

Rendimiento Académico Y Otras Variables Psicosocio-Familiares En Alumnos De Educación Secundaria Obligatoria

Miguel Ángel Broc (PhD in Psychology)
University of Zaragoza. Faculty of Education (Spain)

doi: 10.19044/esj.2017.v13n5p50 [URL:http://dx.doi.org/10.19044/esj.2017.v13n5p50](http://dx.doi.org/10.19044/esj.2017.v13n5p50)

Abstract

This paper attempts to raise awareness of the need to transfer the research linking academic performance mainly personal and endogenous variables (intra-psychic), to other family, social and contextual, in order to expand and add with new data some of the shortcomings obtained on the results of research based on the theories of traits and factors, the differential-factorial approach to intelligence and clinical models. Significant empirical data were obtained in some variables, which provide an “optimal constellation of variables” which may be more likely to achieve better academic achievement. 317 students of Secondary Education were part of this research in a public center of Zaragoza (Aragon-Spain) with a high level of immigration (53%), who were given an “*ad hoc*” *Family Settings, Psychosocial and Contextual Questionnaire*” whose factorial analysis yielded three factors: Context Immigration, Family Settings and academic autobiographical history and study habits. Further analysis of variance, correlation and regression allow us to glimpse a configuration of the most important variables that point to a hypothetical “academic success” with moderate but significant indices, which provide new information that may allow progress in the construction of better theoretical models in this educational field where there is great ethnic and cultural diversity, which requires further research in the future. However, the need to return to the inclusion of general assessments of general intelligence and effective study time by students is redesigned for further research, given the low level of academic skills and competence shown by a large majority of immigrant students, in order to obtain better performance prediction models, based on hierarchical linear models and multilevel analysis, with programs like MLwin that analyze the relationships between variables of different levels or other including fixed, random effects and covariates in the model predictor.

Keywords: Academic achievement, compulsory secondary education, ethnic and cultural diversity, immigration, context, family constellations

Resumen

Este trabajo intenta concienciar de la necesidad de trasladar la investigación que relaciona el rendimiento académico con variables principalmente personales y endógenas (intrapésicas), hacia otras de tipo familiar, social y contextual, con objeto de ampliar y complementar con nuevos datos algunas de las insuficiencias obtenidas en los resultados de investigaciones basadas en las teorías de los rasgos y factores, el enfoque diferencial-factorial de la inteligencia y en modelos clínicos. Se aportan datos empíricos significativos en variables que aportan una “constelación óptima de variables” en la que puede ser más probable alcanzar un mejor rendimiento académico. 317 alumnos de Educación Secundaria Obligatoria formaron parte de esta investigación en un centro público de Zaragoza (Aragón-España) con un alto nivel de inmigración (53%), a quienes se les administró un cuestionario “*ad hoc*” de *Configuraciones Familiares, Psicosociales y Contextuales*” cuyo análisis factorial arrojó tres factores: Contexto de Inmigración, Configuración Familiar e Historia autobiográfica académica y Hábitos de estudio. Otros análisis de varianza, de correlación y regresión permiten vislumbrar una configuración de las variables más relevantes que apuntan hacia un hipotético “éxito académico” con unos índices moderados pero significativos, que aportan nuevos datos que permitan progresar en la construcción de modelos teóricos más integradores en este campo educativo donde existe gran diversidad étnica y cultural, que requiere de mayor investigación. No obstante, la necesidad de volver hacia la inclusión de evaluaciones generales de la inteligencia general y del tiempo de estudio efectivo por parte de los estudiantes es replanteada para futuras investigaciones, dadas las bajas competencias académicas con las que vienen muchos alumnos inmigrantes, con objeto de obtener mejores modelos de predicción del rendimiento, basándose en modelos lineales jerárquicos y análisis multinivel (MLwin), que permitan analizar relaciones entre variables de distintos niveles así como los efectos fijos, aleatorios y las covariables en el modelo predictor.

Palabras-clave: Rendimiento académico, educación secundaria obligatoria, diversidad étnica y cultural, inmigración, contexto, configuraciones familiares

Introducción

La búsqueda de las relaciones causales entre variables independientes y el rendimiento académico es un tema complejo y escurridizo como el

humo, que se ve, se huele, se siente, pero cuando lo quieres atrapar se difumina y se te escapa de las manos. A pesar de que desde un punto de vista histórico, inicialmente muchos trabajos empíricos se han llevado a cabo partiendo de variables independientes endógenas inherentes al sujeto, desde la psicología de los rasgos (Broc, 2015; Schuerger, 2005), o desde perspectivas de la inteligencia y aptitudes basadas en un enfoque diferencial y psicométrico (Andrés, 1996), muchos estudios basados en estos enfoques, que correlacionan unas variables con otras no suelen llegar, en general, a superar la explicación de aproximadamente el 50% de la varianza del cambio en las variables dependientes (en nuestro caso el rendimiento), a partir de las independientes, por lo que creemos necesaria una nueva búsqueda de factores y variables que ayuden a explicar las relaciones a partir de paradigmas o enfoques más ecológicos (Bronfenbrenner, 1979), culturales (Bruner, 1990; Cole, 1992, 1999) o contextuales (Valsiner y Winegar, 1992; Cohen y Siegel, 1991; Lacasa, 1994), que aporten nuevos datos que permitan progresar en la construcción de nuevos modelos teóricos más completos e integradores en esta línea.

El tema del rendimiento académico ha ocupado siempre un lugar destacado en el campo social y educativo, así como su relación con determinadas variables moduladoras como el autoconcepto (Broc, 2000, 2014; Harter, 2012), la motivación y la volición (Broc, 2006, 2012), o desde modelos más complejos (Alvaro et al., 1990), etc., que supuestamente inciden en el mismo, siendo múltiples los factores que influyen, llegándose a concluir que dicha relación es multicausal y que afecta a diferentes planos o niveles de análisis. El número de publicaciones sobre este constructo es muy elevado y no pretendemos aquí realizar ninguna revisión sistemática ni estudios de meta-análisis, sino la de aclarar la incidencia de otras variables más periféricas o secundarias pero no por ello menos importantes. A pesar de que algunas aproximaciones recientes se basan en los estudios relacionados con los estudios de PISA y los modelos del valor añadido en educación (Martínez-Arias, Gaviria y Castro, 2009; Martínez Arias, 2009), o con las escuelas eficaces y el análisis multinivel (Ruiz de Miguel, 2009), utilizando metodologías multinivel con programas como el MLwin (Gaviria y Castro, 2005), en este trabajo se plantean un conjunto de variables familiares, psicosociales y contextuales “*a priori*”, que pueden incidir en el rendimiento por lo que este estudio se enmarcaría dentro de un paradigma evolutivo más cercano a perspectivas ecológicas y del ciclo vital, aunque también con elementos propios de un enfoque cuantitativo y correlacional (“*ex post facto*”).

Método

Muestra

El Centro donde se llevó a cabo esta investigación está ubicado en una zona de nivel socioeconómico medio-bajo de Zaragoza capital y es representativo como instituto público de enseñanza secundaria, siendo uno de los que más diversidad de alumnos presenta de toda la Comunidad Autónoma de Aragón. 317 alumnos de educación secundaria participaron en esta investigación, de los cuales 163 eran varones y 154 mujeres. La distribución por cursos fue: 1º = 79 (V = 48 y 31 M); 2º = 88 (44 V y 44 M); 3º = 78 (34 V y 44 M); y 4º = 72 (37 V y 35 M). Las proporciones no difieren significativamente unas de otras al nivel del .05.

La distribución por países de procedencia de los alumnos era la siguiente: Argelia (1, .3%), Brasil (2, .3%), Bulgaria (1, .3%), Chile (3, .9%), China (7, 2.2%), Colombia (6, 1.9%), Costa Rica (1, .3%), Cuba (2, .6%), República Dominicana (11, 3.5%), Ecuador (24, 7.6%), El Salvador (2, .6%), España (145, 45.7%), Gambia (12, .3.8%), Ghana (19, 6%), Guatemala (4, 1.3%), Guinea (6, 1.9%), Honduras (5, 1.6%), Malí (1, .3%), Marruecos (4, 1.3%), Mauritania (1, .3%), Nicaragua (12, 3.8%), Pakistán (1, .3%), Palestina (1, .3%), Rumanía (42, 13.2%), Senegal (2, .6%), Túnez (1, .3%), Uruguay (1, .3%), Venezuela (1, .3%).

Los alumnos agrupados por Continentes y por sexo eran los siguientes: España: 145 (76 V y 69 M); Este Europa: 42 (23 V y 19 M); Asia: 9 (5 V y 4 M); Centro y Sudamérica: 74 (34 V y 40 M); África: 47 (25 V y 22 M). El número de alumnos inmigrantes o hijos de inmigrantes es de 175 (55,2%) y el de autóctonos de 142 (44,8%), no siendo significativa la diferencia a favor de ninguno de los grupos ($F = 3,061$, $p = .081$). Se puede afirmar que la proporción de inmigrantes y de autóctonos es aproximadamente la misma. El número de alumnos por cursos en función del Continente se presenta en la Tabla 1.

Tabla I. Número de alumnos por cursos y por Continente

Continente	1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO	Total
España	41 (12.9%)	25 (7.9%)	39 (12.3%)	40 (12.65%)	145 (45.7%)
Este Europa	6 (1.9%)	19 (6%)	10 (3.2%)	7 (2.2%)	42 (13.2%)
Asia	2 (0.6%)	3 (0.9%)	2 (0.6%)	2 (0.6%)	9 (2.8%)
América Latina	16 (5%)	28 (8.8%)	18 (5.7%)	12 (3.8%)	74 (23%)
África	14 (4.4%)	13 (4.1%)	9 (2.8%)	11 (3.5%)	47 (14.8%)
Total	79 (24.9%)	88 (27.8%)	78 (24.6%)	72 (22.7%)	317 (100%)

Objetivos

1) Diseñar y comprobar la eficacia de un instrumento de medida de variables psicosociales, familiares y contextuales en alumnos de educación

secundaria obligatoria diseñado “*ad hoc*” y reducir las dimensiones mediante un análisis de componentes principales categórico, o en su caso ordinario.

2) Detectar empíricamente las variables independientes que entran en la ecuación de predicción del rendimiento académico, detectadas mediante un análisis de regresión categórico o lineal, en base a un análisis de correlación previo entre todas ellas.

3) Analizar la incidencia de variables familiares y contextuales sobre el rendimiento académico y encontrar, si es posible, una constelación de variables “óptimas” que predigan una mayor probabilidad de éxito escolar en los alumnos y familias en las que aparezcan, utilizando básicamente análisis de varianza de un factor.

Diseño

El diseño de este trabajo es de tipo retrospectivo “*ex post facto*” dado que las variables independientes y dependientes vienen ya dadas de antemano y se trata de buscar o reconstruir los hechos hacia atrás, las posibles causas o variables independientes que han ocasionado la respuesta (León y Montero, 1998; Fontes de Gracia, García, Garriga, Pérez-Llantada y Sarriá, 2001).

Materiales y Variables

El material utilizado es un cuestionario de Configuraciones Familiares, Psicosociales y contextuales de 30 cuestiones, cuyas variables adoptan diversos valores en función de su naturaleza nominal dicotómica o politómica, ordinal o de intervalo, y que se presenta en el anexo 1. Los resultados de un análisis factorial exploratorio de componentes principales, considerando todas las variables, en última instancia, como numéricas, así como de otro análisis en componentes principales categórico (CATPCA) de tipo escalamiento óptimo, arrojaban resultados bastante similares.

La variable **dependiente** fue operativizada de dos formas: a) suma de calificaciones (cuantitativa, continua, numérica de intervalo, con rango de 11 a 110, ya que hay once asignaturas y la calificación mínima en cada una es de uno y la máxima de diez); b) Número de suspensos, cuantitativa, numérica de razón, con rango de cero –ningún suspenso, a once –todos suspensas). La variable “*nº de suspensos*” arroja una $M = 2.67$ y una $SD = 2.99$; la variable “*suma de calificaciones*” una $M = 51.60$ y una $SD = 18.64$, y esta misma variable “*suma de calificaciones tipificada*” una $M = 0.00$ y una $SD = 1$. El test de Kolmogorov-Smirnov para una muestra aplicado a esta variable en su triple formato arroja unos estadísticos de .20 (*Sig.*, $p < .00$), de .06 (*Sig.*, $p < .00$) y de .06 (*Sig.*, $p < .00$), respectivamente (corrección de Lilliefors en la Significación), ajustándose a una curva Normal.

Tipología de las variables independientes

1-2: ordinal; 3-6: nominal; 7: ordinal/intervalo; 8: nominal politómica, posteriormente dicotomizada; 9: nominal dicotómica; 10-13: ordinal/intervalo; 14-15 nominal politómica, posteriormente dicotomizadas, 16-20: nominal dicotómica; 21: intervalo; 22-30: nominal dicotómica.

Procedimiento

Se diseñó el cuestionario pensando en variables contextuales y periféricas debatiéndose con los tutores de todos los cursos de la ESO y modificando algunos ítems que podrían ser algo confusos o poco claros. Posteriormente, se administró a todos los alumnos posibles del Centro a final de curso, principalmente en horas de tutoría. Si algún alumno/a no se encontraba en el instituto se le avisó y cuando acudió a principio del curso siguiente (varios meses después), se le administró en las mismas condiciones, con el fin de evitar el mayor número de casos perdidos. Posteriormente se introdujeron los datos en el editor del SPSS, versión 22, y se procedió a realizar todos los análisis estadísticos pertinentes. Las calificaciones finales de los alumnos se obtuvieron con permiso del equipo directivo, la junta de evaluación de profesores y se desecharon los informes de algunos alumnos o sus padres que no dieron su consentimiento a quienes se les solicitó por escrito antes de su administración.

Resultados y Discusión

En primer lugar se llevaron a cabo un análisis de componentes principales del cuestionario, tanto categórico (CATPCA) como ordinario (EFA), con el fin de comparar los resultados. Se hipotizaron tres componentes principales. Posteriormente se realizaron análisis de regresión de todas las variables, y después de las más relevantes, sobre la variable dependiente *suma de calificaciones y número de suspensos*. Finalmente, se realizaron análisis de varianza de cada variable por separado, en función de determinados factores, con el objeto de profundizar y conocer mejor dichas variables. Como el nivel de escalamiento de las variables fue numérico y los resultados eran más claros, se optó por presentar los datos procedentes del análisis de componentes principales lineal (exploratorio), a pesar de que los resultados eran bastante similares con los obtenidos mediante el *CATPA*.

Análisis Exploratorio de Componentes Principales con veintiocho y doce variables

Para todas las variables el $KMO = .756$, con el test de esfericidad de Bartlett, con una aproximación *Chi-cuadrado* de 2824.557, 378 grados de libertad (*gl*) y una *Sig.* = .000, aconsejaban una factorización, para una solución de 3 factores. En un segundo análisis para las doce variables

seleccionadas con mayores cargas factoriales, el *KMO* fue similar para llevar a cabo una factorización ($KMO = .749$; test de esfericidad de Bartlett = 1827.589, $gl = 66$, $Sig. = .00$). Los resultados obtenidos utilizando 28 y 12 variables (entre paréntesis), se muestran en la tabla 2.

Tabla II. Análisis de Componentes Principales de las 28 y 12 variables, con sus correspondientes matrices de estructura (correlaciones de la matriz reducida entre paréntesis)

Componente	Suma Extrac Cargas al cuadrado Total	Suma Extrac Cargas al cuadrado % Varianza	Suma Extrac Cargas al cuadrado Acumulada%
1	5.09 (3.77)	18.19 (31.39)	18.19 (31.39)
2	2.51 (1.98)	8.95 (16.52)	27.14 (47.91)
3	2.17 (1.67)	7.76 (13.91)	34.89 (61.82)
Variables	Componente 1	Componente 2	Componente 3
Nº hermanos	,19	,25	,73 (.90)
Lugar Ocupado	,05	,21	,50 (.73)
Curso	-,12	-,14	,00
Sex	,04	-,04	,21
Continente	,86 (.88)	,35 (-.29)	,25 (.36)
Nacionalidad Española	,93 (-.96)	,32 (-.28)	,00
Inmigrante o hijo de	-,93 (.95)	-,34 (.30)	-,02
P-Separados	-,21	-,34	,35
Tamaño Familia	,15	,12	,76 (.71)
Desayunar	,37	,44	,07
Padres-Idos	-,14	-,15	,24
Ayuda Estudio PP	,34	,39	,05
P y M tarde Trabajar	-,27	-,25	,36
Horas Día Estudio	-,16	-,62 (.69)	,10
Las Mismas Horas	,13	,49	,19
A mismas Horas	,24	,61	,06
Cuarto Estudiar	,30	,41	,27
Ayuda P o M	,25	,45	-,00
Repetió EP	-,24 (.22)	-,40 (.42)	-,33 (-.42)
Repetió ES	-,28 (.27)	-,53 (.63)	-,00
Est-Fin Semana	,18	,62 (-.74)	-,06
Me Gusta Estudiar	-,13	,43	-,20
Quiero Dejar Estudiar	-,11	-,58 (.67)	,08
Tardes estoy Solo	-,25	-,22	,45
Vivo con mis padres	,20	,24	,15
Madre Trabaja	,00	-,07	,40
Padre Trabaja	,27	,33	-,01
Años o Tiempo Estancia	-,80 (.82)	-,21	,10

Método de Extracción: Análisis de Componentes Principales

Método de Rotación: Promax con Normalización Kaiser

Podría concluirse que con una reducción de 28 ítems a 12 aumenta la varianza total explicada de un 35% a un 62% y que estos elementos pueden agruparse en 3 factores principales: Factor **Contexto de Inmigración**, con cuatro ítems que incluyen Continente de procedencia, nacido o no en España,

ser inmigrante o hijo de inmigrante versus autóctono y tiempo en años de residencia en España en tres tramos (1-6, 7-12 y 13-19). El segundo factor **Configuración Familiar** que incluiría tres ítems: tamaño de la familia, número de hermanos y lugar ordinal que se ocupa en el nacimiento. El tercer y último factor denominado **Historia autobiográfica académica y hábitos de estudio**, con cinco ítems que incluiría las horas diarias de estudio, si repitió o no algún curso en la educación primaria y/o secundaria, si estudia o no los fines de semana y una actitud negativa hacia el estudio no motivadora.

Análisis de correlación

Las correlaciones entre las variables independientes con las dos variables dependientes se presentan en la Tabla 3

Tabla III. Correlaciones (*Pearson*) entre las variables independientes con número de suspensos y suma de calificaciones como variables dependientes ($N = 317$)

Variable independiente	Número de suspensos	Sig. bilateral	Suma Calificaciones	Sig. bilateral
Nº de hermanos	.09	.11	-.12*	.03
Lugar ocupado	.05	.38	-.06	.28
País-Continente	.29**	.00	-.33**	.00
Nacionalidad española?	.30**	.00	-.35**	.00
Inmigrante o hijo de	-.31**	.00	.36**	.00
Tiempo Estancia España	-.33**	.00	.38**	.00
Con quien vivo en casa	.23**	.00	-.28**	.00
Padres separados?	-.15**	.00	.21**	.00
Años separados	.07	.23	-.14*	.02
Total personas familia	-.01	.82	-.02	.72
Madre trabaja?	.00	.95	-.03	.57
Padre trabaja?	.24**	.00	-.29**	.00
Desayuno todos los días?	.28**	.00	-.27**	.00
Padres se han ido	-.04	.46	.05	.31
Padres llegan tarde trabajo	-.25**	.00	.26**	.00
Horas de estudio	-.28**	.00	.29**	.00
Las mismas horas estudio	.13*	.03	-.09	.11
A las mismas horas estudio	.26**	.00	-.31**	.00
Habitación para estudiar	.21**	.00	-.26**	.00
Padre-madre ayuda estudio	.19**	.00	-.21**	.00
Repitió en E. Primaria	-.26**	.00	.35**	.00
Repitió en E. Secundaria	-.41**	.00	.50**	.00
Estudio fines semana	.37**	.00	-.35**	.00
Me gusta estudiar	.10	.08	-.11	.06
Quiero dejar de estudiar	-.40**	.00	.38**	.00
Tardes estoy solo/a	-.15*	.00	.18**	.00

** Correlación significativa $p < .01$ (bilateral) * Correlación significativa $p < .05$ (bilateral)

Análisis de regresión

Si seleccionamos la variable dependiente “*número de suspensos*”, un análisis de regresión arroja un modelo que incluye 6 variables con una $R^2 = .358$, error estándar de estimación = 2.41 y con un cambio en la significación

de $F = .03$ (*Durbin-Watson* = 1.98). Los coeficientes beta y la ecuación de predicción correspondientes son:

$$N^{\circ} \text{ suspensos} = 10.807 - 1.75 * \text{DejarEstudiar} - 1.29 * \text{RepitióES} - .62 * 3 \text{TiempoEstancia} + .93 * \text{Est-FinSemana} - .99 * \text{Repitió EP} - .67 * \text{PyM tardeTrabajar}$$

Con la variable independiente “*SumaCalificaciones*” el modelo es el siguiente:

Tabla IV. Resumen del Modelo^h de variables predictoras sobre rendimiento académico (Suma de Calificaciones)

Modelo	R	R ²	Ajustado R ²	Std. Error de la Estimación	Cambio R ²	Cambio en F	df1	df2	Sig. F Cambio	DW
1	,50	,25	,248	16,12	,25	104,86	1	314	,00	
2	,57	,33	,32	15,29	,07	35,91	1	313	,00	
3	,62	,38	,37	14,72	,05	26,08	1	312	,00	
4	,65	,42	,42	14,21	,04	23,49	1	311	,00	
5	,66	,44	,43	14,07	,013	7,31	1	310	,01	
6	,67	,45	,44	13,93	,013	7,07	1	309	,01	
7	,67 ^g	,46	,44	13,86	,01	4,08	1	308	,04	2,15

g. Predictores: (Constante), RepitióES, DejarEstudiarSí, 3TiempoEstancia, RepitióEP, PyMtardeTrabajar, TrabajodelPadre, Est-FinSemana.

h. Variable Dependiente: Suma Calificaciones

Tabla V. Tabla de coeficientes Beta del modelo de predicción sobre “suma de calificaciones”

Modelo	B	Std. Error	Beta	t	Sig.	95% IC para B Límite Inferior	95% CI para B Límite Superior	Corr. Parcial
7 (Constante)	-5.19	7.61		-6.8	.49	-20.18	9.80	
Repitió ES	11.26	1.76	.30	6.39	.00	7.79	14.74	.34
Dejar Estudiar	9.06	2.04	.20	4.43	.00	5.04	13.08	.25
Años de Estancia	4.35	1.02	.19	4.28	.00	2.35	6.35	.24
Repitió EP	9.16	1.92	.21	4.77	.00	5.38	12.95	.26
PyM tarde Trabajar	4.37	1.78	.11	2.45	.01	.86	7.88	.14
Trabajo Padre	-4.23	1.72	-.11	-2.46	.01	-7.61	-.85	-.14
Estudio-Fin Semana	-3.61	1.78	-.10	-2.02	.04	-7.12	-.09	-.11

Variable Dependiente: Suma Calificaciones

Este modelo con la variable “suma de calificaciones” aporta una $R^2 = .456$ (Anova, $F = 36.89$, $p < .00$) frente al de “n° de suspensos” que es de .358, por lo que optamos por el primero. La ecuación de predicción de la suma de calificaciones final será de:

$$\text{Suma calificaciones} = -5.19 + 11.26 * \text{RepitióESecundaria} + 9.06 * \text{DejarEstudiar} + 4.35 * \text{AñosdeEstancia} + 9.16 * \text{Repitió EPrimaria} +$$

4.37**PadresllegantardeTrabajo* -4.23**TrabajodelPadre* –
3.61**EstudiarFinSemana*.

Análisis del rendimiento académico

La media de la suma de calificaciones en *alumnos inmigrantes* o hijos de inmigrantes es menor y estadísticamente significativa $M = 45.62$ ($SD = 17.03$) y $N = 175$, frente a la de alumnos autóctonos $M = 58.97$ ($SD = 17.92$) y $N = 142$; ANOVA, $F = 45.98$ *gl* (1, 315), $p < .00$ Resultados similares se obtienen si se utiliza como variable dependiente el número medio de suspensos (España $M = 1.62$, $SD = 2.44$; Este de Europa $M = 3.52$, $SD = 3.26$; Asia $M = 1$, $SD = 1.41$; Latino-América $M = 4.01$, $SD = 3.25$; y África $M = 3.34$ y $SD = 2.81$). Hay diferencias estadísticamente significativas en la variable dependiente número medio de suspensos (o suma de calificaciones), en función de los **Continentes** de los que provienen los alumnos o sus familias.

El estadístico de *Levene* = 7.48, *gl1* = 4, *gl2* = 312, *Sig.* = .00, ANOVA, $F = 11.78$, (*gl* 4, 312) $p < .00$ Las pruebas Post Hoc *Test de LSD* y *Tamhane* arrojan diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$) entre los siguientes países: España con todos excepto con Asia y este último con todos excepto con España; Europa del Este con España y Asia pero no con América y África; América con España y Asia pero no con África y Europa del Este, y África con España y Asia pero no con Europa del Este y América. La variable *tres tramos de tiempo de estancia* es significativa entre el primer periodo (1-6) años y los otros dos (7-12) y (13-19), pero no entre estos dos últimos.

El rendimiento académico (número de suspensos), es estadísticamente significativo en función de la variable *Padres separados (Si/No)*. Para los hijos de padres separados ($N = 104$, $M = 3.32$ suspensos; $SD = 3.26$) frente a los No separados ($N = 213$; $M = 2.35$, $SD = 2.80$). El ANOVA de un factor muestra una $F = 7.443$, *gl* (1, 315), *Sig.* = .007. El estadístico de *Levene* = 8.13, *Sig.* = .005, lo que indica que las varianzas no son homogéneas entre esas dos muestras de alumnos. Los estadísticos de *Welch* y *Brown-Forsythe* también arrojan estadísticos con una $p < .05$.

El número medio de *suspensos por Curso* solamente ofrece diferencias estadísticamente significativas entre 4º curso y todos los demás, pero no entre 1º a 3º tomados dos a dos (*Post Hoc Test – LSD*). Esto podría indicar una tendencia general del profesorado a aprobar a más alumnos con el fin de que promocionen y obtengan la titulación. Puede observarse que el número medio de suspensos es de 1.58 en 4º de ESO, dato interesante dado que la obtención del Título se concede hasta con dos asignaturas no superadas, si se considera que el alumno ha conseguido los objetivos mínimos. Para 1º de ESO ($N = 79$, $M = 2.73$ y $SD = 3.07$), en 2º ($N = 88$, $M = 2.80$ y $SD = 2.89$),

en 3° ($N = 78$, $M = 3.46$, $SD = 3.20$) y para 4° ($N = 72$, $M = 1.58$ y $SD = 2.47$).

No se constatan diferencias estadísticamente significativas en la variable *número de suspensos* en función del **sexo**. Para los varones ($N = 163$, $M = 2.74$, $SD = 3.00$) y para las mujeres ($N = 154$, $M = 2.60$, $SD = 2.98$), con una $F = .17$, $gl (1, 315)$, $Sig. = .68$, aunque en la variable *suma de Calificaciones* la diferencia sí que es estadísticamente significativa y superior en las mujeres, con una $M = 53.75$ y $SD = 19.97$, frente a una $M = 49.57$ y $SD = 17.10$ en los varones, siendo el valor de $F = 4.01$, y la $Sig. = .046$.

Tanto el *número de suspensos* como la *suma de calificaciones* son menores y mayores respectivamente, en los **alumnos que desayunan** todos los días ($N = 214$, $M = 2.08$, $SD = 2.62$, Anova F , en *n° suspensos* = 27.33 , $gl 1, 315$, $Sig. = .00$ y en *suma de calificaciones* $N = 55.07$ y $SD = 18.21$, $F = 24.47$, $Sig. = .00$), frente a los que no desayunan diariamente ($N = 103$, $M = 3.88$ y $SD = 3.33$) en la variable *n° de suspensos* y con una $M = 44.40$ y $SD = 17.50$ en *suma de calificaciones*. Estos últimos casi duplican en número de suspensos a los alumnos que desayunan. Por otra parte, el porcentaje de los inmigrantes que desayunan es de un 30% (95) y de un 37,5% (119) en los autóctonos, y el porcentaje de los que no desayunan todos los días es de un 25.2% (80) en inmigrantes frente a un 7.3% (23) en los autóctonos. (*Pearson Chi-Square* = 31.14 , $df1$, *Significación asintótica bilateral* = $.000$)

No se constatan diferencias estadísticamente significativas en las variables dependientes en función de que los **padres se hayan ido o no** a trabajar por la mañana antes de que el hijo/a acuda al instituto, aunque el número de suspensos es ligeramente mayor en los hijos cuyos padres se han ido y la suma de calificaciones ligeramente menor.

Sin embargo, sí se constatan diferencias significativas en las variables dependientes en función de que los **padres ayuden o no** a los hijos en los estudios, aspecto por otra parte, comprensible. Los hijos/as a quienes ayudan alguno de sus padres obtienen una media de suspensos $M = 1.90$, $SD = 2.98$, $N = 77$, frente a una $M = 2.92$, $SD = 2.95$, $N = 240$, en los hijos/as cuyos padres no les ayudan o no les pueden ayudar. (ANOVA $F = 6.93$, $Sig. = .009$).

Un patrón similar al anterior se observa si se utiliza la variable **Padre y Madre vienen tarde de trabajar**. Los alumnos/as cuyos padres vienen tarde de trabajar obtienen un mayor número de suspensos ($N = 101$, $M = 3.77$, $SD = 3.22$) y una menor suma de calificaciones ($M = 44.57$, $SD = 17.60$), que los alumnos cuyos padres no llegan tarde ($N = 216$, $M = 2.15$, $SD = 2.79$) en *n° suspensos* y $M = 54.88$ y $SD = 18.23$ en *suma de calificaciones*, con una $F = 21.53$, $Sig. = .00$ y una $F = 22.49$, y $Sig. = .00$, respectivamente.

Un dato sorprendente es la no constatación de diferencias en las **horas de estudio** diarias (medias) en función del curso, cuyas medias no son significativas entre ningún curso de los cuatro que componen la etapa. En 1º ($N = 79$, $M = 1.15$, $SD = .84$), en 2º ($N = 88$, $M = 1.26$, $SD = .99$), en 3º ($N = 78$, $M = 1.54$, $SD = 1.17$) y en 4º ($N = 72$, $M = 1.29$, $SD = .81$), con una F (ANOVA) = 2.24, gl 3, 313, y una $Sig.$ = .08. Esto indica que no se estudia más tiempo a medida que se asciende de curso, sino que en todos los cursos el número medio de horas dedicadas al estudio es el mismo.

Por otra parte, los alumnos que **estudian las mismas horas** ($N = 137$, $M = 2.24$ y $SD = 2.56$) también obtienen un número medio menor de suspensos, frente a los que no lo hacen ($N = 180$, $M = 2.99$, $SD = 3.24$), con una F (ANOVA) = 5.01, gl 1, 315, $Sig.$ = .03, aunque la suma de calificaciones no llega a ser significativa.

En la variable **estudiar a las mismas horas**, vuelven a aparecer diferencias estadísticamente significativas entre los dos grupos de alumnos. Los que se han habituado a estudiar a las mismas horas ($N = 139$, $M = 1.78$, $SD = 2.35$) obtienen un número menor de suspensos que los que estudian a distintas horas ($N = 178$, $M = 3.17$, $SD = 3.24$), con una $F = 23.64$, gl 1, 315, $Sig.$ = .00), y además también obtienen una mayor suma de calificaciones finales los primeros ($M = 58.6$, $SD = 17.06$) frente a los que estudian a distintas horas ($M = 46.56$, $SD = 18.30$), con una $F = 32.71$, $Sig.$ = .00.

Un patrón muy similar se obtiene al comparar los alumnos/as que tienen una **habitación para estudiar** respecto de los que no. Los primeros obtienen un número medio de suspensos más bajo ($N = 251$, $M = 2.34$, $SD = 2.78$) frente a los que no lo tienen ($N = 66$, $M = 3.91$, $SD = 3.42$), $F = 15.00$, gl 1, 315, $Sig.$ = 0.00. Y lo mismo ocurre con la suma de calificaciones, a favor de los que sí tienen habitación ($M = 54.04$, $SD = 17.99$) respecto de los que no ($M = 42.30$, $SD = 18.24$), con una $F = 22.13$, y $p < .05$

Puede decirse lo mismo respecto de la variable **Repetió Educación Primaria**. Los alumnos/as que repitieron obtienen un mayor número de suspensos ($N = 74$, $M = 4.08$, $SD = 3.19$) que los que no repitieron ($N = 243$, $M = 2.24$, $SD = 2.79$), con una $F = 23.08$, gl 1, 315, $Sig.$ = .00). Los primeros obtienen una suma de calificaciones menor ($M = 39.88$, $SD = 14.90$) frente a los que no ($M = 55.17$, $SD = 18.21$), $F = 43.29$, $Sig.$ = .00

Estas diferencias son similares, pero todavía más acusadas, en el **nº de suspensos**, si comparamos a los alumnos que han **repetido** algún curso en la **Educación Secundaria** ($N = 129$, $M = 4.12$, $SD = 3.2$) frente a los que no ($N = 188$, $M = 1.67$, $SD = 2.37$), con $F = 61.50$, gl 1, 315, $Sig.$ = .00. Análogamente, en la suma de calificaciones, los repetidores ($M = 40.29$, $SD = 14.03$), frente a los que no ($M = 59.36$, $SD = 17.42$), con una $F = 106.84$, $Sig.$ = .00

La comparación entre los suspensos de los alumnos/as que *estudian los fines de semana* ($N = 185$, $M = 1.74$, $SD = 2.37$) es inferior a los que no lo hacen ($N = 132$, $M = 3.97$, $SD = 3.27$), con una $F = 49.47$, gl 1, 315, y $Sig. = .00$. Y a la inversa ocurre con la suma de calificaciones que es mayor en los primeros ($M = 57.16$, $SD = 17.61$), frente a los que no ($M = 43.81$, $SD = 17.25$), con una $F = 45.00$ y una $Sig. = .00$

La comparación entre los alumnos que les *Gusta estudiar o no* presenta un patrón distinto. En este caso no hay diferencias estadísticamente significativas entre unos y otros a pesar de que a los alumnos que les gusta estudiar ($N = 103$, $M = 2.24$ y $SD = 2.77$) el número de suspensos es ligeramente menor que a los que no les gusta ($N = 214$, $M = 2.87$, $SD = 3.07$), y de forma similar en la suma de calificaciones. Esto puede ser debido al “set de respuesta” o a dar respuestas socialmente aceptables. Aún en el caso de que sea cierto, el problema es que muchos alumnos que afirman les gusta el estudio, no disponen y/o ponen en práctica acciones motivacionales y volitivas dirigidas a iniciar y terminar el proceso, habiendo resistencias internas como la falta de hábitos de estudio, falta de tolerancia a la frustración, ausencia de esfuerzo, demora de la gratificación que afectan a la puesta en marcha de la conducta en cuestión. Este fenómeno necesita ulterior investigación y ha sido tratado en otros lugares. (Broc, 2012).

Sin embargo el ítem referido a querer *Dejar de Estudiar* no tiene connotaciones de deseabilidad social y no todos los alumnos son capaces de exteriorizarlo, aunque se encuentre implícito en ellos, por lo que arroja mayor claridad al rendimiento, por otra parte, comprensible. En este caso concreto, quienes desean dejar de estudiar ($N = 71$, $M = 4.92$, $SD = 3.05$) obtienen un número mayor de suspensos que los alumnos/as que no quieren dejar los estudios ($N = 246$, $M = 2.02$, $SD = 2.64$), con una $F = 461.83$, gl 1, 315, $Sig. = .00$. La suma de calificaciones va en la misma línea ($M = 38.32$, $SD = 15.94$) frente a lo que no lo desean ($M = 55.43$, $SD = 17.59$), con una $F = 52.25$, $Sig. = .00$.

En la variable *estoy solo en casa por las tardes*, se repite el mismo patrón que en la variable anterior. Los que están solos ($N = 79$, $M = 3.47$, $SD = 3.07$) obtienen mayor número de suspensos que los que están con alguno de sus padres ($N = 238$, $M = 2.40$, $SD = 2.92$), con una $F = 7.70$, gl 1, 315, $Sig. = .00$, y en la misma línea con la suma de calificaciones: en el primer grupo ($M = 45.86$, $SD = 17.08$), frente a los que no están solos ($M = 53.50$, $SD = 18.77$), con una $F = 10.27$ y $Sig. = .001$.

En la variable *Vivo con mis dos padres* versus otras configuraciones, vuelve a repetirse el mismo patrón. Quienes viven con sus dos padres ($N = 297$, $M = 2.56$, $SD = 2.95$) el número de suspensos es menor que quienes viven en otras configuraciones familiares ($N = 20$, $M = 4.25$, $SD = 3.23$), con una $F = 6.08$, $Sig. = .014$. De forma paralela en suma de calificaciones,

quienes viven con los dos padres ($M = 52.34$, $SD = 18.47$) frente a los que no ($M = 40.65$, $SD = 18.13$), con una $F = 7.52$, y $Sig. = .006$.

En el caso de **Trabajo de la madre**, los resultados son significativos en el número de suspensos a favor de los que trabaja la madre, respecto a los que no lo hace ($N = 220$, $M = 2.94$, $SD = 3.15$) frente a los que la madre no trabaja ($N = 97$, $M = 2.05$, $SD = 2.99$). Respecto a la suma de calificaciones las diferencias no son estadísticamente significativas.

El patrón que se obtiene cuando es el **padre el que trabaja o no** trabaja es similar pero también significativo en la suma de calificaciones. En el caso de que trabaje ($N = 211$, $M = 2.26$, $SD = 2.81$), el número de suspensos en el alumno/a es menor que si no trabaja ($N = 106$, $M = 3.48$, $SD = 3.16$), con una $F = 12.19$, $Sig. = .001$, siendo en suma de calificaciones $M = 54.92$, $SD = 18.52$, en el caso de trabajar, frente a una $M = 44.99$, $SD = 17.12$, en el caso de no trabajar, con una $F = 21.31$, y $Sig. = .00$.

Número de hermanos y tamaño familiar

La media de suspensos en función del **número de hermanos** (cuatro tramos 1, 2, 3-5 y 6-9) muestra una tendencia creciente de suspensos a partir del 2º hermano en adelante, pero no llega a ser significativa, excepto entre los grupos 2 y 3-5 hermanos. Con un hermano ($N = 55$, $M = 2.62$, $SD = 2.92$), 2 hermanos ($N = 160$, $M = 2.33$, $SD = 2.97$), 3-5 hermanos ($N = 94$, $M = 3.22$, $SD = 3.03$) y 6-9 hermanos ($N = 8$, $M = 3.38$, $SD = 2.61$). Las correlaciones bivariadas obtenidas entre el número de suspensos y la variable número de hermanos es de $r = .09$ ($gl = 315$; $p = .11$) y con el tamaño de la familia $r = -.013$ ($gl = 315$, *Significación bilateral* = .82). Si se utiliza la variable dependiente suma de calificaciones con el número de hermanos, $r = -.12$, $Sig. = .03$, $gl = 315$, y con el tamaño de la familia $r = -.02$ $Sig. = .72$ y $gl = 315$. Discretizando la variable número de hermanos en 4 tramos, los resultados son muy similares.

Por otra parte, la media de suspensos en la 3ª evaluación en función del **lugar ordinal que ocupa** el alumno entre los hermanos/as (4 tramos: 1º $N = 144$, $M = 2.67$, $SD = 2.95$; 2º $N = 129$, $M = 2.51$, $SD = 3.02$; 3º $N = 34$, $M = 3.06$, $SD = 2.97$; y 4º o posterior $N = 10$, $M = 3.40$, $SD = 3.44$) es mayor a partir del tercero aunque no es significativa en un ANOVA, cuya $F = .51$, $Sig. = .68$, y con un estadístico en el test de homogeneidad de las varianzas de *Levene* = .28 $Sig. = .847$ y el *test de Robustez de igualdad de las medias de Welch* = .45, $Sig. = .72$, por lo que se puede afirmar que no hay diferencia entre las medias de los suspensos de ningún tramo ordinal de hermanos en función del lugar ordinal que ocupa el alumno en la familia.

A pesar de que el número de publicaciones es bastante extensa en este sentido (Arranz, 1989), pero algo contradictoria y no concluyente, lo mismo podría afirmarse respecto al lugar ordinal que ocupa el hijo/a dentro de la

familia (Cusinato, 1992; Sánchez, 1983), por lo que es necesaria mayor investigación, donde los estudios que se lleven a cabo tengan en cuenta variables no controladas en este estudio como el espaciamiento corto o medio en tiempo de nacimiento respecto a sus hermanos, el sexo repetido o no en el grupo de hermanos y si existen hermanos/as que ya se hayan emancipado, variable muy importante porque puede enmascarar algunos resultados debido a que se pueden tener muchos hermanos/as pero que ya no vivan en la familia nuclear, lo que cambiaría la constelación de ésta. Lo importante, en definitiva es que todos los hermanos/as encuentren su propio papel en la propia familia, es decir su “*espacio de autoidentificación*”, con el fin de que no tengan que buscarlos fuera ni desarrollar unos procedimientos más ingeniosos e intuitivos para encontrar su reconocimiento en el marco familiar. El tema de la rivalidad fraterna, los celos y la envidia, en algunos casos, sigue siendo un tema candente, dentro de las configuraciones familiares actuales.

Conclusion y prospectiva

Las conclusiones de este estudio sobre las variables que inciden en el aprovechamiento y éxito versus fracaso escolar en la etapa de la educación secundaria obligatoria son bastante claras y evidentes. En este sentido, podría afirmarse que, en general, los alumnos que tienen mayor probabilidad de éxito académico, traducido en un menor número de suspensos o en una mayor suma de calificaciones, podrían ser alumnos/as en los que se dieran con mayor probabilidad las siguientes circunstancias:

- Alumno español o asiático.
- Varón o mujer de cualquier curso.
- Con un número de hermanos no superior a 2 contándose él.
- Cuyo lugar ordinal sea el primero o el segundo.
- No inmigrante ni hijo de padres inmigrantes.
- Con un periodo mínimo de años en España de 7 a 12, preferentemente.
- Que viva en casa con sus padres biológicos y que no estén separados.
- Con un tamaño de miembros en la familia pequeño.
- Con al menos uno de los padres trabajando, preferentemente el padre.
- Que los padres no vengán tarde de trabajar.
- Que el alumno/a desayune todos los días.
- Que alguno de los padres esté disponible para ayudar al hijo en los estudios.
- Que el alumno estudie más de una hora al día.
- Que estudie aproximadamente las mismas horas y a las mismas horas todos los días.
- Que el alumno estudie los fines de semana.

- Que tenga un cuarto para estudiar.
- Que no haya repetido ningún curso ni en la educación primaria ni en la secundaria.
- Que no quiera dejar de estudiar.
- Que no esté solo en casa por las tardes.

En esta investigación se han analizado variables consideradas periféricas en otros estudios, más relacionadas con aspectos personales insertados en situaciones sociales, familiares y contextuales que aportan, a través del instrumento de medida estudiado, un porcentaje moderado de la varianza explicada del rendimiento académico. Sería interesante incrementar la validez y capacidad de predicción del modelo incluyendo en futuros trabajos la variable inteligencia general, y utilizar mayores muestras de sujetos y de centros y aconsejando la utilización de metodologías como el MLwin o el análisis multinivel (Gaviria, 2005, Gaviria y Castro, 2005; Martín, Martínez Arias, Marchesi y Pérez, 2008), con el objeto de si estos resultados se repiten en otros centros educativos en los que se considera fundamental la inclusión de esta última variable, además de la variable tiempo de estudio, que puedan estar anidadas en otras variables de nivel superior, y relacionadas con alguna de las variables analizadas en este trabajo. Ello tal vez, proporcionaría una visión más amplia y precisa de la explicación del rendimiento académico en alumnos de educación secundaria obligatoria, dentro de la gran diversidad que actualmente disfrutamos en los centros del estado español.

References:

1. Álvaro, M., Bueno, M. J., Calleja, J. A., Cerdán, J., Echevarría, M. J., García, C., Gaviría, J. L., Gómez, C., Jiménez, S., López, B., Martín-Jabato, L., Mínguez, A. L., Sánchez, A. y Trillo, C. (1990). *Hacia un modelo causal del rendimiento académico*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia: CIDE. Colección: Investigación, nº 43.
2. Andrés, A. (1996). *Manual de Psicología Diferencial*. Madrid: McGraw-Hill.
3. Arranz, E. (1989). *Psicología de las relaciones fraternas*. Barcelona: Herder.
4. Broc, M. Á. (2000). Autoconcepto, autoestima y rendimiento académico en alumnos de 4º de ESO. Implicaciones psicopedagógicas en la orientación y tutoría. *Revista de Investigación Educativa*, 2000, (18), nº 1, 119-146.
5. Broc, M. Á. (2006). Motivación y rendimiento académico en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato LOGSE. *Revista de Educación*, 340, Mayo-Agosto 2006, 379-414.

6. Broc, M. Á. (2012). *Volición, Autorregulación y Aprendizaje. Implicaciones en el rendimiento académico y en la práctica educativa*. Editorial Académica Española. LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG. Saarbrücken. Alemania. info@eae-publishing.com
7. Broc, M. Á. (2014). Harter's Self Perception Profile for Children: An adaptation and validation for the Spanish Version. *Psychological Reports*, 115 (2), 444-466.
8. DOI 10.2466/08.07.PR0.115c22z5
9. Broc, M. Á. (2015). A longitudinal study of academic success and failure in compulsory secondary education and Baccalaureate students through the Millon Adolescent Inventory (MACI). *Psychology*, 6, 1427-1437. <http://www.scirp.org/journal/psych>
<http://dx.doi.org/10.4236/psych.2015.612139>
10. Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, Mass: Harvard University Press (traducción castellana; La ecología del desarrollo humano. Barcelona, Paidós, 1987).
11. Bruner (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press. (Traducción castellana: Actos del significado. Madrid: Alianza Editorial, 1991).
12. Cohen, R., y Siegel, A. W. (1991). "A context for context: Toward an analysis of context and development". En R. Cohen & A. W. Siegel (Eds.) *Contexts and development*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
13. Cole, M. (1992). "Context, modularity, and the cultural constitution of development". En L. Winegar & J. Valsiner (Eds.), *Children's development within social context*. Hillsdale N. Y.: Lawrence Erlbaum Associates.
14. Cole, M. (1996/1999). *Psicología cultural*. Madrid: Morata.
15. Cusinato, M. (1992). *Psicología de las relaciones familiares*. Barcelona: Herder.
16. Fontes de Gracia, S., García, C., Garriga, A. J., Pérez-Llantada, M. C., y Sarriá, E. (2001). *Diseños de Investigación en Psicología*. Madrid. UNED.
17. Gaviria, J. L. (2005). La equiparación del expediente de Bachillerato en el proceso de selección de alumnos para el acceso a la universidad. *Revista de Educación*, 337, 351-387.
18. Gaviria, J. L., y Castro, M. (2005). *Modelos Jerárquicos Lineales*. Madrid: La Muralla.
19. Harter, S. (2012). *The Construction of the Self. Developmental and Sociocultural Foundations*. (Second Edition). The Guilford Press. New York London. <http://www.guilford.com>

20. Lacasa, P. (1994). *Aprender en la escuela, aprender en la calle*. Madrid: Visor.
21. León, O. G., y Montero, I. (1998). *Diseño de investigaciones. Introducción a la lógica de la investigación en Psicología y Educación*. Madrid: McGraw-Hill.
22. Martín, E., Martínez-Arias, R., Marchesi, A., Pérez, E. (2008). Variables that Predict Academic Achievement in the Spanish Compulsory secondary Education System: A Longitudinal Multi-Level Analysis. *The Spanish Journal o Psychology*, 11, (2), 400-413.
23. Martínez-Arias, R. (2009). Usos, aplicaciones y problemas de los modelos de valor añadido en educación. *Revista de Educación*, 348, 217-250.
24. Martínez-Arias, R., Gaviria, J. L., y Castro, M. (2009). Concepto y evolución de los modelos de valor añadido en educación. *Revista de Educación*, 348, 15-45.
25. Rodrigo, M^a. J., y Palacios, J. (Coords). (1998). *Familia y Desarrollo Humano*. Madrid: Alianza Editorial.
26. Ruiz de Miguel, C. (2009). Las escuelas eficaces: un estudio multinivel de factores explicativos del rendimiento escolar en el área de matemáticas. *Revista de Educación*, 348, 355-376.
27. Sánchez, E. (1983). *Los hermanos: convivencia, rivalidad, solidaridad*. Madrid: Narcea.
28. Schuerger, J. M. (2005) *Cuestionario de Personalidad para Adolescentes 16PF-APQ. Manual*. (2^a Edición). Adaptación española de N. Seisdedos. Publicaciones de Psicología Aplicada. Madrid: TEA Ediciones S.A.
29. Valsiner, J. y Winegar, L. T. (1992). “Introduction: A cultural-historical context for social context”. En L. T. Winegar & J. Valsiner (Eds.). *Children´s development within social context*, Hillsdale N. Y.: Lawrence Erlbaum.

Anexo 1

Nota: Se han omitido las variables fecha de nacimiento, sexo y curso, y se ha eliminado el ítem “Alguno de mis padres me ayuda a estudiar por las tardes en casa” por ser redundante. El número final de ítems es de 29, aunque en los análisis es de 26. (En negrita, los 12 ítems definitivos finales).

Configuraciones familiares, psicosociales y contextuales

Nombre y apellidos:

1) Fecha de nacimiento:

Factor contextual

- 2) Curso: _____ Grupo: _____
3) Sexo: Varón__ Mujer__
4) Yo nací en: _____
Continente: _____
5) Mis padres son españoles: Sí_____ No_____
6) Mi nacionalidad es: _____
7) En España llevo viviendo _____ años

Factor familiar

- 8) En mi casa vivo:
__ Con mi padre y con mi madre (y hermanos/as)
__ Con mi madre y mi padrastro
__ Con mi padre y mi madrastra
__ Solamente con mi madre (y hermanos/as)
__ Solamente con mi padre
__ Con familiares que no son mis padres
__ Con otras personas que no son familia
__ Con mi(s) padre(s) y otras personas
9) Mis padres están separados, divorciados o en proceso de separación: Sí__ No____
10) En caso afirmativo, ¿Cuántos años hace?: _____
11) El número de hermanos que vivimos en mi familia, contándome yo es de: _____
12) Ocupo el _____ lugar
13) En mi casa vivimos un total de _____ personas
14) Mi madre trabaja: Sí__ No__
__ Por la mañana
__ Por la tarde
__ Por la mañana y por la tarde
__ Por la noche
__ Por turnos
__ No lo sé
15) Mi padre trabaja: Sí__ No__
__ Por la mañana
__ Por la tarde
__ Por la mañana y por la tarde
__ Por la noche
__ Por turnos
__ No lo sé
16) Desayuno todos los días antes de venir al instituto: Sí__ No____
17) Cuando me despierto por la mañana mi madre/padre, ya se ha ido a trabajar la mayoría de los días: Si__ No__
18) Mis padres tienen tiempo para ayudarme a estudiar: Sí__ No____
19) Mi padre o madre viene muy tarde de trabajar: Sí__ No____
20) *Alguno de mis padres me ayuda a estudiar por las tardes en casa: Sí__ No____*
(Eliminado)

Factor personal-social

- 21) El número de horas que estudio cada día es de: _____
22) Casi todos los días estudio las mismas horas: Sí__ No____

- 23) Casi todos los días estudio a las mismas horas: Sí___ No___
- 24) Tengo una habitación para poder estudiar yo solo: Sí___ No___
- 25) He repetido algún curso en la educación primaria: Sí___ No___
- 26) He repetido algún curso en la educación secundaria: Sí___ No___
- 27) Estudio los fines de semana (sábados y/o domingos): Sí___ No___
- 28) Me gusta estudiar: Sí___ No___
- 29) Yo quiero dejar de estudiar: Sí___ No___
- 30) Por las tardes estoy solo en mi casa: Sí___ No___

¿Qué actividades haces por las tardes que no son estudiar?

Gracias por tu colaboración