

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN**  
**FACULTAD DE TRABAJO SOCIAL**



**TESIS**

**FACTORES PERSONALES Y FAMILIARES ASOCIADOS AL  
RENDIMIENTO ESCOLAR. UN ACERCAMIENTO DESDE LA  
PERSPECTIVA DEL ALUMNO**

**PRESENTA**

**REYNA HERRERA DOMÍNGUEZ**

**PARA OPTAR POR EL GRADO DE MAESTRÍA EN CIENCIAS  
CON ORIENTACIÓN EN TRABAJO SOCIAL**

**JUNIO, 2016**

## CONTENIDO

Índice de tablas .....	4
Índice de gráficas.....	4
Índice de mapas .....	5
I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....	6
1.1 Introducción.....	6
1.2 Planteamiento del problema.....	7
1.3 Objetivo general.....	10
1.3.1 Objetivos específicos.....	10
1.3.2 Preguntas de investigación .....	10
1.4 Justificación.....	10
2. MARCO CONCEPTUAL .....	12
2.1 Factores personales.....	12
2.1.1 Autoconcepto.....	12
2.1.2 Motivación.....	14
2.1.3 Estrategias/habilidades de aprendizaje.....	18
2.2 Factores sociales .....	20
2.2.1 Contexto familiar.....	20
2.2.2 Contexto escolar.....	23
2.2.2.2 Relación alumno-maestro.....	24
2.3 Rendimiento académico.....	25
2.4 Perspectiva teórica y de análisis .....	26
2.4.1 Capital humano.....	26
2.4.2 Capital social.....	27
2.4.3 Capital social y capital humano en la familia.....	29
3. DISEÑO METODOLÓGICO .....	31
3.1 Aspectos generales.....	31
3.2 Población y muestra.....	31
3.3 Instrumento .....	31
3.3.1 Adaptación de instrumento y prueba piloto.....	32
3.4 Resultados.....	33
3.4.1 Análisis de fiabilidad, Alfa de Cronbach .....	33

3.4.2 Estimación del poder discriminativo:, comparación de medias .....	34
3.5 Aplicación final.....	36
3.5.1 Diseño de la investigación .....	36
4. ANÁLISIS DE RESULTADOS .....	38
4.1 Estimación de la confiafibilidad .....	38
4.2 Descripción de los datos. ....	39
4.2.1 Participantes .....	39
Fuente:Elaboración propia. ....	39
4.2.2 Sexo.....	39
4.2.3 Edad.....	39
4.2.4 Rendimiento por escuelas.....	40
4.2.5 Horas diarias dedicadas al estudio .....	41
4.2.6 Hasta dónde quieres continuar tus estudios.....	42
4.2.7 Motivo por el que asistes a la escuela. ....	43
4.2.8 Trabajo remunerado. ....	43
4.2.9 Perfil familiar de los participantes .....	43
4.2.10 Nivel de estudios del Padre .....	44
4.2.11 Tiempo que están los padres fuera de casa por motivos de trabajo. ....	47
4.2.12 Veces que preguntan cómo vas en la escuela.....	49
4.2.13 Asistencia a reuniones escolares. ....	50
4.2.14 Variables del instrumento.....	51
4.3 Recodificación de variables .....	54
4.3.1 Rendimiento escolar.....	54
4.3.2 Tipos de familia.....	55
4.3.3 Variables dicotómicas .....	56
4.4 Análisis de resultados. ....	58
4.4.1 Cruces de variables.....	58
4.4.2 Patrones .....	67
5. CONCLUSIONES .....	74
5.1 Indagar la concepción del estudiante de secundaria sobre los aspectos personales y familiares que tienen efecto sobre su rendimiento escolar. ....	74
5.2. Identificar, en opinión del estudiante, el grado de involucramiento que tiene la familia respecto a las tareas escolares y su impacto en el rendimiento escolar. ....	78

5.3. Explorar si existen diferencias sobre cómo influyen algunos aspectos personales y familiares en el rendimiento alto y bajo de estudiantes de secundaria. .	79
5.4. Objetivo general.....	80
LIMITANTES DE LA INVESTIGACIÓN .....	81
FUTURAS INVESTIGACIONES .....	81
BIBLIOGRAFÍA .....	82

## Índice de tablas

Tabla 1. Alfa de Cronbach por dimensión.....	34
Tabla 2. Alfa de Cronbach por elemento, dimensión contexto escolar.....	34
Tabla 3. Prueba T de diferencia de medias.....	35
Tabla 4. Prueba t, sin diferencia de medias .....	36
Tabla 5. Alfa de Cronbach por escalas.....	38
Tabla 6. Prueba T de diferencia de medias.....	38
Tabla 7. Población .....	39
Tabla 8. Rendimiento de los participantes, datos descriptivos.....	40
Tabla 9. Horas diarias dedicadas al estudio en casa.....	41
Tabla 10. Distinciones en variables independientes .....	51
Tabla 11. Recodificación de tipos de familia .....	55
Tabla 12. Variables dicotómicas .....	57

## Índice de gráficas

Gráfica 1. Sexo de los participantes .....	39
Gráfica 2. Edad de los participantes .....	40
Gráfica 3. Rendimiento de los participantes.....	41
Gráfica 4. Horas diarias que dedicas al estudio en casa .....	42
Gráfica 5. Hasta dónde quieres continuar tus estudios por escuelas .....	42
Gráfica 6. Motivo por el cual asistes a la escuela.....	43
Gráfica 7. Tipo de familia.....	44
Gráfica 8. Escolaridad de los padres .....	45
Gráfica 9. Escolaridad de los padres escuela A.....	46
Gráfica 10. Escolaridad de los padres escuela B .....	46
Gráfica 11. Tiempo que esta fuera de casa por motivos de trabajo.....	47
Gráfica 12. Tiempo que pasan los padres fuera de casa por trabajo, escuela A.....	48
Gráfica 13. Tiempo que pasan los padres fuera de casa por trabajo, escuela B .....	48
Gráfica 14. Veces que preguntan cómo va en la escuela.....	49
Gráfica 15. Asisten a reuniones escolares .....	50
Gráfica 16. Autoconcepto.....	51
Gráfica 17. Motivación.....	52

Gráfica 18. Habilidades de aprendizaje .....	53
Gráfica 19. Contexto escolar .....	53
Gráfica 20. Contexto familiar .....	54
Gráfica 21. Autoconcepto y rendimiento escolar .....	59
Gráfica 22. Autoconcepto y rendimiento alto .....	59
Gráfica 23. Autoconcepto y rendimiento bajo.....	60
Gráfica 24. Motivación y rendimiento escolar .....	61
Gráfica 25. Motivación y rendimiento alto .....	61
Gráfica 26. Motivación y rendimiento bajo.....	62
Gráfica 27. Habilidades de aprendizaje y rendimiento escolar. ....	63
Gráfica 28. Habilidades de aprendizaje y rendimiento alto.....	63
Gráfica 29. Habilidades de aprendizaje rendimiento bajo.....	64
Gráfica 30. Contexto escolar y rendimiento escolar.....	65
Gráfica 31. Contexto familiar y rendimiento escolar. ....	65
Gráfica 32. Contexto familiar rendimiento alto.....	66
Gráfica 33. Contexto familiar rendimiento bajo.....	67

## **Índice de mapas**

Mapa 1. Participantes de alto rendimiento .....	70
Mapa 2. Participantes de alto rendimiento .....	71
Mapa 3. Participantes de bajo rendimiento .....	73

# I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

## 1.1 Introducción.

La educación básica juega un papel fundamental en la vida de los individuos; gracias a ella, la mayoría de la población adquiere, entre otras cosas, los conocimientos centrales que les permitirán continuar aprendiendo por el resto de sus vidas; además, de prepararlos para una inserción exitosa en la sociedad. En este contexto, determinar si un individuo ha adquirido los elementos fundamentales que la educación básica provee, resulta una tarea crucial, por lo que en México y el mundo se han desarrollado mecanismos para evaluar el rendimiento de los estudiantes.

El Instituto Nacional de Evaluación para la Educación (INEE), ha implementado esquemas para evaluar la eficacia de los programas educativos, planteando que existe un consenso importante sobre lo significativo que tiene la educación en el mundo de hoy para el desarrollo social y económico (INEE, 2013); es evidente que aquellos países que muestran niveles de desarrollo más altos cuentan con sistemas educativos que producen resultados escolares de alta calidad.

A continuación se describen de manera general las dos principales pruebas que se realizan en México para medir el rendimiento de los estudiantes:

- **PISA 2012.**

El Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), tiene la función de evaluar las competencias adquiridas por estudiantes de 15 años de edad en países miembros y asociados a dicho organismo internacional; se aplica cada tres años y las áreas que se evalúan son lectura, matemáticas y ciencias.

La prueba PISA presenta un reporte internacional con los resultados obtenidos de los países participantes, realizando un comparativo a fin de identificar los avances o retrocesos en la preparación de los jóvenes; PISA tiene un enfoque por *competencias*, identificando la capacidad de extrapolar lo que se ha aprendido a lo largo de su vida, su aplicación en el mundo real y la capacidad de analizar, razonar y comunicar con eficacia los planteamientos, las interpretaciones y la resolución de problemas en distintas situaciones (INEE, 2013).

Los resultados de la evaluación se utilizan para tomar decisiones que permitan mejorar el sistema educativo y, en consecuencia mejorar la enseñanza aprendizaje en las aulas. En el caso de México, no ha logrado llegar a la media de la OCDE, pero si logra estar arriba de la media en el promedio de América Latina, encontrándose a la par con Uruguay y Costa Rica, por arriba de Argentina, Brasil, Colombia y Perú, sin embargo se encuentra por debajo del desempeño de Chile (INEE, 2013).

Con PISA, se obtienen las medias de desempeño en escala global, además por entidad federativa, en esta prueba el estado de Nuevo León se encuentra por arriba de la media

nacional, ocupando el segundo lugar. La prueba PISA logra dar un panorama internacional, para tener un panorama nacional se realiza la prueba ENLACE.

- **ENLACE 2013**

En México se realiza la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), los campos que se evalúan son Español y Matemáticas, además de alguna asignatura extra; en 2008 Ciencias, en 2009 Formación cívica y ética, en 2010 Historia, en 2011 Geografía, en 2012 Ciencias y en 2013 nuevamente Formación cívica y Ética (ENLACE, 2014).

Entre los resultados obtenidos en ENLACE (2014), se tiene que en el área de Matemáticas, la media nacional en lo insuficiente y elemental es de 78.1%, lo que se refiere a lo bueno y excelente es de 21.9%; el estado de Nuevo León se encuentra ligeramente arriba de la media con un 22.3% en el logro bueno y excelente. En el área de Español la media nacional en lo insuficiente y elemental es de 80.3% y en lo bueno y excelente se tiene un 19.7%; el estado de Nuevo León se encuentra arriba de la media nacional con un 22.4%.

Si bien es cierto que se llega a encontrar arriba de la media nacional, también hay que tener en cuenta que casi tres cuartos de la población de estudiantes se encuentran en lo insuficiente y elemental tanto en matemáticas como en el área de español; aún hay una gran cantidad de estudiantes que no llegan a alcanzar el rendimiento esperado, por lo que es importante conocer a fondo lo que sucede en estos estudiantes.

## **1.2 Planteamiento del problema.**

El rendimiento escolar, es uno de los indicadores utilizados para estimar la calidad educativa; el rendimiento se refiere al nivel de aprovechamiento del alumno a partir de ciertos estándares. Por ejemplo, para Jiménez (2000), el rendimiento escolar es un nivel de conocimientos demostrado en un área o materia comparada con la norma de edad y nivel académico. Por otra parte, Figueroa (2004), dice que el rendimiento académico se define como el de la asimilación del contenido de los programas de estudio, expresado en producto calificaciones dentro de una escala convencional.

De acuerdo con Ander-Egg (2012), el rendimiento escolar es el nivel de aprovechamiento o logro en actividad escolar, este se mide a través de pruebas de evaluación con las que se establece el grado en relación con los objetivos pretendidos. Estos autores se refieren al rendimiento escolar como el resultado cuantitativo que se obtiene del aprendizaje de los conocimientos, guiándose por las evaluaciones que realiza el docente.

La acreditación de la educación básica generalmente se estima a partir del resultado que el estudiante obtiene en una serie de pruebas, trabajos y acciones definidas por los docentes. Por lo tanto, se puede decir que el rendimiento escolar se deriva de un proceso en el desarrollo cognitivo, psicomotriz y afectivo del estudiante; tomando en cuenta que

éste es un ser social, se desenvuelve en diferentes esferas de la sociedad, siendo la familia y por ende la escuela las más importantes.

Lozano (2003), menciona que los estudios que explican el fracaso escolar los hacen partiendo de tres elementos que intervienen en la educación, siendo los factores familiares (los padres o tutores), los factores académicos (profesores, programas de estudio, métodos de enseñanza) y los factores personales (motivación, autoconcepto, personalidad, etc.); existen distintas investigaciones que retoman estos elementos para conocer causas que inciden en el desempeño de los estudiantes, a continuación se presentan algunos de los resultados de estas.

Una de las primeras investigaciones realizadas sobre la eficacia de la escuela, fue realizada en 1966 en Estados Unidos y dirigida por Coleman, en los resultados que presenta se le otorga un papel central a la familia, destacando por un lado el llamado *backgroup*, refiriéndose a los aspectos estructurales: nivel socioeconómico, la formación de los padres, recursos culturales de los que dispone el hogar y la estructura familiar; por otro lado están los aspectos dinámicos, que se constituyen a partir de los anteriores y hacen referencia al clima familiar (Covadonga, 2001).

Posteriormente se han realizado diversas investigaciones en relación a la familia; los resultados apuntan a que diversos antecedentes familiares tienen relación con el éxito o fracaso del estudiante. Entre los factores encontrados, se puede mencionar el nivel socioeconómico, el interés por procesos instructivos, relaciones intrafamiliares, provisión de materiales, recursos y estructura interna de la familia, un entorno emocional equilibrado, el nivel de estudios de los padres, los recursos socioculturales, la estructura familiar, la relación que pueden llegar a tener padre e hijo, presencia de ambos padres, problemas de adicciones, entre otros (Covadonga, 2001; Gómez, 1992; Oliva & Palacios, 1998; Gil, 1992).

Con relación al entorno escolar, en el informe Coleman se menciona que existen diferencias en relación a la preparación de los docentes, el salario, las actitudes; se hace énfasis en que la escuela está organizada de manera culturalmente homogénea, lo que refuerza las diferencias impuestas por el entorno y por el origen social del estudiante (Covadonga, 2001).

Dentro del entorno escolar se han estudiado los procesos que se desarrollan en el ámbito escolar, instituciones, la estructura burocrática, la relación de comunicación que hay entre los actores del proceso educativo y la comunidad. Dentro del aula se ha centrado en gran medida en los docentes, cómo se realiza la práctica de enseñanza, los procesos pedagógicos, la relación social y afectiva que se establece entre docentes y alumnos, además de la que existe entre los mismos estudiantes, el tiempo que duran las clases, creencias y expectativas de docentes-alumnos (Muñoz, Rodríguez, & Borrani, 2005).

En cuanto a los factores personales: se encuentran la motivación, el uso del tiempo libre, las actividades extraescolares, las relaciones sociales, la familia, la escuela, los estilos

de aprendizaje, métodos de estudio, formas de alimentación, la actitud para enfrentar las dificultades, así como el interés hacia la escuela y su vida en sociedad, su estado emocional y los cambios que se presenten en la adolescencia, entre otros (De Hoyos, Espino, & García, 2012; Covadonga, 2001; González, 2003).

Estas son solo algunas de las temáticas en torno al estudiante y su rendimiento escolar; estas han sido retomadas en distintas investigaciones y con diferentes enfoques. Para esta investigación se trabajará desde la perspectiva del alumno, es decir, será a partir del estudiante que se retomarán algunas de las temáticas antes presentadas, al no poder trabajar con cada una de ellas por la premura que generaría, para fines de esta investigación se han seleccionado cinco aspectos centrales, esto con el fin de conocer cómo el estudiante percibe estos aspectos y saber su influencia en el rendimiento escolar.

Los aspectos que se tomaran son: el contexto familiar, el contexto escolar, la motivación, autoconcepto y las habilidades de aprendizaje. A continuación, se muestra de manera general cómo se conceptualizan estos aspectos:

El **contexto familiar**, las experiencias sociales que ocurren en el interior de la familia son la base de la personalidad. El apoyo o involucramiento de la familia en el desenvolvimiento de las tareas del estudiante tiene repercusión, positiva o negativa, en su formación como individuo, (Villaruel y Sánchez, 2002).

El **contexto escolar**; la interacción que existe dentro del salón de clase, es significativa para el desarrollo del aprendizaje. Las relaciones que se den entre pares, así como entre el estudiante y el profesor, se consideran clave para el desarrollo personal y académico del alumno, por lo que la relación, así como la expectativa de los profesores influye en el éxito o fracaso de resultado de los estudiantes (Castejón y Pérez, 1998).

La **motivación** como factor relevante del rendimiento escolar, facilita la aparición de estrategias de aprendizaje que mejoran el rendimiento. La motivación que manifiestan los estudiantes puede buscar aprender de una actividad escolar o sólo obtener la calificación aprobatoria; involucrarse en una actividad escolar o evitarla; sentirse capaces o incompetentes al realizarla; buscar el éxito o evitar el fracaso (Flores, 2010).

El **autoconcepto** va de la mano con la motivación; se forma sobre la base de las descripciones y evaluaciones que éste realiza de sí mismo y su comportamiento ante las personas con las que se relaciona (Díaz, 2003); en el campo educativo se describe como la percepción que se tiene de sí mismo, así como la capacidad competencia respecto a diversas materias escolares (González, 2005).

Las **habilidades de aprendizaje**, tomadas como las estrategias o los métodos de estudio que tienen los estudiantes, ya que la relación que existe entre el método de estudio y el rendimiento tiende a ser más fuerte, que la que se tiene entre inteligencia y rendimiento (Sobrado, Cauce y Rial, 2002).

La presente investigación explorará la relación que tienen los aspectos antes mencionados con el rendimiento escolar: qué los motiva, cómo se ven a sí mismos, cuáles son sus estrategias de aprendizaje. Además se focalizará en la familia, ya que se busca conocer cómo perciben los y las estudiantes su involucramiento y si sus aportes tienen un efecto en rendimiento, ya sea favorable o desfavorable

### **1.3 Objetivo general.**

Explorar la percepción del estudiante de secundaria sobre algunos aspectos familiares y personales (autoconcepto, motivación, habilidades de aprendizaje, contexto escolar y familiar) y su relación con el rendimiento académico.

#### 1.3.1 Objetivos específicos.

Indagar la concepción del estudiante de secundaria sobre los aspectos personales y familiares que tienen efecto sobre su rendimiento escolar.

Identificar, en opinión del estudiante, el grado de involucramiento que tiene la familia respecto a las tareas escolares y su impacto en su rendimiento escolar.

Explorar si existen diferencias sobre cómo influyen algunos aspectos personales y familiares en el rendimiento alto y bajo de estudiantes de secundaria.

#### 1.3.2 Preguntas de investigación

¿Cómo percibe el estudiante de secundaria la influencia de los aspectos familiares y personales en su rendimiento escolar?

¿Cómo experimenta el estudiante de secundaria el involucramiento de la familia en las tareas escolares?

¿Cuál es la relación que, de acuerdo con el estudiante, existe entre el autoconcepto, la motivación y las habilidades de aprendizaje, con su rendimiento escolar?

### **1.4 Justificación.**

Las investigaciones que se han realizado en relación al rendimiento escolar y el estudiante han sido variadas, pero siempre se han hecho tomando solo dos o tres aspectos; en esta investigación lo que pretende es tomar aspectos tanto personales como sociales y ver la relación que tienen con el desempeño del estudiante.

Entre los aspectos sociales que se pretenden tomar en consideración, se encuentran el contexto familiar y el escolar, ya que son los lugares donde el estudiante pasa más tiempo y, se ha documentado, llegan a tener una influencia decisiva en su desarrollo; en el primero se han dado una serie de transformaciones a través de los años, lo que ha modificado los arreglos, acuerdos y hasta los tipos de familia; el segundo es el lugar

donde se lleva a cabo la tarea del aprendizaje y el ambiente que se tenga en el aula influye en el desempeño del estudiante.

Dentro de los aspectos personales se tomarán la motivación, autoconcepto y habilidades de aprendizaje, debido a que la literatura reporta que estas llegan a tener una gran influencia dentro del estudiante y llegan a determinar el rendimiento de los estudiantes, por lo que con estas se pretende tener una visión personal del estudiante (Ariza & Oliveira, 2001; Covadonga, 2001; Lozano, 2003).

Cabe destacar que en esta investigación se pretende poner especial énfasis en la familia, destacando la manera en que el estudiante percibe su ambiente familiar, su dinámica, el apoyo familiar tanto en la escuela como en la casa, la percepción acerca de las capacidades y habilidades y qué relación tiene con el desempeño, ya sea de manera positiva o negativa. El contexto familiar del estudiante se determina por los aspectos económicos, sociales y culturales que llegan a limitar o favorecer su desarrollo personal y educativo. La actitud que los padres transmiten a sus hijos hacia la educación, la cultural, los profesores y la escuela ejerce gran influencia en su proceso de aprendizaje (Olivia y Palacios, 2003).

A pesar de que en otras investigaciones ya se ha trabajado con el enfoque familiar, esta investigación lo retoma debido a la relevancia que tiene para el estudiante, y se ha desarrollado desde distintos ángulos, esta será vista desde la perspectiva del estudiante, lo que permitirá conocer cómo es que el estudiante ve a su familia y logra integrar o no su apoyo dentro de su desarrollo escolar.

Además, se tomarán los aspectos del autoconcepto y motivación porque estos permitirán conocer cómo es que el estudiante se percibe a sí mismo y cómo se ve a partir de la percepción que los otros tienen de él; la idea es tener una visión personal de cada estudiante y realizar la comparación con el contexto familiar y el desempeño que tienen dentro de la escuela.

Un punto a destacar es el trabajarlo en educación secundarias, ya que es una etapa de cambios y de formación de su personalidad, por lo que su visión aporta elementos para conocer cómo perciben su desempeño en la escuela; de acuerdo con Flores y Gómez (2010), este cambio favorece que los estudiantes se perciban menos competentes y capaces al realizar actividades académicas. Esto puede relacionarse con el aumento en la carga de trabajo, la demanda de autonomía e independencia al trabajar y el cambio en las formas de evaluación más exigentes.

## **2. MARCO CONCEPTUAL**

La tarea educativa, por su naturaleza, es una experiencia personal, en la que se aprende y se desarrolla mediante las atribuciones y capacidades individuales. Pero también es un fenómeno social, que ocurre en un contexto cultural compartido con otros individuos. En ese sentido, el panorama sería parcial si se emprendiera la labor educativa considerando solo los diversos aspectos individuales, pero también sería erróneo privilegiar únicamente lo social (Hernández, 1991). En este trabajo se abordará, principalmente, la perspectiva del estudiante, enlazando la parte personal con el contexto familiar y el escolar.

Este apartado se divide en dos partes; en la primera se dan a conocer los principales conceptos que se utilizarán en esta investigación, describiendo los factores personales (autoconcepto, motivación y habilidades de aprendizaje) y los factores sociales (contexto familiar y el escolar), además de describir el rendimiento académico. En la segunda parte se integra la perspectiva teórica con la que se trabajará en la investigación.

### **2.1 Factores personales.**

#### **2.1.1 Autoconcepto.**

La conducta de una persona se encuentra influenciada por la interacción que mantiene con las personas en su entorno. En el contexto social, los individuos se percatan de que quienes les rodean reaccionan a su modo de actuar, lo que detona la reflexión hacia, por ejemplo, qué motivó la reacción de los demás hacia sí mismo, o proyectar cierta conducta e imaginar la reacción que producirá. La capacidad para asumir el punto de vista de los demás, tiene como resultado una serie de opiniones de uno mismo con las que el sujeto elabora su autoconcepto (Santana, Feliciano y Jiménez, 2009).

El estudio del autoconcepto inició en 1890 con William James (1842-1910), quien es considerado el pionero en la investigación de este tema e hizo notoria su importancia en las ciencias sociales y psicológicas. El autoconcepto es definido como, el concepto personal que tiene un individuo de sí mismo, este se va formando a partir de las descripciones y evaluaciones que el sujeto realiza sobre su persona y su manera de relacionarse con las personas que le rodean (Salum-Fares, Marín y Reyes, 2011). Para Díaz-Atienza (2003), se refiere a la imagen que impregna su funcionamiento individual y su comportamiento social.

Se puede decir, que el autoconcepto es el resultado de un proceso de análisis, valoración e integración de información derivada de la propia experiencia y de la retroalimentación del contexto (familia, maestros, compañeros y sociedad en general). Entre una de sus funciones está el regular la conducta mediante la autoevaluación, por lo que el

comportamiento de un estudiante, es determinado en gran parte, por el autoconcepto que se posea en ese momento (García y Doménech, 2002).

En general se suele entender al autoconcepto como la conciencia y valoración que el individuo tiene de su yo, es decir, de sí mismo. Weiner (1990) menciona que el autoconcepto es una manera global de todas las teorías motivacionales, de manera que la motivación en gran parte está integrada por las percepciones que una persona tiene de sí misma y de las tareas a las que se ven enfrentadas.

Gonzalez-Pineda, Nuñez, Glez-Pumariiega y García (1997), mencionan que una de las funciones más importantes del autoconcepto es orientar lo que una persona tiende a ser en respuesta a la evaluación de sí misma, este aspecto suele ser relevante debido a que su modo de comportamiento ante ciertas circunstancias, estaría determinado por lo que la persona cree que es capaz de hacer.

#### 2.1.1.1 Estructura del autoconcepto.

González (2003) describe que el autoconcepto, se integra por componentes cognitivos, afectivos y conductuales.

- **Cognitivo:** es el autoconcepto definido como opinión que se tiene de la propia identidad, de la personalidad y la conducta. Esta opinión sobre sí mismo determina el modo en que se organiza, se codifica y se utiliza la información que llega sobre uno mismo.
- **Afectivo:** valoración de las cualidades propias, las cuales intervienen la sensibilidad, emotividad ante los valores y contra valores propios.
- **Conductual:** autoafirmación dirigida hacia el yo y la búsqueda de consideración y reconocimiento por parte de los demás.

Para poder entenderlos adecuadamente, se parte del concepto de actitud, la cual se considera como una organización de creencias que perduran hacia un objeto o situación, la cual predispone el actuar.

#### 2.1.1.2 Dimensiones del autoconcepto.

El autoconcepto no puede considerarse únicamente como un constructo privado y exclusivamente interno, ya que es fundamental desarrollar la habilidad de percibir e interpretar las actitudes que los otros comunican en el proceso de la interacción social. El efecto que las otras personas ejerzan sobre el autoconcepto dependerá de la significancia que tengan las personas con las que se interactúe, es decir, tendrá un mayor peso lo que piense una persona cuando más se encuentre comprometido emocionalmente con el sujeto (Santana, Feliciano y Jiménez, 2009).

La concepción multidimensional y jerárquica dentro de la que se distribuye el autoconcepto es proporcionada por Shavelson, Hubner y Stanton (1976 en González, 2005), en ella se describe el autoconcepto académico, físico, social y personal.

- Académico: este se subdivide en la percepción de la competencia que se tiene respecto a las diversas materias escolares, es decir, la percepción que se tenga de sí mismo en la competencia académica de cada materia.
- Físico: dimensiones de habilidad, condición, fuerza y atractivo físicos.
- Social: la percepción que cada uno tiene de sus habilidades sociales con respecto a las interacciones sociales con los otros y se calcula a partir de la autovaloración del comportamiento en los diferentes contextos sociales. Puede verse también como aceptación social y competencia social.
- Personal: hace referencia a la idea que cada persona tiene de sí misma en cuanto a ser individual, además está medido por los estados de autonomía, autorrealización y afectivo-emocional.

Esta investigación, se enfocará en el autoconcepto académico, que tiene una influencia sobre los logros y expectativas de los estudiantes; quienes perciben una valoración negativa de su rendimiento escolar presentan un bajo autoconcepto académico, se llegan a sentir incapaces de realizar las tareas escolares y llegan a experimentar una falta de confianza en sus posibilidades para alcanzar los objetivos educativos (Santana, Feliciano y Jiménez, 2009).

Por lo tanto, la influencia que tiene el autoconcepto sobre el rendimiento escolar puede ser inmediata, mientras que la incidencia del logro académico sobre el autoconcepto se encontraría influida por la elaboración cognitivo-afectiva. Beltrán (1993), destaca dos tendencias distintas, una que el autoconcepto actúa causalmente sobre el rendimiento académico, por lo que es preciso trabajar en la escuela para mejorar la imagen que los estudiantes tienen de sí mismos. La otra define que el autoconcepto es una consecuencia de rendimiento, por lo que aboga por el desarrollo de las capacidades intelectuales mediante métodos de instrucción individualizada.

### 2.1.2 Motivación.

Etimológicamente, el término motivación procede del latín *motus*, que se relaciona con aquello que moviliza a la persona para ejecutar una actividad. De esta manera, se puede definir la motivación como el proceso por el cual un sujeto se plantea una meta, utilizando recursos adecuados y mantiene una conducta determinada, con el propósito de lograr un objetivo en específico (Naranjo, 2009).

Parsons (1967), plantea que la motivación es la que mueve a los individuos, tiene una importancia estratégica en la estructura del sistema social y a la inversa, la estructura influye en las motivaciones de los actores quienes deben estar motivados para que realicen un esfuerzo y se lleve a cabo la acción; ellos no realizan su trabajo sin ningún fin o retribución, a través de incentivos podrán trabajar y cooperar, se dan fuerzas motivacionales las cuales son cruciales para la obtención de metas y el sistema social en cuestión persista o se desarrolle.

La motivación es la palanca que mueve toda conducta, lo cual permite provocar cambios tanto a nivel escolar como de la vida en general. La motivación no es un proceso unitario, ya que abarca componentes diversos, los cuales no se han logrado integrar del todo en las teorías existentes, sin embargo se define como el conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta (Beltrán, 1993).

La motivación es uno de los factores clave que inciden en el aprendizaje, por lo que es pertinente realizar la asociación entre la motivación y el rendimiento académico, pero la motivación es dinámica, está sujeta a cambios en la intensidad de su relación con el rendimiento cuando se interactúa con una serie de condiciones personales y estímulos del contexto (González, 2003).

#### 2.1.2.1 Perspectivas teóricas de la motivación.

##### a. Perspectiva conductual.

En la perspectiva conductual se basa en las recompensas externas y los castigos que son los que determinan la motivación de una persona, estas recompensas pueden ser positivas y negativas (Santrock, 2002). Aquellos que apoyan el empleo de incentivos, mencionan que se agrega interés y motivación a la conducta, poniendo atención en comportamientos adecuados y alejándose de los que se consideran inapropiados, siendo este uno de los supuestos de los que se parten en el empleo de incentivos. Trechera (2005), menciona que el comportamiento de los individuos se basa en el objetivo de obtener algún beneficio y evitan aquello que conlleve un daño, en este enfoque la modificación de la conducta se realiza a través de refuerzos, recompensas o evitando aquello que sea desagradable.

Para una modificación en la conducta se emplea el reforzamiento, el castigo o la extinción (no se refuerza la conducta). Los refuerzos que se emplean pueden ser positivos o negativos, los primeros se emplean para aumentar la probabilidad de que dé una respuesta esperada y son conocidas también como recompensas (Naranjo M. , 2009).

Naranjo (2004), menciona que los factores que deben ser tomados en cuenta para el reforzamiento positivo son, primeramente, identificar el comportamiento que se piensa reforzar, después seleccionar los motivadores apropiados y por último se debe tomar en cuenta aspectos como presentar el refuerzo inmediatamente después de que se presente la respuesta deseada, la privación y la saciedad que tiene el individuo de la recompensa, la cantidad de reforzamiento y la novedad del refuerzo. Respecto al refuerzo negativo, conocido también como estímulo aversivo y se emplea de manera similar que la positiva, con el fin de mantener o incrementar la presentación de una conducta.

El método del castigo se emplea como una consecuencia aversiva a la aparición de una conducta, siendo esta una forma en la que se espera que esta conducta no se vuelva a repetir, existen dos tipos de castigo, el positivo que consiste en la aparición de un evento doloroso; mientras el castigo negativo consiste en la desaparición de un evento bueno o

placentero (Arancibia, Herrera y Strasser, 2008). En relación al método de extinción, consiste en dejar de reforzar una conducta, al no reforzarla conducta esta se irá debilitando, disminuyendo así la probabilidad de que se repita.

#### b. Perspectiva humanista.

La perspectiva humanista, acopia el conjunto de teorías que precisan que los factores fundamentales que provocan la conducta son la necesidad de dar sentido a la propia vida y la autorrealización personal (González, 2003). Enfatiza la capacidad de la persona para lograr su crecimiento, sus características positivas y la libertad de elegir su destino.

Dentro de estas teorías se encuentra la jerarquía de las necesidades propuesta por Maslow, quien concibe a las necesidades humanas ordenadas por jerarquías donde unas son prioritarias y solo cuando estas son cubiertas, se puede ascender a las necesidades de orden superior (Naranjo, 2009). La jerarquía que propone Maslow son las necesidades fisiológicas, las necesidades de seguridad, necesidades de amor y pertenencia, necesidades de estima y necesidades de autorrealización.

La teoría de existencia, relación y crecimiento, fue desarrollada por Clayton Alderfer (citado en Trechera, 2005), fundamentándose en la teoría de Maslow, considerando que existe un movimiento ascendente en el modelo piramidal que denomina satisfacción progresiva y otro que conduce a la persona hacia atrás, llamándola frustración negativa. El autor los agrupa en tres tipos, Existencia (necesidades básicas y materiales), relación (relaciones interpersonales y de grupo) y crecimiento (desarrollo personal).

Por su parte, McClelland (Naranjo, 2004), señala tres motivaciones importantes dentro de la perspectiva humanista, la necesidad de logro, la afiliación y el poder; este tipo de motivaciones predisponen a las personas a comportarse en formas que afectan el desempeño en trabajos y tarea, en respuesta a una recompensa o ausencia de ella. Estas necesidades pueden ser fuertes o débiles dependiendo de asociaciones pasadas con el desempeño y las recompensas obtenidas en la solución de situaciones.

#### c. Perspectiva cognitiva.

En la corriente cognitiva, destacan los procesos centrales y cognitivos para dar explicación al fenómeno de la motivación. Enfatizan que lo que la persona piensa sobre lo que puede ocurrir es importante para determinar lo que efectivamente sucede (Ajello, 2003). El sistema cognitivo es el que recibe y envía información a los sistemas afectivo, del comportamiento y fisiológico, además regula el comportamiento de estos poniendo en marcha o inhibiendo ciertas respuestas en función del significado que le da a la información de que dispone (Naranjo, 2004).

La teoría de las expectativas de Vroom, considera que las personas se motivan a realizar cosas y esforzarse por lograr un alto desempeño para alcanzar una meta si creen en su capacidad, si creen que lo que harán ayudará a lograrla y si saben que cuando la alcancen recibirán una recompensa, de tal manera que el esfuerzo ha tenido un resultado positivo (Naranjo, 2004). Para Vroom (1964) la motivación es resultado de tres variables, la valencia (valor aportado a alguna actividad), expectativas (creencias sobre

la probabilidad del resultado en un acto) y la instrumentalidad (consideración de la persona sobre que el resultado que obtenga servirá de algo).

En relación a la teoría de la equidad de Stacey Adams, Valdés (2005) menciona que se enfoca en el criterio que se forma la persona en función de la recompensa que obtiene comparándola con las recompensas que reciben otras personas que realizan la misma tarea o hacen aportaciones semejantes. Para esto se toman dos elementos las contribuciones que la persona aporta a la tarea y los resultados, las ventajas o beneficios que la persona obtiene por la actividad realizada (Trechera, 2005).

#### 2.1.2.2 Motivación y rendimiento académico.

Teniendo a la motivación como elemento relevante en la predicción del rendimiento académico, hay que tener claro que los estudiantes manifiestan la motivación de diversas maneras. Para saber qué es lo que motiva o no a un alumno Tapia (1992) señala que tiene que ver con la cuestión de las metas que tengan los alumnos a la hora de realizar las actividades escolares. Estas pueden ser de distintos tipos e importancia, como un factor en el interés y esfuerzo que el alumno pone en el aprendizaje escolar variando en función de su edad, experiencia escolar y su contexto sociocultural.

Tapia (2005), alude que los alumnos afrontan su trabajo con más o menos interés y esfuerzo debido a tres tipos de factores:

- El significado que para ellos tiene conseguir aprender lo que se les propone, significado que depende de los tipos de metas u objetivos a cuya consecución conceden más importancia.
- Las posibilidades que consideran que tienen de superar las dificultades que conlleva el lograr los aprendizajes propuestos por los profesores, consideración que depende en gran medida de la experiencia de saber o no cómo afrontar las dificultades específicas que se encuentran.
- Costo, en términos de tiempo y esfuerzo, que presienten que les va a llevar lograr los aprendizajes perseguidos, incluso considerándose capaces de superar las dificultades y lograr los aprendizajes.

Por otro lado Flores y Gómez (2010), recopilan tres variables que se han estudiado en relación a la motivación del rendimiento escolar:

- Percepción de autoeficacia: definida por la capacidad que cada persona cree tener para realizar alguna actividad, tiene influencia en el esfuerzo dedicado a las tareas escolares, estrategias empleadas y reacción emocional al realizar las actividades; un alumno autoeficaz se plantea metas según su capacidad y logra cumplirlas o lo intenta hasta lograrlo y un alumno que no se percibe eficaz no intentará ir más allá de lo esperado (Parajes, 1996 y Bandura, 1997 en Flores y Gómez 2010).
- Atribuciones de éxito y fracaso: referidas a partir de las causas de éxito o fracaso en una actividad y estas pueden estar ligadas a sentimientos.

- La motivación de logro: definida por las normas de excelencia para el desempeño de las actividades, esta motivación de logro se determina por la forma en la que se involucra en actividades o el valor que se le da, se definen dos tipos: la de *maestría* y la de *desempeño*, las primera tienen conocimientos cognoscitivos complejos y repercuten a un mejor aprendizaje, teniendo un mayor valor intrínseco y las segunda son conocimientos cognoscitivos simples, teniendo un valor extrínseco (Flores y Gómez 2010).

Flores y Gómez (2010), dejan en claro que las motivaciones no son algo estático, si no que van cambiando conforme transcurre la vida escolar, comprobando que durante la adolescencia los estudiantes muestran una menor motivación intrínseca y una mayor extrínseca, en relación con la escuela.

### 2.1.3 Estrategias/habilidades de aprendizaje.

Una de las líneas de investigación dentro del aprendizaje escolar se sitúa en el estudio de los procesos de aprendizaje. El interés sobre este tema surge a partir de las demandas de distintos profesionales de la educación sobre las limitaciones que presentan algunos estudiantes en la resolución de alguna tarea; estas limitaciones no se asocian a nivel cognitivo; más bien se relacionan a fallos con el no saber qué hacer en determinada tarea, falta de planificación al intentar abordarla, no sentirse capaz de resolverla y no saber elegir la estrategia adecuada en el momento oportuno (Valle, Barca, González y Núñez, 1999).

El término de estrategia no solo ha sido utilizado en las ciencias humanas aplicadas, este tiene orígenes militares que indica las actividades necesarias para llevar a cabo un plan previo a las operaciones bélicas a gran escala, y el dominio de los diferentes estadios, es decir, la táctica a utilizar (Genovard, 1990).

Hay que tomar en cuenta que en toda estrategia hay una serie de pasos o etapas que hay que poner en práctica, por lo que las personas que las realizan deben tener un conjunto de herramientas cognitivas que suelen denominar destrezas, es decir, aquellas capacidades que se reflejan en una acción, estas capacidades se desarrollan mediante entrenamiento y prácticas aplicadas (Valle, Barca y Núñez, 1999). Por lo tanto, la diferencia que hay entre estrategia, táctica y destreza, se encuentra marcada en que las primeras dos son actividades conscientes y orientadas a un fin y la última solo implica acción (Genovard, 1999).

Para Valle, Barca, González y Núñez (1999), las estrategias de aprendizaje son actividades conscientes e intencionales que guían las acciones a seguir para alcanzar determinadas metas de aprendizaje. Para (Selmes, 1988), las estrategias de aprendizaje son procedimientos aplicados de modo intencional y voluntario a una tarea que no pueden reducirse a rutinas automatizadas; más bien son una secuencia o conjunto de habilidades que el individuo posee en el desarrollo del aprendizaje.

Según Genovard (1990), las estrategias de aprendizaje las definen como el comportamiento que el estudiante desarrolla durante el proceso de aprendizaje y tiene influencia en su proceso de adquisición y entendimiento de los temas a aprender. Es decir, estos autores lo relacionan con la forma en la que el estudiante adquiere, procesa y entiende la información que se desarrolla en su proceso de aprendizaje. Para Menereo (1994), las estrategias de aprendizaje, son procesos de toma de decisiones que tienen los estudiantes, de los cuales se eligen y obtienen de forma coordinada los conocimientos que requiere para el cumplimiento de una determinada tarea. En resumen, las estrategias de aprendizaje son secuencias de procedimientos o planes orientados hacia el cumplimiento de metas de aprendizaje y estas son utilizadas por los estudiantes, además de que tienen una variación en la aplicación, son distintas para cada estudiante y funcionan según sea la forma en la que estos aprendan o desarrollen el aprendizaje, es decir, el fin de estas es codificar la información que el estudiante debe aprender.

#### 2.1.3.1 Estrategias/habilidades de aprendizaje y el rendimiento escolar.

Las estrategias y habilidades de aprendizaje facilitan la adquisición y el entendimiento de información y contenidos desarrollados en el proceso de aprendizaje, en cambio, cuando no se desarrollan estas estrategias se es más proclive al abandono, al desaliento y frustración de no saber cómo enfrentarse a una tarea intelectual o hacerlo de forma inapropiada (Sobrado, Cauce, & Rial, 2002).

Hay que tener en cuenta que a los estudiantes no se les enseña a estudiar; por lo general, se emplea un sistema de ensayo-error, sin tener una base de estrategias adecuadas para cada uno de ellos; algunos tienen la idea de que estudiar es sinónimo de leer, repetir y memorizar, perdiendo el sentido del proceso educativo, el cual no se basa en repetir ni recordar mecánicamente los temas de una clase, si no se quiere que el alumno aprenda significativamente (Sobrado, Cauce y Rial 2002).

Las técnicas de aprendizaje permiten gestionar y procesar la información nueva y lo que ya se conoce, pero estas técnicas no garantizan que el estudiante pueda dominar las estrategias de estudio. Para Monereo (1994), el interés de enseñar una estrategia de aprendizaje depende del potencial que tenga el estudiante para regular y controlar los procesos de aprendizaje, lo que permitirá tener una mejora en su rendimiento, pero más allá de eso impactará en su capacidad de aprender a partir de sus propios recursos.

Bernard (1993), realiza un resumen sobre datos relevantes encontrados en distintas publicaciones sobre el tema de las estrategias de aprendizaje; a continuación se mencionan algunos hallazgos relevantes:

1. Las personas que son menos eficaces en el proceso de aprendizaje son aquellos que muestran lagunas en sus procesos cognitivos, como lo es su deficiente planificación y control de lo que hacen. En cambio quienes tienden a ser más eficaces en el aprendizaje, coinciden con los que utilizan estrategias adecuadas.

2. Los estudiantes se quedan con la creencia de que su bajo rendimiento se debe más a la falta de capacidad y no a su deficiente forma de estudiar.
3. El funcionamiento del sistema cognitivo de los estudiantes se entiende como la interacción de tres variables principales: las personales, las de contenidos de aprendizaje y las referidas a los docentes y compañeros en el proceso de aprendizaje

## **2.2 Factores sociales**

### 2.2.1 Contexto familiar

#### 2.2.1.1 Concepto

La familia, según la Declaración Universal de los Derechos Humanos, es el elemento natural y fundamental de la sociedad y tiene derecho a la protección de la sociedad y del Estado (UNESCO, 1948).

Desde el punto de vista gramatical, el Diccionario de la Lengua Española (Real Academia Española, 2015), muestra entre otras definiciones a la familia como un grupo de personas emparentadas entre sí, que viven juntas y como un conjunto de ascendientes, descendientes, colaterales y a fines de un linaje.

En la visión antropológica, la familia es vista como un círculo organizado en torno a un núcleo originado por una unión conyugal y funciona como un lugar de intercambio de bienes y servicios, de intercambios afectivos y sexuales, a la vez como un lugar de poder, regulador de las tensiones internas y elementos de la paz social (Perrot, 1991 en Echarri, 2009).

En psicología se presenta a la familia como una institución social, constituyendo un área de desenvolvimiento social en la que intervienen la patria, el suelo natal, las condiciones de desarrollo y determinación de la dirección del despliegue (Aguilar, 2001).

En la postura funcionalista (tomando al varón como jefe y proveedor de recursos y a la mujer como encargada de la regulación afectiva y tareas domésticas), la familia es una institución especializada en transmitir a sus miembros el sistema de valores vigente en la sociedad, pero impide dar cuenta de la diversidad real tanto de arreglos familiares como de valores alternativos al interior de una sociedad, al tiempo que hace abstracción de cualquier otra función, en especial la económica y en particular el trabajo doméstico (Echarri, 2009).

En resumen, una familia es un grupo de personas relacionadas entre sí, que comparten un espacio, una economía, un nivel de bienestar y un proyecto de vida en común. Estas personas pueden estar relacionadas por un vínculo de sangre o adopción, comparten un espacio habitacional y un presupuesto económico de ingreso y gasto, así como un nivel de bienestar, entendido como el estado en que están satisfechas las necesidades fundamentales de un hogar (espacio, salud, practicidad, entendimiento, conectividad y sustentabilidad).

### 2.2.1.2 Estructura y tipología familiar.

La estructura familiar suele definirse a través de la dimensión de la familia, es decir el número de miembros y de la custodia paterna (Gómez 1992). El tamaño de la familia se relaciona con el rendimiento, influyendo en el clima intelectual; del mismo modo, la relación existente de las interacciones establecidas entre padres e hijos, donde debe haber un equilibrio afectivo y emocional del alumno, muy influenciado a su vez por las relaciones que mantiene con los miembros de su familia.

Un aspecto a destacar es la posición social de la familia, pues esta suele producir variaciones respecto de la importancia que dan los padres al éxito escolar, aspecto que influye en los resultados del alumno; en las posiciones más desfavorecidas, el éxito escolar es escasamente valorado, mientras que cuanto más alto es en nivel socio-profesional de los padres, mayor importancia se da a este aspecto, con lo que la posibilidad de éxito escolar que tienen los hijos es mayor (Fernández y Salvador, 1994).

El Instituto de Investigaciones Sociales realizó en 2012 una clasificación de las familias que contempla once tipos de familias más significativos en la realidad social mexicana. Para ello retomó la información del Estudio Nacional de Ingreso y Gasto de los Hogares en México (EHIGH), que realiza cada dos años el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (López, Hernández y González, 2012).

- Papá, Mamá y niños: pareja con niños.
- Papá, Mamá y jóvenes: Pareja con jóvenes.
- Papá solo con hijos: padre solo con hijos.
- Mamá sola con hijos: madre sola con hijos.
- Padres, hijos y otros parientes: pareja con hijos y otros familiares.
- Familia reconstruida: pareja con uno o varios hijos de uniones anteriores.
- Pareja joven sin hijos: pareja sin hijos.
- Nido vacío: pareja adulta sin hijos.
- Pareja del mismo sexo: pareja con personas del mismo sexo.
- Co-residentes: personas que no tienen unión consanguínea.
- Familia unipersonal: persona viviendo sola.

### 2.2.1.3 Dinámica familiar.

De Oliveira, Eternod y López (1999) mencionan que la dinámica familiar es el conjunto de relaciones, de cooperación, intercambio, poder y conflicto que, tanto entre hombres como en mujeres, y entre generaciones, se establece al interior de la familia, alrededor de la división del trabajo y de los procesos de la toma de decisiones.

Agudelo (2005) afirma que la dinámica familiar comprende las diversas situaciones de naturaleza psicológica, biológica y social que están presentes en las relaciones que se dan entre los miembros que conforman la familia y que les posibilita el ejercicio de la

cotidianidad en todo lo relacionado con la comunicación, afectividad, autoridad y crianza de los miembros y los subsistemas de la familia.

La dinámica familiar es el tejido de las relaciones y vínculos atravesados por la colaboración, intercambio, poder y conflicto que se genera entre los miembros de la familia al interior de ésta, de acuerdo a la distribución de responsabilidades en el hogar, la participación y la toma de decisiones (Gallego, 2012).

Por lo tanto, se puede interpretar la dinámica familiar como los encuentros entre las subjetividades, encuentros mediados por una serie de normas, reglas, límites, jerarquías, roles, entre otros, que regulan la convivencia y permiten que el funcionamiento de la vida familiar se desarrolle armónicamente. Es importante que cada miembro de la familia conozca e interiorice su rol dentro del núcleo familiar, lo que facilita en gran medida su adaptación a la dinámica interna de su grupo.

#### 2.2.1.4 Relación familia – escuela.

La relación entre la familia y la escuela se sitúa en un contexto histórico e institucional. Se ubica en una articulación de dos tipos de instituciones con poderes asimétricos así como en un contexto social dándose un aparente antagonismo y eventual conflicto entre los intereses privados y los intereses colectivos. El estudiante convive en ambas instituciones las cuales tienen el objetivo en común: su desarrollo (Kñallinsky, 1999).

Por lo anterior, la relación que lleguen a tener estas instituciones llega a tener influencia en el desarrollo del estudiantes; dentro de la relación que interesa recalcar en esta investigación es el involucramiento que tiene la familia en las tareas de la escuela y las expectativas familiares. Con esto se podrá tener la visión de la relación que llegan a tener estas dos instituciones.

##### *a.* Involucramiento de la familia en tareas escolares.

Las experiencias sociales que ocurren en el seno de la familia son la base de la personalidad, y el apoyo o involucramiento que tenga la familia en el desenvolvimiento de las tareas del niño tendrá una repercusión en el individuo. En lo que respecta a las tareas del área de la educación los padres de familia representan un aspecto importante en la formación del estudiante.

La participación de los padres en la educación se refiere al involucramiento que tienen en las actividades relacionadas con la escuela; ejemplos de estas son la participación en actividades escolares, animar el logro académico del estudiante, asistencia a conferencias o juntas, apoyar en las tareas a los hijos (Valdés, Acevedo y Sánchez, 2009).

Redding (1997), encuentra que una marcada ética de trabajo contribuye a obtener éxito académico, cuando los padres preparan a sus hijos para las demandas del aprendizaje escolar, cuando muestran a través de sus propias actividades y de las metas que marcan para ellos que trabajar duro es importante.

La investigación sobre la influencia de la familia en el aprendizaje académico tiene una larga historia. Se puede decir que mientras la clase social baja puede llevar a predecir estadísticamente un bajo rendimiento académico, las familias que proporcionan un ambiente estimulante y de apoyo, con riqueza lingüística, desafían los efectos de las circunstancias socioeconómicas. Es decir, saber cómo se desarrolla la dinámica en la familia, (donde se incluyen las relaciones familiares, las prácticas y los patrones de vida familiar) es un predictor del aprendizaje académico más confiable que el estatus familiar (Redding, 1997)

Estudios confirman que los padres se preocupan por la educación de sus hijos, pero necesitan una buena información de los educadores con el fin de seguir participando en la educación de sus hijos en todo el trayecto escolar (Epstein y Sheldon, 2007).

#### b. Expectativas y apoyo familiar.

El interés de los padres en las tareas escolares de los hijos incide en su percepción como estudiante, el interés incluye si siguen con el proceso educativo de su hijo, éste se puede manifestar con un contacto frecuente con el centro escolar, otros elementos incluyen preocupación por la actividad escolar, creación en casa de un ambiente adecuado para el estudio, adquisición de recursos culturales, utilización conveniente del tiempo de ocio, presión ejercida sobre los hijos para que lean y visiten museos, ayuda en tareas escolares, entre otras (Gómez, 1992).

El apoyo familiar se considera un elemento significativo en el proceso educativo y se relaciona con el nivel de involucramiento de los padres en las actividades escolares de sus hijos. Cuando se habla de apoyo familiar en el aprendizaje, se refiere al grado en que los padres participan en las actividades que complementan a la práctica didáctica, las cuales no se concretan solamente a la realización de las tareas escolares encargadas para el hogar, sino además son las actividades de repaso, lectura y de tipo lúdico, que amplíen lo que se vio en clase, buscando textos o revistas, bibliotecas, llevarlos al museo, entre otras (Bazán, Sanchez y Castañeda, 2007).

El apoyo familiar tiene un efecto positivo en el desempeño de los estudiantes, al igual que el involucramiento de la familia en la realización de las tareas escolares. Pero al parecer, el compromiso y el apoyo de los padres en el aprendizaje de los hijos es mayor cuando estos se inician en la alfabetización formal en la escuela (Purcell-Gates, 1996); en la edad secundaria el apoyo suele disminuir.

### 2.2.2 Contexto escolar.

#### 2.2.2.1 Ambiente escolar.

En relación con las características del ambiente escolar el papel del profesor es considerado clave para el desarrollo personal y académico de los estudiantes, debido a

que la expectativa que tiene el docente del alumno influye significativamente en los resultados y esta parte de dos supuestos; por un lado la inteligencia del alumno y por otro el apoyo familiar que se tenga hacia el alumno (Castrejón y Pérez, 1998). Es decir, la manera que el docente vea al estudiante (inteligente, trabajador, flojo, irresponsable, etc.), influye en el comportamiento de éste dentro del aula y se refleja en su desempeño.

Esto concuerda con Schmelkes (1998), quien dice que el factor más importante en la escuela es el docente, ya que se identifican los efectos de las creencias y actitudes de los maestros sobre la autopercepción y el éxito o fracaso de los estudiantes. Mientras que el principal problema es que los docentes no perciben los mecanismos a través de los cuales ellos mismos intervienen y que, en cierta forma, comparten responsabilidad por los rezagos.

#### 2.2.2.2 Relación alumno-maestro

La interacción entre el alumno y el maestro es un factor fundamental para el rendimiento del estudiante. El docente propicia de manera consciente o inconsciente un ambiente emocional de aprendizaje, en el que intervienen diversos factores como sus creencias respecto a su hacer profesional y al aprendizaje; la organización de los espacios reales y virtuales, el sentido que él tiene de la autoridad y de su papel dentro del proceso formativo, así como la calidad de las interacciones que propicie entre él y los estudiantes, que generarán un clima especial dentro del contexto educativo (Pérez, 2005).

La interacción que se da dentro del aula se caracteriza por una lógica y un lenguaje particular, por lo que es importante considerarlas como material relevante al ser parte de los elementos que conforman esa realidad y por el significado que otorgan a las tareas que realizan (Covarrubias y Piña, 2004).

Pedraza y Acle (2009) mencionan que para favorecer el desempeño del estudiante debe de haber una relación favorable con los alumnos, así se podrán evitar problemas de aprendizaje a partir del diálogo y la interacción social, traduciéndose en el éxito con los estudiantes.

Según Pérez (2005), el docente se convierte en un facilitador del proceso de enseñanza-aprendizaje, visto desde varias dimensiones, cognitiva, afectiva y social. Tiene que ser lo suficientemente sensible para entender las diversas emociones y manifestaciones de afecto que muestran los estudiantes en educación abierta y a distancia.

La importancia de la relación profesor-alumnos, radica en que la tarea del profesor es facilitar el aprendizaje y el aprender no es un proceso meramente cognitivo, sino también emocional. La ansiedad, el miedo, la incertidumbre, el sentirse incómodo o simplemente ignorado, no favorecen un aprendizaje serio, internalizado y duradero. La motivación, la autoconfianza, el sentirse capaz y valorado son la llave del éxito; todo

esto se aprende en la relación que se da en el aula entre el profesor y sus alumnos (Morales P. , 2013).

Para mantener una buena relación afectiva dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, es fundamental propiciar ambientes de aprendizaje inclusivos que consideren al estudiante como el centro de atención, por lo que es importante darle la misma importancia tanto a las cuestiones afectivas, como a las académicas, haciéndole sentir que es escuchado y comprendido en las angustias e incertidumbres que puede llegar a causar el ambiente escolar (Pérez 2005).

### **2.3 Rendimiento académico.**

El rendimiento académico se señala como uno de los indicadores de excelencia utilizados en la medición de la calidad educativa. Éste puede ser clasificado en dos grupos: los que consideran al rendimiento como un sinónimo de aprovechamiento y los que hacen una clara distinción entre ambos conceptos y consideran que el aprovechamiento es una medida o manifestación del desempeño (Galván, Lara y Martínez, 2009).

El rendimiento escolar se refiere al nivel de aprovechamiento del alumno a partir de los estándares educativos instituidos en una sociedad y va desde el mínimo hasta el máximo. Jiménez (2000), menciona que el rendimiento escolar es un nivel de conocimientos demostrado en un área o materia comparada con la norma de edad y nivel académico. Por otra parte, Figueroa (2004), dice que el rendimiento académico se define como el producto de la asimilación del contenido de los programas de estudio, expresado en calificaciones dentro de una escala convencional. Ambos autores se refieren específicamente al resultado cuantitativo que se obtiene del aprendizaje de los conocimientos, según las evaluaciones que realiza el docente.

Por lo anterior se puede determinar que el desempeño y aprovechamiento son tomados como los conocimientos, actitudes, habilidades destrezas que presenta un alumno y el rendimiento académico es el resultado de la acción del proceso educativo. Dentro de esta investigación se utilizara el termino rendimiento y desempeño como sinónimos, además tomando en cuenta todo lo que conlleva este término, se determina que por cuestiones de tiempo y costos, el rendimiento académico de los alumnos se tomará en cuenta a partir de la calificación numérica que presente el alumno dictada por el docente.

Para la clasificación de la calificación, se tomó en cuenta el *Acuerdo número 200* (1994), por el que se establecen normas de evaluación del aprendizaje en educación primaria, secundaria y normal, en la que se establece que la calificación se asignará en números enteros del 5 al 10. Y en la reforma a este acuerdo se incluye un rango alfabético donde A será 10 descrito como un rendimiento alto, B será 9 u 8 con un rendimiento promedio, la letra C representara 7 o 6 siendo un rendimiento bajo y la letra D será 5 una nota no aprobatoria.

## 2.4 Perspectiva teórica y de análisis

La perspectiva teórica que se utilizará para el análisis de la familia en relación con el involucramiento que tienen en la escuela será a través de las teorías del capital social y el capital humano; a continuación se describe un panorama general de ellas, describiendo en qué consiste cada una de ellas y como se relacionan con el entorno familiar.

### 2.4.1 Capital humano.

La teoría del capital humano tiene más bien un enfoque economicista, debido a que el término *capital* se refiere al conjunto de medios de producción (bienes y servicios) de la economía (Rodríguez, 2009); la perspectiva del capital humano tendría la inclinación a ser considerada como un factor de producción, íntimamente ligada al proceso laboral.

Los economistas se enfocaron en las diferencias de ingresos de distintos tipos de trabajadores, lo que los llevó al debate sobre la formación o educación de los mismo; esto favoreció la aplicación del término *capital humano* para denominar las cualidades humanas (Falgueras, 2008). Por su parte, la OCDE (2007), define al capital humano como “la mezcla de aptitudes y habilidades innatas a las personas, así como la calificación y el aprendizaje que adquieren en la educación y la capacitación (en ocasiones también se incluye a la salud)”.

El pionero en abordar esta teoría fue Schultz en 1959; inició los primeros estudios del desarrollo del capital humano, reconociendo que para explicar algunos fenómenos macroeconómicos era necesario incluir, además del capital y el trabajo, las habilidades y capacidades de los trabajadores, contribuyendo a elevar y conservar la productividad y la innovación (Díaz, 2009). Señaló algunos factores que han contribuido a mejorar la capacidad humana:

1. Equipos y servicios de salud, ampliamente concebidos para que incluyan todos los gastos que afectan la expectativa de vida, fuerza, resistencia, vigor y vitalidad de un pueblo.
2. Formación en el puesto de trabajo, incluyendo el aprendizaje al viejo estilo, organizado por las empresas.
3. La educación formal, organizada en el nivel elemental, secundario y superior.
4. Los programas de estudio para adultos que no están organizados por las empresas, incluyendo los programas de extensión.
5. La emigración de los individuos y familias para ajustarse a las cambiantes oportunidades de trabajo.

Para Schultz (1983), adquirir elementos educativos que permiten un aprendizaje complejo en grados crecientes, es el punto de partida de un proceso de acumulación de capital humano; la complejidad de los conocimientos y destrezas necesarias evolucionan de acuerdo a los progresos tecnológicos.

Otro de los autores que ha seguido el tema del capital humano es Gary Becker (1962), quien siguiendo los estudios de Schultz, tiene su aporte en la teoría a partir de cuatro temas diferentes, aunque relacionados entre sí (Falgueras, 2008):

1. El entrenamiento de las empresas: el análisis que hace en la inversión en capital humano de las empresas implica distintas etapas, uno es el inicial, donde se realiza el gasto de la inversión, y los posteriores, donde se recogen los beneficios. Cuando una empresa invierte en el capital humano, se genera un gasto, pero este se ve recompensado con la productividad en el trabajo y los tipos de entrenamiento pueden ser general (incrementando la productividad de los trabajadores para la empresa que lo provee, así como para otras distintas) o específico (solo incrementa la productividad para la empresa que lo provee).
2. La tasa interna de rentabilidad de la inversión en capital humano: la idea se centra en la variación que hay en la tasa interna de rentabilidad de la inversión en capital humano, comparando las tasas de retorno generadas por actividades distintas, donde a una se le invierte capital humano y a la otra no.
3. Capital humano e ingresos: esta ya ha sido estudiada por otros autores, lo que constituye un modelo de oferta y demanda que permite entender la cantidad óptima de capital humano en que debería invertir una persona.
4. Las decisiones de las familias sobre consumo, tiempo de trabajo y educación: desarrolla un modelo para estudiar las decisiones de las familias sobre la inversión de capital humano que van a producir, en su modelo las familias; se enfoca en el consumo, tiempo dedicado al trabajo e ingresos.

En resumen, todos los temas del capital humano están relacionados en el hecho de que al momento de realizar una actividad, si se le invierte en este capital se tendrá un mejor rendimiento, ya sea en los negocios, en la economía y en la educación, siendo esta última a la que se le prestará un mayor énfasis debido a que es el tema que interesa desarrollar.

Es en la familia donde se puede dar la mayor formación del capital humano sin invertir dinero; Becker lo comparó por los bienes físicos y el tiempo para producir los llamados *bienes últimos* como el escuchar el radio, leer el periódico entre otros. El capital humano que brinda la familia a las personas sirve como base para su desarrollo escolar, en el trabajo y en el desenvolvimiento en la sociedad; a continuación se abordara de una manera más profunda al capital social.

#### 2.4.2 Capital social.

El capital social ha sido utilizado en el ámbito de las ciencias sociales por distintos autores como lo es Bourdieu (1986), Coleman (1988), Putnam (1993) y Portes (1999); han realizado análisis desde la sociología, dejando de lado el enfoque economicista centrándolo en el enfoque social, tratado de describir y explicar el panorama complejo que es el capital social (López, Alcázar y Romero, 2007).

Uno de los autores que le han dado un mayor énfasis al análisis del capital social ha sido Bourdieu (1986), quien lo define como:

La suma de recursos reales o potenciales que se vinculan a la posesión de una red duradera de relaciones de conocimiento y reconocimiento mutuo –afiliación a un grupo- más o menos institucionalizadas que le brinda a cada uno de los miembros el respaldo del capital socialmente adquirido (Bourdieu, 1986:248)

Bourdieu, comenta que en un grupo pueden existir miembros que además de poseer propiedades comunes, se relacionan por medio de lazos permanentes, los cuales posibilitan el intercambio de *favores y servicios* (Téllez, 2002). El capital social está representado en las relaciones sociales que el individuo tiene, y cómo, a partir de estas relaciones, se tiene acceso a los recursos, tanto en cantidad como en calidad, de aquellos sujetos con los que está relacionado.

Otro autor relevante que aborda el tema del capital social es Coleman (1988), quien concibe al capital social de manera similar, la diferencia está en que no radica en las relaciones sociales como lo plantea Bourdieu, para Coleman se basa en la estructura de la red en la que los individuos se insertan:

Una diversidad de entidades con dos elementos en común: todos consisten en algún aspecto de la estructura social y facilitan ciertas acciones de los actores dentro de la estructura, la función identificada por el concepto de capital social, es el valor de esos aspectos de la estructura social que los actores pueden usar para la realización de sus intereses (Coleman, 1990:305).

Para Coleman, el capital social se presenta en el plano individual, esto es porque el individuo se integra en sus redes sociales y así logra sus intereses personales, en el caso que este capital no existiera no podrían alcanzar sus logros, además centro su interés en el capital social establecido por medio de obligaciones y expectativas de reciprocidad y las normas y sanciones que garantizan su cumplimiento (López, Alcázar y Romero, 2007).

El capital social se define por su función, y a diferencia de otras formas de capital, es inherente a la estructura de las relaciones entre los actores, además de no ser completamente fungible, pero puede ser específica para determinadas actividades (Coleman, 1988). Este capital, puede ser caracterizado por:

1. Crearse en la estructura social.
2. Facilitar las acciones tanto individuales como sociales para los sujetos que están situados dentro de esta estructura.
3. La existencia de una posibilidad de reciprocidad por parte de quien hizo el favor y el establecimiento de una obligación de no quebrar la confianza de quien lo ha recibido.
4. Establecimiento de una serie de normas y sanciones que regulan esas conductas (Téllez, 2002).

Por su parte, Putnam (1993), se refiere al capital social como “aspectos de la organización social, tales como la confianza, las normas y las redes, que pueden mejorar la eficiencia de una sociedad al facilitar la acción coordinada y la cooperación para el beneficio mutuo” (67). Es autor, se enfoca en las relaciones que contribuyen a un desenvolvimiento favorable del grupo, principalmente en la confianza y reciprocidad de los actores, pasando de situaciones simples a contextos macrosociales, teniendo efectos internos y externos (Téllez, 2002).

Los autores mencionados, coinciden en que el capital social son las relaciones que se tienen dentro de un grupo, y estas permiten el desenvolvimiento del grupo y a la vez al individuo como parte del grupo, se espera que se establezcan ciertas reglas asegurar el mantenimiento del grupo, además de que exista el sentido de reciprocidad en el intercambio de servicios y favores.

Teniendo en cuenta los grupos a los que hacen referencia los autores son variados, van desde la familia, la iglesia, la escuela, la comunidad, entre otros; y que el individuo puede desenvolverse en cada uno de ellos, unos en más medida que otros, hay que tomar en cuenta que los primeros grupos en los que se desenvuelve el individuo van permeando su formación.

Berger y Luckman (1968), describen las etapas de socialización, mencionando la importancia de la sociabilidad primaria y secundaria; describen “la sociabilidad primaria es la primera por la que el individuo atraviesa en su niñez, es la más importante; por medio de ella se convierte en miembro de la sociedad” (Berger y Luckman, 1968:164); siendo esta la familia, será en esta donde se realizará el análisis del capital social y el capital humano.

#### 2.4.3 Capital social y capital humano en la familia.

Coleman (1988), realizó un análisis de los distintos tipos de capitales en las familias y cómo se relacionan con el desempeño de los estudiantes; se retoma este trabajo donde menciona que, dentro de la familia, el capital social tiene un efecto importante en la creación del capital humano. Identificando los diversos factores en el rendimiento de los alumnos en la escuela, Coleman destaca los *antecedentes familiares* medidos en tres componentes principales:

1. Capital financiero: medido por los ingresos, este proporciona los recursos físicos que pueden ayudar a tener un lugar adecuado de estudio, materiales de ayuda para el aprendizaje, entre otros.
2. Capital humano: medido aproximadamente por la educación de los padres y ofrece un entorno cognitivo apropiado para el niño en cuanto al aprendizaje.
3. Capital social: medido por la fuerza de las relaciones entre padre e hijo y cuando las familias incluyen otros miembros, la relación con ellos también.

Hay una estrecha relación entre estos tipos de capitales, ya que uno complementa al otro y en suma pueden ser favorables para el niño; es decir, si el capital humano que poseen

los padres no se integra con el capital social visto en las relaciones familiares, es irrelevante para el crecimiento educativo del niño que el padre tenga una gran o pequeña cantidad de capital humano (Coleman, 1988).

El capital social dentro de la familia, le da al niño acceso al capital humano del padre, pero depende de la presencia física y la atención prestada de los adultos al niño; la ausencia física de los adultos puede verse como una deficiencia estructural en el capital social, entre estas deficiencias modernas se encuentran algunos casos con familias monoparentales y otras donde ambos padres trabajan y dejan a los hijos por largas horas al cuidado de otros o de ningún pariente (Coleman, 1988).

Cabe destacar que la presencia física no garantiza que se desarrolle el capital social dentro de la familia, ya que si no existe una relación fuerte entre los miembros no brindará el capital social; es decir, si los miembros de la familia se encuentran físicamente juntos, pero no hablan o no se relacionan, será una pérdida de este capital y por ende del capital humano.

Entre los aspectos que Coleman retomó en su estudio, además de la presencia de los padres, fue el tipo de familia en la que se desenvuelven, destacando que cuando se vive en una familia con ambos padres el capital social crece, de igual manera el número de hijos que tienen, ya que si la familia es más pequeña se podrá tener mayor atención en los hijos y por último las expectativas de los padres hacia el futuro de sus hijos (Coleman, 1988), todos estos aspectos mostraron diferencias significativas, por lo que se han estudiado desde diferentes enfoques.

### 3. DISEÑO METODOLÓGICO

#### 3.1 Aspectos generales

La investigación se realizó en dos escuelas secundarias, una técnica y la otra general, ambas ubicadas en el municipio de General Escobedo, N. L. La escuela técnica cuenta con 9 grupos de cada grado, teniendo un total de 18 grupos; la escuela es amplia, cuenta con aulas para clase, áreas deportivas, plaza cívica, salas de cómputo y está inscrita en el *Programa Escuela Segura*. La escuela general es más pequeña, trabaja con 3 grupos por grado, teniendo un total de 9 grupos, cuentan con patio cívico, canchas deportivas y una sala de cómputo.

El enfoque de esta investigación es esencialmente cuantitativo, con un diseño transversal-correlacional, debido a que se realizó en un solo momento; la finalidad de un diseño de este tipo es conocer la relación o grado de asociación que existe entre dos o más conceptos en un contexto en particular (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Tomando este diseño se podrá conocer el grado de asociación que tienen los factores personales, el contexto familiar y escolar con el rendimiento escolar de los estudiantes.

#### 3.2 Población y muestra

La población objetivo fueron los estudiantes de Escuelas Secundarias; la muestra es no probabilística, donde la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de las causas relacionadas con las características de la investigación; el procedimiento no es mecánico ni en base a formulas de probabilidad, depende del proceso de la toma de decisiones de la investigación (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Para la selección de la muestra se acudbió al Departamento de Apoyo Psicopedagógico de la SEP, con el fin de facilitar la entrada a las Secundarias; se solicitó acceso a dos escuelas: una considerada como de *alto rendimiento* y otra de *bajo rendimiento*, para poder contrastar los datos entre ellas. La población total de las escuelas era de 631 estudiantes en una y 321 en la otra; se decidió encuestar a la mayor cantidad posible de estudiantes, por lo que en la segunda escuela se logró la participación de todos los estudiantes. En la primera escuela solo se tuvo acceso a la mitad, tres grupos de 1º, 2º y 3º grado, sumando un total de 18 grupos entre las dos escuelas.

#### 3.3 Instrumento

El instrumento que se aplicó (Ver anexo 1) es retomado de una investigación en España, con el nombre de *Factores determinantes del bajo rendimiento académico en secundaria*. Teniendo la autorización de la autora, se realizaron modificaciones al instrumento; estas fueron de lenguaje y reestructuración de algunos ítems. Se aplicó prueba piloto, de la cual se hablará más adelante. El instrumento final cuenta con un total de 87 ítems, 13 de opción múltiple y 74 en escala tipo Likert, dividido en cinco dimensiones:

**Autoconcepto:** el concepto que tiene el estudiante de sí mismo en el área académica.

**Habilidades de aprendizaje y estudio:** las estrategias que emplea el estudiante, el estilo que tiene a la hora de estudiar y los hábitos de estudio.

**Motivación:** motivación que tiene el estudiante en el ámbito académico principalmente.

**Contexto escolar:** las relaciones entre los compañeros, interés que se tiene en la clase y la relación entre el alumno y el profesor.

**Contexto familiar:** la composición familiar, apoyo en las tareas, relaciones entre los miembros de la familia, las normas de conducta y la convivencia familiar

### 3.3.1 Adaptación de instrumento y prueba piloto.

#### 3.3.1.1 Adaptación de instrumento.

Al retomar el instrumento de una investigación realizada fuera del país, se tuvieron que hacer algunas adaptaciones; el instrumento original contaba con un total de 169 ítems entre los 6 apartados que se utilizaron, de éstos se retomaron los que eran relevantes para la investigación y se realizó la adaptación de lenguaje.

Una vez modificados algunos términos, se dio paso a corroborar que el instrumento era entendible con una primera prueba de materiales, se realizó un acercamiento con cinco estudiantes de nivel secundaria y se les solicitó que respondieran dicho instrumento, pidiéndoles además que tomaran nota de todo aquello que les pareciera extraño o confuso; con esta primera prueba se pudo conocer el tiempo que llevaba contestarlo, así como ajustar cuestiones de lenguaje y dudas en algunos ítems.

Los comentarios y observaciones de esta primera prueba fueron que el instrumento estaba muy largo, (tardaron entre 40 minutos a una hora para contestarlo) y había preguntas que sonaban repetidas; en relación a las instrucciones sugirieron poner en cada hoja las opciones de respuesta y no solo al principio.

Después de esta primera prueba, y una vez realizadas algunas modificaciones y correcciones, se buscó hacer una aplicación a un grupo más grande de estudiantes; para ello, se acudió a una secundaria del municipio de General Escobedo y se aplicó en un grupo de 3° de secundaria con un total de 27 estudiantes. El instrumento aplicado contaba con un total de 163 ítems, 15 de opción múltiple y 148 en escala tipo Likert, con 5 opciones de respuesta. A continuación, se muestra un ejemplo de reactivo incluido en esta prueba:

Figura 1. Ejemplo de ítem aplicado en una segunda prueba de materiales.

1. Nunca	2. Casi nunca	3. Algunas veces	4. Casi siempre	5. Siempre
34. Tengo claro lo que debo hacer para no fracasar en mis estudios.				

Fuente: Elaboración propia.

Al realizar las pruebas de consistencia interna y discriminación, los resultados no fueron los esperados, por lo que se realizaron modificaciones al instrumento, esto en la parte de datos generales; además, se decidió ajustar los reactivos a Likert quitando la opción de *algunas veces*, dejando solamente 4 opciones de respuesta.

### 3.3.1.2 Prueba piloto

La prueba piloto, consiste en realizar la aplicación del instrumento a una pequeña muestra para probar su pertinencia y eficacia, así como las condiciones de aplicación; a través de esta prueba se puede calcular la confiabilidad y la validez inicial del instrumento (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

La aplicación de esta prueba, fue hecha en otra secundaria del municipio de General Escobedo, en un grupo de 30 estudiantes de 3º; el instrumento contaba con 159 preguntas 13 de opción múltiple y 146 en escala tipo Likert con cuatro opciones de respuesta; con esta aplicación se obtuvieron resultados aceptables, presentados en el siguiente apartado, permitiendo tomar decisiones sobre las últimas modificaciones

Figura 2. Ejemplo de ítem utilizado en la prueba piloto del instrumento de investigación.

1. Nunca	2. Casi nunca	3. Casi siempre	4. Siempre
39. Me he propuesto conseguir buenos resultados al acabar mis estudios.			

Fuente: Elaboración propia

## 3.4 Resultados.

### 3.4.1 Análisis de fiabilidad, Alfa de Cronbach

La prueba de fiabilidad consiste en medir la consistencia interna del instrumento y para estimarla se aplica el alfa de Cronbach; esta prueba permite estimar, a través de un conjunto de ítems que miden una misma dimensión, si los ítems están correlacionados entre sí. El valor del alfa de Cronbach va del 0 al 1, cuanto más se acerque a 1, mayor es la consistencia interna de los ítems analizados (Frías-Navarro, 2014).

Evaluar el alfa de Cronbach, es una discusión entre distintos autores; George y Mallery (2003) sugieren que el alfa 0.5 es pobre, el 0.6 es cuestionable y el 0.7 es aceptable, los que estén en un rango superior tendrán una mayor aceptación. Siguiendo con lo mencionado por estos autores, se aplicó el alfa de Cronbach en ítems agrupados por las cinco dimensiones y además se hizo la relación de cada ítem con la dimensión a la que corresponde.

En la Tabla 1, se presenta el alfa de Cronbach por dimensiones, la mayoría pasa el 0.7 y sólo en *Contexto escolar* se queda con un 0.67, por lo que se le presta mayor atención en esta dimensión; se encontró que en esa parte se encuentran los alfas más bajos, estos se presentan en la tabla 2.

Tabla 1. Alfa de Cronbach por dimensión

Dimensión	Alfa de Cronbach	Ítems
Autoconcepto	0.703	21
Motivación	0.708	39
Habilidades de aprendizaje	0.703	38
Contexto escolar	0.677	35
Contexto familiar	0.729	17

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2. Alfa de Cronbach por elemento, dimensión contexto escolar

Ítems	Alfa de Cronbach
129. A los alumnos nos gusta colaborar en los trabajos con otros compañeros	,658
138. Los maestros sobrepasan sus obligaciones para ayudar a los alumnos	,659
139. A veces, hacemos trabajos extras para la clase por propia iniciativa	,659

Fuente: Elaboración propia.

Al analizar el alfa de Cronbach de cada elemento (Ver anexo 2), se toma como aceptable el alfa de 0.6 en adelante, dado que el instrumento se aplicó a una muestra pequeña; la expectativa es que al aplicarse a una muestra más grande este puntaje mejore significativamente.

#### 3.4.2 Estimación del poder discriminativo:, comparación de medias

La idea de elaborar un instrumento para medir actitudes, es ubicar a los individuos en algún punto del continuo de tal actitud; idealmente, los ítems que integran el instrumento deberían permitir distinguir entre un individuo y otro. Para estimar si los reactivos son suficientemente sensibles para hacer esa distinción, es necesario obtener alguna indicación del poder discriminativo; para ello, generalmente se emplea la prueba *t*, la cual sirve para evaluar si dos grupos difieren entre sí de manera significativa

(Hernández, Fernández y Baptista, 2010). La prueba t para muestras independientes se utiliza para comparar medias en dos grupos, y verificar si existen diferencias significativas entre ellas. Estos grupos fueron formados a partir de los cuartiles del total de respuestas por dimensión, conformando el primer grupo con el 25% más bajo y el segundo con el 25% más alto. La prueba de Levene para la igualdad de varianzas indica si son iguales o no, siendo  $>0.5$  que las varianzas son iguales y si es  $<0.05$  si las varianzas son distintas.

Teniendo en cuenta la igualdad o diferencia de varianzas, se pasa al estadístico T, donde el nivel de significación bilateral, informa el grado de compatibilidad entre la igualdad y diferencia de medias. Al aplicar esta prueba en el instrumento y buscando la diferencia de medias, es decir, que fuera  $<0.5$ , los resultados fueron variados (Anexo 3), en algunos ítems se mostraba una diferencia significativa y en otros poca diferencia. Además hubo casos donde no se encontró diferencias, por lo que esos ítems se suprimieron del instrumento final (ver tabla 3 y 4).

Tabla 3. Prueba T de diferencia de medias

Ítem	Prueba Levene Sig.	Prueba T Sig. (bilateral)	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
			Inferior	superior
Hago bien los trabajos escolares	0.003	0.009	-1.028	-0.172
		0.017	-1.072	-0.128
Soy una persona desorganizada	0.135	0.025	-1.719	-0.131
		0.019	-1.677	-0.173
Cuando tengo que hacer tareas de clase, lo suelo dejar para más tarde	0.190	0.016	-1.488	-0.178
		0.021	-1.520	-0.147
Me examino a mi mismo para comprobar que sé lo que he estudiado	0.726	0.031	-1.210	-0.179
		0.039	-1.206	-0.183
La relación entre los miembros de la casa es desfavorable	0.004	0.014	-1.055	0.390
		0.022	-1.055	0.403

Fuente: Elaboración propia

La tabla 3, presenta algunos ejemplos de los ítems que muestran que si hay diferencias en las medias con un estadístico  $t < 0.5$ , se encontraron algunos casos donde la diferencia no era muy grande o no había diferencia en los grupos, pero estos se dejaron, ya que la población de la prueba piloto fueron solo 30 estudiantes, por lo que se tomaron en cuenta para la versión final del instrumento.

Tabla 4. Prueba t, sin diferencia de medias

Ítem	Prueba Levene Sig.	Prueba T Sig. (bilateral)	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
			Inferior	superior
Es difícil para mí mantener amistad con los amigos/as	0.99	0.242 0.222	-0.961 -0.935	0.261 0.235
Me siento capaz de lograr las metas que me proponga	0.215	0.531 0.526	-0.645 -0.641	0.346 0.341
Como no escucho con atención, no entiendo algunas explicaciones de clase	0.0362	0.312 0.324	-1.224 -1.254	0.418 0.448
En clase tomo notas que son útiles cuando estoy estudiando	0.323	0.620 0.628	-1.303 -1.338	0.803 0.838
Mis maestros dicen que soy mal estudiante	0.332	0.624 0.624	-0.360 -0.361	0.582 0.583

Fuente: Elaboración propia

La tabla 4, muestra algunos ejemplos de la prueba t, donde el estadístico es  $> 0.5$ , por lo que no hay diferencia en las medias, estos ítems se eliminaron de la versión final, casos en los que el estadístico se acercaba al 0.5 se hizo la reformulación de la afirmación y se integró al instrumento, un total de 74 ítems fueron eliminados, quedando un total de 74 ítems en escala tipo Likert para la aplicación final.

### 3.5 Aplicación final

#### 3.5.1 Diseño de la investigación

Como se mencionó, esta investigación tiene un corte cuantitativo con un diseño transversal-correlacional, ya que fue llevada a cabo en un solo momento; se aplicó un instrumento con un total de 87 ítems, 13 de opción múltiple y 74 en escala tipo Likert, en los cuales se encuentran las cinco dimensiones que toca el instrumento (autoconcepto, motivación, habilidades de aprendizaje, contexto escolar y el contexto familiar).

El instrumento fue aplicado a 603 estudiantes, pertenecientes a dos escuelas del municipio de General Escobedo, N.L., una de alto rendimiento y otra de bajo rendimiento; la aplicación se llevó a cabo entre los meses de febrero y marzo del 2015 y se obtuvo el apoyo de dos practicantes (una por cada escuela) por parte del Departamento de Apoyo Psicopedagógico de la SEP, lo cual facilitó la aplicación. Se llevó una breve plática con las practicantes que apoyarían la aplicación, con el fin de conocieran el instrumento, ya que su función sería resolver dudas que pudieran llegar a tener los estudiantes al momento de contestar el instrumento.

Para realizar la aplicación se asistió a las escuelas y se solicitó a los directores el acceso a las aulas, teniendo la aprobación de estos, se acudió a las aulas y se hacía la presentación con los estudiantes de la investigación que se estaba realizando, haciéndoles saber que no era una prueba o algo que podría perjudicarles, y pidiéndoles que contestarán de la manera más sincera posible. Posteriormente se pasaba a entregar el instrumento a cada uno para dar las indicaciones de cómo se contestaría, ellos continuaban contestando y en caso de tener duda se le brindaba ayuda por parte de las aplicadoras.

Las dudas más comunes se generaban al inicio del instrumento, en la información familiar, ya que existía confusión sobre si poner el nombre de los miembros o solo el parentesco, además de que en ocasiones no sabían datos como la escolaridad y la edad. Por lo que en esta parte se decidió prestar más atención y dedicarle más tiempo a la explicación y repetir las instrucciones, en caso de no recordar o no saber algún dato, se recomendaba poner el aproximado o en su caso poner no sé.

El tiempo que se asignó para la aplicación fue una hora de clase, en ocasiones se tenía la oportunidad de extenderse porque eran horas dobles de clase y al final de la aplicación se hacía una retroalimentación con los estudiantes para saber qué les había parecido el instrumento, cómo se habían sentido y si tenían alguna duda u observación que hacer. En algunos casos quedaba tiempo y se decidió poner una actividad o en ocasiones se continuaba hablando con los estudiantes de temas de su interés.

Después de la aplicación, se agradecía a los estudiantes la información brindada y se retiraba del salón. Al terminar la aplicación se acudió con los directores de las escuelas para que pudieran dar el dato de la calificación del promedio del estudiante hasta el momento; en la escuela señalada como de bajo rendimiento se dieron las listas completas y se hizo el traspaso de información por bimestre, esto llevó 3 días para tener la información completa, por su parte la escuela de alto desempeño la información fue entregada en ese mismo día y solo el promedio, por lo que en esta fue más rápido.

## 4. ANÁLISIS DE RESULTADOS

En este apartado se describen los resultados obtenidos de la aplicación del instrumento; en primer lugar se da una descripción rápida de las pruebas que se llevaron a cabo para probar la consistencia interna del instrumento. Posteriormente se da paso a la descripción de los datos sociodemográficos así como otras de las variables exploradas en el instrumento. Enseguida se describen algunas recodificaciones que se hicieron en algunas de las variables para un mejor procesamiento de los datos, con esto se describen los cruces de variables y se finaliza con patrones y perfiles de los participantes.

### 4.1 Estimación de la confiabilidad

Teniendo la información de los instrumentos, se aplicó la prueba de consistencia interna del instrumento; mediante el programa SPSS se aplicó la prueba Alpha de Cronbach (tabla 1) en cada sub escala, con el fin de conocer la confiabilidad de los las escalas y en la mayoría se obtuvieron puntuaciones arriba del 0.7, siendo esta una confiabilidad aceptable, solamente en el contexto escolar fue ligeramente por debajo, con un .693, aun así se toma por buenos los resultados, por lo que se dice que el instrumento tiene una buena consistencia interna.

Tabla 5. Alfa de Cronbach por escalas.

Escala	Alpha de Cronbach
Autoconcepto	,710
Motivación	,740
Habilidades de aprendizaje	,724
Contexto escolar	,693
Contexto familiar	,736

Fuente: Elaboración propia.

Del mismo modo, con el programa SPSS, se aplicó la Prueba t de comparación de medias, para corroborar el poder discriminativo de los ítems, para esto se formaron los grupos a partir de los cuartiles, tomando el 25% más alto y el 25% más bajo del resultado por subescalas. Teniendo como resultados  $<0.05$ , indicando así que las varianzas son distintas, por lo que se dice que si hay diferencias en los grupos, en la tabla 2 se presentan algunos ejemplos.

Tabla 6. Prueba T de diferencia de medias

Ítem	Prueba Levene Sig.	Prueba T Sig. (bilateral)	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
			Inferior	superior
Mis maestros son expertos en sus materias	0.002	0.000	-,603	-,253
		0.000	-,599	-,257
Llevo al día mis tareas y deberes escolares.	0.001	0.000	-1,028	-,716
		0.000	-1,024	-,719
Tengo ganas de aprender	0.000	0.000	-,722	-,393
		0.000	-,717	-,398

Fuente: Elaboración propia.

## 4.2 Descripción de los datos.

### 4.2.1 Participantes

La aplicación del instrumento se llevó a cabo en dos escuelas en el turno matutino, para diferenciarlas se hará referencia de ellas como escuela A y B. Dentro de ellas se trabajó con 18 grupos, tomando seis grupos de primer año, seis de segundo y seis de tercer grado, nueve por cada escuela. La aplicación total fue de 603 instrumentos, pero al encontrarse con 6 instrumentos con faltas de respuesta fueron invalidados y la muestra total fue de 597 participantes, siendo 313 en la escuela A y 284 en la escuela B (Tabla 7).

Tabla 7.

Escuelas	Frecuencia	Porcentaje
Escuela A	313	52,4
Escuela B	284	47,6
<b>Total</b>	<b>597</b>	<b>100,0</b>

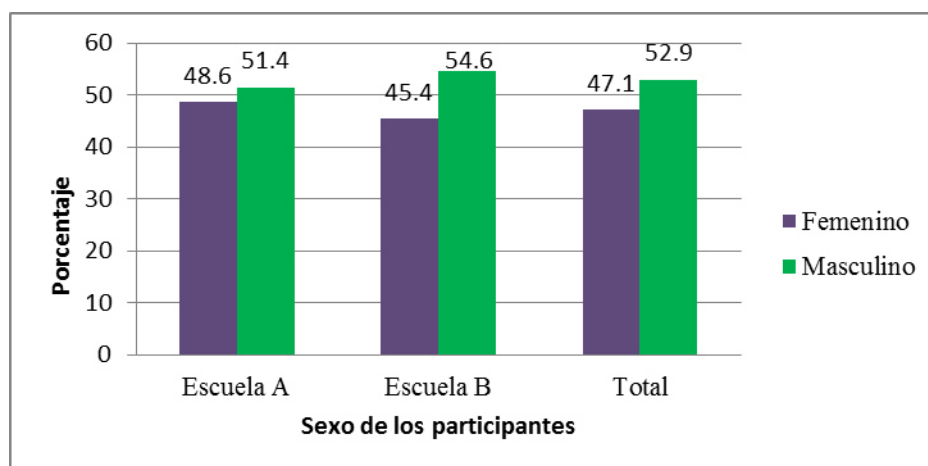
Población

Fuente:Elaboración propia.

### 4.2.2 Sexo

El sexo que predomina es el masculino con un 52.9% y el femenino con 47.1%, de igual forma se da esta situación al hacer el desglose por escuela (ver grafica 1).

Gráfica 1. Sexo de los participantes

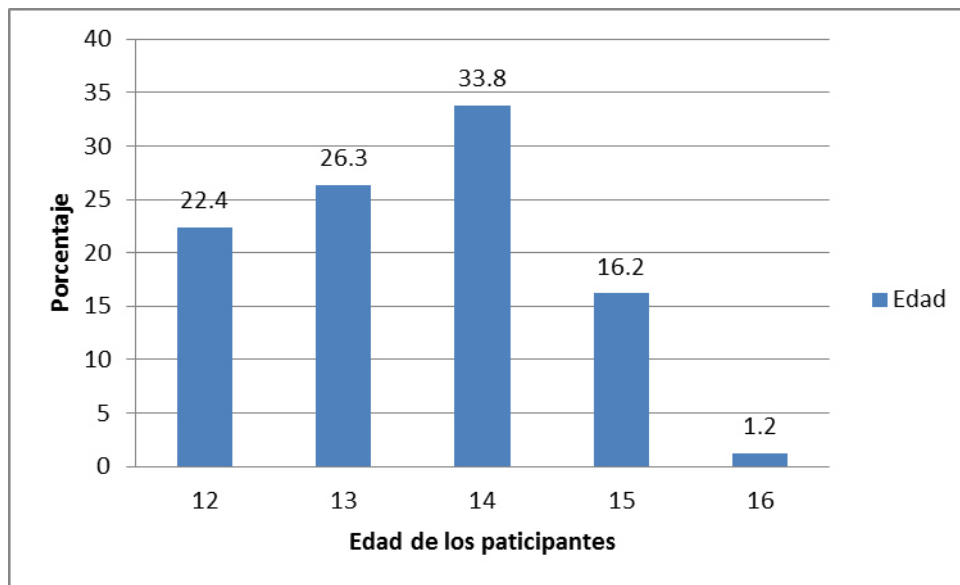


Fuente: Elaboración propia

### 4.2.3 Edad

La edad de los participantes va de los 12 a los 16 años; en la gráfica 2 se presenta la información a detalle: La edad donde se concentra el mayor número de participantes es 14 años con un 33.8%, seguido de los de 13 años con un 26.3%, el grupo de edad más pequeño es representado por los participantes de 16 años con un 1.2%, que es la edad máxima para cursar la secundaria.

Gráfica 2. Edad de los participantes



Fuente: Elaboración propia

#### 4.2.4 Rendimiento por escuelas

Para conocer el rendimiento que tienen los participantes de las escuelas, se tomó como base el promedio de la calificación de los dos bimestres cursados. En la tabla 4, se presenta el resumen de los datos descriptivos de las calificaciones de los participantes por escuela, se destaca que la media de la escuela A es de 80.73% y su moda es de 79%, con respecto a la escuela B tiene una media de 78.46% y con una moda de 87%.

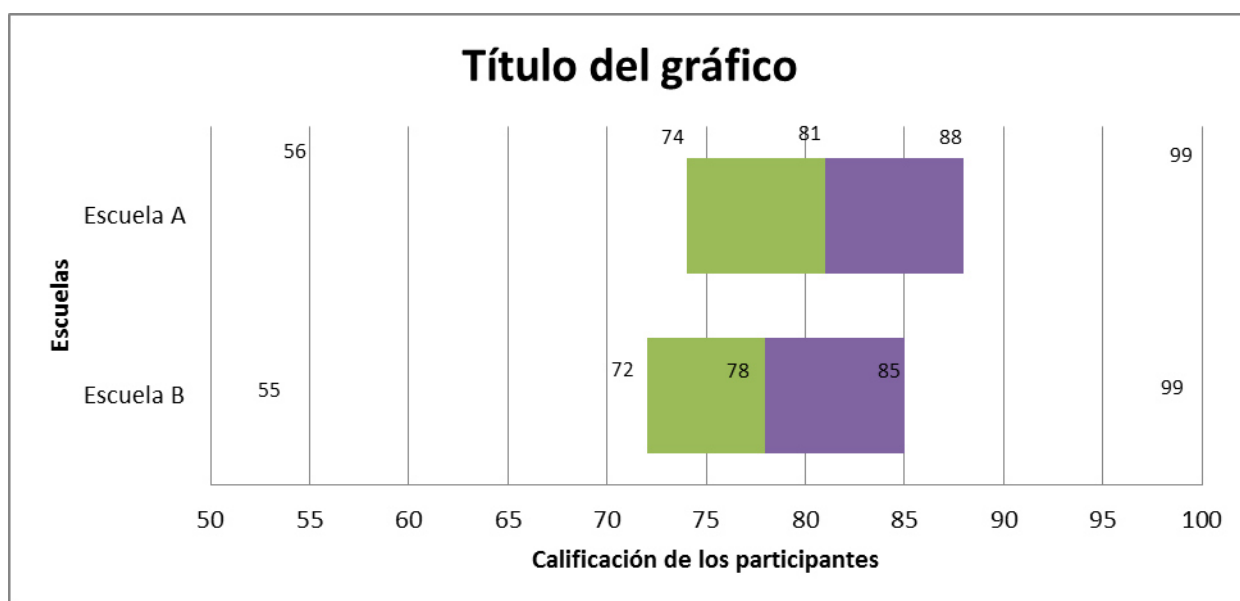
Tabla 8. Rendimiento de los participantes, datos descriptivos

	Escuela A	Escuela B
N	313	284
Media	80,73	78,46
Mediana	81,00	78,00
Moda	79	87
Desviación estándar	9,648	8,930
Mínimo	56	55
Máximo	99	99

Fuente: Elaboración propia

En la gráfica 3 se presenta el diagrama de caja, donde se muestra la dispersión de las calificaciones de los participantes; se puede observar como la escuela A tiene una distribución marcada hacia el lado derecho, por lo que se interpreta que tienen una mejor calificación que los participantes de la escuela B.

Gráfica 3. Rendimiento de los participantes



Fuente: Elaboración propia

#### 4.2.5 Horas diarias dedicadas al estudio

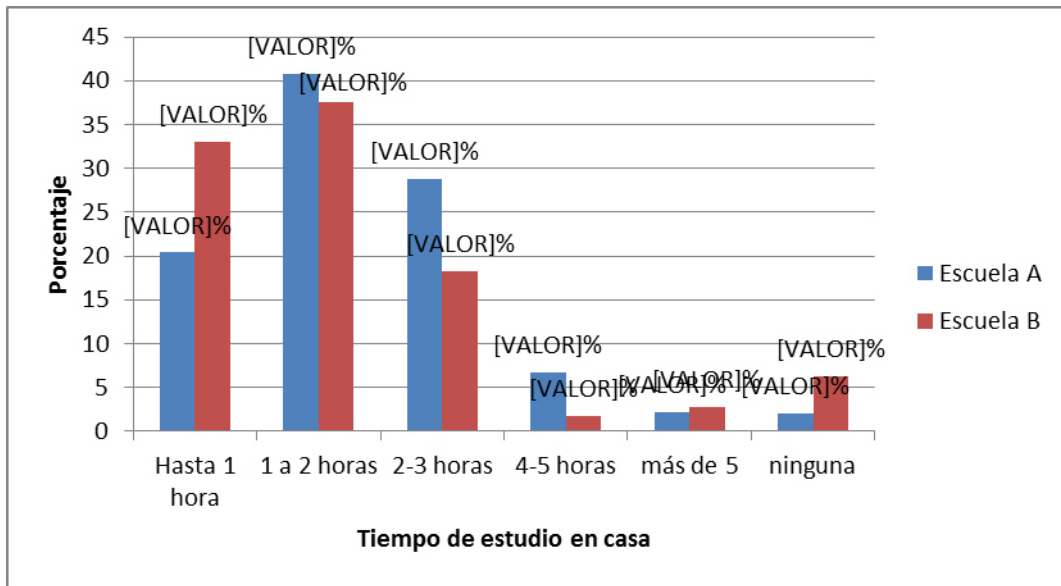
Al cuestionar cuantas horas son las que se dedican al estudio diario en casa, los porcentajes más altos se concentran entre una a tres horas, siendo el mayor de 1 a 2 horas con un 39.4%. En la tabla 9 se hace el desglose de la información. Mientras que en la gráfica 4 se realiza la comparación por escuelas, teniendo que en la escuela A dedica un poco más de tiempo al estudio en casa, concentrándose la mayoría de porcentajes en de 1 a 2 y de 2 a 3 horas con 40.8% y 28.8% respectivamente. En el caso de la escuela B su tiempo de estudio es menor, dedicándole en su mayoría hasta una hora y de 1 a 2 horas con 33% y 37.6% de los casos.

Tabla 9. Horas diarias dedicadas al estudio en casa.

	Frecuencia	Porcentaje
Hasta una hora	158	26.5%
De 1 a 2 horas	235	39.4%
De 2 a 3 horas	133	22.3%
De 4 a 5 horas	26	4.4%
Más de 5 horas	15	2.5%
Ninguna	30	5.0%
Total	597	100,0

Fuente: Elaboración propia

Gráfica 4. Horas diarias que dedicas al estudio en casa

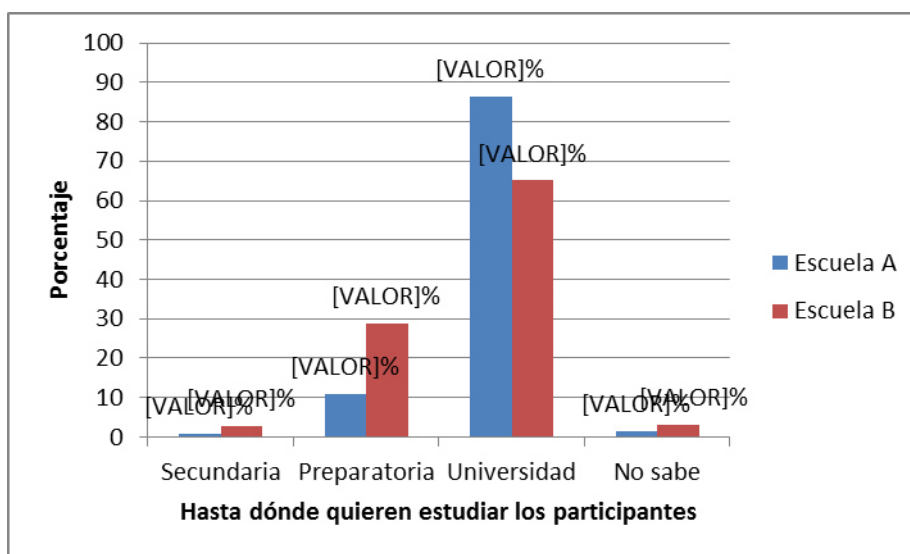


Fuente: Elaboración propia

#### 4.2.6 Hasta dónde quieres continuar tus estudios.

Al cuestionar a los participantes sobre el nivel de estudios al que querían llegar, una mayoría menciona la Universidad (76.4%); en segundo lugar está la Preparatoria (19.4%) y un bajo porcentaje la secundaria (1.8%). Al realizar una comparación entre las escuelas se encuentran algunas diferencias: la aspiración de llegar a la universidad es mayor en los participantes de la escuela A con un 86.5% y en relación con la preparatoria los de la escuela B tienen un mayor porcentaje de estudiar hasta este nivel (28.8%); en ambas escuelas es bajo el porcentaje que dice solo estudiar hasta la educación secundaria (Gráfica 5).

Gráfica 5. Hasta dónde quieres continuar tus estudios por escuelas

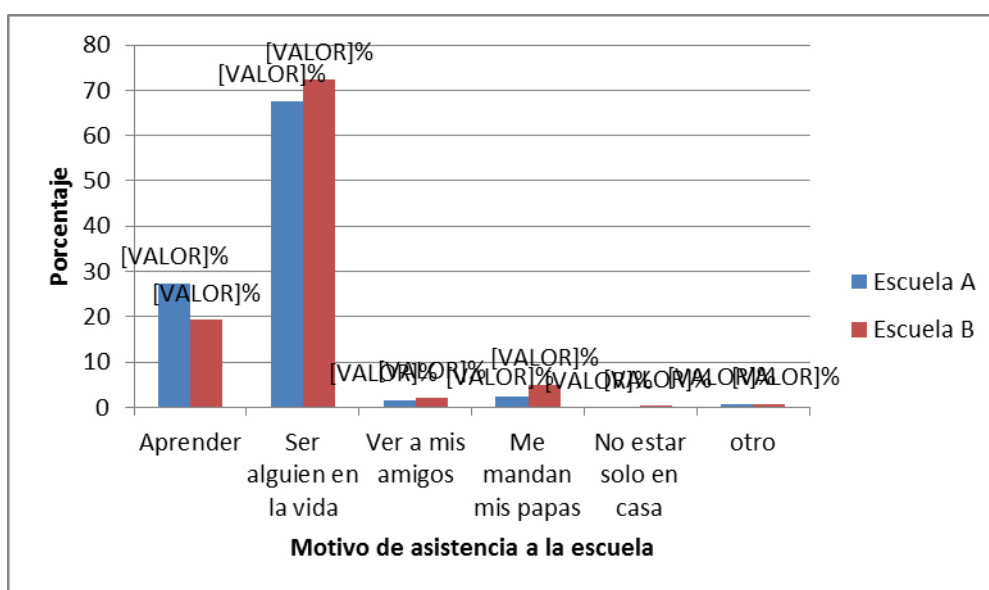


Fuente: Elaboración propia

#### 4.2.7 Motivo por el que asistes a la escuela.

En relación con los motivos por los que los participantes asisten a la escuela, se tiene en primer lugar el ser alguien en la vida con un 70% y solo el 23.6% asiste para aprender, las demás cuestiones presentan porcentajes bajos. Al realizar la comparación por escuela (Gráfica 6), la mayoría de los casos se concentra en ‘Ser alguien en la vida’ y en segundo lugar ‘Aprender’, pero este último tiene un mayor porcentaje en la escuela A con un 27.4%, por lo que, una posible hipótesis es que se inclinan más al hecho de ir a la escuela para Aprender.

Gráfica 6. Motivo por el cual asistes a la escuela



Fuente: Elaboración propia

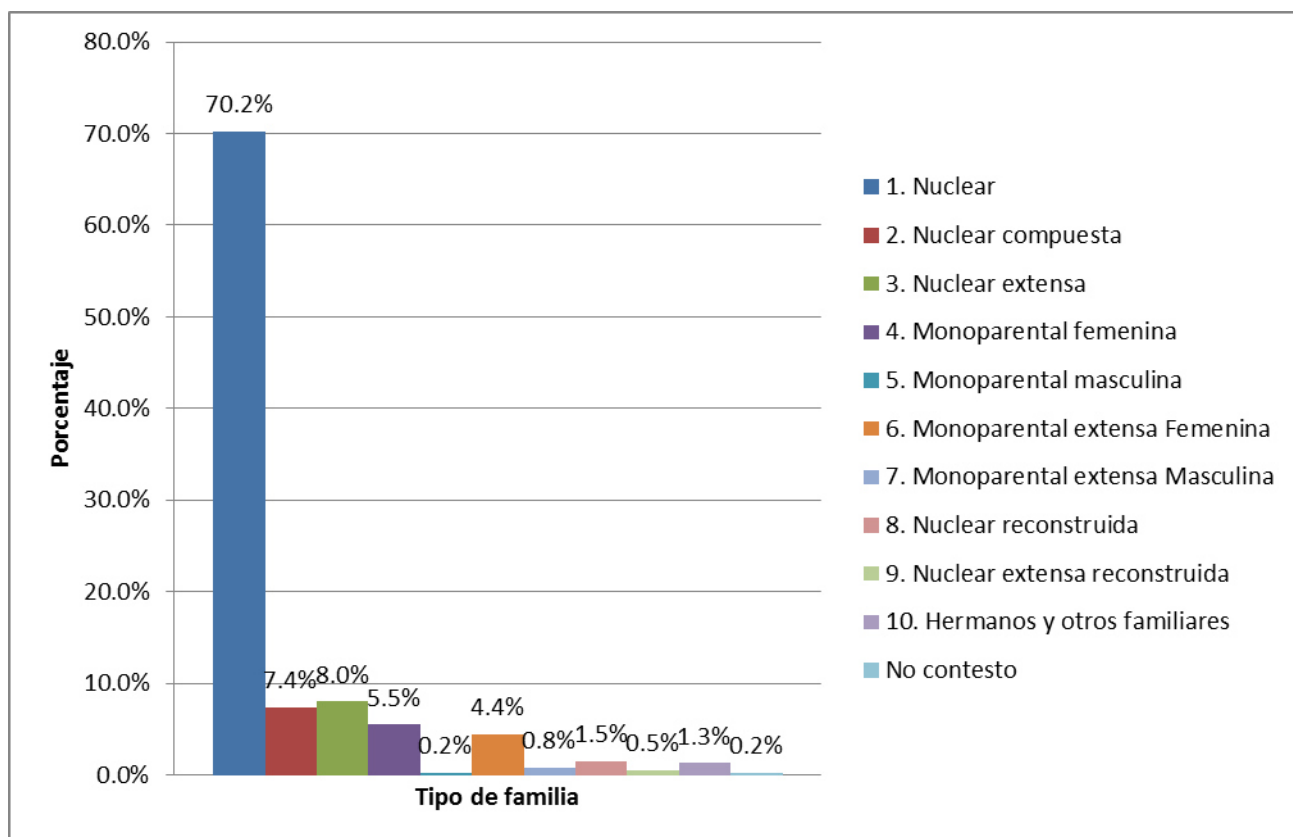
#### 4.2.8 Trabajo remunerado.

En relación con la cuestión de si cuentan con un trabajo remunerado, solo el 7.2% de los participantes dice tener un trabajo, estos son en su mayoría son de paqueteros en centros comerciales o en algunos casos ayudándole a algún familiar en empresas o locales específicos.

#### 4.2.9 Perfil familiar de los participantes

En este apartado se presenta la información general de la familia de los participantes, en primer lugar se presentan los tipos de familia; para la descripción de los tipos de familia, se retomó el *Diagnostico de la Familia en Nuevo León* (Ribeiro, 2011), donde describen 27 tipos de familia que existen en el estado, tomando dicho estudio como base los datos se agruparon en 10 tipos de familia (Gráfica 4). En la que se encuentra la mayoría de los participantes, de ambas escuelas, es en la familia nuclear con un total de 70.2% del total, en segundo lugar la nuclear extensa con el 8% de los casos y de los que tienen un menor porcentaje se tiene a la familia monoparental masculina y la familia nuclear extensa reconstruida con un 0.2% y 0.5% respectivamente.

Gráfica 7. Tipo de familia

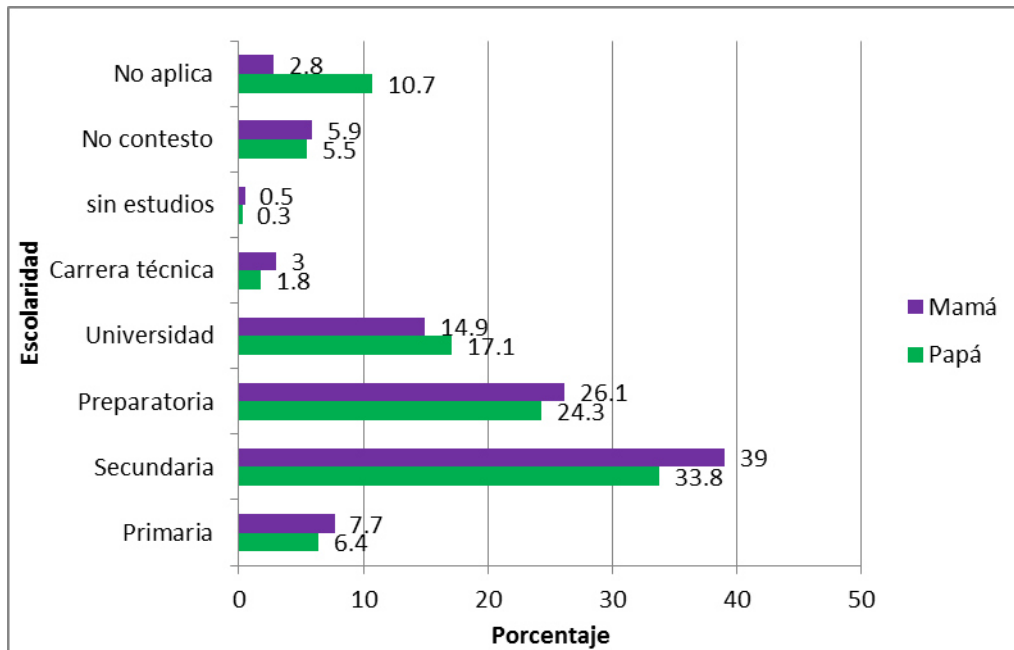


Fuente: Elaboración propia

#### 4.2.10 Nivel de estudios del Padre

En la gráfica 8 se presenta la escolaridad de los padres; en ambos casos, el mayor porcentaje se concentra en la educación secundaria (33.8% para los papás y 39% las mamás) y en preparatoria (24.3% para papás y 26.1% para mamás). Los casos con un menor porcentaje son la carrera técnica y los casos sin estudios; un elemento a destacar es que la población de las mamás tiende a sobresalir en la mayoría de los casos, esto se debe a que en un 10.7% de los casos no se contó con información de los papás, ya que estos no viven con los participantes, y en el 2.8% en el caso de las mamás.

Gráfica 8. Escolaridad de los padres



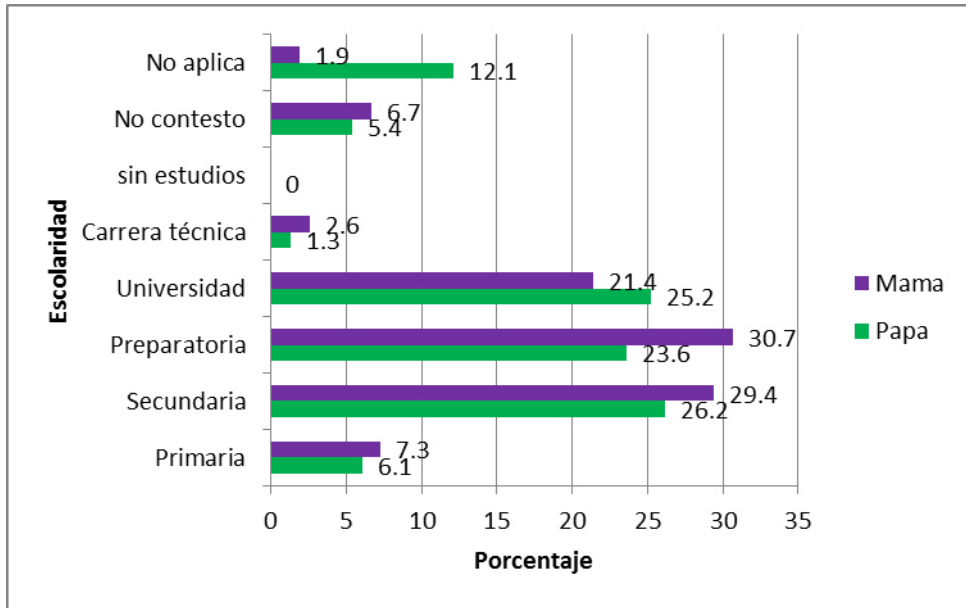
Fuente: Elaboración propia

Al hacer el desglose de la información de la escolaridad de los padres por escuela se encontraron diferencias entre estas las gráficas 9 y 10, en el caso de la escuela A la escolaridad de secundaria, preparatoria y la universidad tiene porcentajes similares, en los dos primeros sobresalen las mamás, al igual que en la educación primaria, y en el último sobresalen los papás. El porcentaje más bajo corresponde a la carrera técnica con 1.3% para los papás y 2.6% en las mamás.

En el caso de la escuela B se tiene muy marcada la escolaridad de ambos padres centrada en la Secundaria con un 42.3% de los papás y 49.6% de las mamás; el caso más bajo es el de sin estudios con 0.7% para los papás y 1.1% para las mamás. Los estudios de educación básica tienen un mayor porcentaje de mamás y en preparatoria y universidad es más alta en los papás.

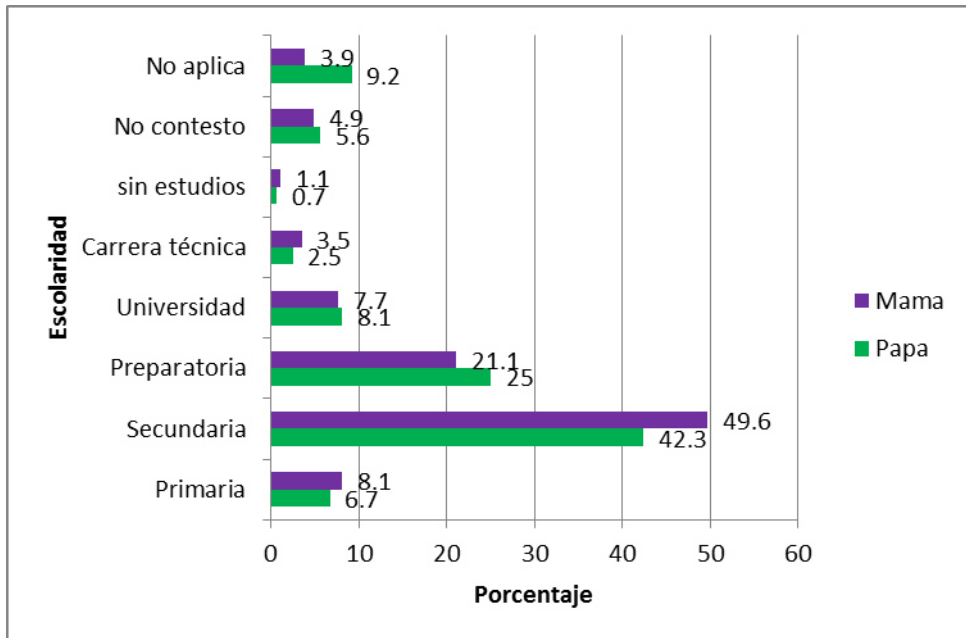
Como se puede ver en las gráficas, los padres de familia de la escuela A tienen un poco más alto el nivel de los estudios, tienen una distribución variada; en la B se concentra en la Secundaria y Preparatoria.

Gráfica 9. Escolaridad de los padres escuela A



Fuente: Elaboración propia

Gráfica 10. Escolaridad de los padres escuela B

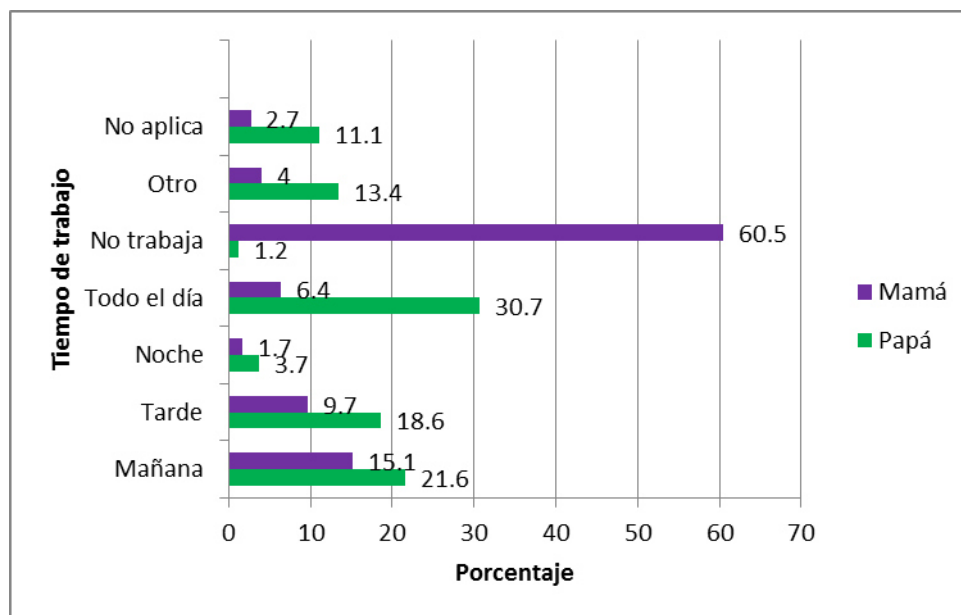


Fuente: Elaboración propia

#### 4.2.11 Tiempo que están los padres fuera de casa por motivos de trabajo.

La gráfica 11 presenta el tiempo que pasan los padres de familia fuera de casa por motivos de trabajo, como se ve en la gráfica los papás son los que pasan mayor tiempo fuera en las distintas opciones, la más alta es la de Todo el día con un 30.7% de los casos, las mamás están más en casa esto porque el 60.5% de ellas no trabaja.

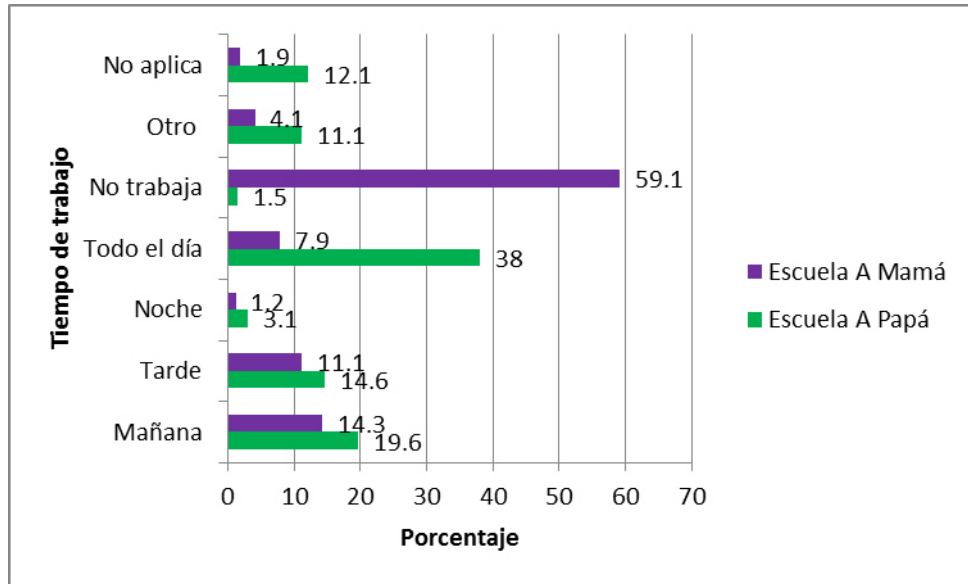
Gráfica 11. Tiempo que esta fuera de casa por motivos de trabajo



Fuente: Elaboración propia

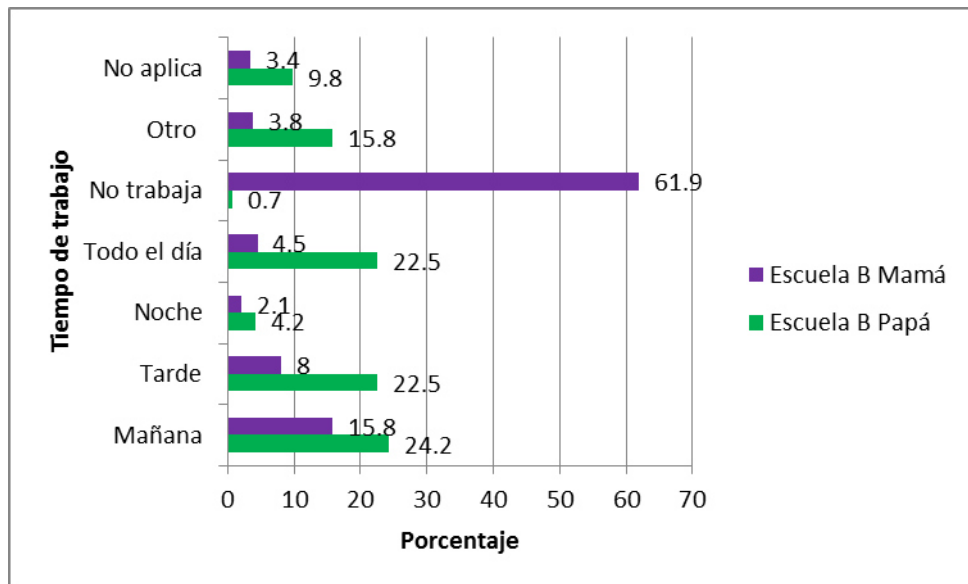
Al hacer la diferencia entre las escuelas se tiene que en ambas, los padres son los que pasan un mayor tiempo fuera por motivos de trabajo, ya que las mamás no trabajan en un 59.1% en la escuela A y 61.9% en la escuela B; se puede decir que son ellas las que están en un mayor porcentaje a cargo de los participantes. En el caso de los papás de la escuela A pasan un mayor tiempo fuera, el 38% trabaja todo el día y en el caso de la escuela B hay una pequeña variación entre los que trabajan en la mañana, la tarde y todo el día y en ambas escuelas el menor porcentaje se concentra en la ausencia por las noches.

Gráfica 12. Tiempo que pasan los padres fuera de casa por trabajo, escuela A



Fuente: Elaboración propia

Gráfica 13. Tiempo que pasan los padres fuera de casa por trabajo, escuela B



Fuente: Elaboración propia

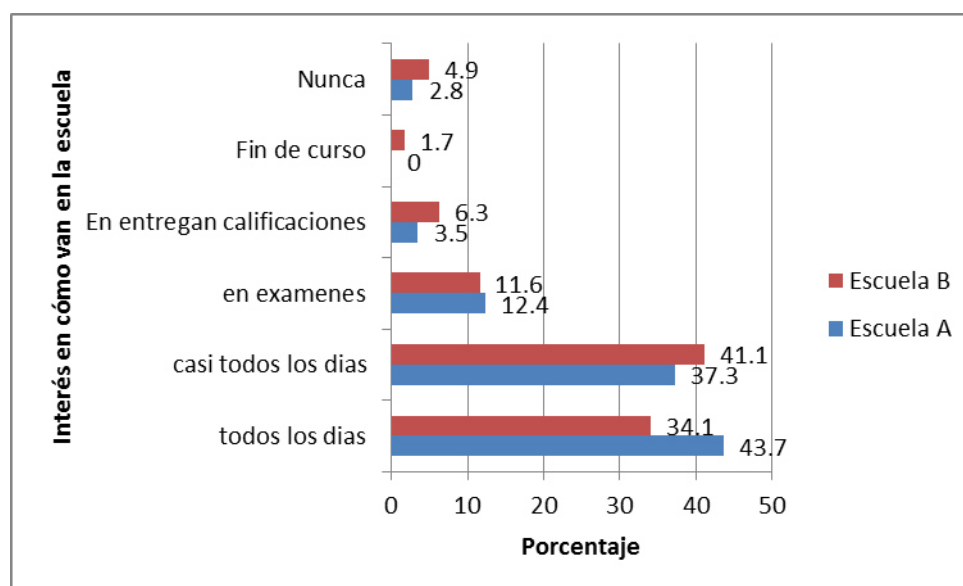
#### 4.2.12 Veces que preguntan cómo vas en la escuela

En la cuestión del interés que tienen los padres al preguntar ‘cómo van en la escuela sus hijos’, la mayoría tuvo una respuesta favorable, ya que el 39.2% de los casos en las respuestas todos los días y casi todos los días respectivamente, lo que supone un interés por parte de los padres hacia el aprendizaje de sus hijos. Las cuestiones fin de curso y nunca tuvieron los porcentajes menores con un 0.8% y 3.4% de los casos respectivamente.

Al hacer la comparación entre las escuelas (ver gráfica 14), se observa que la mayoría de la información se concentra en las opciones de todos los días y casi todos los días, teniendo una mayoría de interés en la escuela A, ya que el 43.7% tiende a preguntar diariamente como van en la escuela, y en la escuela B se concentra en casi todos los días con un 41.1% de los casos. El menor de los porcentajes de la escuela B se encuentra en la opción fin de curso con un 1.7% de los casos, respecto a la escuela A el menor porcentaje es en nunca con un 2.8%.

Con esta información se puede decir que la escuela A tiene un mayor interés al preguntar diariamente cómo van en la escuela, además de que son pocos los casos en los que nunca se realiza esta pregunta; con respecto a la escuela B no se descarta el interés que tienen los padres, pero este es un poco menor, ya que la opción de nunca y fin de curso tienen un porcentaje más elevado que la escuela A.

Gráfica 14. Veces que preguntan cómo va en la escuela



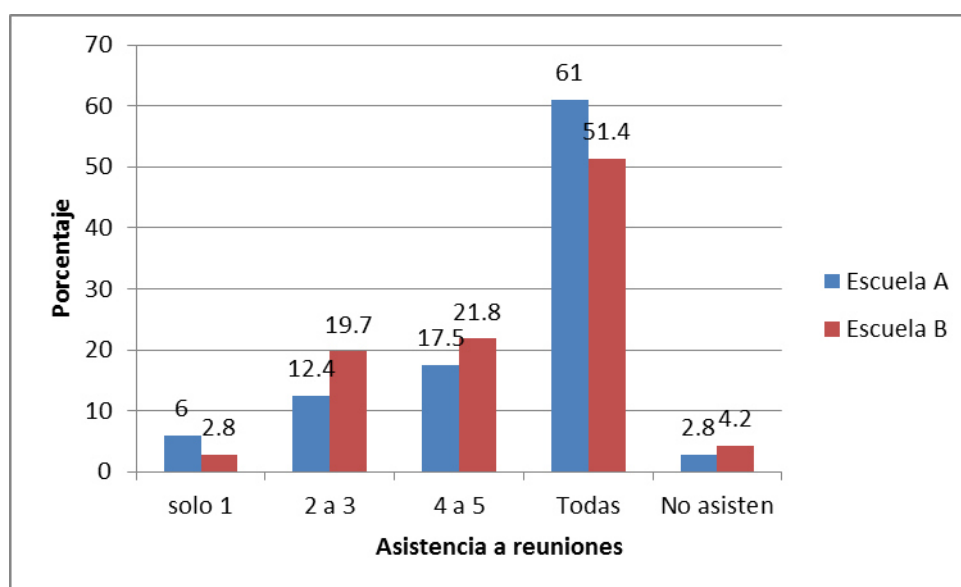
Fuente: Elaboración propia

#### 4.2.13 Asistencia a reuniones escolares.

En la pregunta sobre la asistencia de los padres de familia a las reuniones escolares, el 56.4% dijo asistir a todas las reuniones de la escuela, la asistencia a solo una reunión o a ninguna tiene el 4.5% y el 3.2% de los casos, por lo que se puede deducir que en su mayoría asisten a reuniones.

Realizando la comparación en las escuelas A y B (ver gráfica 15), se destaca que tienden a asistir 10% más padres de familia a todas las reuniones en la escuela A (61%) que en la B (51.4%), por lo que se podría decir que muestran un mayor interés. En lo referente a la parte de No asisten a reuniones la escuela B (4.2%), tiene un porcentaje un poco más arriba, que la escuela A (2.8%).

Gráfica 15. Asisten a reuniones escolares



Fuente: Elaboración propia

#### 4.2.14 Variables del instrumento.

En esta parte se hace referencia a las cinco dimensiones que se trabajaron en el instrumento, se presenta una sumatoria de los puntajes de los ítems que componen cada dimensión posteriormente se segmenta en cuartiles: muy bajo, bajo, medio y alto (ver Tabla 10).

Tabla 10. Distinciones en variables independientes

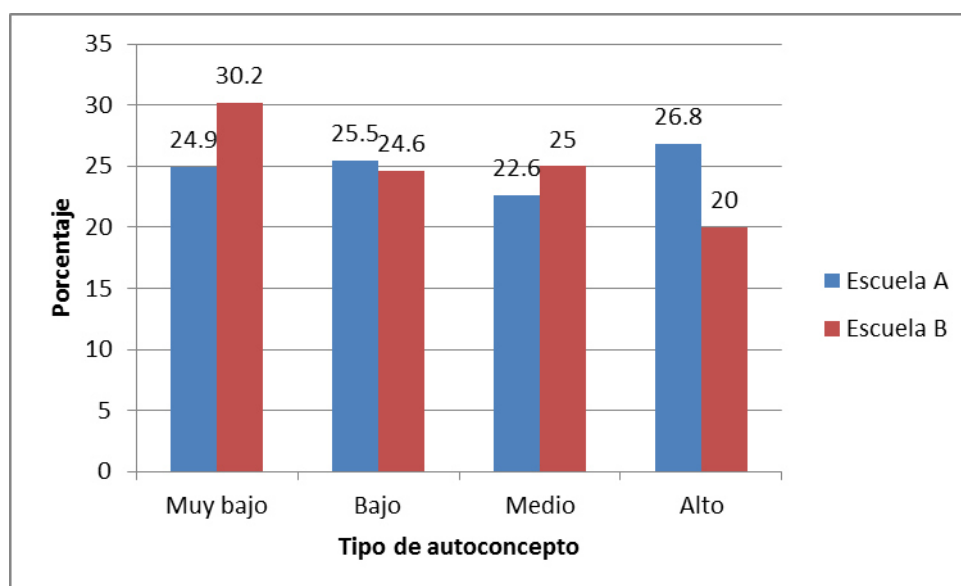
Variables \ Cuartiles	0-25	26-50	51-75	75-100
	Muy bajo	Bajo	Medio	Alto
<b>Contexto familiar</b>	0-32	33-37	38-41	42-48
<b>Contexto escolar</b>	0-36	37-40	41-43	44-60
<b>Autoconcepto</b>	0-34	35-37	38-40	40-48
<b>Motivación</b>	0-48	49-54	55-60	61-72
<b>Habilidades de aprendizaje</b>	0-43	44-47	48-52	53-68

Fuente: Elaboración propia

#### a) Autoconcepto

En el caso del **autoconcepto**, la mayoría se concentra en el nivel muy bajo con un 27.5% y el menor porcentaje se encuentra en el alto con un 23.6%. Al hacer la diferencia por escuela (ver Gráfica 16) se destaca que en la escuela A tienen el autoconcepto un poco más elevado, teniendo un 26.8% en el nivel alto, mientras que para la escuela B es el más bajo con un 20%, el nivel muy bajo es donde se concentra la mayoría de esta población con un 30.2%.

Gráfica 16. Autoconcepto

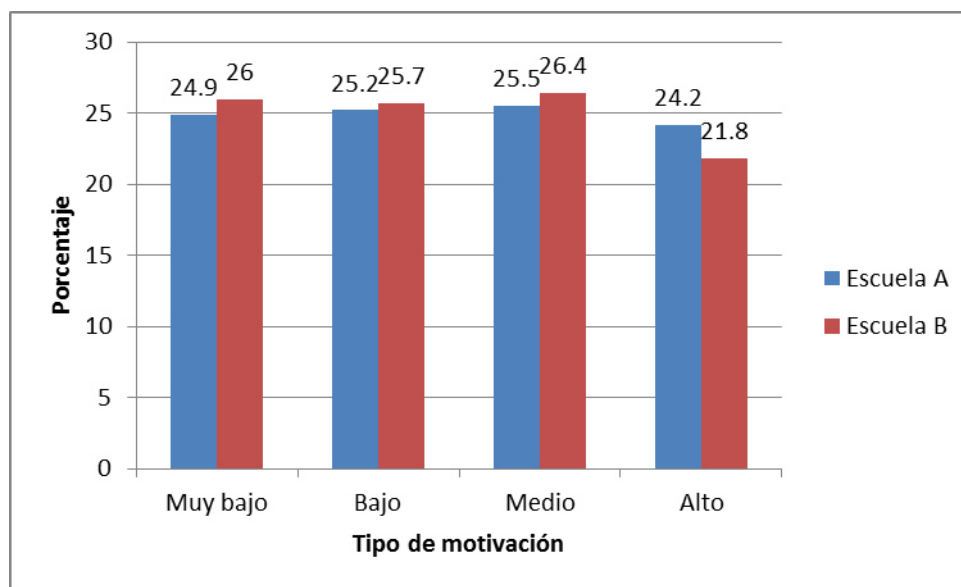


Fuente: Elaboración propia

## b) Motivación

Para la variable **motivación**, la mayoría se concentra en el nivel medio con un 26%, mientras que el nivel alto tiene el porcentaje más bajo con un 23.1%. Al hacer las diferencias por escuela, se observa que son muy parecidas (ver grafica 17), pero de igual manera la escuela A presenta un mayor porcentaje en el nivel alto (24.2%), la escuela B tiene su mayoría en el nivel medio con 26.4% y el menor (21.8%) en el nivel alto.

Gráfica 17. Motivación

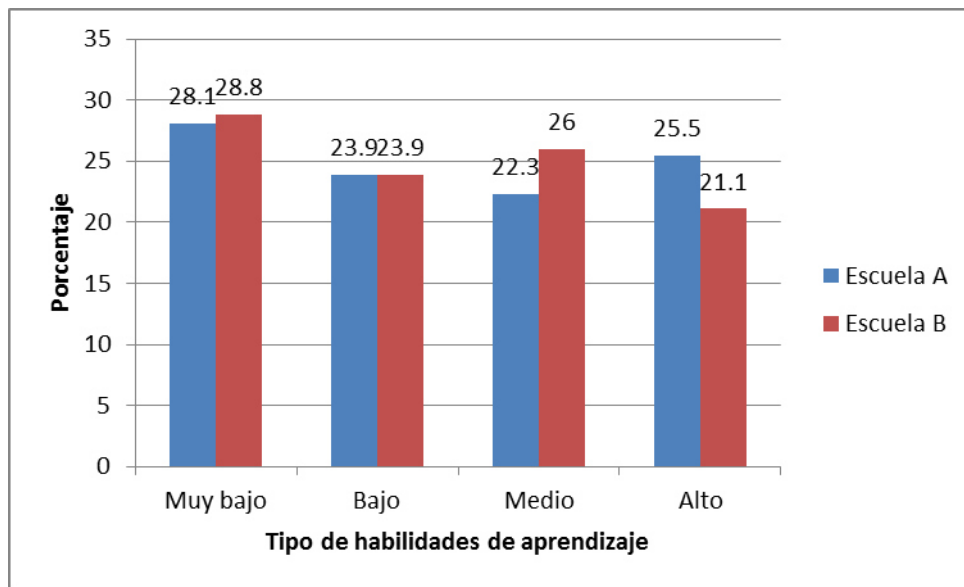


Fuente: Elaboración propia

## c) Habilidades de aprendizaje

El porcentaje en esta variable se encuentra en el nivel muy bajo con un 28.5% y por un 23.5% ubicado en el nivel alto. Las diferencias entre escuelas (ver gráfica 18), son principalmente en el nivel medio y alto, donde la escuela A tiene un mayor porcentaje en el último con 25.5% y la escuela B tiene un 26% en el nivel medio, en cuanto al bajo y muy bajo, sus valores son muy cercanos entre las escuelas.

Gráfica 18. Habilidades de aprendizaje

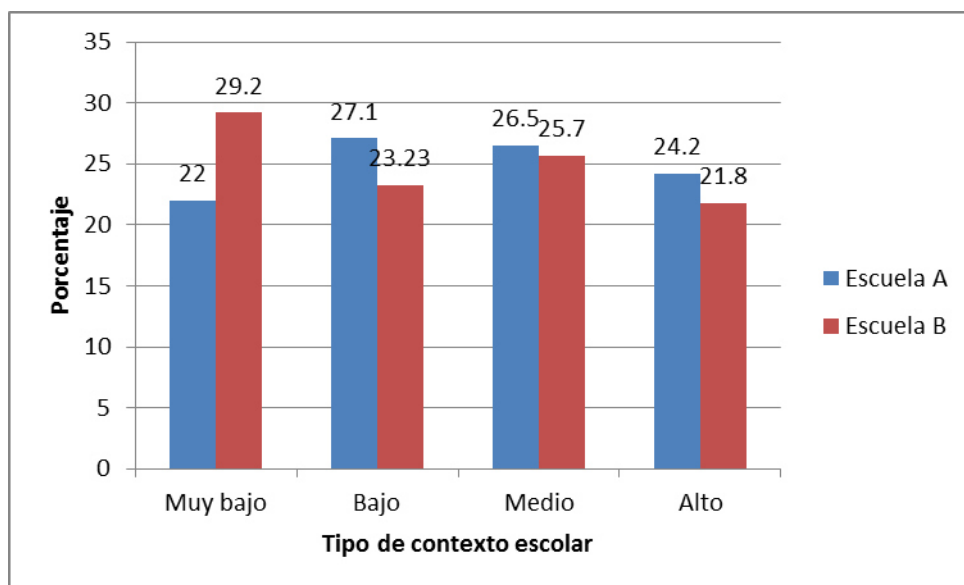


Fuente: Elaboración propia

d) Contexto escolar

Para esta variable la población con mayor porcentaje lo tiene el nivel medio con 26.1% a diferencia del nivel alto que solo tiene el 23.1% de los casos. La escuela A, en general tiene un mejor contexto escolar que la escuela B; en el nivel muy bajo la escuela B tiene un porcentaje elevado (29.2%) en comparación a la escuela A (22%), en el caso del nivel alto, la escuela A tiene un 24.2% y la escuela B presenta su puntaje más bajo con 21.8% de casos.

Gráfica 19. Contexto escolar

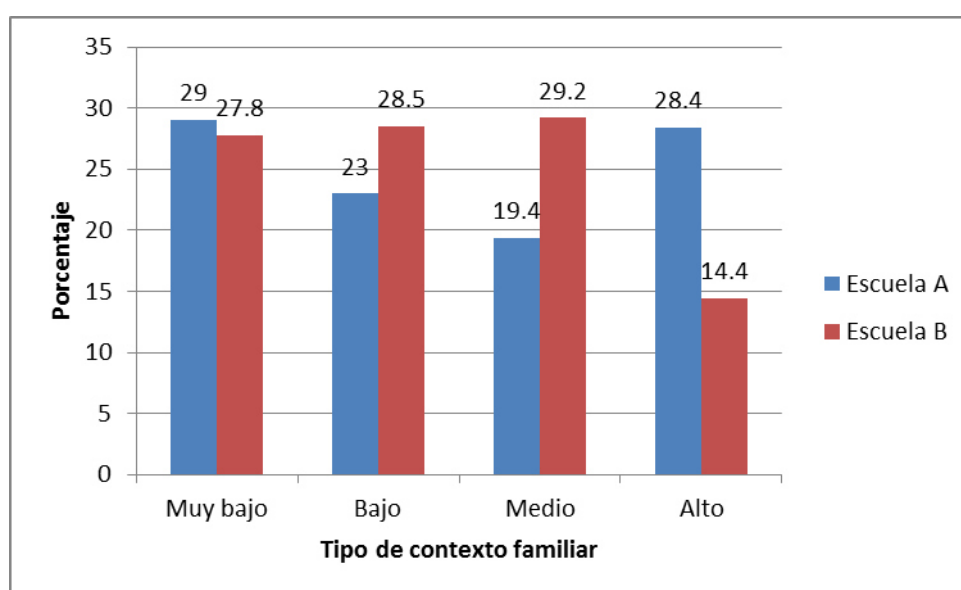


Fuente: Elaboración propia

### e) Contexto familiar

La mayoría se concentra en el nivel muy bajo con 28.5%, mientras que en el nivel alto se tiene solamente un 21.8% de los casos. La diferencia entre escuelas se ve muy marcada en esta sección, ya que los niveles bajo y medio son más altos en la escuela B y el caso del nivel muy bajo con un 27.8% está muy cercano a la escuela A quien tiene aquí su puntaje más alto con 29% de los casos. En el nivel alto la escuela A tiene un mayor porcentaje (28.4%) a diferencia de la escuela B (14.4%) que presenta su porcentaje más bajo en este nivel.

Gráfica 20. Contexto familiar



Fuente: Elaboración propia

### 4.3 Recodificación de variables

Para continuar con el análisis de los resultados se decidió a realizar recodificaciones en algunas de las preguntas y variables del instrumento, esto facilitó el manejo de los datos y a la vez hizo posible presentar de manera más clara la información.

#### 4.3.1 Rendimiento escolar

Con respecto a la variable dependiente, *rendimiento escolar*, se hizo una agrupación de datos por medio de rangos de intervalo; para calcularlo se siguió el procedimiento descrito a continuación:

Fórmula para calcular el rango:

$$\text{Rango} = \text{valor alto} - \text{valor bajo}$$

$$\mathcal{R} = 100 - 55 = 45$$

Fórmula para agrupar datos:

$$i = \frac{\text{Rango}}{\text{N intervalo}} \qquad i = \frac{45}{3} = 15$$

Teniendo que la agrupación debe ser cada 15 números, por lo tanto, en la agrupación final se tiene:

- Rendimiento alto va de 100 a 85 de calificación.
- Rendimiento medio va de 84 a 70 de calificación
- Rendimiento bajo es de 69 a 55 de calificación

#### 4.3.2 Tipos de familia

En los *tipos de familia* tenemos 10 tipos diferentes, lo que dificultaba el manejo de los datos, por lo que se decidió agrupar tipos de familia, dejándolo en tres tipos. Uno de ellos fue el que formaban las familias nucleares, no importaba que fueran familias reconstruidas, siempre y cuando estuvieran papá, mamá e hijos; además también se agregaron las familias extensas, debido a que cumplían con los miembros de la familia nuclear.

Otra de las agrupaciones que se hicieron fue en las familias monoparentales, agrupando las femeninas y masculinas, además de las monoparentales extensas. En estas familias lo que se buscaba es que fueran encabezadas por uno de los progenitores de los participantes. Por último, el tipo de otros familiares no recibió ninguna modificación, ya que en este grupo solo se dejaron a los participantes que no vivían con sus padres.

Tabla 11. Recodificación de tipos de familia

Tipo de familia	Recodificación tipo de familia
Nuclear	
Nuclear compuesta	
Nuclear extensa	Nuclear
Nuclear reconstruida	
Nuclear extensa reconstruida	
Monoparental femenina	
Monoparental masculina	Monoparental
Monoparental extensa femenina	
Monoparental extensa masculina	
Hermanos y otros familiares	Hermanos y otros familiares

Fuente: Elaboración propia

#### 4.3.3 Variables dicotómicas

Para la realización de perfiles, se decidió hacer variables dicotómicas, esto con el fin de agrupar la información y facilitar el uso de los datos; en la tabla 12, se puede apreciar la conformación final de los datos.

Para el caso de la escolaridad de los padres, se realizó un promedio de los años de escolaridad de los mismos, en base a esto se decidió trabajar solo el nivel básico conformado por 9 años o menos de escolaridad, mientras que la educación media superior y superior se conforma por 10 años de estudio o más.

En el caso de “cómo vas en la escuela” y “asistencia a reuniones” se tomaron las de mayor y menor rango para tener solo dos opciones. En el caso de “Apoyo en tareas escolares”, se juntaron las primeras tres respuestas correspondientes a la familia y las demás quedaron en otro. Por último, en las cinco variables del instrumento se dividieron, por un lado, alto (alto y medio) por otro bajo (muy bajo y bajo).

Tabla 12. Variables dicotómicas

Variable	Respuestas	Recodificado
Escolaridad de los padres	Primaria	Básico Media superior y Superior
	Secundaria	
	Preparatoria	
	Universidad	
Cómo vas en la escuela	Todos los días	Frecuentemente Pocas veces
	Casi todos los días	
	Cuando hay exámenes	
	Entrega de calificaciones	
	Fin de curso	
Asistencia a reuniones escolares	Nunca	Frecuentemente Pocas veces
	Una vez	
	De dos a tres veces	
	De cuatro a cinco	
	Todas las reuniones	
Apoyo en tareas escolares	No asisten	Familia Otros
	Hermano	
	Mamá	
	Papá	
	Clases particulares	
	Compañeros/amigos	
Autoconcepto	Otro	Bajo Alto
	Muy bajo	
	Bajo	
	Medio	
Motivación	Alto	Bajo Alto
	Muy bajo	
	Bajo	
	Medio	
Habilidades de aprendizaje	Alto	Bajo Alto
	Muy bajo	
	Bajo	
	Medio	
Contexto escolar	Alto	Bajo Alto
	Muy bajo	
	Bajo	
	Medio	
Contexto familiar	Alto	Bajo Alto
	Muy bajo	
	Bajo	
	Medio	

Fuente: Elaboración propia

#### **4.4 Análisis de resultados.**

En este apartado se realizarán cruces sencillos de algunas de las variables con el rendimiento escolar, esto con el fin de conocer su comportamiento. Para realizar estos cruces, se decidió considerar a las familias nucleares de todos los tipos (reconstruida y extensa) y considerarla como una sola categoría, ya que representan el mayor número de casos (87%). Estos entrecruces ayudarán a definir perfiles y prefigurar algunos factores que parecen tener una relación estrecha con el rendimiento de los participantes.

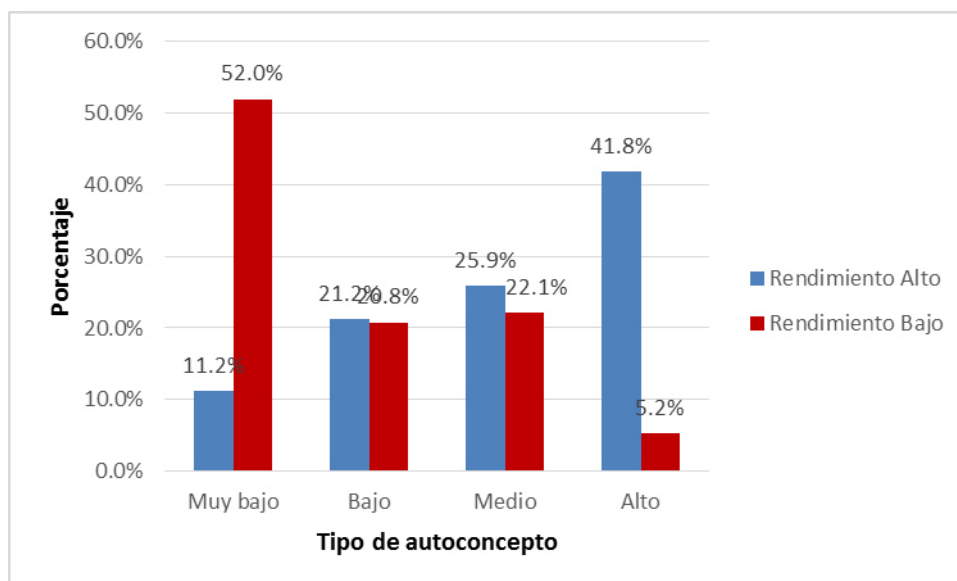
Cada entrecruce se ilustrará con tres gráficas por cada variable (autoconcepto, motivación, habilidades de aprendizaje, contexto escolar y familiar), una representada de forma general y las otras dos gráficas representan el rendimiento alto y bajo de cada variable; adicionalmente, se incluye en las gráficas la diferencia entre escuelas, como una forma de mostrar el contraste entre ambos tipos de escuela. Cabe destacar que en este apartado el contexto escolar solo se ilustrará la gráfica general, ya que no se detectaron diferencias que puedan ser relevantes.

##### 4.4.1 Cruces de variables.

###### a) Autoconcepto y rendimiento

En referencia al autoconcepto, se puede decir que el 41.8% de los participantes que tienen un rendimiento alto se inclinan hacia los niveles altos de autoconcepto, mientras que el 52% de los participantes que tienen rendimiento bajo, se posicionan en los niveles bajos de rendimiento. En la gráfica 21 se muestra como los participantes de alto rendimiento se inclinan en niveles altos y a los participantes de rendimiento bajo se inclinan en niveles bajos, por lo que parece existir una relación entre rendimiento y autoconcepto.

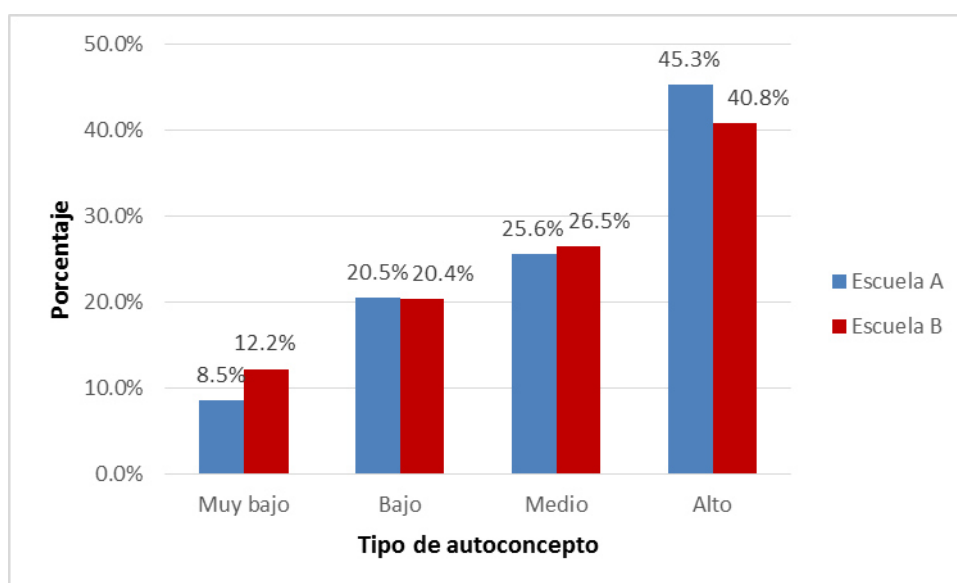
Gráfica 21. Autoconcepto y rendimiento escolar.



Fuente: Elaboración propia

Respecto del autoconcepto, se observa que los participantes con alto rendimiento suelen tener un autoconcepto alto; estos casos se presentan con mayor frecuencia en la escuela A (45.3%), que en la escuela B (40.8). Resultan peculiares los casos en los que se obtiene muy baja autoestima, pero alto rendimiento, notoriamente para participantes de la escuela B; esto casos merecerán una nota más adelante.

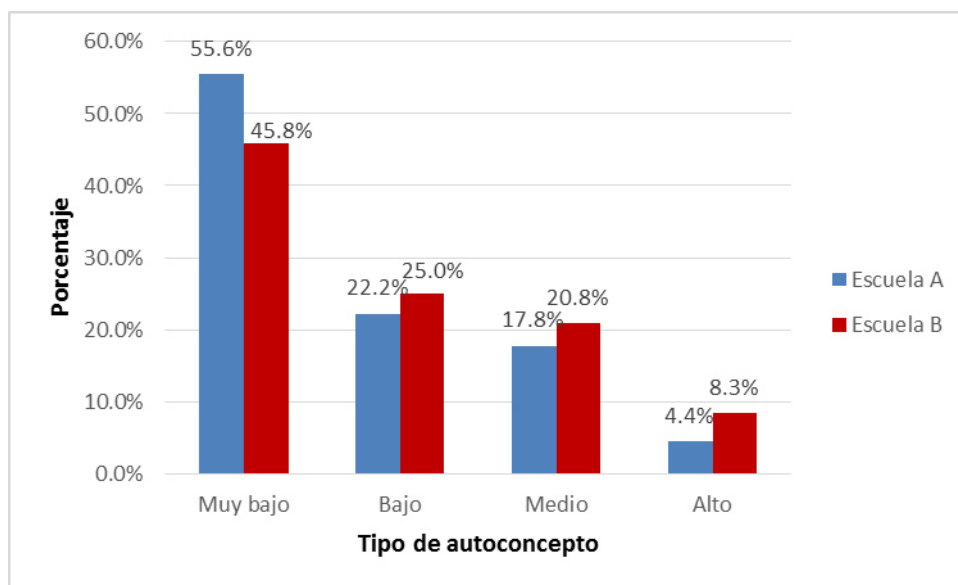
Gráfica 22. Autoconcepto y rendimiento alto



Fuente: Elaboración propia.

Con respecto al bajo rendimiento, sucede a la inversa: los participantes con bajo rendimiento tienen un bajo autoconcepto que, nuevamente, se da en mayor medida en la escuela A (55.6%), que en la escuela B (45.8%). Vale la pena destacar que existen casos de participantes que se perciben con un buen autoconcepto, pero que tienen bajo rendimiento, lo que es particularmente notorio para la escuela B.

Gráfica 23. Autoconcepto y rendimiento bajo

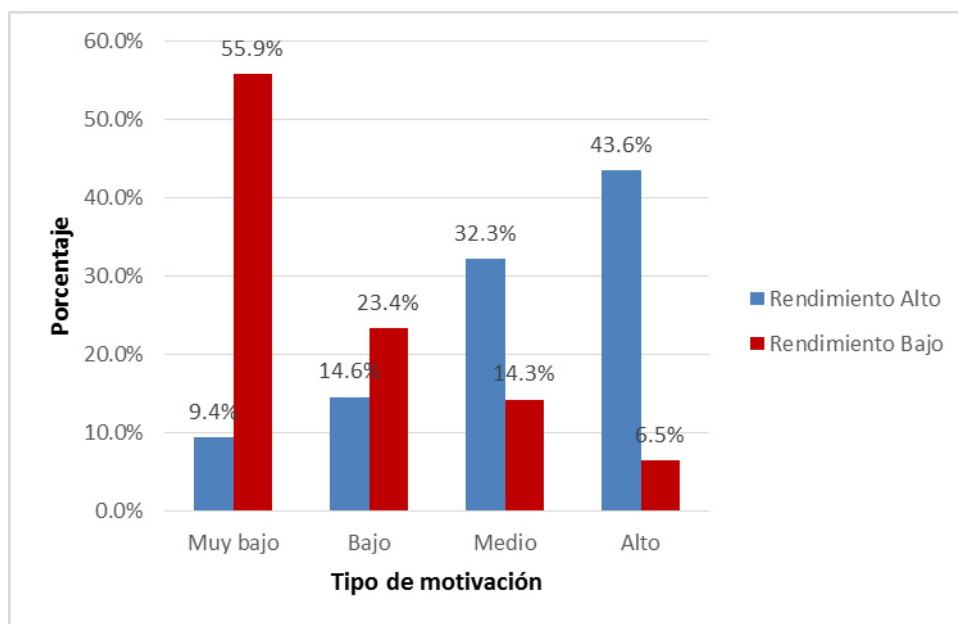


Fuente: Elaboración propia.

#### b) Motivación y rendimiento

En relación a los participantes de alto rendimiento, tenemos que el 43.6% tiene una motivación alta, mientras que el 55.9% de los participantes de rendimiento bajo, tiene motivación muy baja. En la gráfica 24 se observa cómo los participantes que tienen un rendimiento alto llegan a tener mejores niveles de motivación; por el contrario, los participantes que tienen un rendimiento bajo llegan a encontrarse en los niveles bajos de motivación; en general, puede decirse que parece existir una relación marcada entre rendimiento y motivación.

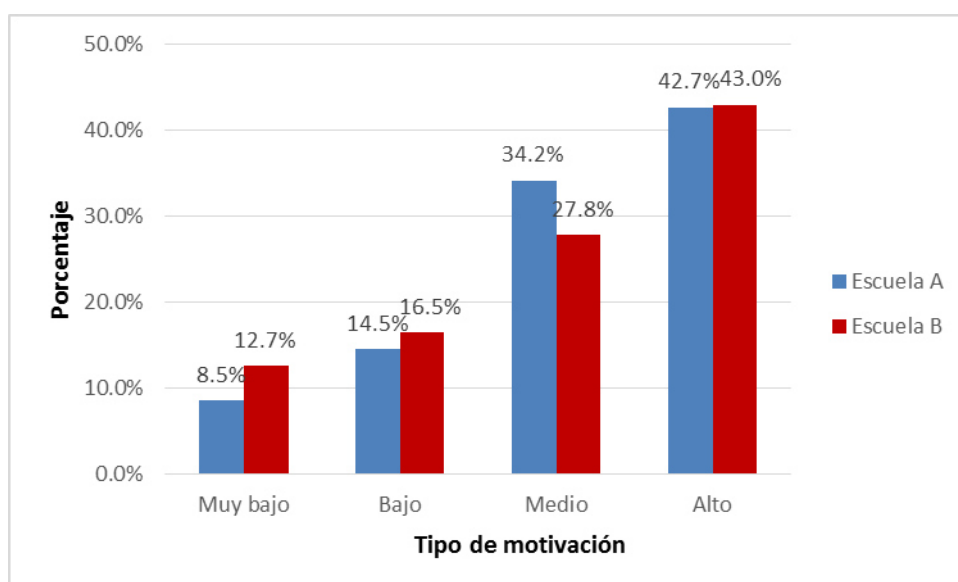
Gráfica 24. Motivación y rendimiento escolar



Fuente: Elaboración propia

Los participantes que tienen un alto rendimiento reportan, en su mayoría, una buena motivación (escuela A, 42.7%; escuela B, 43%). También hay casos de participantes con rendimiento alto y motivación baja; estos casos ocurren con una ventaja en la escuela B (12.7%,) que en la A (8.5%).

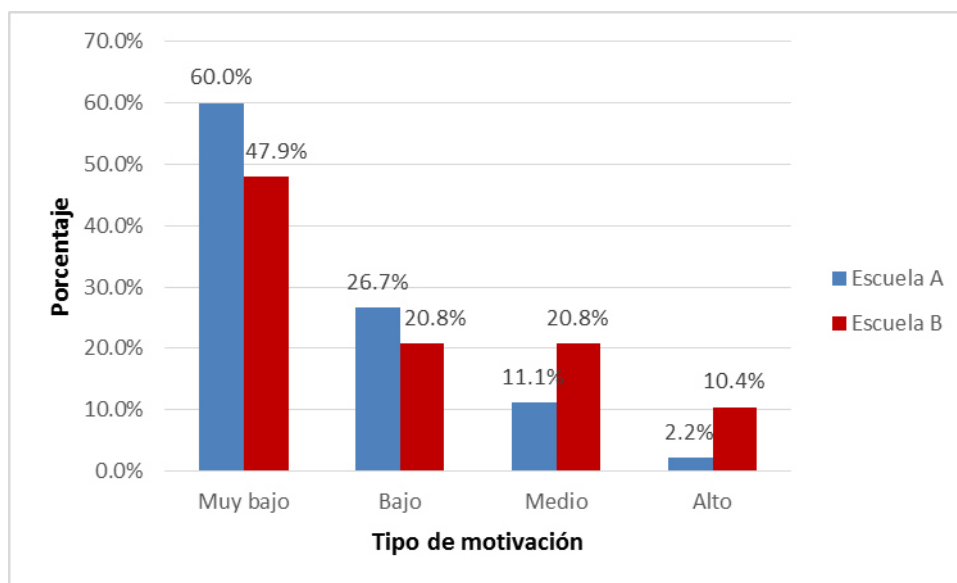
Gráfica 25. Motivación y rendimiento alto



Fuente: Elaboración propia.

Respecto del rendimiento bajo, este aparece, en muchos casos, en conjunción con el reporte de baja motivación; en el rango muy bajo se encuentra primeramente la escuela A. Es importante resaltar la escuela B, con un buen número de participantes que tienen bajo rendimiento que se perciben con una media o buena motivación.

Gráfica 26. Motivación y rendimiento bajo



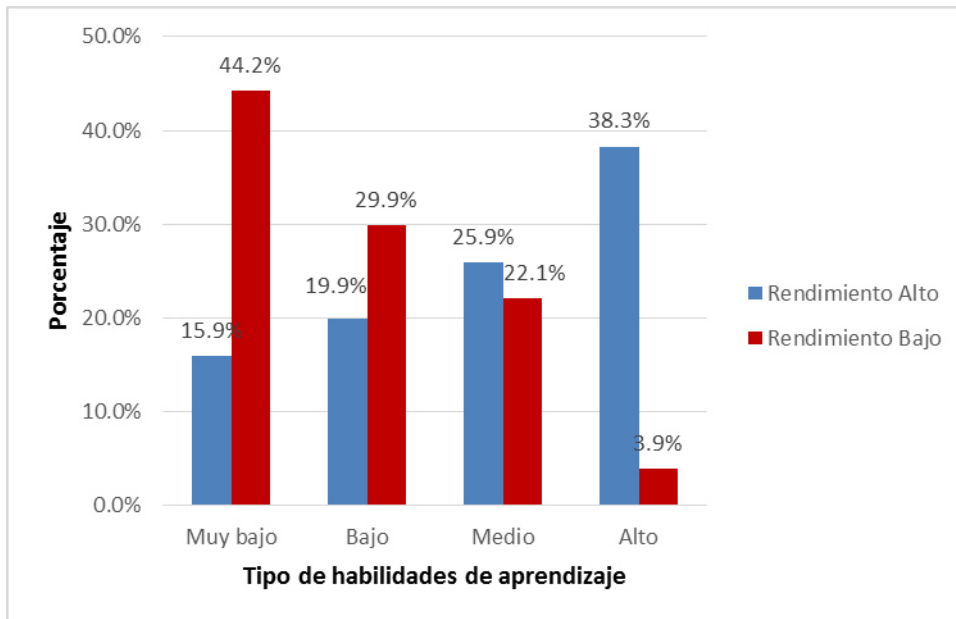
Fuente: Elaboración propia.

En general, puede decirse que los participantes de alto rendimiento reportan una mejor motivación; la escuela A, tienen los porcentajes más altos en casi todas las categorías.

### c) Habilidades de aprendizaje y rendimiento

En general las habilidades de aprendizaje llegan a tener influencia en el rendimiento de los participantes, esto se refleja en la gráfica 27. El 38.3% de los participantes de rendimiento alto se encuentran en niveles altos de las habilidades de aprendizaje, mientras que el 44.2% de participantes con rendimiento bajo se encuentran en los niveles bajos.

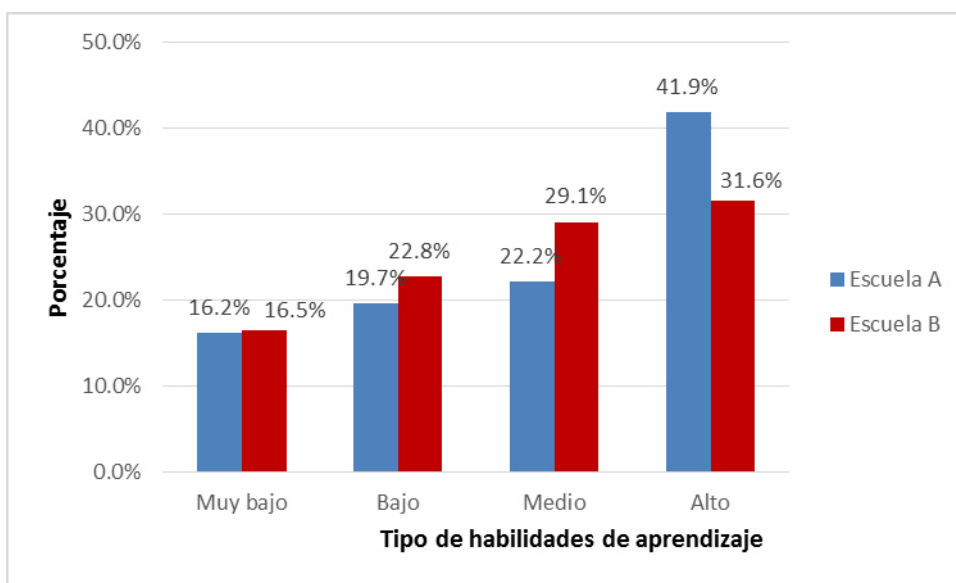
Gráfica 27. Habilidades de aprendizaje y rendimiento escolar.



Fuente: Elaboración propia

En el desglose por escuela, tenemos que la escuela A presenta un mayor número de participantes con altas habilidades de aprendizaje y alto rendimiento (41.9%). La escuela A también tiene un mayor número de participantes que se perciben a sí mismos con pocas habilidades de aprendizaje y rendimiento alto (16.2%).

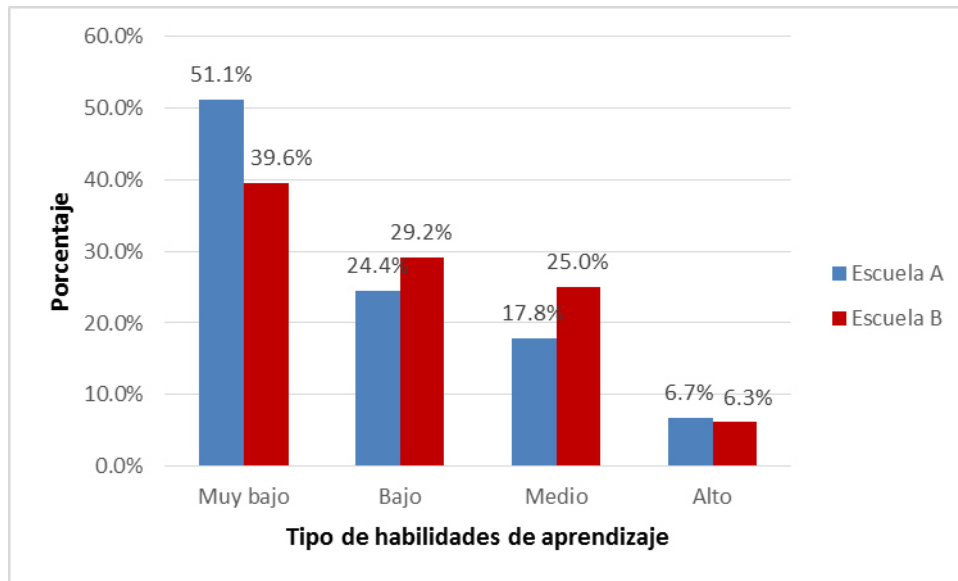
Gráfica 28. Habilidades de aprendizaje y rendimiento alto



Fuente: Elaboración propia.

Respecto del bajo rendimiento, los participantes de la escuela A con muy bajo nivel de habilidades de aprendizaje representan un 51.1% de los casos, mientras que la escuela B tiene el 39.6%. Resulta interesante el caso de los participantes, pocos en realidad, que a pesar de tener un bajo rendimiento, se perciben con altas habilidades para el aprendizaje, (escuela B se 6.3%; escuela A 6.7%).

Gráfica 29. Habilidades de aprendizaje rendimiento bajo



Fuente: Elaboración propia.

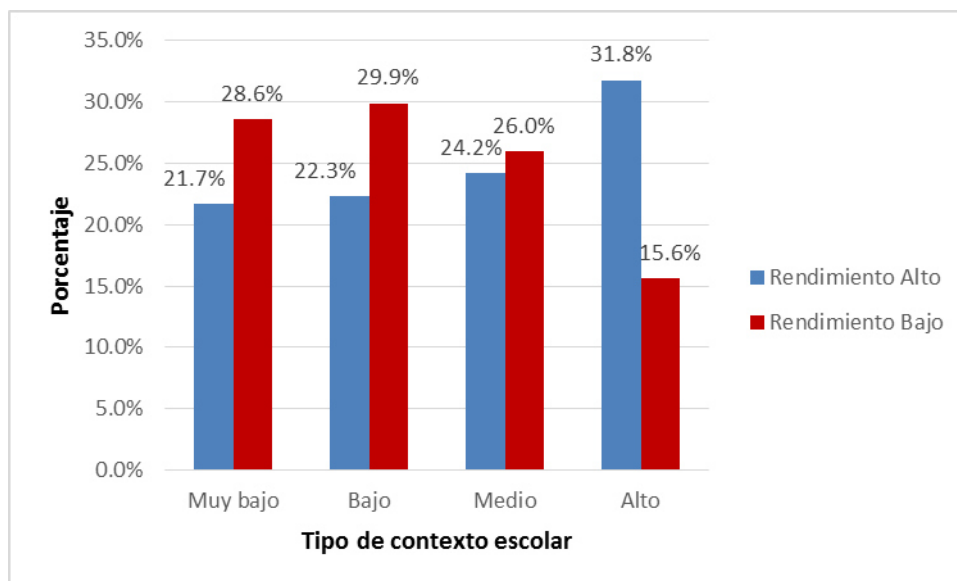
En general, puede decirse que los participantes de la escuela A se sienten con mejores habilidades de aprendizajes; hay que señalar los participantes que, a pesar de tener bajo rendimiento, reportan buenas habilidades de aprendizaje.

#### d) Contexto escolar y rendimiento escolar.

Con relación al contexto escolar y el rendimiento de los participantes no se perciben diferencias importantes; entre los participantes de rendimiento alto la mayoría se encuentra en un nivel alto, con 31.8%; mientras que los de rendimiento bajo se encuentra en nivel bajo con 29.9%.

En la gráfica 30 se puede notar como no existen diferencias marcadas, por lo que se puede decir que en esta investigación el contexto escolar no parece tener relación con el rendimiento. En el desglose por escuelas se presentan resultados similares y al no tener mayor relevancia se decidió no incluir esas gráficas.

Gráfica 30. Contexto escolar y rendimiento escolar

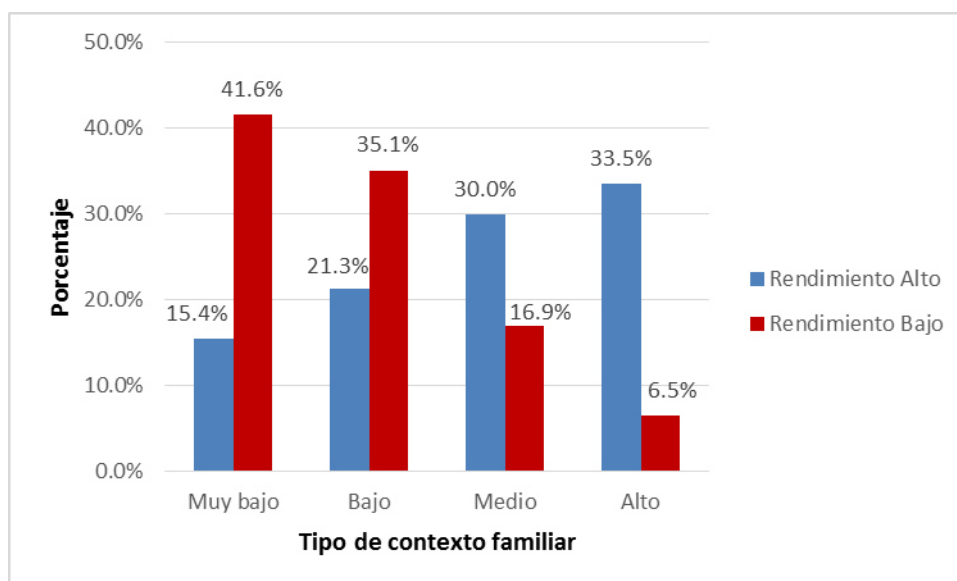


Fuente: Elaboración propia

e) Contexto familiar y rendimiento escolar.

En cuanto al contexto familiar y el rendimiento escolar, se encontró que el 33.5% de los que tienen rendimiento alto se encuentran en los niveles altos de contexto familiar, mientras que el 41.6% de los participantes de rendimiento bajo se encuentran en los niveles bajos del contexto familiar. En general los participantes de alto rendimiento de la escuela A, tienen una mejor percepción que los de la escuela B; en ese sentido, parecería indicar que hay una relación entre el contexto escolar el rendimiento de los participantes.

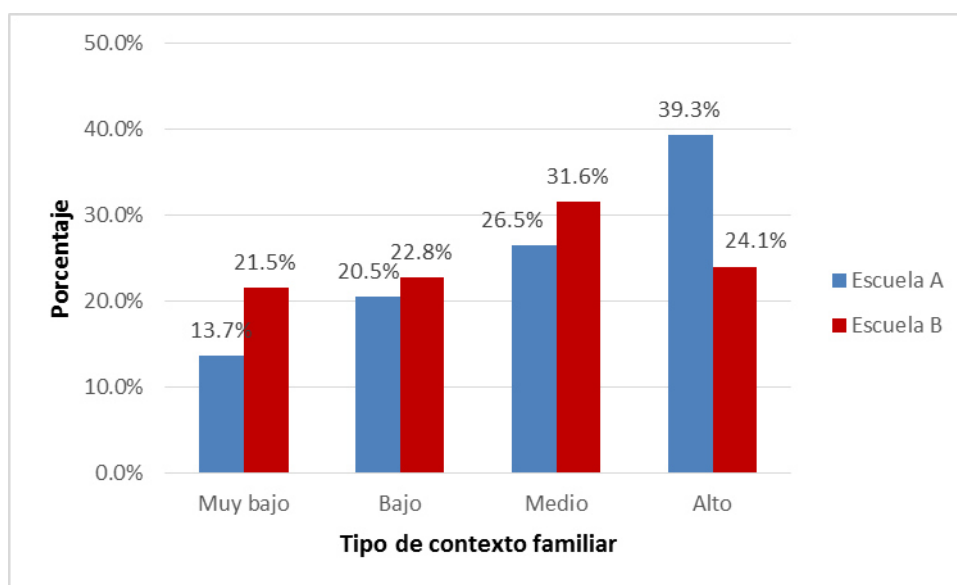
Gráfica 31. Contexto familiar y rendimiento escolar.



Fuente: Elaboración propia

En relación con el desglose por escuela, tenemos que en el rendimiento alto los participantes de la escuela A el 39.3% se encuentra en los niveles más altos, mientras que la escuela B se encuentra el 31.6% en niveles medios. Existe un grupo de estudiantes que a pesar de tener rendimiento alto se encuentra en niveles muy bajos de percepción del contexto familiar, estos casos son mayores en la escuela B (21.5%).

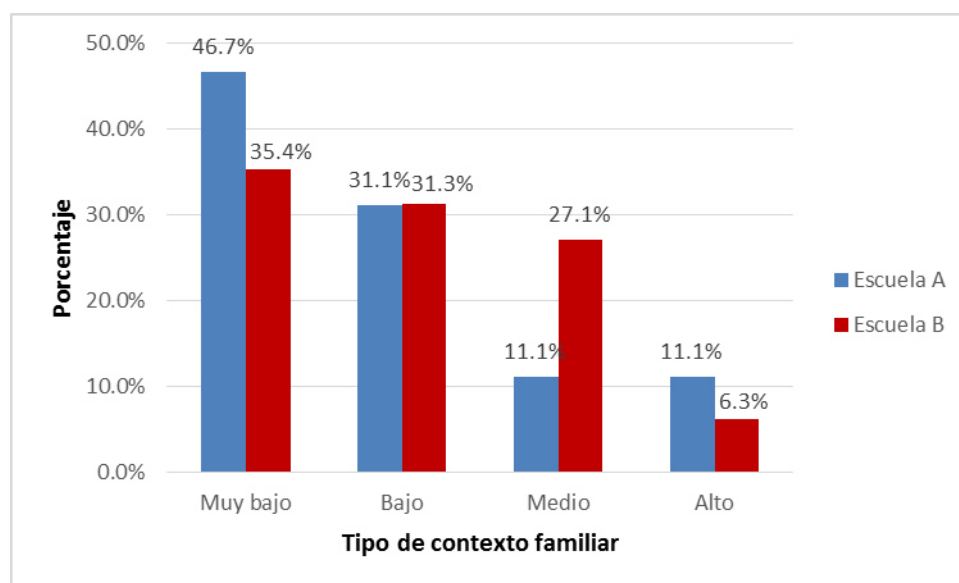
Gráfica 32. Contexto familiar rendimiento alto



Fuente: Elaboración propia.

En cuanto al bajo rendimiento, los participantes de la escuela A que se encuentran en niveles muy bajos y bajo respecto de la percepción del contexto familiar, representan un 46.7% y 31.1% respectivamente; mientras que en la escuela B, el porcentaje de los niveles muy bajos es de 35.4%. Dentro de los participantes de rendimiento bajo, se encuentran quienes se perciben en un contexto familiar alto, esto se presenta más en la escuela A con un 11.1%.

Gráfica 33. Contexto familiar rendimiento bajo



Fuente: Elaboración propia.

En resumen, en cuanto a los entrecruces presentados, se observa que los participantes de alto rendimiento se perciben, en general, con niveles altos en todas las variables (motivación, autoconcepto, habilidades de aprendizaje, contexto escolar y familiar). Mientras que respecto del bajo rendimiento, los valores se invierten y los participantes se perciben en su mayoría en los niveles bajos, Por supuesto, hay casos de excepción, mismos que serán objeto de un tratamiento especial y un comentario adicional más adelante.

#### 4.4.2 Patrones

En esta sección, se describe el procedimiento seguido para formar patrones y perfiles de participantes, utilizando las variables exploradas. Solo se consideraron las familias nucleares y se recodificaron las variables, haciéndolas dicotómicas (rendimiento alto-bajo, motivación alta-baja, etc.). Se inicia describiendo el contexto de la familia, el nivel de estudios de los padres, contexto general de la familia, apoyo en tareas escolares, asistencia a reuniones, si llegan a preguntar cómo van en la escuela y al final se agregó el autoconcepto, la motivación, las habilidades de aprendizaje y el contexto escolar.

Los mapas 1 y 2 representan a los participantes de alto rendimiento escolar (32.5% de los participantes); el primero se enfoca a los participantes cuyos padres tienen la educación media superior y superior (22.1%) y el segundo en padres que tienen solo la educación básica (10.32%).

a) Participantes con alto rendimiento, padres con educación media superior y superior

El mapa 1 describe, en una primera parte, el contexto familiar: un 14.9% concibe a su familia como un buen contexto, mientras que el 7.2% menciona tener un contexto escolar bajo.

La mayoría de los casos se representan en los participantes con un buen contexto familiar, dentro de estos se destaca un perfil, que sería el óptimo para todos los participantes, en este perfil se centra el 4.9% de la población. En este perfil los padres de los participantes tienen una escolaridad Media Superior o Superior, se encuentran en un buen contexto escolar, los padres apoyan en las tareas escolares y asisten a todas las reuniones de la escuela; además, los participantes perciben un buen contexto dentro de la escuela y en lo individual tienen buenas habilidades de aprendizaje, motivación y autoconcepto.

Otros perfiles, están representados por casos donde los participantes llegan a sentirse en un contexto familiar bajo, los apoyos en tareas escolares son externos a la familia, los padres no asisten a las reuniones y llegan a sentirse bajos en motivación, autoconcepto y habilidades de aprendizaje. En otros casos, hay diferencias en unas u otras variables, pero todos estos participantes, a pesar de sus condiciones, llegan a tener un buen desempeño en la escuela.

b) Participantes de alto rendimiento, padres con educación básica.

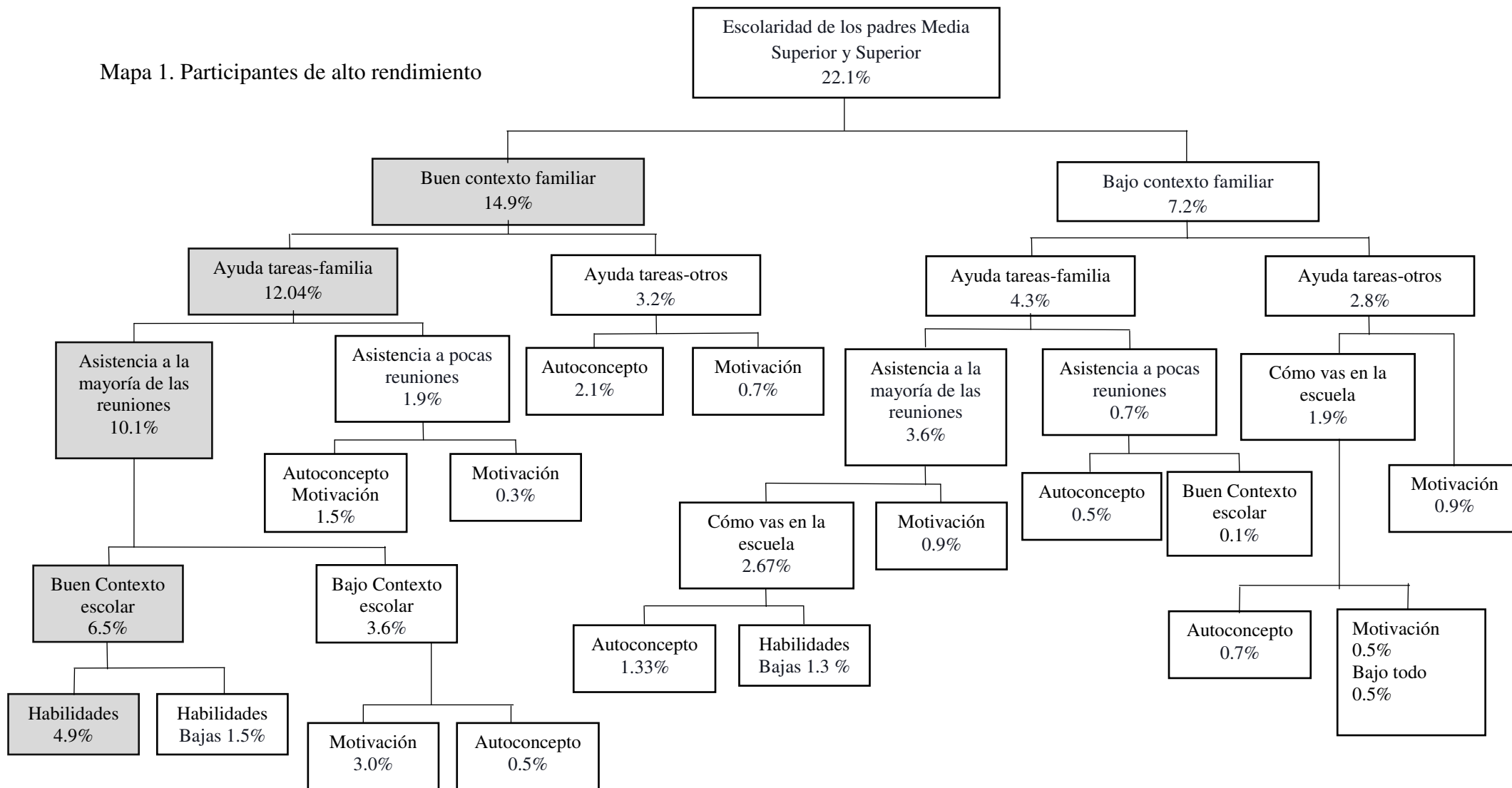
El mapa 2 considera a los participantes con un contexto inclinado hacia lo familiar en aspectos buenos en este se destaca un perfil, ya que son los que presentan el mayor número de casos: los padres asisten a las reuniones y los apoyan en las tareas escolares, sienten que su motivación, autoconcepto y las habilidades que tienen para aprender, son buenas.

Hay quienes sienten que su motivación y/o autoconcepto es bajo, pero tienen otro aspecto en el que destacan. En el lado derecho del mapa se encuentran los participantes que perciben su contexto familiar bajo, cuando los padres no asisten a reuniones y no los ayudan con tareas escolares, además de que son participantes que tienen alto desempeño en la escuela. Estos casos, aunque pocos, merecerán comentario adicional más adelante.

Los mapas 1 y 2 muestran cómo es que se perciben los participantes de alto rendimiento; se destaca la importancia del área familiar, ya que se puede ver cómo los participantes que tienen padres con mayor grado de estudios y describen su contexto escolar bueno, tienden a tener un mejor concepto de sí mismos. Y a la vez se puede ver cómo participantes que perciben un contexto familiar bajo, tienden a presentar una o

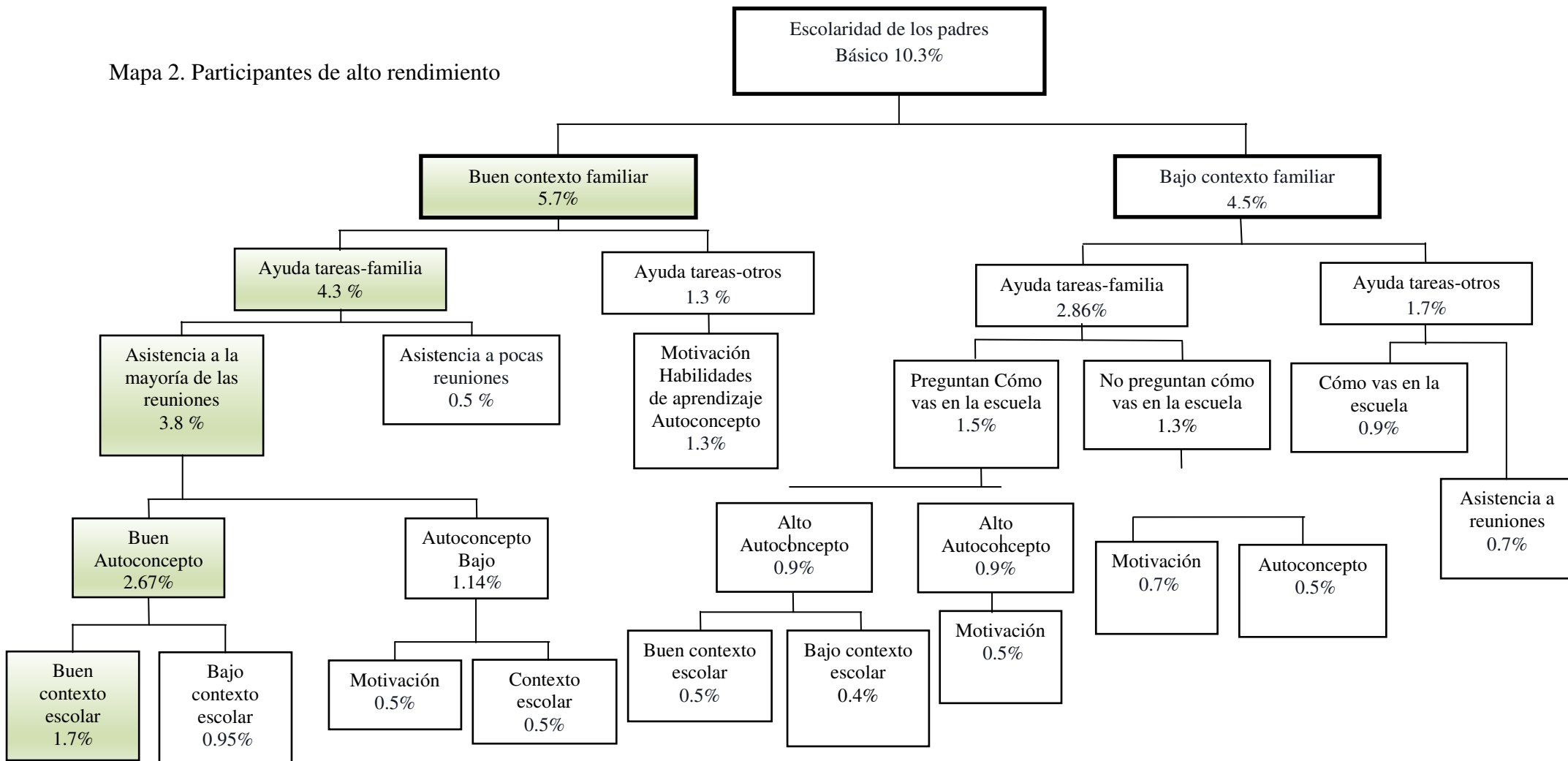
más variables también bajas; así mismo, existen casos, pocos en realidad, en los que se reporta todo bajo, pero su rendimiento llega a ser alto.

Mapa 1. Participantes de alto rendimiento



Fuente: Elaboración propia.

Mapa 2. Participantes de alto rendimiento



Fuente: Elaboración propia.

### c) Participantes de bajo rendimiento.

El Mapa 3 representa a los participantes que tienen un bajo rendimiento académico, al igual que los anteriores, se inicia describiendo el área familiar. En cuanto al nivel de estudios de los padres, se puede ver que los casos más frecuentes son los del nivel de educación media superior y superior,

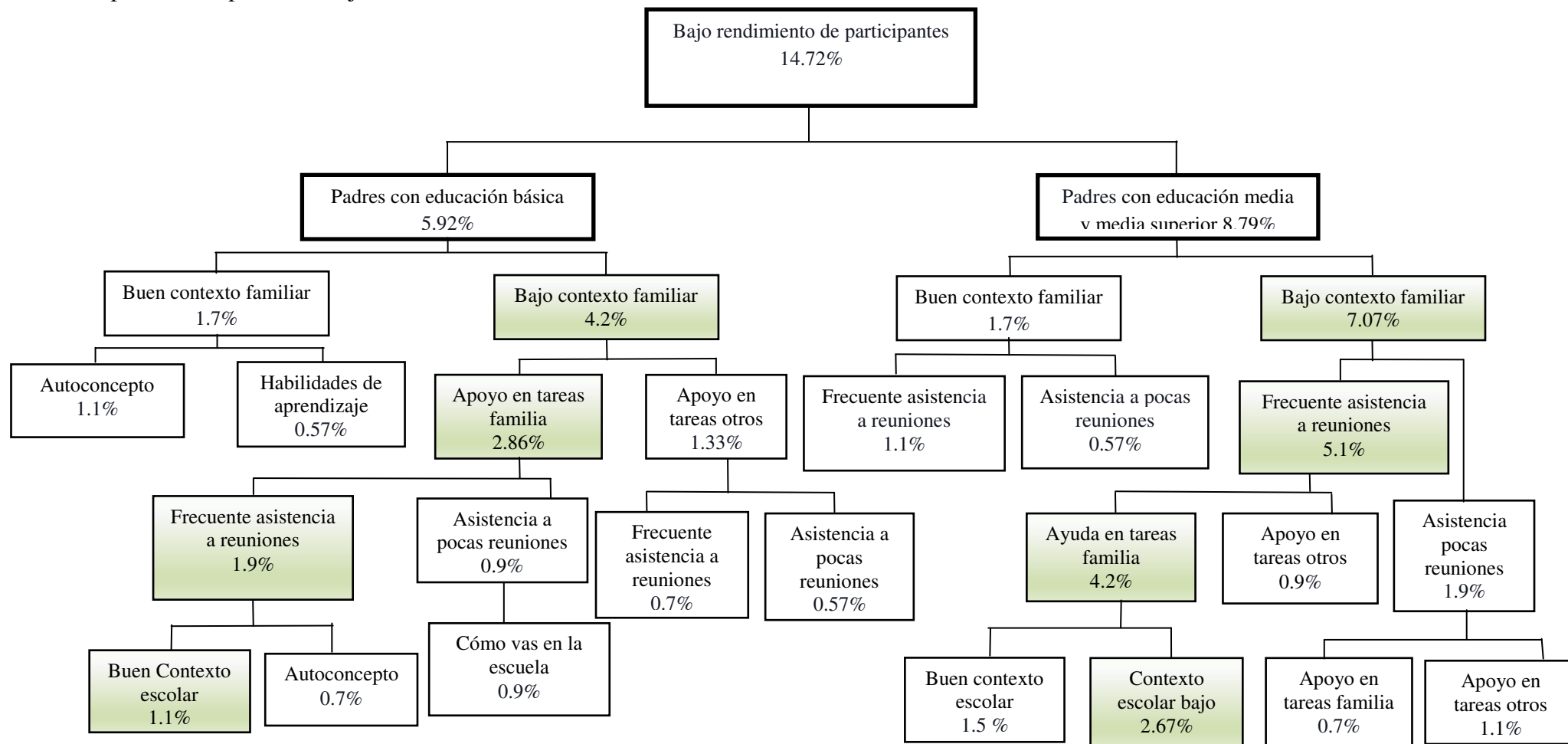
Un primer perfil se centra en participantes con padres con educación básica; la mayoría de ellos, perciben su entorno familiar como bajo, los participantes consideran que su familia los apoya en la realización de tareas escolares y asisten frecuentemente a las reuniones, además de que perciben que el contexto escolar en el que se desarrollan es bueno. Sin embargo, lo que se refiere al autoconcepto, la motivación y las habilidades de aprendizaje, éstas son más bien bajas.

El segundo perfil, se centra en los participantes con padres en nivel de educación media superior y superior, al igual que el anterior, perciben un entorno familiar bajo, pero a pesar de eso sienten que la familia asiste a las reuniones de la escuela y se sienten apoyados en la realización de tareas escolares; en cuanto a su contexto escolar, su motivación, autoconcepto y habilidades de aprendizaje con bajos.

En estos perfiles se puede ver cómo los participantes perciben un contexto bajo, pero sienten un apoyo en la familia; en las variables personales llegan a salir bajos, por lo que puede especularse que pudiera haber algo relacionado con estas áreas, que pudiera estar afectando su desempeño en la escuela, ya que todos estos participantes presentan un bajo rendimiento académico.

Hay que destacar que dentro de estos casos de participantes con bajo rendimiento, hay uno que parece tener todo en buenas condiciones, pero tiene un bajo rendimiento.

Mapa 3. Participantes de bajo rendimiento



Fuente: Elaboración propia.

## 5. CONCLUSIONES

En este apartado se ofrecen las conclusiones de este trabajo; para ello, se retomarán los objetivos de investigación planteados en un inicio. En primera instancia se comentan los objetivos específicos, junto con la conclusión a la que se llega a partir de los datos obtenidos, el tratamiento de los resultados y la literatura revisada; finalmente se menciona el objetivo general con las conclusiones globales de este trabajo. En la segunda parte se expondrán los resultados más sobresalientes de la investigación, destacando algunos puntos de especial interés.

### 5.1 Indagar la concepción del estudiante de secundaria sobre los aspectos personales y familiares que tienen efecto sobre su rendimiento escolar.

#### a) Autoconcepto

Dentro de la literatura se menciona al autoconcepto como la idea que tiene un individuo de sí mismo, este se forma a partir de la elaboración que el individuo hace sobre sí mismo y sobre las formulaciones que él le atribuye que los demás tienen sobre él. El autoconcepto académico es un componente del autoconcepto general del individuo y llega a tener una influencia directa y significativa en el rendimiento académico del estudiante (Salum-Fares, Marín y Reyes, 2011).

En los resultados obtenidos en esta investigación, se hace evidente como en la mayoría de los casos de **los estudiantes que tienen un mejor desempeño académico presentan un mejor autoconcepto**, mientras que **los que tienen un rendimiento bajo presentan un autoconcepto bajo**.

La literatura revisada habla de la importancia del autoconcepto dentro del ámbito escolar; las investigaciones realizadas al respecto sugieren que los estudiantes que tienen un alto nivel de autoconcepto se muestran más activos y tienden a tener mayor éxito, desde el punto de vista social y académico (Salum-Fares, Marín y Reyes, 2011). Este éxito se debe a que la percepción y la valoración que tienen las personas sobre sí mismas, tienden a condicionar su equilibrio psicológico, su relación con los demás y su desempeño (Vallés y Valles, 2006).

Estudios realizados (Arrieta, 2000; Gonzalez-Pineda, Nuñez, González-Pumariega, y García 1997), han registrado una correlación positiva y significativa entre el autoconcepto escolar y el rendimiento, demostrando que en los estudiantes que tienen una alta percepción de sí mismos a nivel académico, llegan a tener mejor rendimiento que los estudiantes que no tienen esta percepción de sí mismos.

En relación al autoconcepto y el tipo de escuela, se debe tomar en cuenta la estrecha relación que hay entre resultados académicos y procedencia social, puesto que estudiantes procedentes de escuelas privadas poseen recursos sociales y económicos que favorecen su autoestima; en contraparte, hay que prestar especial atención en los

estudiantes procedentes de escuelas desfavorecidas, ya que en ellos las características socio-afectivas llegan a tener un mayor impacto en su rendimiento escolar (Urquijo, 2002).

Si bien este estudio no se aplicó en escuelas privadas, sí se hace la diferencia en el contexto de dos tipos de escuelas y en los resultados se puede ver como en la escuela A (contexto socioeconómico más favorable), existe un mayor número de estudiantes con alto rendimiento y mejor autoconcepto que en la escuela B (contexto socioeconómico menos favorable), por lo que se puede decir que **el contexto de la escuela se relaciona con el autoconcepto y puede llegar a tener una influencia importante para favorecer un mejor desempeño.**

Por otra parte, es importante resaltar un pequeño conjunto de individuos que, a pesar de tener un buen desempeño, no llegan a tener un buen autoconcepto; esto puede relacionarse con distintos factores, uno de ellos es que tal vez llegan a tener un buen apoyo familiar u otras habilidades que los hacen sobresalir.

También tenemos a los estudiantes que no tienen un autoconcepto alto, y tienen un desempeño escolar bajo, con algunas excepciones; en este estudio, se detectaron casos de estudiantes que si bien tienen un bajo rendimiento escolar, sus niveles de autoconcepto son altos, con el trabajo realizado no se puede asegurar cuáles serían las razones, pero ahí están los casos para futuras exploraciones.

#### b) Motivación

La motivación se define como el proceso mediante el cual el individuo se plantea una meta y lo impulsa a continuar hasta terminarla; en ésta hay diversos componentes implicados en la activación y persistencia del cumplimiento de la meta (Núñez, 2009). La motivación académica se refiere a las metas que el individuo se plantea dentro de la escuela.

En los resultados tenemos que en los estudiantes de alto rendimiento, la motivación llega a los niveles más altos y medios, mientras que, cuando el rendimiento escolar es bajo, sus motivaciones están en los niveles bajos. Por lo que se puede decir que **entre mejor sea la motivación que tengan los estudiantes, mayor será el rendimiento en la escuela.**

En la literatura hay estudios que consideran que la motivación es uno de los elementos que predice el rendimiento; se ha comprobado que los estudiantes que se encuentran motivados encuentran en las actividades un valor intrínseco y esto hace que acudan a estrategias más elaboradas, elevando su reflexión, esfuerzo y una mejor relación en los conocimientos, obteniendo un aprendizaje significativo y de mayor calidad (Camacho y Campo, 2013).

Dentro de la motivación también se debe tener en cuenta el contexto, ya que está sujeta a cambios de intensidad debido a la interacción con una serie de condiciones

personales y estímulos del contexto (González, 2003), es decir que si el estudiante se encuentra en un contexto donde se siente cómodo, se encontrará más motivado para desarrollarse dentro de este.

Esto se puede ver reflejado en las dos escuelas: por un lado en la Escuela A (contexto favorable), los estudiantes se encontraban con mayor motivación, que en la escuela B (contexto desfavorable), donde fue menor la cantidad de estudiantes motivados. Por lo que se puede afirmar que **el contexto en el que se desenvuelvan los alumnos llega a influir en la motivación y ésta a su vez en el desempeño de los estudiantes.**

Por otro lado, se destacan dos conjuntos de pequeños grupos de estudiantes; 1) estudiantes que a pesar de tener un buen desempeño, no llegan a tener motivación dentro de la escuela; 2) estudiantes que se encuentran en altos niveles de motivación, pero no llegan a tener el rendimiento alto. Valdría la pena explorar a fondo lo que sucede con estos estudiantes.

### c) Estrategias/habilidades de aprendizaje.

El término de estrategias se refiere a las actividades que se siguen para el cumplimiento de un plan específico (Genovard, 1990). En educación las estrategias de aprendizaje hacen referencia a las actividades o las técnicas que utilizan los estudiantes para el desarrollo óptimo de las tareas escolares (Valle, Barca, González y Núñez, 1999).

En los resultados de esta investigación, hay indicaciones de que **los estudiantes con alto rendimiento presentar niveles altos dentro de habilidades de aprendizaje**, mientras que **estudiantes de bajo rendimiento presentan habilidades de aprendizaje bajas.**

Cuando los estudiantes aplican las habilidades y estrategias de estudio, estas llegan a formar parte del éxito o fracaso académico del mismo; es decir, si un estudiante se organiza en sus tareas, se concentra en el estudio y sigue métodos de estudio, todo esto contribuye a tener una relación positiva con el rendimiento escolar (Caso y Hernández, 2007).

Con relación al contexto y las estrategias de aprendizaje, Beltrán (2003) menciona que las instituciones son las que logran destacar el interés en los estudiantes y permiten desarrollar al máximo sus habilidades o estrategias intelectuales. Si bien es cierto que las estrategias se desarrollan de manera personal, a través de la escuela se puede llegar a crear el interés y motivación por aprender, lo que hace que el estudiante desarrolle y aplique las estrategias que favorezcan un mayor aprendizaje.

Dentro de los resultados se destaca las diferencias entre las escuelas, ya que en la escuela A se tiene una mayoría de estudiantes con altos niveles de estrategias de aprendizaje, mientras que la mayoría de los estudiantes de la escuela B se encuentran en niveles bajos de estrategias de aprendizaje. Podemos afirmar que **el tipo de escuela**

**influye para que que los estudiantes desarrollen niveles altos en las estrategias que utilizan para aprender.**

d) Contexto escolar.

Fin (1989), Voelkl (1995) y Ros (2009) coinciden en que la implicación y el compromiso que el estudiante llegue a tener en la escuela afecta su vida académica, es decir, si el estudiante realiza actividades extraescolares dentro de la escuela, desarrollarán un sentido de pertenencia más sólido y se sentirá más comprometido con la escuela.

Por otra parte, Nuñez (2009) menciona que el estudiante suele apoyarse en el contexto de la escuela, y suelen perseguir las metas valoradas por ese contexto, es decir, si el estudiante llega a desarrollar un vínculo positivo con su contexto, tratará de seguir las metas valoradas por ese contexto teniendo un rendimiento escolar favorable. De acuerdo con Conde y De-Jacobis (2001), dentro del contexto escolar hay que tener en cuenta al profesor, ya que la relación que éste tenga con el estudiante influirá en el empeño que le ponga a las clases, pero muchas veces los docentes no logran el contacto con todos los estudiantes por los grandes grupos que llegan a tener.

En los resultados de esta investigación, **el contexto escolar no parece tener una relación decisiva dentro del rendimiento de los estudiantes**, puesto que los resultados varían, esto puede ser a que el instrumento no fue claro para la medición de esta variable, no se descarta su importancia, pero dentro de ésta investigación no se detectaron diferencias.

e) Contexto familiar.

La familia es el primer medio de socialización; dentro de ella hay distintos aspectos que se han estudiado en relación a la influencia en el desempeño de los estudiantes, entre ellos el número de miembros, la dinámica, el apoyo familiar que se tenga, entre otras, por lo que todo lo que suceda al interior logra permear al individuo y tener cierta influencia (Valdés, Esquivel y Artiles 2007).

**El contexto familiar del estudiante influye en su rendimiento dentro de la escuela;** los estudiantes que presentan altos niveles en el contexto familiar tienden a tener rendimiento más alto, por el contrario de los que sienten un contexto familiar bajo su rendimiento es bajo.

La influencia de la familia en el rendimiento del estudiante se basa principalmente en el nivel cultural que llegue a tener la familia; cuando el nivel de educación formal de los progenitores es medio o alto, es probable que sus hijos tengan un rendimiento alto y lleguen a los mismos niveles y en algunos casos los superan. En cambio los padres que no tienen estudios o estos sean bajos es posible que sus hijos no tengan un rendimiento satisfactorio (Morales, Arcos y Ariza 1999).

Además del nivel de formación de los padres, se incluye el ambiente dentro del hogar, el interés de los padres hacia la escuela y el futuro de sus hijos entre otras consideraciones. Cuando el alumno se desarrolla en un ambiente favorable y se le demuestra interés y atención, el estudiante tiende a sobresalir en sus estudios (Morales, Arcos y Ariza, 1999)

Otro de los aspectos relacionados con la familia, es la interacción que tienen con la escuela; cuando la comunicación entre padres y docentes es constante, se habla del aprendizaje que tiene el alumno, su progreso académico y se llegan a tener expectativas altas, el rendimiento del estudiante generalmente llega a ser alto (Moreno, 2010).

En esta investigación se llega a marcar una diferencia en los contextos familiares de las dos escuelas. Los estudiantes de la escuela A cuentan con un mejor contexto familiar y un mejor rendimiento académico, mientras que los de la escuela B tienen menor rendimiento y un contexto familiar menos benéfico. Por lo que se puede decir que **existe relación entre el contexto familiar y la escuela**

## **5.2. Identificar, en opinión del estudiante, el grado de involucramiento que tiene la familia respecto a las tareas escolares y su impacto en el rendimiento escolar.**

La familia es uno de los puntos a los que se le prestó mayor interés en esta investigación. Su involucramiento en las tareas escolares influye en el rendimiento del estudiante; Torres y Rodríguez (2006), mencionan que es importante la percepción que el estudiante tenga sobre la valoración positiva o negativa acerca de su familia en cuanto al ambiente, dinámica, importancia que el padre tiene del estudio en casa, la asistencia de padres a la escuela, la percepción de capacidades, entre otros factores.

En los resultados obtenidos en esta investigación, se tiene que **entre mayor sea el grado de involucramiento que tengan los padres en las tareas escolares, mayor es la influencia en un rendimiento escolar destacado**. En los estudiantes que sus padres asistían a la mayoría de las reuniones y preguntaban cómo les iba en la escuela, tenían un mejor rendimiento que los estudiantes donde sus padres no mostraban este tipo de interés.

Incluso cuando es un familiar el que apoya al estudiante en las tareas escolares, estos se inclinan hacia un mejor rendimiento; esto puede deberse a la cercanía y la confianza ya que a quienes se recurre es regularmente a hermanos o madres de familia.

La estructura familiar suele definirse a través de la dimensión de la familia, es decir el número de miembros y de la custodia paterna; el tamaño de la familia se relaciona con el rendimiento, influyendo en el clima intelectual, del mismo modo la relación existente entre padres e hijos, donde debe haber un equilibrio afectivo y emocional del alumno, muy influenciado a su vez por las relaciones que mantiene con los demás miembros de su familia (Gómez 1992).

El tipo de familia en el que crece un niño, llega a tener asociación con su rendimiento, según Valdés, Acevedo y Sánchez (2009); crecer en una familia nuclear crea ventajas, como mayores ingresos al trabajar ambos padres; el ejercicio de una parentalidad efectiva al dividirse los roles y mayor estabilidad emocional de los padres, teniendo un apoyo mutuo.

En relación con las familias monoparentales, algunas investigaciones han mostrado algunos efectos negativos; en la mayoría de los casos suelen ser las mujeres las que se hacen cargo de la crianza y llegan a tener con frecuencia desventajas socioeconómicas; un poco de ayuda se tiene de la familia extensa cuando llegan a vivir juntos (Valdés, Basulto y Choza, 2009).

La mayoría de las familias de esta investigación fueron familias nucleares, por lo que **no se encontró relación entre el tipo de familia y el rendimiento académico**, ya que tanto en las familias monoparentales y las nucleares se encontraron casos de alto y bajo rendimiento, por lo que se podría afirmar **que es más importante el involucramiento familiar en las actividades de la escuela, que el tipo y estructura de la familia.**

### **5.3. Explorar si existen diferencias sobre cómo influyen algunos aspectos personales y familiares en el rendimiento alto y bajo de estudiantes de secundaria.**

**Sí existe una influencia en los aspectos personales y familiares de los estudiantes en su rendimiento escolar** El autoconcepto y la motivación van de la mano, y si el estudiante se llega a sentir motivado y a tener un buen autoconcepto de sí mismo, su rendimiento será mejor, pero si se presenta el caso contrario, un estudiante que no tenga motivación en la escuela y a la vez no tenga un buen autoconcepto, su rendimiento en la escuela será bajo.

En relación a las habilidades de aprendizaje, se llega a presentar el mismo patrón, entre mejor sean las habilidades que el estudiante desarrolle para sus tareas escolares esto le ayudará a desarrollarlas con mayor facilidad, teniendo un buen desempeño escolar. Mientras que un estudiante que no tenga las habilidades para desarrollar las actividades en la escuela, será probable que le dificulte el desempeño dentro de las aulas y por ende su rendimiento será bajo. Por lo tanto, puede decirse que **existen diferencias en la influencia de aspectos personales en el rendimiento**, es decir, **entre mejores sean las habilidades/actitudes personales que el estudiante tenga, mejor será su rendimiento en la escuela.**

En cuanto al contexto familiar, **el apoyo que tienen los estudiantes respecto a las tareas escolares influye en el rendimiento.** Si la familia se encuentra presente durante el proceso educativo, esto incluye los acercamientos a la escuela, ver cómo va el estudiante, además de apoyarlo en las tareas que tenga, todas estas acciones favorecen y motivan al alumno, lo que hace que tenga un buen desempeño dentro de la escuela.

**El tener niveles altos en los aspectos personales y familiares favorece al desempeño escolar, aunque** también existen casos donde se presentan situaciones contrarias, es

decir, no se tienen las condiciones favorables en lo personal y familiar, pero el estudiante logra sobresalir en la escuela., así como los otros casos donde el estudiante cuenta con todas las condiciones para un buen desempeño, pero no se cumple lo esperado.

#### **5.4. Objetivo general**

Explorar la percepción del estudiante de secundaria sobre algunos aspectos familiares y personales (autoconcepto, motivación, habilidades de aprendizaje, contexto escolar y familiar) y su relación con el rendimiento académico.

Para dar respuesta al objetivo general, hay que tener en cuenta que no todos los estudiantes son iguales, por lo que las percepciones que llegan a tener sobre la influencia que tienen los factores personales y familiares son variadas.

De manera general se exponen las percepciones de algunos tipos de estudiantes:

Los estudiantes que tienen alto rendimiento académico, en su mayoría se perciben a sí mismos con altos niveles de autoconcepto, motivación y habilidades de aprendizaje. Si se le suma el contexto en el que se desenvuelven, es decir, si su ambiente en la escuela y en su familia llega a ser favorable, su rendimiento suele ser alto.

Dentro de los estudiantes de alto rendimiento, se llegan a presentar niveles bajos en la motivación, el autoconcepto y las habilidades de aprendizaje. En algunas ocasiones el contexto escolar y la familia llegan a favorecer.,

Por otro lado, se tiene a los estudiantes de bajo rendimiento, que en la mayoría de los casos los aspectos personales (motivación, autoconcepto y habilidades de aprendizaje) las llegan a tener en los niveles más bajos, lo que dificulta su desenvolvimiento en la escuela. Si se le suma el contexto escolar, en los que frecuentemente ya se les tienen marcados como *malos estudiantes*, siguen reproduciendo esta percepción. La familia puede ser de ayuda, pero en ocasiones no se llega a tener presente este apoyo, por lo que su rendimiento en la escuela es bajo.

Dentro de los estudiantes de bajo rendimiento, existen aquellos que a pesar de no tener el rendimiento deseado, llegan a tener una buena percepción de sí mismos, por lo que sus niveles de aspectos personales llegan a ser altos, pero no llegan a tener el resultado deseado. La familia en ocasiones llega a estar muy presente en la escuela, ya que le interesa que el alumno salga adelante, pero el efecto no es el deseado.

La percepción que el estudiante tenga de la influencia de aspectos personales y familiares en su rendimiento escolar, dependerá de su historia personal. Y de manera general, entre mejor sea la percepción que tiene de sus características y habilidades personales, mejor será el desempeño en la escuela.

## **LIMITANTES DE LA INVESTIGACIÓN**

Dentro de las limitaciones que se presentaron en la investigación a nivel teórico, fue principalmente, la falta de ítems en el instrumento que ayudaran a formar variables sobre el capital social y el capital cultural, si bien el instrumento que se aplicó sirvió para obtener la información requerida, faltaron preguntas que ayudaran a conformar de manera más sólida estas variables.

Otra de las limitantes tienen que ver con el momento de la aplicación; la baja asistencia de los estudiantes debido al clima frío que se tenía en la ciudad, dio paso a que la aplicación se detuviera para que el clima mejorará y obtener un mayor número de participantes.

Por otro lado, se enfrentaron dificultades especiales con seis estudiantes al momento de contestar el instrumento, debido a que no sabían escribir o eran estudiantes que necesitaban apoyo y necesitaba de alguien que les explicará cada una de las preguntas. Ninguno de los cuestionarios de dichos estudiantes se terminó del todo, por lo que no se tomaron en cuenta para la presente investigación.

Otra limitante fue la presencia de algunos maestros a la hora de aplicar el instrumento; en una ocasión una maestra leyó las preguntas en voz alta e hizo comentarios como: “no aprenden porque no prestan atención”, “si sus padres no se interesan en la escuela, cree que ellos sí?” Se aclaró que la encuesta era para los estudiantes, pero no dejó de presionarlos y regañarlos porque no contestaban rápido. Otro inconvenientes fue la presión por parte de uno de los directores, que quería trabajar con la información obtenida y ejercía presión para que se terminara rápido la aplicación.

## **FUTURAS INVESTIGACIONES**

A pesar de que el tema del rendimiento escolar ya se ha estudiado extensivamente, aún quedan áreas por explorar; una de ellas es la familia, puesto que es una unidad cambiante y cada vez más se trata de incluir a la tarea educativa por los resultados positivos que se llegan a tener de esta relación.

Otro de los aspectos que vale la pena explorar son los perfiles de estudiantes; en las investigaciones en temas educativos, son pocos los que hablan de perfiles de estudiantes. Y en específico, tratar los casos que se llegan a salir de las normas establecidas, es decir, los estudiantes que llegan a tener un alto rendimiento y condiciones personales y de contexto desfavorables. Los estudiantes de bajo rendimiento y que tienen las condiciones personales y de contexto favorables para llegar al éxito académico, pero no lo logran, también son un caso que llama la atención..

## BIBLIOGRAFÍA

- Agudelo, B. (2005). Descripción de la dinámica interna de las familias monoparentales, simultáneas, extendidas y compuestas del municipio de Medellín, vinculadas al proyecto de prevención temprana de la agresión. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, niñez y juventud*, vol. 3(núm 1).
- Aguilar. (2001). *Concepto de sí mismo, familia y escuela*. Madrid: Dykinson, S.L.
- Ajello, A. (2003). La motivación para aprender. En C. P. (coord.), *Manual de psicología de la educación* (págs. pp. 251-271). España: Popular.
- Ander-Egg, E. (2012). *Diccionario de Educación*. Cordoba: Ed. Brujas.
- Arancibia, V., Herrera, P., & Strasser, C. (2008). *Manual de psicología educacional* (Vol. N° 6). Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile.
- Ariza, M., & Oliveira, O. (2001). Familias en transición y marcos conceptuales en redefinición. *Papeles de Población, Universidad Autónoma del Estado de México*, 9-39.
- Arrieta, M. (2000). Modelo causal de rendimiento en general académico, diferencias entre el rendimiento en matemáticas. *Educación Matemáticas*, Vol. 12(Núm 2), pp. 49-61.
- Bazán, R., Sánchez, B., & Castañeda, S. (2007). Relación estructural entre apoyo familiar, nivel educativo de los padres, características del maestro y desempeño en la lengua escrita. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 12(núm. 33), pp. 701-729.
- Becker, G. (1962). Irrational behavior and economic theory. *The journal of political economy*, vol. 70(núm 1), pp.1-13. Obtenido de <http://mcadams.posc.mu.edu/econ/Becker,%2520Irrational%2520Behavior.pdf>
- Beltrán, J. (1993). Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje. Madrid Síntesis.
- Beltrán, J. (2003). Estrategias de aprendizaje. *Revista de Educación*, pp. 55-73.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bernard, J. (1993). Estrategias de aprendizaje y enseñanza: Evaluación de una actividad compartida en la escuela. En C. Monereo, *Las estrategias de aprendizaje: procesos, contenidos e interacción*. Barcelona: Domenech.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. En (Ed.). En J. Richardson, *Handbook of theory and research in sociology of education*. (págs. Pp. 241-258). New York: Greenwood.

- Camacho, M., & Campo, C. (2013). Impacto de la motivación intrínseca en el rendimiento académico a través de trabajos voluntarios: Un análisis empírico. *Revista Complutense de Educación*, vol. 26(Núm. 1 ), pp. 67-80.
- Caso, J., & Hernández, L. (2007). Variables que inciden en el rendimiento académico de adolescentes mexicanos. . *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol. 39( N° 3 ), pp. 487-501.
- Castrejón, J., & Pérez, A. (1998). Un modelo causal-explicativo de las variables psicosociales en el rendimiento académico. *Revista Bordón*, vol. 50(núm 2), pp. 171-185.
- Coleman, J. (1988). Social Capital in the cration of human capital. *American Journal of Sociology*. supplement: organizations and institutions: sociological and economic Approaches to the Analysis of social structure.
- Coleman, J. (1990). *Foundations of social theory*. The Belknap Press of Harvard University Press.
- Conde-Rosas, J., & De Jacobis-Viñolas, G. (2001). ¿Por qué los estudiantes del segundo grado de bachillerato reprueban?, por un coeficiente intelectual bajo o por facultares emocionales. . *Tesis inédita Universidad Franco Mexicana*.
- Covadonga, M. (2001). Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. *Revista Complutense de Educación*, 81-113.
- Covarrubias, P., & Piña, M. (2004). La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXXIV(núm 1), pp. 47-84.
- De Hoyos, R., Espino, J., & García, V. (2012). Determinantes del logro escolar en México: primeros resultados utilizando la prueba ENLACE media superior. . *Revista El trimestre económico*, Vol. LXXIX(4) núm. 316, 783-811.
- De Oliveira, O., Eternod, M., & López, M. (1999). Familia y género en el análisis sociodemográfico. En B. García, *Mujer, género y población en México* (págs. pp. 211-271). México: El Colegio de México.
- Díaz, A. (2009). *La gestión compartida universidad-empresa en la formación del capital humano. Su relación con la promoción de la vometitividad y el desarrollo sostenible*. Caracas, Venezuela: Universidad nacional experimental Simón Rodríguez.
- Díaz-Atienza, J. (2003). Síntomas depresivos, autoconcepto y rendimiento académico en una muestra representativa de adolescentes . *Tesis de Doctorado en Neurociencias*. Universidad de Granada, Granada, España.

- Echarri, C. (2009). Estructura y composición de los hogares en la Endifam. En C. Rabell, *Tramas familiares en el México contemporáneo: una perspectiva sociodemográfica* (págs. pp. 143-177). México, D.F.: Colegio de México.
- ENLACE. (2014). *Resultados Históricos Nacionales 2006-2013 en 3ro, 4to, 5to y 6to de primaria y 1ro, 2do y 3ro de secundaria. Español, Matemáticas y Formación Cívica y Ética*. Secretaría de Educación Pública.
- Epstein, J. y. (2007). Moving Forward: Ideas for Research on School, Family, and Community Partnerships. En C. Chifton, & S. Ronald, *Handbook for Research in Education. Engaging ideas and enriching inquiry* (págs. pp.17-34). Obtenido de <http://www.csos.jhu.edu/p2000/pdf/Literature%20Review%20-%20Epstein%20and%20Sheldon%2006.pdf>
- Española, R. A. (2015). *Diccionario de la Lengua Española*.
- Falgueras, I. (2008). *La teoría del capital humano: Orígenes y evolución*. Universidad de Málaga: Temas actuales de economía. Obtenido de <http://www.economiaandaluza.es/sites/default/files/La%20teor%C3%ADa%20del%20capital%20humano.pdf>
- Fernández, & Salvador, F. (1994). *La familia ante el fracaso escolar*. México: Ed. Educadores.
- Figueroa, C. (2004). *Sistemas de Evaluación Académica*. El Salvador: Ed. Universitaria.
- Finn, J. (1989). Withdrawing from school. . *Review of Educational Research*, Vol. 59(núm. 2), 117- 142.
- Flores, R., & Gómez, J. (2010). Un estudio sobre la motivación hacia la escuela secundaria en estudiantes mexicanos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 12(Nº 1). Obtenido de <http://redie.uabc.mx/vol12no1/contenido-floresgomez.html>
- Frías-Navarro. (2014). Apuntes SPSS. Obtenido de <http://www.uv.es/friasnav/ApuntesSPSS.pdf>
- Gallego, A. (2012). Recuperación crítica de los conceptos de familia, dinámica familiar y sus características. *Revista virtual Universidad Católica del Norte*, pp. 326-345.
- Galván, M., Lara, J., & Martínez, M. (2009). Las técnicas de estudio como una alternativa de mejorar el desempeño escolar en el estudiantes de segundo grado de secundaria: una propuesta de intervención. *Universidad Pedagógica Nacional, México D.F.*

- García, F., & Doménech, F. (2002). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, Vol. 1(Núm. 6). Obtenido de <http://reme.uji.es/articulos/pa0001/texto.html>
- Genovard, C. (1990). Las estrategias de aprendizaje desde la perspectiva de la Psicología de la instrucción. En C. Monerco, *Enseñar a aprender y pensar en la escuela*. Madrid: Ponencias de la I jornada de estudio sobre estrategias de aprendizaje.
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. Boston: Allyn y Bacon.
- Gil, G. (1992). Recuperado el 05 de 09 de 2014, de Gil, J. (2009) Papel del contexto socioeconómico y cultural en el rendimiento educativo. Fundación Centro [http://www.centrodeestudiosandaluces.es/datos/factoriaideas/policypaper\\_2.pdf](http://www.centrodeestudiosandaluces.es/datos/factoriaideas/policypaper_2.pdf)
- Gómez, G. (1992). *Rasgos del alumno, eficiencia docente y éxito escolar*. Madrid, España.: Ed. La Muralla.
- González, C. (2003). Factores determinantes del bajo rendimiento académico en educación secundaria. *Tesis para la obtención del grado de Doctor, Universidad Complutense de Madrid*. <http://biblioteca.ucm.es/tesis/edu/ucm-t27044.pdf>, Madrid. .
- González, O. (2005). Estructura multidimensional del autoconcepto físico. *Revista de psicodidáctica*, Vol. 10(núm. 1), pp. 121-129.
- Gonzalez-Pineda, J., Nuñez, J., Glez-Pumariiega, S., & García, M. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, Vol. 9(Núm 2), pp. 271-289.
- Hernández, P. (1991). *Psicología de la educación: corrientes actuales y teorías aplicadas*. México: Trillas.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: M Graw Hill.
- INEE. (2013). *Secretaría de Educación Media Superior*. Recuperado el 24 de Marzo de 2014, de [http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11149/1/images/Mexico\\_PISA\\_2012\\_Informe.pdf](http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11149/1/images/Mexico_PISA_2012_Informe.pdf)
- Jimenez, M. (2000). Competencia social: intervención preventiva en la escuela. *Infancia y sociedad*, 21-48.
- Kñallinsky, E. (1999). *La participación educativa: familia y escuela*. Las palmas de la Gran Canaria: Universidad de las Palmas de la Gran Canaria.

- López, H., Hernández, M., & González, A. (2012). *Ilustración de las familias en México*. México: Red Editorial Fetiche.
- López, M., Alcázar, F., & Romero, P. (2007). Una revisión del concepto y evolución del capital social. Universidad de Cádiz.
- Lozano, A. (2003). *Investigación psicopedagógica*. Recuperado el 03 de 09 de 14, de [http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/1/espanol/Art\\_1\\_4.pdf](http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/1/espanol/Art_1_4.pdf)
- Menereo, C. (1994). *Estrategias de enseñanza a prendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona.
- Morales, A., Arcos, P., & Ariza, E. (1999). El entorno familiar y el rendimiento escolar. . *Proyecto de Investigación Educativa subvencionado por la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía*, pp. 57-65.
- Morales, P. (2013). La relación profesor-alumno en el aula. *Jornadas sobre las distancias de la educación*.
- Moreno, T. (2010). La relación familia-escuela en secundaria: algunas razones del fracaso escolar. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 14(núm. 2 ), pp. 235-249.
- Muñoz, C., Rodríguez, P., & Borrani, C. (2005). El síndrome del atraso escolar y el abandono del sistema educativo. . *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos Vol. XXXV, número 3-4*, 221-285.
- Naranjo, M. (2004). Enfoque conductistas, cognitivos y racional emotivos. *Universidad de Costa Rica*.
- Naranjo, M. (2009). Motivación perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *REDALYC Educación, Vol. 33(núm. 2)*, pp. 153-170.
- Núñez, J. (2009). Motivación, aprendizaje y rendimiento académico. *Actas do Congresso Internacional Galego-Portués de Psicopedagogía, Braga: Universidad de do Minho*.
- OCDE. (2007). *Capital Humano: cómo moldea tu vida lo que sabes*. Perspectivas de laOCDE, resumen en español.: ISBN-92-64-029095 © OECD .
- Oliva, A., & Palacios, J. (1998). Familia y escuela: padres y profesores. En M. J. Rodrigo, *Familia y desarrollo humano* (págs. 336-350). Madrid, España: Ed.Alianza.
- Parsons, T. (1967). *Ensayos de teoría sociológica* . Argentina: Paidós.

- Pedraza, H., & Acle, G. (2009). Formas de interacción y diálogo maestro-alumno con discapacidad intelectual en clases de español. *RMIE*, Vol. 14(Núm. 41), pp. 431-449.
- Pérez, M. (2005). El ambiente emocional de aprendizaje en educación abierta y a distancia.
- Portes, A. (1999). Capital Social: sus orígenes y aplicaciones en la sociología moderna. En J. Carpio, & I. Novacovsky, *De igual a igual. El desafío del Estado ante los problemas sociales*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Purcell-Gates, V. (1996). Stories, coupons, and the TV guide: relationships between home literacy experiences and emergent literacy knowledge. pp. 407-428.
- Putnam, R. (1993). *The prosperous community: Social capital and public life*. The American Prospect.
- Rodríguez, C. (2009). *Diccionario de economía. Etimológico, conceptual y procedimental*. Obtenido de <http://www.eumed.net/diccionario/dee/dee.pdf>
- Ros, I. (2009). La implicación del estudiante con la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, Vol. 14(núm. 1), 79-92.
- Salum-Fares, A., Marín, R., & Reyes, C. (2011). Autoconcepto y rendimiento académico en estudiantes de escuelas secundarias públicas y privadas de Ciudad Victoria, Tamaulipas, México . *Revista Internacional de las Ciencias Sociales y humanidades, SOCIOTAM.*, Vol. XXI(núm 1), pp. 207-229.
- Santana, L., Feliciano, L., & Jiménez, A. (2009). Autoconcepto académico y toma de decisiones en el alumnado de bachillerato. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, Vol. 20(Nº 1), pp. 61- 75.
- Santrock, J. (2002). *Psicología de la educación*. . México: M Graw-Hill.
- Schmelkes, S. (1998). La educación básica. En P. Latapí, *Un siglo de educación en México II* (págs. pp. 173-194). México.
- Schultz, T. (1983). La inversión en capital humano. *Educación y sociedad*, Vol. 8(Núm. 3).
- Selmes, I. (1988). *La mejora de las habilidades para el estudio*. Barcelona: Paidós.
- SEP. (1994). *Acuerdo número 200 por el que se establecen las Normas de Evaluación del Aprendizaje en Educación Secundaria y Normal*. Diario Oficial. Obtenido de <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f848841-8476-4596-9835-d71e306221a3/a200.pdf>

- Sobrado, I., Cauce, A., & Rial, R. (2002). Las habilidades de aprendizaje y el estudio de la educación secundaria: estrategias orientadoras para la mejora. *Tendencias pedagógicas, Vol. 7*.
- Tapia, J. (2005). Motivación para el aprendizaje: la perspectiva de los alumnos. *La orientación escolar en centros educativos*, pp. 209-242.
- Tapia, J. (2009). Motivar en la adolecencia: Teoría, evaluación e intervención. Universidad Autónoma de Madrid. Obtenido de [http://www.iupuebla.com/Licenciatura/Educacion\\_media/MA\\_EMS/MA\\_SAB\\_PSIC\\_ADOLESCENTE-determinantes-motivacionales-en-el-aprendizaje-en-el-adolescente\\_EURIDICE\\_CURRY.pdf](http://www.iupuebla.com/Licenciatura/Educacion_media/MA_EMS/MA_SAB_PSIC_ADOLESCENTE-determinantes-motivacionales-en-el-aprendizaje-en-el-adolescente_EURIDICE_CURRY.pdf)
- Téllez, I. (2002). *Pierre Bourdieu conceptos básicos y construcción socioeducativa, claves para su lectura*.
- Torres, L., & Rodríguez, N. (2006). Rendimiento académico y contexto familiar en estudiantes universitarios. *Revista Enseñanza e investigación en psicología, vol. 11*( núm. 2 ), pp. 255-270.
- Trechera, J. (2005). Saber motivar: ¿el palo o la zanahoria? Obtenido de <http://www.psicologia-online.com/articulos/2005/motivacion.shtml>
- UNESCO. (1948). *Declaración de los Derechos Humanos*.
- Urquijo, S. (2002). Autoconcepto y desempeño académico en adolescentes. Relaciones con sexo, edad e institución. *Psico-USF*(núm. 2), pp. 211-218.
- Valdés, A., Acevedo, M., & Sánchez, P. (2009). Participación de los padres en la educación de estudiantes de secundarias. Memorias del X Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Valdés, C. (2005). *Motivación, conceptos y teorías principales*. Obtenido de <http://www.gestiopolis.com/motivacion-conceptos-y-teorias-principales/>
- Valle, A., Barca, A., González, R., & Nuñez, J. (1999). Las estrategias de aprendizaje revisión teórica y conceptual. *Revista Latinoamericana de Psicología* . Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80531302>
- Vallés, A., & Vallés, C. (2006). *Autoconcepto y autoestima en adolescentes: programa de autoconcepto y autoestima*. E. S. O. Valencia: Promolibro.
- Voelkl, K. (1995). Identification with school. Tesis doctoral sin publicar. , State University of New York, Buffalo.
- Vroom, V. (1964). *Work and motivation*. . New York: Wiley.
- Weiner, B. (1990). Historia de la motivación en educación. *Journal of educational psychocogy.*, pp. 616-822.