

# TFM Paula Soler Tomé

*por* Paula Soler Tomé

---

ARCHIVO	87636_PAULA_SOLER_TOME_TFM_PAULA_SOLER_TOME_1651689_672 482354.PDF (827.31K)		
HORA DE LA ENTREGA	10-MAY.-2020 07:37P. M. (UTC+0200)	NÚMERO DE PALABRAS	9175
IDENTIFICADOR DE LA ENTREGA	1320933595	SUMA DE CARACTERES	49189

Paula  
Soler  
Tomé



**COMILLAS**  
UNIVERSIDAD PONTIFICIA



Facultad de Ciencias Humanas y Sociales

**RENDIMIENTO ACADÉMICO EN EDUCACIÓN PRIMARIA  
Y DIFERENTES FACTORES FAMILIARES INFLUYENTES**

**RENDIMIENTO  
ACADÉMICO EN  
EDUCACIÓN PRIMARIA Y  
DIFERENTES FACTORES  
FAMILIARES INFLUYENTES**

Autora: Paula Soler Tomé  
Directora Profesional: Carolina Hernández Jiménez  
Directora Metodológica: María Cortés Rodríguez



MADRID | MAYO 2020

### **Resumen**

Esta investigación analizó cómo el tiempo que el menor pasa con su figura de referencia, el puesto que ocupa en la fratría de hermanos y el funcionamiento familiar, pueden influir en el rendimiento académico de estudiantes de 1º a 6º de Educación Primaria de colegios públicos, concertados y privados de España. Para obtener estos datos desde la perspectiva de los progenitores, fueron 219 sujetos los que contestaron el FACES-20, el PSOC, el PSS y una hoja de datos sociodemográficos a través de un formulario online. En primer lugar, los resultados revelan que sería el porcentaje de horas significativas que la figura de referencia pasa con el menor la que influiría en un mejor rendimiento de éste. En segundo lugar, no se encontró que el puesto que el menor ocupa en la fratría de hermanos tenga un efecto sobre el rendimiento académico. Por último, se encontró que el estrés de los padres, así como la controlabilidad que estos tienen frente a la tarea educativa de sus hijos/as sí correlacionan con los resultados que éstos obtienen en el rendimiento académico. Otros matices del funcionamiento familiar estudiados en este trabajo no indicaron que pudieran afectar de forma directa al rendimiento académico de los estudiantes.

**Palabras clave:** Rendimiento académico, figura de referencia, puesto fratría de hermanos, funcionamiento familiar

### **Abstract**

This study analyses the influence of three factors on the academic performance of students from first to sixth grade: the time spent with their role model, birth order and the family dynamics. Data on parents' perspectives was gathered from 219 individuals, who completed the FACES-20, the PSOC, the PSS, and a socio-demographic profile through an online survey. First, the study suggests that the percentage of significant hours spent with the role model is what influences most the student's academic performance. Second, the position held in the family does not appear to have an impact on the student's performance. Eventually, both the stress suffered by parents and the degree of control they have over their children's homework do influence the latter's academic results. Other nuances of family dynamics addressed by this study do not yield direct correlation with academic performance.

**Key words:** Academic performance, role model, birth order, family dynamics

## Introducción

La investigación de los factores que determinan el rendimiento académico ha experimentado un notable interés en los últimos años.

Se considera de vital importancia estudiar nuevas variables que puedan ser las responsables o, al menos, explicar en cierta medida el frecuente fracaso escolar y la desmotivación experimentada por numerosos estudiantes, ya que los actuales modelos disponibles se considera que no dan cuenta de este problema de una forma satisfactoria por completo (Sutton y Soderstrom, 1999; Stewart et al., 1999; Covington, 2000 como se citó en García-Villamizar y Muñoz, 2000).

Por otro lado, las variables independientes de esta investigación, con las que trataremos de interpretar la variabilidad en el rendimiento académico son: tiempo que pasan con su figura de referencia, puesto que ocupan en la fratría de hermanos y el funcionamiento familiar en el que se desarrolla el menor.

Antes de desarrollar e introducir todas nuestras variables, presentaremos algunos datos relevantes con respecto a la población en torno a la que gira este estudio: alumnos de los seis cursos de Educación Primaria. El Instituto Nacional de Estadística (2019) expone que el número de alumnos de Educación Primaria en todo el territorio nacional asciende a 2.941.455 tanto en colegios públicos, como de carácter concertado y privado.

Nos centraremos en esta población, entendiéndolo que en cursos posteriores y según los estudiantes van cumpliendo años, entra en juego la variable autonomía la cual no casaría bien con la importancia de valorar el tiempo que los menores pasan con sus figuras de referencia.

Además, según un estudio publicado por la Fundación “la Caixa” (2010), es durante estos ciclos de Educación Primaria cuando los alumnos comienzan a repetir cursos. A los 10 años, 1 de cada 10 niños ya no acude al curso que le correspondería por edad. Este sería otro de los motivos por los que creemos que centrarnos en esta población es interesante, entendiéndolo que, cuanto antes se consiga atajar el problema, menos repercusiones tendrá en los siguientes cursos escolares y quizás, de esta forma, podamos encontrar alguna clave para entender mejor cuáles son algunas de las posibles variables que pueden estar detrás.

Miñaca y Hervás (2013) exponen que, a los 12 años, siendo cuando los menores deberían terminar sus estudios de Educación Primaria, habría un 15% de estos que no la finalizarían o que lo harían en años posteriores al correspondiente por edad.

Según los datos extraídos del informe PISA 2009 (Ministerio de Educación) seguiríamos por debajo de la media europea respecto a las competencias básicas de nuestro alumnado español.

### **Rendimiento académico**

El concepto de rendimiento académico hace referencia a la evaluación del conocimiento adquirido por el alumno. Además, Gilly (1978, como se citó en Leal, 1994), expresa que el rendimiento académico queda entendido como lo que los alumnos obtienen en un curso tal como queda reflejado en las notas escolares. Es decir, el rendimiento académico es una medida de las capacidades del alumno que refleja en cierto modo lo que ha aprendido a lo largo de todo su proceso formativo.

Este término ha sido difícil de definir a lo largo de la historia. Según Pérez (1981) se han elaborado distintas definiciones al respecto, considerando solo un enfoque. Esto no permite una visión completa de la idea, lo que supondría una limitación que se ha ido superando según la evolución del concepto (Leal, 1994).

Cuando el término comenzó a definirse, se hacían diferencias entre rendimiento y aprovechamiento escolar, responsabilizando en el segundo al alumno por completo sin tener en cuenta otras variables. El aprovechamiento se entendía como la voluntad que tuviese el alumno de rendir o no rendir (Kaczinska, 1965). Por lo que, en definitiva, suponían que dependía de la buena o mala voluntad del estudiante. Esta definición olvida importantes factores individuales y sociales que inciden por completo en el posible éxito o fracaso escolar de los estudiantes (Kaczinska, 1965).

Asimismo, según Secadas (1952, como se citó en Leal, 1994) en el rendimiento influyen otros elementos como la aplicación, el esfuerzo, el temperamento y la situación del estudiante. Diez años después, en 1972, Bloom (como se citó en Leal, 1994) dice entender el rendimiento como el resultado del trabajo escolar. Se trata de ver en qué medida el alumno utiliza lo que ha aprendido para aplicarlo a las nuevas situaciones.

En 1975, Fortaleza (como se citó en Leal, 1994) perfila más este concepto de rendimiento escolar al definirlo como “la productividad del sujeto, el producto final de la aplicación de su esfuerzo, matizado por sus actitudes, rasgos y la percepción más o menos correcta de los cometidos asignados” (p.12).

Este concepto sigue siendo de gran relevancia para los investigadores, y es una década después, cuando Touron (1985) concluye que el rendimiento es el fruto del aprendizaje, motivado por la actividad docente del profesor y elaborado por el alumno. Además, Touron

(1985) reafirma a sus antecesores exponiendo que el rendimiento académico es resultado de un conjunto de factores que actúan en y desde la persona que aprende.

Es Saura (1985) quien introduce parte de la controversia herencia-ambiente en las conclusiones de algunos de sus trabajos de investigación. Confirma que ambos factores tienen una incidencia fundamental en la formación de las características generales del ser humano, en especial la acción recíproca entre ambos.

Por lo tanto, teniendo en cuenta el rendimiento académico y las características particulares de cada alumno, hay que tener presente que cualquier cambio en el ambiente, en la herencia o en la combinación de ambos factores, puede terminar en enormes cambios (Anastasi, 1966 citado en Saura, 1985).

Saura (1985) comenta que en aquellos ambientes donde se potencia el rendimiento de los hijos, su inteligencia puede acercarse a su máximo potencial; mientras que, al contrario, donde solo se restringe, las capacidades se ven mermadas. En este punto, explicitamos nuevamente la relevancia de prestar especial atención al ambiente en el que se desarrolla el menor, siendo éste, objeto de nuestro estudio.

Ya en 2010, Muñoz y Guzmán proponían dos taxonomías que podían influir de forma directa en el rendimiento académico de los estudiantes. La primera era la dimensión cognoscitiva de la enseñanza, siendo la segunda, la dimensión afectiva. Estos autores, confirmaban que los resultados de los alumnos se podrían ver alterados por sus capacidades, pero también por el contexto en el que desarrollaba su dimensión afectiva. Respecto a la función cognoscitiva, Saura (1985) concluye en uno de sus estudios que, dado que un genotipo puede divergir en múltiples fenotipos, el desarrollo intelectual de un estudiante puede variar enormemente según el ambiente. Por otro lado, respecto a la dimensión afectiva; Peralta y Sánchez (2003) orientadores de centros escolares pueden confirmarnos cómo el nivel de autoestima de un estudiante y la percepción que tenga de sí mismo (su autoconcepto) pueden determinar en gran parte los resultados de sus estudios.

Hernández (2008) publica que el aprendizaje se va construyendo gracias a nuevos conocimientos que se suman a la base de enseñanzas anteriores. A partir de este modelo constructivista, se puede demostrar que en el rendimiento académico intervienen varios factores: los aspectos personales del estudiante (cognitivos, biológicos y socioafectivos), así como los aspectos contextuales (culturales y sociales) en los que el aprendiz se desarrolla (Undurranga, 2004 como se citó en Barrios y Frías, 2016). Además, hay otros estudios que también avalan que el rendimiento académico puede estar influenciado tanto por variables

contextuales (Bowlby, 1988; Casassus, Cusato, Froemel, & Palafox, 2000), como personales (Bandura, 1997; Zimmerman & Schunk, 2001 como se citó en Barrios y Frías, 2016).

Fue en 2016 cuando Barrios y Frías publicaron que para entender el rendimiento escolar hay que tener en cuenta variables contextuales y sociales, tales como la historia, la cultura y familia. De acuerdo con Walberg y Paik (2000, como se citó en Barrios y Frías, 2016), las percepciones que los alumnos tienen respecto al contexto sociopsicológico en el que se lleva a cabo el aprendizaje, haría referencia al ambiente escolar.

Además, Casassus et al. (2000, como se citó en Barrios y Frías, 2016) encontraron una relación directa entre un clima escolar positivo y diferentes variables académicas como el rendimiento académico, la adquisición de habilidades cognoscitivas, el aprendizaje afectivo, el desarrollo de actitudes positivas hacia el estudio, etcétera.

Asimismo, un matiz importante es que el logro académico se mide por los resultados que el estudiante adquiere en las diferentes pruebas que el profesor va realizando (Barrios y Frías, 2016). Considerando estas medidas un factor cuantificable, el rendimiento escolar es tomado como un criterio para medir el éxito o el fracaso del alumno a través de un sistema de calificaciones de 0 a 10 en la mayoría de los centros educativos españoles. Por esto, se asume que las calificaciones y las diferentes evaluaciones realizadas por los responsables de impartir la materia tienen que ser una medida objetiva sobre el estado del rendimiento de los alumnos u otras pruebas de rendimiento (Leal, 1994; Ministerio de Educación, 2002). Sin embargo, estos presentan como limitación que pueden ser criterios en ocasiones muy subjetivos, por lo que invalidaría en cierta medida una posible comparación intercentros, incluso intracentros (Leal, 1994).

Delimitaremos el concepto de calificaciones escolares según Gilly (1978 citado en Leal, 1994), quien defiende que las notas escolares integran tanto el criterio social como legal del rendimiento del alumno en el ámbito de su institución escolar. Cada institución configurará un sistema de evaluación con diferentes matices según los niveles, las edades, las áreas y los profesores (Leal, 1994).

En resumen, podríamos concluir que el rendimiento académico es un concepto complejo pero que recoge el resultado del aprendizaje del alumno. Es importante matizar, como ya hemos dicho anteriormente que este aprendizaje se ve influenciado por aspectos tanto personales, como contextuales del alumno. Abarcando esto muchas dimensiones de la vida del estudiante.

Tras esta evolución y pequeñas matizaciones del concepto, Fineburg (2009, como se citó en Barrios y Frías, 2016) se refiere al rendimiento académico con una definición que resume y engloba muy bien lo expuesto hasta ahora. Haciendo referencia a este concepto como la medida

del progreso que un estudiante obtiene en un contexto escolar u otra área educativa correspondiente. Teniendo en cuenta, como decíamos, diversas dimensiones de la vida del estudiante. Aquí aparece otro de los factores que queremos analizar, que es cómo se relacionaría la parte afectiva con la cognitiva: impulsándola o debilitándola. En realidad, se tiene una mirada del ser humano mas unificada donde no se puede estudiar el rendimiento escolar sin tener en cuenta la parte emocional, que a su vez se forma en su ambiente familiar, desde su autoestima, hasta la autorregulación, características ambas muy importantes para un buen desempeño académico. Es por ello por lo que hemos elegido la figura de referencia para ver si tiene algún efecto en la regulación emocional, autonomía y otras características que, aunque quizás en este estudio no se puedan desentrañar de manera tan específica, sí se podría ver si hay una correlación.

Leal (1994) concluye de sus estudios que el rendimiento académico es un concepto multidimensional, en el que confluyen diferentes variables y distintas formas de medición. Por lo tanto, cuando se estudie el impacto educativo sobre los estudiantes, es imperativo tener en cuenta los diferentes determinantes que pueden influir en este proceso de aprendizaje. Además, según exponen Sarmiento, Vargas y Díaz (2012) la variable rendimiento académico tiene múltiples acepciones, entendiendo que podría referirse tanto al nivel de aprovechamiento que alcanza un estudiante con respecto a los objetivos inicialmente marcados - en determinado contexto sociocultural -, así como al nivel de logro alcanzado en estos mismos objetivos - involucrando variables cognitivas y emocionales -.

### **Tiempo que el menor pasa con su figura de referencia**

Saura (1985) afirma que el efecto del abandono, así como la escasez de atención de los progenitores hacia sus hijos produce cierta incapacidad para el aprendizaje en mayor o menor medida. También declara que el grado en el que esta situación pueda verse reflejada cambia según el grado de atención y cuidados concedidos al hijo y que esto se traduce en dificultades para concentrarse, repetición de curso, problemas de lectura y rendimiento por debajo de sus posibilidades.

Ya en 1976, Harris (como se citó en Saura, 1985) concluye que las puntuaciones bajas en inteligencia, aunque estuvieran dentro de la media, se repetían más en aquellos menores cuyas madres estaban insertas en el mercado laboral y no con la misma frecuencia en los hijos de las que no trabajaban. Esto podría coincidir con el número de horas que las madres podían dedicar a sus hijos, no solo en el plano meramente instrumental, sino también en el emocional. En esta misma línea, en 2005 Huston y Rosenkrantz (como se citó en Robledo y García, 2009)



presentan un estudio el cual tenía como objetivo determinar cómo se relaciona el tiempo que las madres dedicaban a sus hijos con la relación madre-hijo, la calidad del entorno del hogar y el desarrollo sociocognitivo del niño. Este concluye que el hecho de que la madre estuviera inserta en el mercado laboral no perjudicaba a las variables señaladas; pese a esto si se comprobó como, a mayor número de horas compartidas con los hijos, las madres de estos eran más sensibles y les ofrecían entornos de mayor calidad.

Además, según Armijo (2016) hoy en día, la reorganización de las tareas de cuidado - entre las que entraría la atención de los hijos en las tareas escolares - se ha vuelto un reto urgente con la inserción de la mujer al mercado laboral. En contraposición, Huston y Rosenkrantz (2005, como se citó en Robledo y García, 2009) concluyen que el hecho de que las madres pasen poco tiempo con sus hijos, no los perjudica. Mas, entendemos que mientras el número de horas compartidas sea mayor, habrá una mayor sensibilidad hacia sus hijos, y, por lo tanto, un mejor tiempo de calidad.

Saura (1985) encontró una correlación entre la atención que reciben los hijos respecto a las tareas escolares que traen a casa, junto con su rendimiento académico. También afirma que - salvo algunas excepciones - los niños no son capaces de organizarse el trabajo. Es por esto, que se considera muy importante vigilar en cierta medida al menor para asegurarse que no se pierde en las actividades y que las realiza y termina correctamente. Sin embargo, la supervisión no debe ser excesiva, de manera que incapacitara al menor para poder autogestionarse en el futuro. Por todo ello, pensamos que el tiempo que pase la figura de referencia es relevante para el desarrollo emocional que luego se refleja en el resultado académico.

#### **Puesto que ocupa en la fratría de hermanos**

El estudio de Harris (1976, como se citó en Saura, 1985), expone que éste observó que existía un impacto en los hijos de las familias numerosas, ya que estaría muy relacionado con la variable de la atención maternal.

Según Arranz y Malla (1986, como se citó en Navarro-Pardo, Tomás y Oliver, 2006) el puesto que el niño ocupa dentro del subsistema fraterno queda definido por las siguientes variables: el número total de hermanos (tamaño de la familia), el orden de nacimiento de cada niño (único, primogénito, mediano y pequeño), la diferencia de edad o espaciamento de cada niño con el hermano que le precede y/o con el que le sigue y el sexo de cada miembro del grupo de hermanos.

Aunque existen trabajos (Blake, 1981; Hauser y Sewell, 1985 como se citó en Ruiz de Miguel, 2009) que niegan la posible influencia en el rendimiento académico del orden de

nacimiento del alumno respecto de su grupo de hermanos, parece existir una relación significativa entre el orden del nacimiento y el logro escolar (Elices et al., 1989 como se citó en Ruiz de Miguel, 2009). Ruiz de Miguel (2009) expone en su trabajo que parece ser que los hijos mayores suelen obtener peores resultados que los medianos, siendo los pequeños de la fratría los más favorecidos. Quizás porque los padres ya tienen más experiencia en patrones educativos o porque sus hermanos mayores pueden servirles de guía en su recorrido académico, así como de apoyo en las tareas escolares en el caso de que los progenitores estén ausentes tanto física como emocionalmente.

Según Mestre (1989, como se citó en Navarro-Pardo et al., 2006) los sujetos que pertenecen a familias con cuatro o más hijos presentan puntuaciones más bajas en autoestima. Esto podríamos relacionarlo con la información que exponíamos al principio de esta introducción en la que comentábamos cómo el resultado del rendimiento académico era una suma no solo de las capacidades cognitivas sino del estado emocional del menor.

Respecto a la posición que los hijos tienen en la fratría, Navarro-Pardo et al. (2006) también exponen que tanto los hijos únicos, así como los primogénitos presentan una mayor autoestima. Es decir, podemos reforzar la idea de que quizás estos puedan presentar unos mejores resultados en su rendimiento académico respecto al resto de sujetos del subsistema fraterno. Uniendo estas dos ideas, en cuanto al tiempo que el menor pasa con su figura de referencia, tanto el primogénito (hasta que nazca el siguiente hermano) como el hijo único, tienen ventajas. Se entiende que, en principio, podrían disfrutar de un mayor número de horas con sus progenitores, al no tener que “compartir” el tiempo con otros hermanos.

Partiendo de los factores personales del estudiante mencionados por Undurranga (2004, como se citó en Barrios y Frías, 2016) podemos centrarnos en algunas investigaciones que publican una clara correlación entre los factores familiares y escolares. Entendiendo que el funcionamiento familiar en el que se desarrolle el niño será también de vital importancia en los resultados académicos, así como en su desarrollo del aprendizaje.

Además, Connel y Wellborn (1991, citados en Navarro-Pardo et al., 2006) postularon que el contexto social influye en los sistemas de desarrollo del yo, afectando esto a su vez sobre las obligaciones escolares.

## **Funcionamiento familiar: definición de familia y su funcionamiento**

### **Definición de familia**

Según Merchán (2010, como se citó en Tito y Paredes, 2019), “la familia es el espacio donde se aprende, comparte, transmiten normas, valores, costumbres, pensamientos, ideales, sueños, sentimientos; en donde giran todos los miembros que la integran, constituyéndose en el eje central para compartir, vivir, disfrutar, participar, comunicar, etc.” (p.38). También Bielich (1992, como se citó en Tito y Paredes, 2019), refiere que “la familia es fundamental en la vida de toda persona porque influye significativamente en su desarrollo” (p.38).

Estas definiciones pueden introducirnos en la importancia que tiene la familia y las características de ésta en el crecimiento del menor y de igual manera en su desarrollo afectivo-emocional, el cual se ve reflejado en el rendimiento académico que presenta el estudiante.

Por su parte, Arranz (2004, como se citó en Tito y Paredes, 2019), señala que el hecho de que los padres sean quienes acompañan a sus hijos, mediante el proceso de andamiaje, a la zona de desarrollo próximo, debería tener como consecuencia que las políticas relacionadas con el apoyo familiar deberían abastecer de recursos a éstas para poder establecer un contexto familiar de seguridad donde el niño pueda desarrollarse a nivel cognitivo y socioemocional.

### **Funcionamiento familiar**

Según Paz, Rodríguez y Martínez (2009) para entender el funcionamiento familiar habría que tener en cuenta las interacciones que se producen dentro de la misma. Estas interacciones implican tanto el sentido de pertenencia a este grupo como la independencia que se necesita para poder desarrollarse cada miembro como un individuo propio.

La familia tiene la tarea de desarrollar determinadas funciones, tales como la biológica, la económica, la educativa en la formación de sus integrantes, contribuyendo a la formación de valores, a la socialización de sus miembros, a la educación, a la reproducción y a la satisfacción de necesidades económicas entre otros. Asimismo, tiene la tarea de preparar a los individuos para enfrentar cambios que son producidos tanto desde el exterior como desde el interior y que pueden conllevar a modificaciones estructurales y funcionales (Ortiz, Padilla y Padilla, 2005).

Además, de acuerdo con Barudy y Dantagnan (2005, como se citó en Sarmiento et al. 2012), cuatro elementos caracterizan los procesos educativos de los padres competentes: comunicación, afectividad, apoyo al desarrollo y autonomía y control. El control implica regular la conducta y las emociones de los niños. El objetivo de la disciplina, considerada como

una oportunidad de fomentar el logro y la independencia de los hijos, es que los niños logren su autocontrol. Esto significa que para acceder al control interno es necesario primero experimentar el control externo y dichas fuerzas de control externo es lo que se considera la disciplina.

Saura (1985) habla en sus investigaciones sobre el importante papel que juega el funcionamiento familiar en el rendimiento y en los resultados académicos del alumno. Además, Saura (1985) plantea que existe una estrecha relación entre el fracaso escolar y un pobre funcionamiento familiar.

Asimismo, dentro del funcionamiento familiar se destacan los siguientes factores: composición y estructura familiar, clima cultural, nivel social y clima afectivo en el que el niño se desarrolla. Igualmente, Castillo (1983, como se citó en Barrios y Frías, 2016) expone la gran importancia que tiene el instituir un buen clima de diálogo, confianza y ayuda entre los progenitores y sus hijos, ya que esto favorecerá el rendimiento escolar.

### **Justificación del presente estudio**

Como se ha ido exponiendo a la largo de esta introducción, existe en la actualidad una gran sensibilización social en lo relativo a los problemas educativos, por lo que, se considera relevante este estudio del cual se pretenden extraer conclusiones que ayuden a comprender la particularidad de los alumnos y alumnas, así como el ambiente en el que se desarrollan. Se pretende que esto pueda servir a los profesionales que trabajan con estos estudiantes a considerar un mayor número de variables que pueden estar afectando en el rendimiento de los menores, y de esta forma poder atender sus necesidades de modo más concreto e individualizado.

Además, hasta ahora, no hay ningún estudio recogido en la literatura que analice de forma explícita la correlación que existe con respecto a un número de horas concretas que la figura de referencia de los menores dedica a estos y la repercusión del tiempo compartido en el rendimiento académico del aprendiz. A esto, se le añade la correlación que puede existir atendiendo el funcionamiento familiar y el puesto que ocupa en la fratría de hermanos.

### **Objetivos e hipótesis principales del presente estudio**

Teniendo en cuenta todo lo mencionado anteriormente, el objetivo de esta investigación fue medir cuál es el impacto de esas variables contextuales y personales en el rendimiento académico de estudiantes de 1º a 6º de Educación Primaria de colegios públicos, concertados y privados en España.

Se espera que existan diferencias entre aquellos menores que pasan mayor número de horas con sus figuras de referencia, frente a aquellos que tienen menor apoyo de estas. Respecto al lugar que el estudiante ocupa en la fratría de hermanos, se espera encontrar diferencias según el puesto que ocupa. En relación con la variable del funcionamiento familiar se pretende encontrar que aquellos hogares descritos como más favorables y con menor conflicto correlacionarán de forma positiva con el rendimiento escolar de los estudiantes.

Siendo las hipótesis principales:

1. A mayor número de horas que los menores pasan con su figura de referencia, mejores resultados respecto al rendimiento académico del menor.
2. A mejor funcionamiento familiar, mejores resultados respecto al rendimiento académico del menor.
3. A mayor estrés parental, peor rendimiento académico del menor.
4. A mayor percepción de eficacia como progenitor, mejor rendimiento académico del menor.
5. A mayor controlabilidad con respecto a las tareas educativas por parte del progenitor de referencia, mejor rendimiento académico del menor.
6. Según el puesto que ocupen en la fratría de hermanos, variabilidad en los resultados del rendimiento académico del menor.

## **Método**

### **Participantes**

Los resultados que se presentan en este trabajo proceden de una muestra no clínica que estuvo constituida por los progenitores de alumnos y alumnas de 1º a 6º de Educación Primaria tanto de colegios públicos, como concertados y privados situados en España.

En el presente estudio se contabiliza un total de 219 sujetos, de los cuales 99 fueron progenitores de alumnas (45,20%) y 120 progenitores de estudiantes varones (54,80%). Dichos participantes recogen una muestra aleatoria de 36 hombres (16,44%) (padres de los alumnos/as) y 183 mujeres (83,56%) (madres de los alumnos/as). La media de edad fue de 43,81 años con edades comprendidas entre los 28 y los 62 años, siendo su desviación típica 4,746.

De estos, hubo 26 (11,87%) progenitores de 1º curso de Educación Primaria, 21 (9,59%) de 2º, 33 (15,06%) de 3º, 39 (17,80%) de 4º, 47 (21,46%) de 5º y, por último, 53 (24,20%) de 6º. La desviación típica de los datos recogidos según el curso al que acude el aprendiz es de 1,673.

Estos estudiantes tenían una media de edad de 9,21 años con edades entre los 6 y los 15 años ( $DT = 1,723$ ).

Además, 34 (15,53%) de los progenitores que conforman la muestra de este estudio solo tenían un hijo/a, mientras que 185 (84,47%) de estos tenía dos o más hijos/as.

Los criterios de inclusión de este estudio fueron estar cursando alguno de los ciclos de Educación Primaria en un colegio en España y estar dispuesto a cumplimentar los datos de la encuesta administrada. Los criterios de exclusión de esta investigación fueron no estar cursando Educación Primaria en un colegio en España, así como no querer participar de forma voluntaria en el estudio.

No existió ningún riesgo para los sujetos. Además, en todo momento los datos se trataron de forma confidencial y se protegieron los derechos y el bienestar de los participantes. No se recogió el nombre de los progenitores de los menores, ni de estos para preservar su identidad.

### **Instrumentos**

Los instrumentos de evaluación que se utilizaron en esta investigación fueron los siguientes:

1. *Hoja de datos sociodemográficos*, el cual fue confeccionada ad-hoc para este estudio (ver Anexo I). Este apartado está constituido por 28 preguntas las cuales estarían divididas en tres apartados. Por un lado, preguntas sobre el progenitor que rellena el cuestionario. Por otro lado, preguntas sobre su hijo/a. Y, por último, preguntas sobre la relación con el colegio del aprendiz.

2. *Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scale (FACES-20)* adaptada al español y a la cultura española por Martínez-Pampliega, Iraurgi, Galíndez y Sanz (2006). Este instrumento se utilizó para medir el funcionamiento familiar en el que se desarrolla el menor es una escala breve de 20 ítems que analiza tanto la cohesión como la adaptabilidad de las familias. Para examinar la cohesión se investigó sobre: lazos familiares, implicación familiar, coaliciones padres-hijos, así como límites internos y externos. Respecto al análisis de la adaptabilidad, se indagó sobre el liderazgo, la disciplina, la negociación, los roles y las reglas. Las respuestas de esta escala se presentan en un formato tipo Likert de cinco valores, siendo 1 “nunca o casi nunca” y 5 “casi siempre”. Este instrumento tiene una consistencia interna elevada para cada una de las subescalas, siendo 0,89 en cohesión y 0,87 en adaptabilidad. La validez de constructo de la presente escala fue valorada por procedimientos de factorización exploratorios e insinúan que se adecúa a nivel teórico, ya que explica el 56,8%.

3. *Estructura factorial de la escala PSOC (Parental Sense of Competence) en una muestra de madres usuarias de servicios de preservación familiar* adaptada por Menéndez, Jiménez y Hidalgo (2011). Esta escala es una propuesta de una versión de 10 ítems la cual mide dos subescalas. Por un lado, la percepción de eficacia como progenitor, y por otro, la controlabilidad en la tarea educativa. Este instrumento en su conjunto tiene una fiabilidad positiva ( $\alpha = ,76$ ), así como la dimensión específica de eficacia ( $\alpha = ,78$ ), mientras que la dimensión de controlabilidad reveló un coeficiente aceptable ( $\alpha = ,62$ ). La escala se presenta en formato tipo Likert de seis valores, en la que 1 corresponde a “no, totalmente en desacuerdo” y 6 a “sí, totalmente de acuerdo”.

4. *A Spanish adaptation of the Parental Stress Scale* por Oronoz, Alonso-Arbiol & Balluerka en 2007. Esta escala está compuesta por 10 ítems cuyo objetivo es medir los niveles de estrés parental en población española. Tiene una fiabilidad medida de  $\alpha = ,77$  (recompensas parentales) y  $\alpha = ,76$  (estresores) para cada una de sus subescalas y un porcentaje de varianza explicada del 33,5%. Los datos se recogieron a través de una escala tipo Likert con cinco valores, en la que 1 hacía referencia a “totalmente en desacuerdo” y 5 a “totalmente de acuerdo”.

### **Procedimiento**

La recogida de los datos proporcionados por los progenitores de los/las estudiantes utilizados para este estudio se realizó entre febrero y marzo de 2020.

Los participantes del presente estudio fueron seleccionados por medio de un muestreo no probabilístico de bola de nieve puesto que estos pertenecían a una población concreta, la cual suele tener contacto con personas con las mismas características lo cual podían hacer conocedores de este trabajo de investigación.

La información fue recogida a través de un formulario online mediante la plataforma “Google Formularios” y cuyo enlace fue distribuido a través diferentes redes sociales.

Las familias recibieron una breve explicación del trabajo junto con unas instrucciones y pasos a seguir.

Tras una breve presentación de la investigadora y una explicación del trabajo y su importante función en él, se les adjunto un consentimiento informado el cual debían afirmar que habían leído, que estaban de acuerdo con lo expuesto y deseaban participar de forma voluntaria en la investigación.

Los datos que se obtuvieron han sido utilizados únicamente con fines de investigación y con exclusividad para este Trabajo de Fin de Máster. Todos los datos recogidos han sido tratados con arreglo a la ley de Protección de datos (LOPD) de 3/2018:

<https://www.boe.es/buscar/pdf/2018/BOE-A-2018-16673-consolidado.pdf>

### **Análisis estadístico**

Este análisis estadístico de los datos se ha realizado mediante el paquete estadístico IBM SPSS versión 26.

Para comenzar con el análisis de los datos recogidos, en primer lugar, se calcularon los resultados de cada una de las tres escalas administradas a los participantes.

En el FACES-20, según contemplan Martínez-Pampliega et al. (2006), para calcular el resultado de ambas subescalas y el total, solo es necesario sumar el valor de las puntuaciones de los ítems. Respecto al PSOC (2011), se llevaron a cabo las instrucciones propuestas por Menéndez, Jiménez y Hidalgo para invertir una de las subescalas (controlabilidad) y después obtener el resultado total de la prueba sumando la dimensión de eficacia a la de controlabilidad. Por último, en cuanto al PSS (2007), como dicen Oronoz, Alonso-Arbiol y Balluerka en su estudio, será necesario hallar los inversos de los ítems que correspondan a la subescala de recompensas parentales (factor 1), para después poder sumarlos a la dimensión de estresores (factor 2).

El diseño de este trabajo corresponde a un estudio ex post-facto. Se contempla un análisis a dos niveles; un primer nivel descriptivo donde se estudian la prevalencia de las variables y un segundo nivel correlacional.

### **Resultados**

En una primera aproximación a los datos del presente estudio analizamos cómo correlacionaban las horas que los 219 progenitores pasaban con sus hijos/as con respecto al resultado obtenido en su rendimiento académico.

El análisis de estas horas se plantea con respecto a tres supuestos. Por un lado, las horas que dicen pasar con sus hijos/as, así como las horas de calidad que dicen pasar con estos – datos directamente planteados por los progenitores -. Además, se consideró interesante calcular el porcentaje de horas de calidad que los progenitores pasaban con los/las menores, ya que, entre otras cosas, había mucha diferencia entre las horas que unos y otros decían pasar con sus hijos/as a lo largo de la semana (ver Tabla 1).



Tabla 1

*Correlaciones de Pearson rendimiento académico con respecto a las horas dedicadas al menor por parte de los progenitores (N = 219).*

		HS	HCS	%
Media de las notas	r	-,007	,009	,153*
del menor	p	,920	,145	,023

*Nota.* HS = horas a la semana con el menor; HCS = horas de calidad a la semana con el menor; % = porcentaje de horas de calidad a la semana con el menor. \* $p < .05$

Al estudiar en profundidad estos datos, se observa como solo hay una correlación significativa con respecto al rendimiento académico en el tercer grupo creado del porcentaje de horas que los menores pasan con sus figuras de referencia, siendo esta una significación baja. Ni el total de horas de calidad que pasan con sus hijos/as, ni en la suma de horas totales que pasan, mostrarían correlaciones significativas. La suma total de horas que el menor pasa con alguno de sus progenitores plantea una relación inversa, es decir, que a mayor número de horas totales que el progenitor pasa con el aprendiz, este refleja menor rendimiento académico.

Por otro lado, se analizó mediante una correlación los efectos – positivos o negativos – que puedan llegar a tener tanto el funcionamiento familiar como el estrés parental sobre las calificaciones que obtienen sus hijos/as respecto a las materias cursadas en el colegio (ver Tabla 2).

Tabla 2

*Correlaciones de Pearson rendimiento académico con respecto al estrés de los progenitores y el funcionamiento familiar (N = 219).*

		EP	FF
Media de las notas	r	-,007	,009
del menor	p	,920	,145

*Nota.* EP = estrés parental; FF = funcionamiento familiar. \*\* La correlación es significativa en nivel 0,001 (bilateral).

Al calcular y estudiar estos datos en profundidad se encontró una correlación estadísticamente significativa, aunque baja, con respecto al estrés parental, siendo esta una relación inversa. Es decir, que cuanto mayor nivel de estrés presenten los padres, menor rendimiento académico tendrán sus hijos/as. Por otro lado, para el funcionamiento familiar no se obtuvieron datos que planteasen una correlación estadísticamente significativa.

Además, a fin de comprobar cómo se relaciona tanto la percepción de eficacia como progenitor, así como la controlabilidad con respecto a las tareas educativas con el rendimiento académico, se realizó una correlación de Pearson tanto de cada una de estas subescalas como del total del instrumento (PSOC) con el que se midió esta dimensión. Prestando atención a estos datos podemos observar como solo muestra una correlación estadísticamente significativa (baja moderada) la controlabilidad que los progenitores presenten frente a las tareas educativa de los menores, además de la suma de ambas dimensiones (significación baja).

Asimismo, se analizó si la percepción de eficacia como progenitor, así como la controlabilidad con respecto a las tareas educativas podría estar relacionado con los resultados académicos obtenidos por el menor (ver Tabla 3).

Tabla 3

*Correlaciones de Pearson rendimiento académico con respecto a la controlabilidad de los progenitores respecto a las tareas escolares de sus hijos y la percepción de eficacia como progenitor (N = 219).*

		CP	PE
Media de las notas	r	,188**	,131
del menor	p	,005	,053

*Nota.* CP = controlabilidad de los progenitores; PE: percepción de eficacia. \*\* La correlación es significativa en nivel 0,001 (bilateral).

Frente a esto se han encontrado datos significativos que respaldan la relación entre la controlabilidad que los progenitores presentan respecto a las tareas escolares de sus hijos/as, no habiendo encontrado datos significativos con relación a la percepción de la eficacia como progenitor.

Por último, se ha analizado mediante otra correlación cómo podría influir el puesto que se ocupa en el lugar de la fratría con respecto al rendimiento académico. En este caso excluimos la muestra de aquellos progenitores que solo tenían un hijo/a (n = 34; 15,53%). Por lo tanto, se analizaron los datos de 185 familias en total, y no se halló un resultado estadísticamente significativo en cuanto al puesto en la fratría y el rendimiento académico ( $r(217) = -.017$ ;  $p = .822$ ).

### Discusión

Esta investigación pretendía examinar si el rendimiento académico de los alumnos y alumnas de Educación Primaria podía verse alterado y por lo tanto influido según diferentes

factores contextuales del menor y su familia. Las variables independientes estudiadas en el presente trabajo fueron: tiempo que el menor pasa con su figura de referencia, el puesto que ocupa en la fratría de hermanos, así como diferentes cuestiones del funcionamiento familiar.

En general, los resultados de este estudio han mostrado que algunas de las variables y el contexto que rodea a los menores sí que podría estar afectando al nivel de rendimiento académico obtenido por éstos. Aunque, no todas han resultado significativas con respecto a la variable dependiente de esta investigación - rendimiento académico -. Por lo que los datos obtenidos en este trabajo ponen de manifiesto que el porcentaje de horas de calidad que la figura de referencia pasa con el menor, el estrés de los progenitores, así como la controlabilidad con respecto a la tarea educativa, resultarían significativos con respecto al rendimiento académico de los niños y niñas de los diferentes cursos de Educación Primaria de colegios situados en el territorio español.

En primer lugar, como se explicitaba en el anterior párrafo, la muestra analizada de este estudio revela como el total de horas que las figuras de referencias pasan con los menores no presentan directamente resultados significativos con respecto a la hipótesis planteada: “*A mayor número de horas que los menores pasan con su figura de referencia, mejores resultados respecto al rendimiento académico del menor*”. Los datos analizados muestran como no necesariamente un mayor número de horas correlaciona con mejor rendimiento académico, ni si quiera un mayor número de horas de calidad correlacionarían positivamente con esta variable. Sí que encontramos que, a mayor porcentaje de horas de calidad con respecto al total de horas que pasan con sus hijos o hijas, mejor rendimiento académico. Podríamos relacionar este hallazgo con lo expuesto por Touron (1985), el cual expresa como el rendimiento académico abarca un conjunto de factores que actúan en y desde la persona. Por esto, se entiende como ya no serían necesariamente las horas totales que los progenitores pasan con el menor, sino la percepción que tenga este de ser importante, cuidado y *mirado* en esas horas de calidad, será lo que podrá influir en la dimensión afectiva del menor. En este punto se pone sobre la mesa la necesidad de los niños y niñas en ocupar su rol de hijos e hijas y de esta forma ser cuidados/as y guiados/as por sus figuras de referencia. Aquí también estaríamos haciendo referencia a las primeras relaciones significativas que el menor tendría en su vida, las de su cuidador principal.

Además, respecto a esto, Peralta y Sánchez (2003) confirman cómo tanto el nivel de autoestima de un estudiante, así como la percepción que éste tenga de sí mismo, podrían determinar en gran parte los resultados de su rendimiento académico. En este caso los factores que actúan en la persona, se diría que son las horas de calidad que los progenitores dedican a

sus hijos/as, y desde la persona, correspondería al factor de su dimensión afectiva -. Asimismo, esto coincidiría con lo expuesto por Saura (1985), que explica que fomentar el rendimiento de sus hijos/as podría conducirlos a su máximo potencial de inteligencia. Esto, de nuevo, lleva a pensar que, si en ese porcentaje de horas de calidad que los progenitores pasan con los menores, creen en sus hijos/as y en su potencial, éstos estarán más capacitados para sacar lo mejor de sí.

La segunda hipótesis que se plantea en el presente trabajo es “*a mejor funcionamiento familiar, mejores resultados respecto al rendimiento académico del menor*”. Con las conclusiones recogidas de la literatura, esta presunción parecía apuntar a que iba a ser significativa, sin embargo, no fue el caso con esta muestra, puesto que no se encontró la correlación esperada. Es decir, no se encontró evidencia de que un disfuncionamiento familiar podría repercutir de forma directa en un peor rendimiento académico. Pero se encontró evidencia de como algunos factores de este funcionamiento mostrarían estas diferencias significativas con respecto al resultado del rendimiento académico de los menores.

En este punto sería importante señalar la amplitud del concepto de *funcionamiento familiar*. En concreto, en este estudio se ha medido la cohesión y la adaptabilidad de la familia con el cuestionario FACES-20 (Martinez-Pampliega et al., 2006). Esto también hace pensar que quizás los menores al no conocer otro funcionamiento familiar en sus primeros años de vida no lo perciban como nocivo y por lo tanto repercute en sus estudios. Pero de nuevo puntualizaríamos como independientemente de ese funcionamiento, el porcentaje de horas de calidad de sus figuras de referencia mostraría una correlación significativa y sí repercutiría directamente en la dimensión afectiva del menor y esto en su rendimiento. Podríamos definir esto como una cadena cuyo primer y esencial eslabón sería la percepción de la relación con sus figuras de referencia y, tras eso, lo que todo eso conlleva.

Además, ya en 1952 Secadas nos adelantaba como el rendimiento académico estaría influenciado por una serie de elementos como: la aplicación, el esfuerzo, el temperamento y la situación del estudiante. Sería en esta última en la que podríamos introducir esa posible influencia del funcionamiento familiar en el rendimiento académico del menor. Por otra parte, aquí entraría de nuevo en controversia el debate herencia-ambiente introducido por Saura (1985). ¿Por qué dentro de una misma fratría de hermanos podríamos encontrar diferentes respuestas ante el rendimiento académico? Aquí Saura (1985) también añadiría que, ya que un genotipo puede divergir en múltiples fenotipos, esto podría afectar enormemente al desarrollo intelectual de un estudiante según el ambiente. En este punto podríamos detenernos en la sexta y última hipótesis de este trabajo “*según el puesto que ocupen en la fratría de hermanos, variabilidad en los resultados del rendimiento académico del menor*”. No se han encontrado

diferencias significativas es la muestra estudiada. Confirmaríamos los estudios tanto de Blake (1981), como de Hauser y Sewell (1985, como se citó en Ruiz de Miguel, 2009) en los que se niega una posible influencia en el rendimiento académico según el puesto ocupado en el grupo de hermanos. También sería importante recordar que sí que habría otros estudios que apoyan la idea de que existe una relación entre el orden del nacimiento y el logro escolar (Elices et al., 1989 como se citó en Ruiz de Miguel, 2009). Con lo trabajado hasta ahora, se podría pensar que por norma general los primogénitos podrían verse beneficiados con respecto al resto de sus hermanos/as. En parte, esto podría deberse a la especial dedicación de sus progenitores al tener más tiempo e ilusión por este nuevo período en la que se adentran de pasar de la etapa de pareja a saltar a constituir su función como padres. Por otro lado, también podríamos poner sobre la mesa como ser padres primerizos podría aumentar el estrés ante la falta de controlabilidad con respecto a las tareas educativas, entre otras cosas. Esta variable de controlabilidad con respecto a las tareas educativas fue también analizada en esta investigación encontrándose diferencias estadísticamente significativas. Es decir, que los padres sientan que manejan como apoyar a sus hijos e hijas en las tareas educativas estaría relacionado con un mejor rendimiento de los menores. Igualmente, esto podría llevar a pensar como la sensación de controlar una tarea podría beneficiar a los pequeños de la fratría, aunque estos también dispondrían en principio de menor tiempo de calidad con sus progenitores, ya que los padres tendrían que distribuir el tiempo entre todos sus hijos/as.

Al hilo de lo mencionado hasta ahora, otro de los factores importantes sería estudiar cómo el estrés que presentan los progenitores podría afectar a los menores. Estos datos han sido recogidos expresamente para esta investigación con la escala PSS (Orozno, Alonso-Arbiol y Balluerka, 2007) y sí que se habrían encontrado diferencias significativas frente a esta hipótesis de trabajo, “*a mayor estrés parental, peor rendimiento académico del menor*”. Esto lleva a pensar en como en el caso de una sana disponibilidad de los progenitores los menores lo percibirían dando esto lugar, quizás, a mayor seguridad en sí mismos (además de sentir que tienen en quién apoyarse y a quién recurrir), conduciendo ésto a unos mejores resultados en el rendimiento académico. Por el contrario, entendemos que, si unos progenitores no están capacitados para regularse emocionalmente, tampoco lo estarán para enseñar y transmitir a sus hijos/as como poder estarlo y, por lo tanto, al verse alterado la dimensión afectiva de los menores, estos empeorarían su rendimiento.

Los datos recogidos para este trabajo de investigación también estudian la siguiente hipótesis “*a mayor percepción de eficacia como progenitor, mejor rendimiento académico del menor*”. No se halló una relación estadísticamente significativa entre estas dos variables.

Quizás esto podría estar relacionado con la idea de que si simplemente su percepción como progenitores no se refleja en su estrés o directamente en la educación y relación con sus hijos/as no tendría por que relacionarse significativamente con el nivel de rendimiento de los menores. Parece interesante como estos pequeños matices estudiados en la presente investigación, estando muchos de ellos estrechamente relacionados entre ellos, algunos correlacionarían significativamente y otros no. Ante esto se pretende hacer explícito como quizás sea la suma y distinta conjugación de muchas de estas variables las que darían lugar a un resultado o a otro.

Para explicar esto podríamos poner el ejemplo de como el PSOC (Menéndez, Jiménez e Hidalgo, 2011), el cual estudia dos subescalas plantea diferentes resultados. Es decir, este instrumento mide tanto “la controlabilidad con respecto a las tareas educativas”, así como “la percepción de eficacia como progenitor”. La primera de éstas muestra resultados significativos con respecto al rendimiento académico mientras que la segunda no presenta resultados significativos. Pero curiosamente la suma de ambos muestra una correlación estadísticamente significativa. Esto lleva a pensar que, al final, todo aporta y suma o resta. Es decir, para que la suma de ambas subescalas salga significativa, la percepción de eficacia como progenitor también debe aportar a los menores de mayor o menor forma relación con los resultados que obtienen en su rendimiento académico. En este punto toparíamos con otra de las hipótesis de este estudio, “*a mayor percepción de eficacia como progenitor, mejor rendimiento académico del menor*” habiéndose explicado esta anteriormente y no resultando significativa.

### **Conclusión**

En definitiva, los datos estudiados confirman que el porcentaje de horas de calidad que los progenitores pasan con sus hijos/as sí se vería reflejado en un mejor rendimiento académico. Aunque las horas absolutas tanto de horas como de horas de calidad no tienen resultados significativos.

Además, estos resultados confirman que los menores cuyos progenitores presentan altos niveles de estrés, tendrá repercusiones en su rendimiento académico. No se han encontrado datos significativos sobre si el funcionamiento familiar (cohesión y adaptabilidad) estaría relacionado con el rendimiento académico del aprendiz.

Por último, no hay evidencia que demuestre que la posición en la fratría de hermanos podría estar relacionada con el rendimiento académico de los estudiantes. Teniendo en cuenta, además, que más de la mitad de los progenitores que respondieron eran de menores que ocupaban el primer o el segundo puesto en la fratría de hermanos ( $n = 173$ ).

### **Limitaciones y futuras líneas de investigación**

Una de las limitaciones de este trabajo es la subjetividad al recoger el dato sobre *horas* y *horas de calidad* que las figuras de referencia pasan con los menores. Se observó en los sujetos una gran diferencia con respecto a las respuestas proporcionadas en este apartado. Esto se trató de subsanar calculando el porcentaje de horas de calidad que las figuras de referencia compartían con los menores.

Otra de las limitaciones encontradas en esta investigación fue la longitud del cuestionario online administrado a los progenitores de los menores. Aunque el tiempo aproximado de realización de este eran entre 10 y 15 minutos, durante el análisis y estudio de los datos se han detectado, sobre todo, preguntas de la hoja de datos sociodemográficos que no se contemplaron como indispensables para el trabajo.

Existen algunas líneas futuras de investigación. Éstas podrían resumirse en: (1) Tratar de ampliar el estudio a la perspectiva de los propios menores para así poder evaluar si los datos obtenidos se ajustan en mayor medida a la realidad a la vez sería interesante estudiar las diferencias encontradas entre las respuestas de ambos grupos. (2) Por otro lado, también resultaría interesante poder crear un material para el apoyo a estos menores. Algo para que los profesores, progenitores, otras posibles figuras de referencia o los propios menores puedan atajar el problema que puede haber detrás de la manifestación del malestar a través de un peor rendimiento académico.

### Referencias

- Armijo, L. (2016). Ciudadanía y cuidado en España: El dilema trabajo/familia según las madres trabajadoras. *Psicoperspectivas*, 15(3), 87-100. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol15-Issue3-fulltext-789>
- Barrios, M. I. y Frías, M. (2016). Factores que Influyen en el Desarrollo y Rendimiento Escolar de los Jóvenes de Bachillerato. *Revista Colombiana de Psicología*, 25(1), 63-82. doi: 10.15446/rcp.v25n1.46921
- Fernández-Enguita, M., Mena, L. y Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundación “la Caixa”.
- García-Villamizar, D. y Muñoz, P. (2000). Funciones ejecutivas y rendimiento escolar en educación primaria. Un estudio exploratorio. *Revista complutense de educación*, 11(1), 39-56. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0000120039A>
- Hernández, S. (2008). El modelo constructivista con las nuevas tecnologías, aplicado en el proceso de aprendizaje. *Universities and Knowledge Society Journal*, 5(2), 26-35.
- Leal, H. E. (1994). *Factores sociofamiliares que influyen en el rendimiento escolar* (tesis de postgrado). Universidad Autónoma de Nuevo León, México
- Ley Orgánica de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales, Ley 294, 2018, Jefatura del Estado “BOE”.
- Martínez-Pampliega, A., Iraurgi, I., Galíndez, E. y Sanz, M. (2006). Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scale (FACES): desarrollo de una versión de 20 ítems en español. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6(2), 317- 338.
- Menéndez, S., Jiménez, L. e Hidalgo M.V. (2011). Estructura factorial de la escala PSOC (Parental Sense of Competence) en una muestra de madres usuarias de servicios de preservación familiar. *RIDEP*, 32(2), 187-204.
- Ministerio de Educación. (2002). *Logros de desafíos de la educación*. El Salvador: Alfa.
- Ministerio de Educación. (2009): Panorama de educación. *Indicadores de la OCDE 2009 Informe español*. Madrid: Instituto de Evaluación, Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional.
- Miñaca, M. I., y Hervás, M. (2013). Intervenciones dirigidas a la prevención del fracaso y abandono escolar: un estudio de revisión. *Revista Española de Educación Comparada*, 21, 203-220.



- Muñoz, C. y Guzmán, J. T. (2010). Una exploración de los factores determinantes del rendimiento escolar en la educación primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 40(2), 167-191. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27018884008>
- Navarro-Pardo, E., Tomás, J. M., y Oliver, A. (2006). Factores personales, familiares y académicos en niños y adolescentes con baja autoestima. *Boletín de Psicología*, 88, 7-25.
- Oronoz, B., Alonso-Arbiol, I. y Balluerka, N. (2007). A Spanish adaptation of the Parental Stress Scale. *Psicotherma*, 18(4), 687-692.
- Ortiz, M. T., Padilla, M. A. y Padilla, E. (2005). Diseño de Intervención en Funcionamiento Familiar. *Psicología para América Latina*, 3.
- Paz-Navarro, L., Rodríguez, P. G. y Martínez, M. G. (2009). Funcionamiento familiar de alumnos con bajo rendimiento escolar y su comparación con un grupo de rendimiento promedio en una preparatoria de la Universidad de Guadalajara. *Revista de Educación y Desarrollo*, 10.
- Peralta, F. J. y Sánchez, M. D. (2003). Relaciones entre el autoconcepto y el rendimiento académico, en alumnos de Educación Primaria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 1(1), 95-120.
- Robledo, P. y García, J. (2009). El entorno familiar y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos con dificultades de aprendizaje: revisión de estudios empíricos. *Aula Abierta*, 37(1), 117-128.
- Ruiz de Miguel, C. (2019). Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12(1), 81-113. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0101120081A>
- Sarmiento, C., Vargas, M. y Díaz, R. (2012). Diferencias en el rendimiento escolar por género asociadas al funcionamiento familiar de estudiantes de bachillerato. *Quaderns de Psicologia*, 14(2), 17-23. <http://www.quadernsdepsicologia.cat/article/view/1052>
- Saura, P. (1985). Influencia de los medios en el rendimiento escolar. *Anales de pedagogía*, 3, 29-60.
- Tito I. y Paredes, W. L. (2019). Funcionamiento familiar y rendimiento académico en el área de personal social y comunicación en estudiantes del quinto y sexto grado de primaria de la Institución Educativa N° 65012 "William Dyer Ampudia", Pucallpa – 2018
- Touron, J. (1985). La predicción del rendimiento académico: procedimientos, resultados e implicaciones. *Revista Española de Pedagogía*, 43(169-170), 473-495.

## ANEXO 1. Hoja de datos sociodemográficos, confeccionada ad-hoc para este estudio

29/2/2020

Trabajo de Fin de Máster

### Trabajo de Fin de Máster

¡Gracias de antemano!

Mi nombre es Paula Soler. Soy psicóloga y actual alumna del Máster en Psicología General Sanitaria en la Universidad Pontificia de Comillas. Al mismo tiempo estoy cursando una especialización terapéutica para formarme en la intervención con familias y parejas.

Estoy realizando un estudio para conocer cómo afectan diferentes factores del contexto del menor en su rendimiento académico en alumnos de 1º a 6º de Educación Primaria escolarizados en España. En concreto, trataré de sacar conclusiones sobre cómo afecta el tiempo que el menor pasa con su figura de referencia, el puesto que ocupa entre sus hermanos y el funcionamiento familiar en los resultados que el menor obtenga de sus estudios.

Todos estos datos serán recogidos desde la perspectiva de los progenitores. Por eso, si usted es padre o madre de un menor entre 1º y 6º de Educación Primaria, le agradecería que respondiera a las preguntas que vienen a continuación. Es **IMPORTANTE** que responda el cuestionario usted por separado, sin la perspectiva de su pareja, el/ella puede hacerlo también pero aportando su punto de vista.

Si pudiera difundir este cuestionario también sería de gran ayuda, pues cuanto más muestra se recoja más fiable serán los datos.

(NOTA: si tiene más de un hijo/a en Educación Primaria, responda el cuestionario pensando en uno de ellos. Si quiere hacerlo varias veces, puede hasta una vez por hijo/a).

Responder a este cuestionario le llevará como máximo 10 minutos.

Antes de seguir, me gustaría poder recordarle lo siguiente:

- Toda información es ANÓNIMA y CONFIDENCIAL y será únicamente utilizada con fines académicos para este Trabajo de fin de máster.
- No hay respuestas correctas o incorrectas, por lo que se trata de responder con la máxima sinceridad posible.
- No deje ninguna pregunta sin responder. Escoja, en la medida de lo posible, la alternativa que mejor se ajuste a su situación.
- Recuerde que, si usted no es padre o madre de un menor de entre 1º y 6º de Educación Primaria escolarizado en España, no puede rellenar este cuestionario.
- Finalmente, en caso de querer abandonar la investigación es libre de hacerlo en cualquier momento sin necesidad de justificación.

Si tiene alguna duda, no dude en contactar conmigo a través de este correo:

[paulasolertome@alu.comillas.edu](mailto:paulasolertome@alu.comillas.edu) estaré encantada de poder atenderte.

De nuevo, ¡MUCHAS GRACIAS por contribuir a la ciencia!

A continuación, pulse la pestaña "siguiente"

**\*Obligatorio**

*Salta a la sección 1 (Consentimiento informado) Salta a la sección 2 (Consentimiento informado)*

29/2/2020

Trabajo de Fin de Máster

**Consentimiento informado**

He leído los párrafos anteriores y presto mi consentimiento para participar en este estudio.

La aceptación de estas condiciones quedarán confirmadas al rellenar este cuestionario y al pulsar la pestaña "ENVIAR" que aparecerá cuando rellene todas las preguntas de esta investigación.

AGRADECERLE de nuevo su colaboración, que será esencial para la realización de este Trabajo de fin de máster.

A continuación, pulse la pestaña "siguiente"

**Sección sin título**

Por favor, marque la opción que más se corresponda a su caso.

Al terminar cada sección, pulse la opción de "siguiente" que aparece al final.

Por último, no olvide marcar "ENVIAR" para que se puedan guardar todos los datos que usted rellene a continuación.

1. 1-. ¿Es usted el padre o madre del menor? Este dato es importante para saber quién responde el cuestionario con respecto a su hijo/a. \*

Marca solo un óvalo.

Padre

Madre

Las preguntas que vienen a continuación son sobre usted, padre o madre, que está rellenando este cuestionario

Por favor, marque o escriba la opción que más se corresponda a su caso.

Al terminar la sección, pulse la opción de "siguiente" que aparece al final.

2. 2-. Edad (en números, ej. 45) \*

---

29/2/2020

Trabajo de Fin de Máster

## 3. 3-. Estado civil \*

*Marca solo un óvalo.*

- Soltero/a  
 En pareja  
 Casado/a  
 Divorciado/a  
 Separado/a  
 Viudo/a

## 4. 4-. Nivel de estudios \*

*Marca solo un óvalo.*

- Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.)  
 Formación profesional de grado medio o superior  
 Diplomado  
 Licenciado/Graduado  
 Máster  
 Otro: \_\_\_\_\_

## 5. 5-. Profesión (profesor/a, amo/a de casa, abogado/a, enfermero/a, jubilado/a, etc.)

\*

\_\_\_\_\_

29/2/2020

Trabajo de Fin de Máster

## 6. 6-. Horas dedicadas a su profesión fuera del hogar familiar \*

*Marca solo un óvalo.*

- No trabajo fuera de casa
- Menos de media jornada
- Media jornada
- Jornada completa
- Excedo las horas de la jornada completa
- Otro: \_\_\_\_\_

## 7. 7-. Número de horas de media que calcula que pasa con su hijo/a a la semana presencialmente (en números, ej. 10) \*

\_\_\_\_\_

## 8. 8-. Número de horas de media de CALIDAD que calcula que pasa con su hijo/a a la semana presencialmente (Por ej.: haciendo una actividad conjunta, apoyándole en las tareas escolares, compartiendo una comida juntos, etc.). En números (ej. 10) \*

\_\_\_\_\_

## 9. 9-. ¿Cómo suele reaccionar ante las MALAS notas de tu hijo/a? \*

*Marca solo un óvalo.*

- Por lo general, bien
- Por lo general, mal
- Indiferente, no estoy muy al día de sus calificaciones
- Indiferente, sé que se ha esforzado

29/2/2020

Trabajo de Fin de Máster

10. 10-. ¿Cómo suele reaccionar ante las BUENAS notas de tu hijo/a? \*

Marca solo un óvalo.

- Por lo general, bien
- Por lo general, mal
- Indiferente, no estoy muy al día de sus calificaciones
- Indiferente, se que se ha esforzado

Salta a la pregunta 11

Las preguntas que vienen a continuación son sobre su hijo/a

Por favor, marque o escriba la opción que más se corresponda a su caso.

Al terminar la sección, pulse la opción de "siguiente" que aparece al final.

11. 11-. Género de su hijo/a \*

Marca solo un óvalo.

- Niño
- Niña
- Otro: \_\_\_\_\_

12. 12-. Edad de su hijo/a (en números, ej. 10) \*

\_\_\_\_\_

13. 13-. Curso actual de su hijo \*

Marca solo un óvalo.

- 1° de Educación Primaria
- 2° de Educación Primaria
- 3° de Educación Primaria
- 4° de Educación Primaria
- 5° de Educación Primaria
- 6° de Educación Primaria

29/2/2020

Trabajo de Fin de Máster

14. 14-. El colegio al que acude su hijo/a es \*

*Marca solo un óvalo.*

- Público
- Concertado
- Privado
- Otro: \_\_\_\_\_

15. 15-. Nombre del colegio al que acude su hijo/a es (pregunta no obligatoria)

\_\_\_\_\_

16. 16-. La media de las notas de su hijo/a es (entendiendo que son de 0 a 10) \*

*Marca solo un óvalo.*

- Insuficiente (menos de 5)
- Suficiente (5)
- Bien (6)
- Notable (7-8)
- Sobresaliente (9-10)

17. 17-. ¿Su hijo/a acude contento al colegio? \*

*Marca solo un óvalo.*

- Por lo general sí
- Por lo general no
- Otro: \_\_\_\_\_

29/2/2020

Trabajo de Fin de Máster

18. 18-. ¿A qué dedica su hijo/a el mayor número de horas de las tardes entre semana? \*

Marca solo un óvalo.

- Deberes
- Clases de segundo o tercer idioma
- Deporte
- Extraescolares
- Jugar con hermanos/as, amigos/as y/o vecinos/as
- Otro: \_\_\_\_\_

19. 19-. ¿Su hijo/a tiene un buen descanso? \*

Marca solo un óvalo.

- Por lo general duerme las horas suficientes y se despierta descansado/a
- Por lo general no duerme las horas suficientes y se despierta cansado/a
- Tiene algún trastorno del sueño (pesadillas, terrores nocturnos, sonambulismo, etc.) que no le permiten estar suficientemente descansado/a
- Otro: \_\_\_\_\_

20. 20-. ¿Su hijo/a suele manifestar alguno de los siguientes síntomas con regularidad? \*

Marca solo un óvalo.

- Dolores de barriga
- Dolores de cabeza
- Ninguno
- Otro: \_\_\_\_\_

Salta a la pregunta 21

Las preguntas que vienen a continuación son sobre su familia

Por favor, marque o escriba la opción que más se corresponda a su caso.

Al terminar la sección, pulse la opción de "siguiente" que aparece al final.



29/2/2020

Trabajo de Fin de Máster

21. 21-. Número de hermanos/as que son en total \*

*Marca solo un óvalo.*

- 1  
 2  
 3  
 4  
 5  
 Otro: \_\_\_\_\_

22. 22-. Lugar que ocupa en el grupo de hermanos/as \*

*Marca solo un óvalo.*

- 1º  
 2º  
 3º  
 4º  
 5º  
 Otro: \_\_\_\_\_

23. 23-. Por norma general, ¿al cuidado de quién pasa su hijo/a las tardes entre semana? \*

*Marca solo un óvalo.*

- Padre  
 Madre  
 Abuelo  
 Abuela  
 Hermano/a mayor  
 Cuidador/a externo a la familia  
 Otro: \_\_\_\_\_

29/2/2020

Trabajo de Fin de Máster

24. 24-. Por norma general, ¿quién apoya a su hijo/a en las tareas escolares? \*

Marca solo un óvalo.

- Su padre
- Su madre
- Recibe ayuda por parte de algún hermano/a
- Recibe ayuda externa (clases particulares, academia, refuerzo, etc.)
- Otro: \_\_\_\_\_

25. 25-. En la casa en la que vive su hijo/a, ¿quiénes viven? \*

Marca solo un óvalo.

- Ambos progenitores y los hermanos
- Uno de los progenitores y los hermanos
- Otro: \_\_\_\_\_

Salta a la pregunta 26

Las preguntas que vienen a continuación  
son sobre su familia y el colegio de su hijo/a

Por favor, marque o escriba la opción  
que más se corresponda a su caso.

Al terminar la sección, pulse la opción de  
"siguiente" que aparece al final.

26. 26-. ¿Considera que el tutor/a de su hijo/a está disponible para su hijo/a? \*

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No

29/2/2020

Trabajo de Fin de Máster

27. 27-. ¿Considera que el tutor/a de su hijo/a está disponible para usted como padre o madre? \*

*Marca solo un óvalo.*

Sí

No

28. 28-. El diálogo con el colegio de mi hijo/a por norma general es... \*

*Marca solo un óvalo.*

Frecuente

Esporádico

Nulo