Volume 21 Issue 60
Originally issued as G12



Global Journal of human-social science: G
Linguistics & Education
Volume 21 Issue 12 Version 1.0 Year 2021
Type: Double Blind Peer Reviewed International Research Journal
Publisher: Global Journals
Online ISSN: 2249-460X & Print ISSN: 0975-587X

Influence of Sociodemographic Variables on the School Performance of Secondary School Students

By María Ascensión Calcines Piñero, Jesús A. Alemán Falcón & Josefa Rodríguez Pulido

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Abstract- The competency-based approach meant the incorporation into the educational system of a repeated demand received regarding the adaptation of school work to the real needs of the students' environment through active methods. The task-based approach is the application of the competency-based perspective in a linguistic subject. After implementing the task-based approach and through reflective practice, the learning achieved was evaluated to check whether the results of the same show differences in relation to socio-demographic variables. Based on a quasi-experimental design, a control group and an experimental group of 124 secondary school students were used. An evaluation instrument was designed and validated for data collection. The results of the research presented here show to what extent the socio-demographic variables of the students have been determining factors in their level of learning achieved in the language proficiency factors studied.

Keywords: *active learning, secondary education, competency-based approach.*

GJHSS-G Classification: *FOR Code: 130399*



Strictly as per the compliance and regulations of:



© 2021. María Ascensión Calcines Piñero, Jesús A. Alemán Falcón & Josefa Rodríguez Pulido. This research/review article is distributed under the terms of the Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0). You must give appropriate credit to authors and reference this article if parts of the article are reproduced in any manner. Applicable licensing terms are at https://creative commons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/.

Influence of Sociodemographic Variables on the School Performance of Secondary School Students

Influencia de las Variables Sociodemográficas en el Rendimiento Escolar del Alumnado de Educación Secundaria

María Ascensión Calcines Piñero [α], Jesús A. Alemán Falcón [σ] & Josefa Rodríguez Pulido [ρ]

Resumen- El enfoque competencial supuso la incorporación al sistema educativo de una reiterada demanda recibida en cuanto a la adaptación del trabajo escolar a las necesidades reales del entorno del alumnado a través de métodos activos. El enfoque por tareas es la aplicación de la perspectiva competencial en una materia lingüística. Tras implementar el enfoque por tareas y, a través de la práctica reflexiva, se evaluaron los aprendizajes conseguidos para comprobar si los resultados de los mismos presentan diferencias en relación a las variables sociodemográficas. Partiendo de un diseño cuasi-experimental, se emplearon un grupo control y otro experimental de una muestra de 124 alumnados/as de Educación Secundaria. Para la recogida de los datos, se diseñó y validó un instrumento de evaluación. Los resultados de la investigación que se presentan muestran en qué medida las variables sociodemográficas del alumnado han sido factores determinantes en su nivel de aprendizaje alcanzado en los factores de la competencia lingüística estudiados.

Palabras clave: aprendizaje activo, enseñanza secundaria, enfoque competencial.

Abstract- The competency-based approach meant the incorporation into the educational system of a repeated demand received regarding the adaptation of school work to the real needs of the students' environment through active methods. The task-based approach is the application of the competency-based perspective in a linguistic subject. After implementing the task-based approach and through reflective practice, the learning achieved was evaluated to check whether the results of the same show differences in relation to socio-demographic variables. Based on a quasi-experimental design, a control group and an experimental group of 124 secondary school students were used. An evaluation instrument was designed and validated for data collection. The results of the research presented here show to what extent the socio-demographic variables of the students have been determining factors in their level of learning achieved in the language proficiency factors studied.

Keywords: active learning, secondary education, competency-based approach.

I. Introducción

La reflexión sobre la práctica docente es el primer paso para convertir el aula en un lugar donde se genere saber pedagógico a través de la combinación de experiencia y conocimiento previo. Ese saber pedagógico producido en el aula servirá, por una parte, para comprobar los aprendizajes conseguidos y, por otra, para revisar si los resultados de dichos aprendizajes contribuyen a mejorar la educación y los resultados escolares, fin principal del sistema educativo. En definitiva, la práctica reflexiva se convierte así en un instrumento de ayuda para la mejora del trabajo docente (Del Valle, 2009).

Mientras tanto, la sociedad evoluciona y aparecen nuevas necesidades educativas que se convierten en continuas y variadas demandas sociales. Estas, a su vez, exigen respuesta a la educación y a la escuela mediante la aplicación modelos educativos y organizativos concretos. De este modo, los roles establecidos para el profesorado van experimentando a su vez variaciones. Entre las características de la sociedad contemporánea hay dos rasgos determinantes: el continuo cambio que experimenta y el protagonismo que tienen las tecnologías de la información y la comunicación en esa transformación constante y sucesiva en la que nos hallamos inmersos. De esta manera, una sociedad en cambio permanente exige de procesos y organizaciones adaptables, que revisen sus formas de actuar de acuerdo con las cambiantes necesidades del entorno (Gairín, 2009).

Es por esto que en poco tiempo se ha asistido a la utilización de una variedad muy amplia de términos con la característica común de hacer referencia al objetivo de que el alumno desarrolle una máxima autonomía en la vida y que le garantice el ejercicio eficaz de sus derechos y deberes ciudadanos: Necesidades Básicas de Aprendizaje (UNESCO, 1990), Pilares de la Educación del Futuro (UNESCO, 1996), Necesidades educativas fundamentales (UNESCO, 2000), Competencias fundamentales para la vida (OCDE, 2001; Rychen y Salganik, 2001), Competencias clave (Euryrice, 2002: Gobierno de España, 2013), Capacidades Clave (Nueva Zelanda, 2004), Competencias Básicas (Sarramona, 2004; Gobierno de España, 2006). El cambio en las orientaciones metodológicas a partir de una nueva organización curricular que ponga el énfasis en dar a los procesos de enseñanza y aprendizaje el mayor grado de sentido práctico para que el alumnado aprenda a

Author α σ ρ: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Spain.
e-mails: maria.calcines@ulpgc.es, Jesus.aleman@ulpgc.es, josefa.rodriguez@ulpgc.es

© 2021 Global Journals

desenvolverse con eficacia en el mundo actual son el elemento común en todos ellas. La inclusión de las competencias básicas como elemento curricular que experimentó el sistema educativo español a partir de la Ley Orgánica de Educación (Gobierno de España, 2006) no fue, por lo tanto, una actuación aislada sino que vino enmarcada dentro del conjunto de acciones que tanto a nivel mundial como europeo se realizaron en muchos países con el objetivo de acercar los procesos de enseñanza y aprendizaje a las necesidades reales del alumnado en su entorno social. De esta manera, la incorporación de las competencias a los diseños curriculares supuso la consecución de una recurrente demanda recibida por los sistemas educativos a lo largo del siglo pasado que manifestaba la necesidad de que la escuela se adaptara a las necesidades reales del alumnado.

El enfoque por tareas es, precisamente, la aplicación del enfoque competencial en una materia lingüística. El conocimiento desarrollado a través de la experimentación del mismo en diferentes países fue recogido por el Consejo de Europa en el Marco Común Europeo de Referencia (Consejo de Europa, 2002) con el objetivo de guiar el establecimiento de elementos comunes en la enseñanza y aprendizaje de las lenguas en los diferentes países de la Unión Europea.

Aplicado el enfoque por tareas en la materia de Lengua Castellana y Literatura en Educación Secundaria, la investigación que se presenta se llevó a cabo con el objetivo de comprobar si el alumnado muestra diferencias significativas en relación a las variables sociodemográficas en los factores de la competencia lingüística estudiados.

II. Método

a) Participantes

La muestra está formada por un total de 124 estudiantes de un centro escolar de la Comunidad Autónoma de Canarias. Se trata de un Instituto de Educación Secundaria ubicado en Las Palmas de Gran Canaria, ciudad y capital de la isla de Gran Canaria y de la provincia oriental del archipiélago canario. El instituto está situado en un barrio residencial de la zona alta del centro de la ciudad. Imparte enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Todo el alumnado de la muestra cursa primero de la ESO, por lo tanto, está iniciando la Educación Secundaria Obligatoria. El 48.4% del alumnado que participa son chicas y el 51.6% son varones. Sus edades están comprendidas entre 12 y 14 años por lo que la media es de 13 años de edad. En cuanto a los aspectos académicos, el 54.5% tiene un rendimiento casi alto o alto aunque hay un considerable porcentaje de alumnado, un 45.5%, con un rendimiento medio o bajo, habiendo repetido curso únicamente el 12.9%. Además, estudian una media de dos horas diarias, fuera del horario escolar. En lo que respecta a sus familias, el 72.2% son biparentales mientras que el 22.2% son monoparentales. Por otro lado, el nivel educativo tanto de las madres como de los padres es alto. El 57% de las madres posee estudios universitarios, al igual que el 54.4% de los padres. Le siguen las madres y los padres que tienen un nivel de Formación Profesional o Bachillerato, con un 33.4% y un 31.5% respectivamente. En lo referente a la situación laboral, el 69.9% de las madres y los padres trabajan con ingresos medios o altos, mientras el 30.1% está desempleado o trabaja con ingresos bajos. Los datos completos de las variables sociodemográficas se recogen en la tabla 1:

Tabla 1: Características Socio-demográficas del Alumnado

Variables sociodemográficas		Participantes %; M(Dt)
Grupos	Control	58,9
	Experimental	41,1
Lugar de procedencia	Las Palmas de Gran Canaria	91,7
	Otros	8,3
Sexo	Chica	48,4
	Chico	51,6
Edad		13 (0,62)
Tipología familiar	Biparental	77,2
	Monoparental	22,2
Nivel de estudios de la madre	Universitario	57
	FP o Bachillerato	33,4
Nivel de estudios del padre	Universitario	54,4
	FP o Bachillerato	31,5
Situación laboral de la madre	Desempleado o trabaja con ingresos bajos	30,1
	Trabaja con ingresos medios o altos	69,9

© 2021 Global Journals

Situación laboral del padre	Desempleado o trabaja con ingresos bajos	30,1
	Trabaja con ingresos medios o altos	69,9
Rendimiento	Bajo o medio	45,5
	Casi alto o alto	54,5
Repite curso	Sí	12,9
	No	87,1
Beca	Sí	3,5
	No	96,5
Horas de estudio diarias		2 (1,06)

Fuente: elaboración propia

b) Instrumentos

La metodología cuantitativa, a través del instrumento de medición elaborado para tal fin, aporta datos fiables, válidos y objetivos que han permitido comprender la realidad educativa estudiada (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Dentro de las posibilidades disponibles en esta metodología, se optó por una escala de medición que permitiera organizar los resultados de manera correlativa. Concretamente, se eligió la escala de proporción o de razón ya que, además de ofrecer el número cero como representación de la ausencia de la categoría estudiada, posee las propiedades de las escalas ordinal y de intervalo; es decir, clasifica los datos en un orden con respecto a la categoría que se evalúa (escala ordinal) y establece intervalos iguales de medición en el orden de la categoría estudiada (Coronado, 2007).

c) Procedimiento

La muestra se dividió en cinco grupos-clase. De ellos, dos formaron el grupo experimental y tres el grupo de control. De esta manera, el 41.9% formaba parte del grupo de intervención, mientras que el resto, 58.9%, era del grupo de control.

La escala de proporción fue cumplimentada en el pretest y en el postest tanto por el grupo experimental como por el grupo de control.

d) Análisis de datos

Se llevaron a cabo diferentes análisis estadísticos por medio del paquete estadístico SPSS, versión 21 porque sus funcionalidades permiten acceder y gestionar los datos; seleccionar los mismos; realizar el análisis y asimismo facilita la presentación organizada de los datos.

En particular, se realizaron comparaciones de medias ANOVAs para determinar si existen diferencias significativas en los diferentes factores que conforman la competencia lingüística, según las variables criterios recogidas –edad, sexo, las horas de estudio, si repiten curso, rendimiento académico, el nivel de estudios de la madre y del padre, la situación laboral del padre y la madre y la estructura familiar.

III. Resultados

De las variables analizadas se encontró que no existen diferencias significativas en estos factores: según la edad, las horas de estudio y la situación laboral del padre y la madre. En cambio, se hallaron diferencias significativas en función del sexo, de haber repetido curso, del rendimiento académico, de los estudios de la madre y del padre así como de la estructura familiar. A continuación se presentan estos resultados.

Primeramente, las diferencias obtenidas según la variable sexo del alumnado se pueden apreciar en la siguiente tabla:

Tabla 2: Medias de los Factores estudiados de la Competencia Lingüística en función a la variable Sexo

Factores	Chico N=64 M (DT)	Chica N=57 M (DT)	F	gl	P valor
F1 Acceder y obtener	5.02 (2.24)	5.95 (1.90)	5.91	1/119	.017*
F2 Integrar e interpretar	5.60 (2.39)	6.48 (2.30)	4.21	1/119	.042*
F3 Reflexionar y valorar	6.21 (2.55)	7.49 (2.09)	8.80	1/119	.004**

** $p \leq .05$; **$p \leq .01$; ***$p \leq .001$*

Como se aprecia en la tabla 2, las chicas tienen un mayor desarrollo que los chicos en el factor acceder y obtener información ($F_{(1,119)} = 5.91$; $p \leq .017$), en el factor integrar e interpretar la información obtenida ($F_{(1,119)} = 4.21$; $p \leq .042$) y en el de reflexionar y valorar sobre la misma ($F_{(1,119)} = 8.80$; $p \leq .004$). En la figura 1, se representan de forma gráfica estos resultados.

© 2021 Global Journals

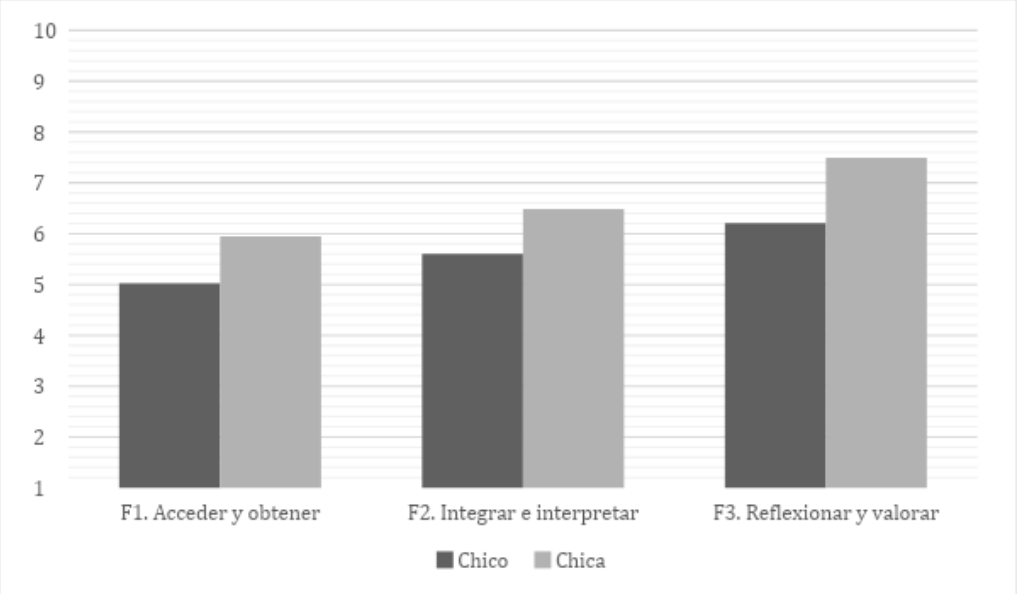


Figura 1: Medias en los factores de la competencia lingüística estudiados en función a la variable Sexo

En segundo lugar, en la variable repetición de curso, se encontraron diferencias significativas entre los que repiten curso y los que no, en lo que respecta a los factores estudiados de la competencia lingüística. En la tabla 3 se presentan los resultados que señalan estas diferencias:

Tabla 3: Medias de los Factores de la Competencia Lingüística estudiados en función de la variable si ha Repetido o no Curso

Factores	No N=103 M (DT)	Sí N=16 M (DT)	F	gl	P valor
F1 Acceder y obtener	5,71 (1.96)	3.5 (2.11)	17.21	1/117	.001***
F2 Integrar e interpretar	6.24 (2.18)	4.17 (2.78)	11.62	1/117	.001***
F3 Reflexionar y valorar	7.01 (2.21)	5.16 (3.09)	8.73	1/117	.004**

** p≤ .05; **p≤ .01; ***p≤ .001*

En consecuencia, como se puede observar en la tabla anterior, existen diferencias significativas entre los que han repetido cursos y los que no en todos los factores estudiados de la competencia lingüística. En general, el alumnado que no ha repetido presenta un mayor desarrollo del factor acceder y obtener ($F_{(1,117)}$ = 17.921; $p \leq .001$), en el factor integrar e interpretar ($F_{(1,117)}$ = 11.62; $p \leq .001$) y del de reflexionar y valorar ($F_{(1,117)}$= 8.73; $p \leq .004$). En la figura 2 se observan estas diferencias:

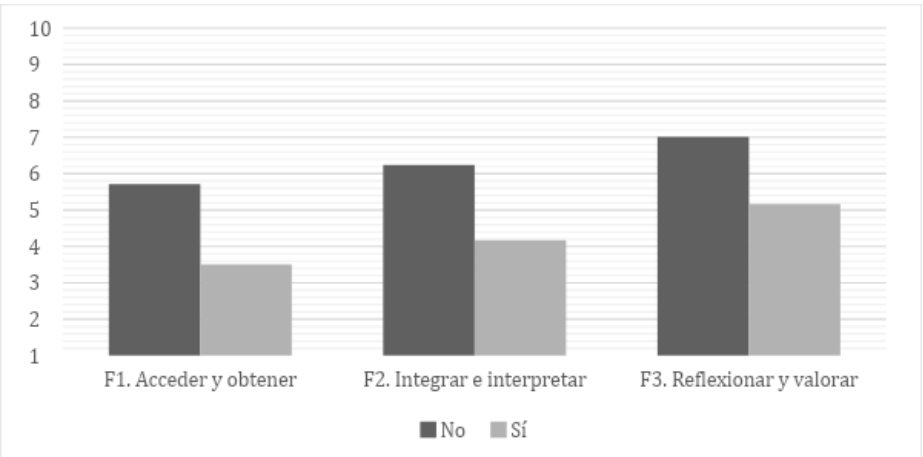


Figura 2: Medias en los factores de la competencia lingüística estudiados en función a la variable si ha Repetido o no Curso

© 2021 Global Journals

En tercer lugar, se presentan los resultados según la variable rendimiento académico. Según lo expuesto en la tabla 4, existen diferencias significativas entre el alumnado que tiene un rendimiento académico bajo-medio y el que tiene un rendimiento casi alto-alto, en relación a los factores de la competencia lingüística estudiados.

Tabla 4: Medias de los Factores que componen que componen la Competencia Lingüística en función a la variable Rendimiento Académico

Factores	Bajo-medio N=55 M (DT)	Casi alto-alto N=65 M (DT)	F	gl	P valor
F1 Acceder y obtener	4.80 (2.22)	6.01 (1.92)	10.38	1/118	.002**
F2 Integrar e interpretar	5.59 (2.55)	6.36 (2.20)	3.14	1/118	.079
F3 Reflexionar y valorar	6.34 (2.64)	7.23 (2.16)	4.12	1/118	.045*

** p≤ .05; **p≤ .01; ***p≤ .001*

En este sentido, el alumnado que tiene un rendimiento casi alto o alto, a diferencia del que tiene un rendimiento bajo o medio, presenta un mayor desarrollo en los factores acceder y obtener ($F_{(1,118)}$ = 10.38; $p \leq .002$) y reflexionar y valorar ($F_{(1,118)}$= 7.23; $p \leq .045$). Sin embargo, no existen diferencias significativas en el de integrar e interpretar la información.

a) Nivel de estudios de las madres

En cuarto lugar, en la dimensión nivel de estudios de las madres existen diferencias significativas en los factores integrar e interpretar ($F_{(2, 108)}$= 4.01; $p \leq .021$) y reflexionar y valorar ($F_{(2, 108)}$= 3.48; $p \leq .034$). Estas diferencias se pueden observar en la tabla 5:

Tabla 5: Medias de los Factores de la Competencia Lingüística estudiados en función a la variable Nivel de Estudios de las Madres

Factores	SE-EP-ESO N=11 $M_{(SE)}$ (DT)	FP- Bachillerato N=38 $M_{(FP-B)}$ (DT)	Universitario N=62 $M_{(UNI)}$ (DT)	F	gl	P valor
F1 Acceder y obtener	4.32 (2.04)	5.37 (2.01)	5.86 (2.11)	2.80	2/108	.065
F2 Integrar e interpretar	4.55 (2.45)	5.90 (2.31)	6.57 (2.22)	4.01	2/108	.021*
F3 Reflexionar y valorar	5.23 (2.73)	7.11 (2.14)	7.16 (2.29)	3.48	2/108	.034*

** p≤ .05; **p≤ .01; ***p≤ .001*

En el caso del factor integrar e interpretar, los contrastes Post-hoc indican que estas diferencias se dan entre el alumnado cuyas madres no tienen estudios, tiene estudios primarios o el graduado en ESO ya que presentan una media menor que el alumnado cuyas madres tiene estudios universitario ($M_{(SE)}$= 4.55; $M_{(uni)}$= 6.57; $p \leq .021$). En el caso del factor reflexionar y valorar, el alumnado cuyas madres no tiene estudios, tiene estudios primarios o la ESO presentan una media menor que el alumnado cuyas madres tiene estudios de FP y Bachillerato ($M_{(SE)}$= 5.23; $M_{(FP-B)}$= 7.11; $p \leq .047$) así como con respecto al alumnado cuyas madres tienen estudios universitarios ($M_{(SE)}$= 5.23; $M_{(uni)}$= 7.16; $p \leq .030$). No obstante, no existen diferencias significativas en el factor acceder y obtener información.

En quinto lugar, se mostrarán los resultados en la dimensión nivel de estudios de los padres. Se han encontrado estas diferencias únicamente en el factor integrar e interpretar ($F_{(2, 108)}$= 3.48; $p \leq .034$). Los resultados se aprecian en la tabla 6:

Tabla 6: Medias de los Factores de la Competencia Lingüística estudiados en función a la variable Nivel de Estudios de los Padres

Factores	SE-EP-ESO N=16 $M_{(SE)}$ (DT)	FP- Bachillerato N=35 $M_{(FP-B)}$ (DT)	Universitario N=60 $M_{(UNI)}$ (DT)	F	gl	P valor
F1 Acceder y obtener	4.88 (1.96)	5.10 (2.11)	5.93 (2.06)	2.71	2/108	.071
F2 Integrar e interpretar	4.90 (1.82)	5.71 (2.43)	6.72 (2.30)	5.03	2/108	.008**
F3 Reflexionar y valorar	6.02 (2.63)	6.79 (2.41)	7.31 (2.18)	2.11	2/108	.126

** p≤ .05; **p≤ .01; ***p≤ .001*

© 2021 Global Journals

En el caso del factor integrar e interpretar, los contrastes Post-hoc indican que estas diferencias se dan entre el alumnado cuyos padres no tienen estudios, tienen estudios primarios o el graduado en ESO ya que presentan una media menor que el alumnado cuyos padres tienen estudios universitarios ($M_{(SE)}$= 4.90; $M_{(uni)}$= 6.72; $p \leq .014$).

Finalmente, en cuanto a la tipología familiar, se observan diferencias significativas en el factor integrar e interpretar la información. En la tabla 7 se pueden observar estas diferencias:

Tabla 7: Medias de los Factores de la Competencia Lingüística estudiados en función a la variable Tipología Familiar

Factores	Biparental N=87 M (DT)	Monoparental N=24 M (DT)	F	gl	P valor
F1 Acceder y obtener	5.53 (2.22)	5.27 (1.98)	.343	1/109	.559
F2 Integrar e interpretar	6.32 (2.37)	5.24 (2.06)	4.10	1/109	.045*
F3 Reflexionar y valorar	6.93 (2.51)	6.51 (2.42)	.523	1/109	.471

** $p \leq .05$; **$p \leq .01$; ***$p \leq .001$*

Como se exponer en la tabla 7, el alumnado que procede de una familia biparental, a diferencia de aquellos que provienen de una familia monoparental, tienen un mayor desarrollo del factor integrar e interpretar ($F_{(1, 109)}$= 4.10; $p \leq .045$).

IV. Discusión y Conclusiones

Se ha comprobado que existen diferencias significativas en el alumnado en relación con las siguientes variables criterio: sexo, haber repetido curso, rendimiento académico, estudios de la madre, estudios del padre y estructura familiar.

En cuanto a la variable sexo, las chicas obtienen mejores resultados que los chicos en los tres factores de la competencia lingüística estudiados. Este resultado está en consonancia con las *Orientaciones de PISA para las Islas Canarias* (OCDE 2012), que afirma que las alumnas lograron mayores puntuaciones que los alumnos en la competencia lingüística; concretamente en lectura, las chicas superaron a los chicos por 25 puntos al igual que ocurre en el resto de comunidades autónomas españolas y en el resto de países de la OCDE participantes en el estudio PISA.

Con respecto a la variable rendimiento académico, el alumnado que presenta un rendimiento casi alto o alto obtiene mejores resultados que el resto en las variables *Acceder y obtener* información y *Reflexionar y valorar* sobre la misma . De manera análoga, en la variable *Repetición de curso*, el alumnado que no ha repetido obtiene mejores resultados en los tres factores de la competencia lingüística estudiados. Estos datos coinciden con los obtenidos por España en los estudios internacionales PIRLS - TIMSS 2011 (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2012) que observaron diferencias significativas en comprensión lectora, concretamente de 53 puntos, en los estudiantes que no habían repetido con respecto los que sí habían permanecido más de un curso en el mismo nivel educativo. En Canarias, la distancia en comprensión lectora entre el alumnado que no ha repetido curso y los que sí lo han hecho aumentó hasta 58 puntos en los mencionados estudios internacionales. Así mismo, en el estudio longitudinal realizado por McCoy y Reynolds (1999), con una amplia muestra de estudiantes, el alumnado que había repetido curso obtenía peores resultados en comprensión lectora, concretamente una diferencia de 24,2 puntos por debajo de los de su misma edad que no habían repetido. Además, el factor repetir curso correlaciona negativamente con la comprensión lectora. En este mismo sentido, las *Orientaciones de PISA para las Islas Canarias* (OCDE 2012) afirman que hacer que los alumnos repitan cursos académicos es contraproducente y que como alternativa a la repetición proponen apoyar y formar al profesorado en el control continuo del progreso de los alumnos a lo largo del curso y en la prestación adecuada y oportuna de ayuda personalizada a los alumnos que presentan dificultades de aprendizaje.

En relación con la variable *Estudios de la madre y estudios del padre*, los resultados indican que existen diferencias en el factor *Integrar e interpretar*, entre el alumnado cuyos padres y cuyas madres no tienen estudios, tienen estudios primarios o el graduado en la ESO ya que obtienen puntuaciones menores que el alumnado cuyos padres y cuyas madres tienen estudios universitarios. De igual modo, en el caso del factor *Reflexionar y valorar*, se obtuvieron diferencias entre el alumnado cuyas madres no tienen estudios, tienen estudios primarios o el graduado en la ESO ya que presentan una puntuación menor tanto con respecto al alumnado cuyas madres tienen estudios de FP y Bachillerato como con respecto a aquellos cuyas madres tienen estudios universitarios. En este sentido, otros estudios relacionados con el nivel educativo de los padres y de las madres indican que a mayor

© 2021 Global Journals

formación académica de las familias mayores son los logros escolares del alumnado (Rumberger, 2001; NESSE, 2010; Traag y Van der Velden, 2011).

Por lo que se refiere a la variable *Tipología familiar*, los resultados en el factor *Integrar e interpretar* fueron mejores en el alumnado de familias biparentales que en el alumnado de familias monoparentales. En los otros dos factores de la competencia lingüística estudiados no hubo diferencias significativas. Algunos estudios sobre las variables familiares que influyen sobre los logros escolares del alumnado apuntan que tanto el aumento del tamaño de las familias como el de desestructuración familiar pueden determinar el nivel de rendimiento escolar de los hijos (Marks, 2006). Otros estudios también incluyen la estructura de la familia como una de las variables que influye en el rendimiento escolar (Ruiz, 2001; Robledo y García, 2009).

En conclusión, la influencia de las variables sociodemográficas es determinante en los resultados de aprendizaje tal como ha constatado en los factores de la competencia lingüística estudiados. Por tanto, es necesario hacer un seguimiento del progreso del alumnado a lo largo del curso para proporcionar la prestación adecuada y oportuna de ayuda personalizada a los que presentan dificultades de aprendizaje aportando los recursos necesarios para garantizar el alcance de los objetivos educativos propuestos.

References Références Referencias

1. Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional e Instituto Cervantes.
2. Coronado, J. (2007). Escalas de medición. *Paradigmas. Una revista disciplinar de investigación, 2*(2), 104-12.
3. Del Valle, A. (2009). Formación del educador: enfoque competencial. *Tendencias pedagógicas*, *14*, 433-442.
4. Eurydice (2002). *Las competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria.* Madrid: Eurydice. Recuperado de http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/Portal/WEBicec/docs/pcb/competencias_clave%28EURIDYCE%29.pdf
5. Gairín, J. (2009). Cambio y mejora. la Innovación en el aula, equipo de profesores y centro. En J. Paredes, J. y A. De la Herrán, (coord.), *La práctica de la innovación educativa* (pp. 21-48). Madrid: Síntesis.
6. Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
7. Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2012). *PIRLS - TIMSS 2011. Estudio Internacional de progreso en comprensión lectora, matemáticas y ciencias*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
8. Gobierno de España (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado* núm. 106, de 4 de mayo de 2006.
9. Gobierno de España (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado* núm. 295, de 10 de diciembre de 2013.
10. Marks, G. (2006). Family Size, Family Type and Student Achievement: Cross-National Differences and the Role of Socioeconomic and School factors. *Journal of Comparative Family Studies, 37(1),* 1-24.
11. Ministry of Education of New Zealand (2002). *Curriculum Stocktake Report*. Wellington: Ministry of Educationof New Zealand.
12. McCoy, A. R., y Reynolds, A. J. (1999). Grade retention and school performance: An extended investigation. *Journal of School Psychology, 37*(3)*,* 273-298.
13. NESSE, Network of Experts in Social Sciences of Education and Training. (2010). *Early school leaving. Lessons from research for policy makers.* Recuperado de http://www.spd.dcu.ie/site/edc/documents/nesse2010early-school-leaving-report.pdf
14. OCDE (2001). *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations*. Paris: OECD Publishing. Recuperado de http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/01.parsys.70925.downloadList.59988.DownloadFile.tmp/2001annualreport.pdf
15. OCDE (2012). *Orientaciones de PISA para las Islas Canarias, España: Sistemas fuertes y reformadores exitosos en la educación.* Paris: OECD Publishing. http://dx.doi.org/ 10.1787/9789264174788-e
16. Rychen, D. S. y Salganik, L. H. (Eds.). (2001). *Defining and Selecting Key Competencies*. Göttingen: Hogrefe & Huber.
17. Robledo, P. y García, J. (2009). El entorno familiar y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos con dificultades de aprendizaje. *Aula Abierta, 37*(1), 117-128.
18. Ruiz, C. (2001). Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. *Revista Complutense de Educación, 12* (1), 81-113.
19. Rumberger, R. (2001). *Why Students Drop Out of School and What Can Be Done*. Santa Bárbara: University of California. Recuperado de http://escholarship.org/uc/item/ 58p2c3wp
20. Rychen, D. S. y Salganik, L. H. (Eds.). (2001). *Defining and Selecting Key Competencies*. Göttingen: Hogrefe & Huber.

© 2021 Global Journals

21. Sarramona, J. (2004). *Las competencias básicas en la educación obligatoria.* Barcelona: Editorial CEAC.
22. Traag, T., Van der Velden, R.K.W. (2011). Early school-leaving in the Netherlands: the role of family resources, school composition and background characteristics in early school-leaving in lower secondary education, *Irish Educational Studies*, *30*(1), 45-62, doi: 10.1080/03323315.2011.535975
23. UNESCO (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje.* Paris: UNESCO.
24. UNESCO (1996). *La educación encierra un tesoro*. Ediciones Unesco. Madrid: Editorial Santillana.
25. UNESCO (2000). *Informe final del Foro Mundial sobre la Educación de Dakar 2000*. Paris: UNESCO.
26. UNESCO (2004). *Las tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente. Guía de planificación*. Paris: UNESCO

© 2021 Global Journals