimensiones: (a) emociones positivas, tales como disfrute y orgullo (5 ítems, ejemplo, “Disfruto hacer mis tareas escolares”) y (b) emociones negativas, como ansiedad, enojo y aburrimiento (4 ítems, ejemplo, “La tarea me hace sentir tan nervioso que no quiero ni empezarla”).

Procedimiento

En primer lugar, para llevar a cabo el proyecto los investigadores obtuvieron el permiso del Comité de Ética del Instituto Tecnológico de Sonora. Después se envió una invitación para informar del objetivo del estudio y pedir autorización a las autoridades de las escuelas seleccionadas para el levantamiento de datos. Se incluyeron en el estudio las escuelas con directores que expresaron su interés en participar. Posteriormente, se envió a los padres de familia una carta donde se les explicaba el objetivo de la investigación y se solicitaba su anuencia por escrito para que sus hijos contestaran el cuestionario. Finalmente, a los estudiantes cuyos padres firmaron el consentimiento informado se les invitó a participar de forma voluntaria en el estudio, se les indicó que podrían dejar de contestar el cuestionario cuando lo desearan y se les aseguró la confidencialidad de la información.

Análisis de Datos

Los valores perdidos fueron menores al 5%, estos se trataron mediante el método de imputación por regresión. Los análisis estadísticos se realizaron con apoyo del SPSS 25. Primero se calcularon las medias, desviaciones estándar, asimetría y curtosis de los ítems con el software estadístico. Posteriormente se realizó un análisis factorial exploratorio con el método de extracción de máxima verosimilitud y rotación Oblimin directo. Se consideraron como índices de ajuste de los datos para este tipo de análisis un valor de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) igual o mayor a .80 y una prueba de esfericidad de Bartlett significativa. Se consideraron como criterios de inclusión de los ítems en la solución factorial final la existencia de comunalidades $> .30$ y de pesos factoriales $> .30$ en un sólo un factor (Cea, 2004; De Vellis, 2012). Por último, se analizó mediante el estadístico Alfa de Cronbach la fiabilidad de las subescalas, se consideraron valores mayores a .70 como indicadores de aceptable fiabilidad (Dunn, Baguley y Brunsten, 2013; Oviedo y Campo-Arias, 2005).

Resultados

Análisis descriptivos

La Tabla 1 muestra la media, desviación estándar, rango, asimetría y curtosis de los ítems de la escala. En los ítems relacionados a las emociones positivas en la tarea (5 ítems), las medias se centran en la categoría "medianamente de acuerdo", mientras que en los ítems de emociones negativas (4 ítems) se centra en la categoría "medianamente en desacuerdo". Estos hallazgos muestran que los encuestados perciben con mayor frecuencia emociones positivas en sus tareas escolares. Los valores de asimetría y curtosis sugieren la existencia de normalidad univariada en la distribución de las puntuaciones en todos los ítems.

Análisis Factorial Exploratorio

Se realizó un análisis factorial exploratorio utilizando el método de extracción de verosimilitud y rotación Oblimin. Los valores del estadístico Kaiser-Meyer-Olkin son adecuados ($KMO = .805$) y de esfericidad de Bartlett ($X^2 = 1685.28$, $gl = 36$, $p < .001$) verifican la adecuación de los datos para este tipo de análisis. Se obtuvo una solución integrada por 9 ítems agrupados en los dos factores propuestos por los autores (emociones positivas y emociones negativas) que explicaron el 56.32% de la varianza de las respuestas (ver Tabla 2). Los puntajes de las escalas se correlacionaron moderadamente de forma negativa, lo cual concuerda con lo esperado teóricamente.

Análisis de Fiabilidad

El análisis de fiabilidad se realizó mediante el estadístico Alfa de Cronbach (α). En lo que respecta a la dimensión de emociones positivas en la tarea escolar el Alfa de Cronbach fue de 0.84, mientras que para la dimensión de emociones negativas en la tarea fue de 0.85. Ambos resultados indican que la escala mide de forma precisa el constructo (Dunn et al., 2013; Oviedo y Campo-Arias, 2005).

Discusión

En el presente estudio se examinaron las evidencias de validez de la estructura interna y la fiabilidad de una escala para medir emociones relacionadas con las tareas escolares en estudiantes mexicanos de educación primaria. Los resultados evidencian que la adaptación de la Escala de Emociones en las Tareas (Goetz et al., 2012) es psicométricamente robusta para medir el constructo en esta población. En particular, constatan la sustentabilidad de un modelo de medición bidimensional de primer orden del constructo propuesto por los autores de la escala original.

Estos resultados son consistentes con los reportados por Liu et al. (2019), quienes tras realizar un análisis factorial confirmatorio constataron la solución de dos factores del constructo (emociones positivas y negativas)

propuestos por los autores en estudiantes chinos. Del mismo modo, estos resultados son congruentes con otros académicos que reportan un modelo bidimensional de las emociones relacionadas con las tareas escolares (Grijalva-Quiñonez et al., 2017; Moè y Katz, 2017).

Desde un punto de vista teórico, los hallazgos del presente estudio contribuyen a una creciente e importante literatura de investigación que destaca la importancia sobre la estructura multidimensional de las emociones relacionadas con la tarea escolar (Liu et al., 2019; Moè y Katz, 2017; Xu et al., 2015). En particular estos resultados revelan la importancia de considerar que las tareas escolar pueden asociarse tanto con emociones positivas como negativas, las cuales tienen efectos diferentes en la calidad de las tareas y los efectos de las mismas en el desempeño académico (Liu et al., 2019; Rebollo et al., 2013).

Es importante agregar que desde un punto de vista práctico, esta investigación contribuye al estudio de las emociones asociadas por estudiantes de educación primaria a las tareas escolares mediante un instrumento breve y con índices adecuados de fiabilidad y validez en estudiantes de primaria de México. Esta información puede ser útil para el desarrollo de intervenciones por parte de docentes y padres de familia con el propósito de favorecer el impacto positivo de las tareas en el logro escolar de los estudiantes.

Aunque el presente estudio constituye un aporte a la medición de las emociones relacionadas con las tareas escolares en estudiantes de primaria, también presenta ciertas limitaciones que deben considerarse. En primer lugar, se realizó un análisis factorial exploratorio. Al respecto, es necesario realizar un validación cruzada de este modelo con otra muestra mediante el cálculo de un modelo confirmatorio. En segundo lugar, la escala empleada es un instrumento de autoreporte, lo que implica la deseabilidad social de sus respuestas. Se recomienda examinar las relaciones de la presente escala con otros procedimientos de medición de las emociones en la tarea. Finalmente, la muestra seleccionada corresponde a una zona geográfica particular del noroeste de México, por lo cual dificulta la generalización de los resultados. Futuros estudios deben incluir muestras más amplias y diversas de estudiantes, especialmente que incluyan estudiantes de poblaciones rurales y origen étnico diferente.

Tablas

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de la escala Emociones en las Tareas Escolares

Ítems	M	DE	Min	Max	Asimetría	Curtosis
1. Disfruto hacer las tareas	2.87	1.20	0	4	-.88	-.07
2. Me agradan las tareas porque aprendo	2.81	1.26	0	4	-.89	-.17
3. Me gustan las tareas porque son interesantes	2.98	1.17	0	4	-1.02	.21
4. Cuando hago las tareas, me siento orgulloso de mi mismo	3.17	1.18	0	4	-1.38	.94
5. Cuando hago mis tareas, me siento orgullo de lo aprendido	3.17	1.15	0	4	-1.46	1.32
6. Me siento nervioso cuando hago mis tareas	1.60	1.60	0	4	.32	-1.50
7. Me preocupa que mi tarea sea muy difícil	1.27	1.51	0	4	.69	-1.05
8. La tarea me hace sentir tan nervioso (a) que no quiero ni empezarla	1.30	1.56	0	4	.69	-1.13
9. Me desconcentro cuando hago las tareas	1.67	1.59	0	4	.27	-1.49

Nota. Min = mínimo; Max = máximo.

Tabla 2. Resultados del análisis factorial exploratorio de la escala Emociones en las Tareas Escolares

Ítems	Factores		Comunalidad
	1	2	
Ítem 1	.71	.02	.51
Ítem 2	.77	.06	.59
Ítem 3	.85	.03	.72
Ítem 4	.66	.03	.44
Ítem 5	.58	.06	.36
Ítem 6	.06	.75	.56
Ítem 7	.01	.85	.72
Ítem 8	.02	.85	.72
Ítem 9	.11	.62	.42
Correlaciones entre los factores			
Factor 1	-		
Factor 2	-0.24	-	

Referencias

- Almanasreh, E., Moles, R., & Chen, T. F. (2019). Evaluation of methods used for estimating content validity. *Research in Social and Administrative Pharmacy, 15*(2), 214–221. <https://doi.org/10.1016/j.sapharm.2018.03.066>
- Cea, M. A. (2004). *Análisis multivariable. Teoría y práctica en la investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Cooper, H. (1989). *Homework*. New York: Longman.
- Cooper, H. (2007). *The battle over homework: Common ground for administrators, teachers, and parents* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Cooper, H., Robinson, J. C., & Patall, E. A. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987–2003. *Review of Educational Research, 76*, 1–62. <https://doi.org/10.3102/00346543076001001>

- Corno, L. (2000). Looking at homework differently. *Elementary School Journal*, 100, 529–548. <http://doi.org/10.1086/499654>
- Corno, L., & Xu, J. (2004). Homework as the job of childhood. *Theory into Practice*, 43, 227–233. http://doi.org/10.1207/s15430421tip4303_9
- Dettmers, S., Trautwein, U., Lüdtke, O., Goetz, T., Frenzel, A., & Pekrun, R. (2011). Students' emotions during homework in mathematics: Testing a theoretical model of antecedents and achievement outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 35–35. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.10.001>
- De Vellis, R. (2012). *Scale development. theory and applications* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Doyle M. A. E., & Barber, B. S. (1990). *Homework as a learning experience. What Research Says to the Teacher* (3rd ed.). West Haven, CT: National Education Association.
- Dunn, T. J., Baguley, T., & Brunsten, V. (2013). From alpha to omega: A practical solution to the pervasive problem of internal consistency. *British Journal of Psychology*, 105(3), 399–412. <https://doi.org/10.1111/bjop.12046>
- Gilar-Corbi, R., Miñano, P., Veas, A., & Castejón, J-L. (2019). Testing for invariance in a structural model of academic achievement across underachieving and non-underachieving students. *Contemporary Educational Psychology*, 59, Article e101780. <https://doi.org/10.16/j.cedpsych.2019.101780>
- Goetz, T., Nett, U. E., Martiny, S. E., Hall, N. C., Pekrun, R., Dettmers, S., & Trautwein, U. (2012). Students' emotions during homework: Structures, self-concept antecedents, and achievement outcomes. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 225–234. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.04.006>
- Grijalva-Quiñonez, C. S., Valdés-Cuervo, A. A., Parra-Pérez, L. G., & García-Vázquez, F. I. (2020). Parental involvement in Mexican elementary students' homework: Its relation with academic self-efficacy, self-regulated learning, and academic achievement. *Psicología Educativa*, 26(2), 129–136. <https://doi.org/10.5093/psed2020a5>
- Grijalva-Quiñonez, C. S., Valdés-Cuervo, A. A., & Urías-Murrieta, M. (noviembre, 2017). *Apoyo parental y emociones de los estudiantes asociadas a las tareas escolares*. Ponencia presentada en XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, México.
- Haynes, S. N., Richard, D. C. S., & Kubany, E. S. (1995). Content validity in psychological assessment: A functional approach to concepts and methods. *Psychological Assessment*, 7(3), 238–247. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.7.3.238>
- Hernández, M. M., Valiente, C., Eisenberg, N., Berger, R. H., Spinrad, T. L., VanSchyndel, S. K. et al. (2017). Elementary students' effortful control and academic achievement: The mediating role of teacher-student relationship quality. *Early Childhood Research Quarterly*, 40, 98–109. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.10.004>
- Liu, Y., Gong, S., & Xiong, J. (2016). The effects of perceived mathematics homework quality, perceived control and homework emotion on homework effort for middle school students. *Journal of Psychological Science*, 39(2), 357–363.
- Liu, Y., Sang, B., Liu, J., Gong, S., & Ding, X. (2019). Parental support and homework emotions in Chinese children: mediating roles of homework self-efficacy and emotion regulation strategies. *Educational Psychology*, 39(5), 617–635. <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1540769>
- Lynn, M. R. (1986). Determination and quantification of content validity. *Nursing Research*, 35(6), 382–386. <https://doi.org/10.1097/00006199-198611000-00017>
- Moè, A., & Katz, I. (2017). Brief research report: Parents' homework emotions favor students' homework emotions through self-efficacy. *The Journal of Experimental Education*, 1–13. <https://doi.org/10.1080/00220973.2017.1409180>

- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (2010). *Psychometric theory* (3rd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Núñez, J. C., Suárez, N., Rosário, P., Vallejo, G., Valle, A., & 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(3), 375–406. <https://doi.org/10.1007/s11409-015-9135-5>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2017). *Educational opportunity for all: Overcoming inequality throughout life course*. Author. <https://doi.org/10.1787/9789264287457>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2019). *PISA 2018 Results (Volume I): What students know and can do*. Author. <https://doi.org/10.1787/5f07c754>
- Oviedo, H. C., & Campo-Arias, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente de Alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 4(34), 572-580.
- Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L. M., Stupnisky, R. H., & Perry, R. P. (2010). Boredom in achievement settings: Exploring control-value antecedents and performance outcomes of a neglected emotion. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 531–549. <https://doi.org/10.1037/a0019243>
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37, 91–105. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_4
- Rebollo, M. A., García, R., Buzón, O., & Vega L. (2013). Las emociones en el aprendizaje universitario apoyado en entornos virtuales: diferencias según actividad de aprendizaje y motivación del alumnado. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 69–93 https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n1.41058
- Trautwein, U., Niggli, A., Schnyder, I., & Lüdtke, O. (2009). Between-teacher differences in homework assignments and the development of students' homework effort, homework emotions, and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 176–189. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.101.1.176>
- Valdés-Cuervo, A. A., Grijalva-Quiñonez, C. S., & Parra-Pérez, L. G. (2020). Mothers' motivational beliefs and children's learning purpose for doing homework: The mediate effects of autonomy support and control. *Revista de Psicodidáctica*, 25(2), 100–108. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2020.05.002>
- Warton, P. (2001). The forgotten voices in homework: Views of students. *Educational Psychologist*, 36, 155–165. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3603_2
- Wenglinsky, H. (2002). How the school matter: The link between teacher classroom practices and student academic performance. *Education Policy Analysis*, 10(12), 1–30. <https://doi.org/10.14507/epaa.v10n12.2002>
- Xu, J., Fan, X., & Du, J. (2015). Homework emotion regulation scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 34(4), 351–361. <https://doi.org/10.1177/0734282915603542>
- Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (2005). Homework practices and academic achievement: The mediating role of self-efficacy and perceived responsibility beliefs. *Contemporary Educational Psychology*, 30(4), 397–417. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2005.05.003>