

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

Josefa Rodriguez Pulido

*Received: 11 September 2021 Accepted: 2 October 2021 Published: 15 October 2021*

## 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 competencybased 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.

**Index terms**— active learning, secondary education, competency-based approach.

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.

## 1 I.

Introducción a 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.

### 3 MÉTODO A) PARTICIPANTES

---

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) (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 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.

## 2 II.

### 3 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: 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).

---

## 4 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.

## 5 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.

## 6 III.

## 7 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: Como se aprecia en la tabla 2, las chicas tienen un mayor desarrollo que los chicos en el factor acceder y obtener información ( $F(1,119) = 5.91$ ;  $p?.017$ ), en el factor integrar e interpretar la información obtenida ( $F(1,119) = 4.21$ ;  $p?.042$ ) y en el de reflexionar y valorar sobre la misma ( $F(1,119) = 8.80$ ;  $p?.004$ ). En la figura 1, se representan de forma gráfica estos resultados. 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 ( $F(1,117) = 17.921$ ;  $p?.001$ ), en el factor integrar e interpretar ( $F(1,117) = 11.62$ ;  $p?.001$ ) y del de reflexionar y valorar ( $F(1,117) = 8.73$ ;  $p?.004$ ). En la figura 2 se observan estas diferencias: 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. 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 ( $M(SE) = 4.55$ ;  $M(uni) = 6.57$ ;  $p?.021$ ). 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 ( $M(SE) = 5.23$ ;  $M(FP-B) = 7.11$ ;  $p?.047$ ) así como con respecto al alumnado cuyas madres tienen estudios universitarios ( $M(SE) = 5.23$ ;  $M(uni) = 7.16$ ;  $p?.030$ ). 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 ( $F(2, 108) = 3.48$ ;  $p?.034$ ). Los resultados se aprecian en la tabla 6: 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 ( $M(SE) = 4.90$ ;  $M(uni) = 6.72$ ;  $p?.014$ ).

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: 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 ( $F(1, 109) = 4.10$ ;  $p?.045$ ).

## IV.

## 8 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 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.

---

<sup>1</sup>Year 2021Influence of Sociodemographic Variables on the School Performance of Secondary School Students

13

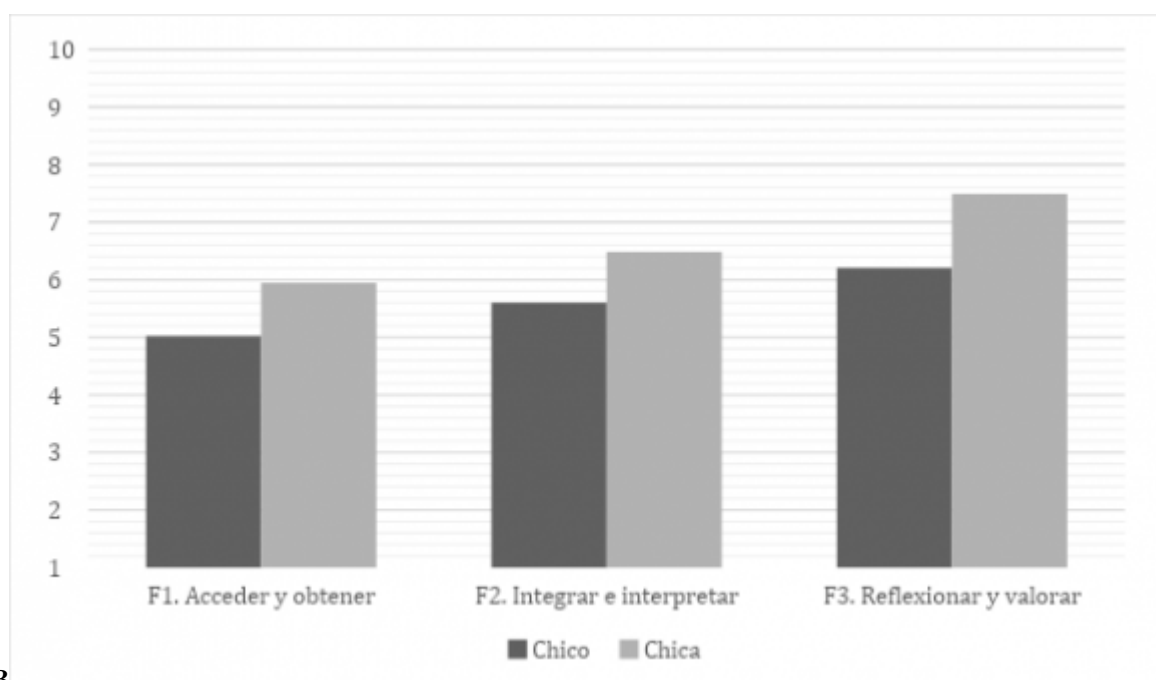


Figure 1: Figura 1 :Tabla 3 :

2

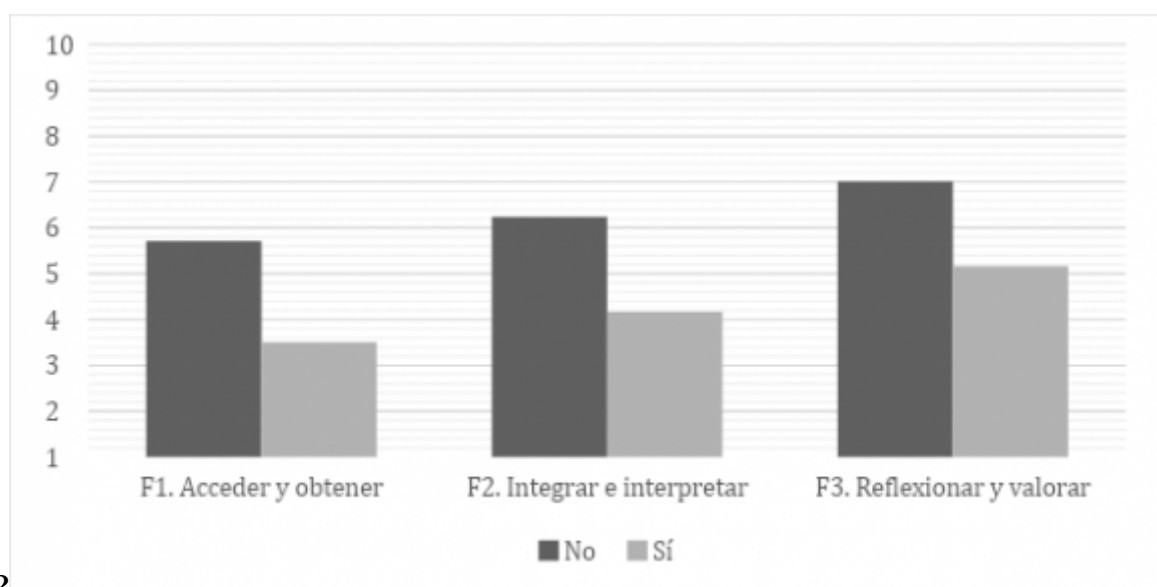


Figure 2: Figura 2 :

Figure 3:

2

| Factores                     | Chico N=64 M<br>(DT) | Chica N=57 M<br>(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? .05; **p? .01; ***p? .001 |                      |                      |      |       |         |

Figure 4: Tabla 2 :

4

| Factores                  | Bajo-medio N=55 M (DT) | Casi alto-alto N=65 M (DT) |
|---------------------------|------------------------|----------------------------|
| F1 Acceder y obtener      | 4.80<br>(2.22)         | 6.01 (1.92)                |
| F2 Integrar e interpretar | 5.59<br>(2.55)         | 6.36 (2.20)                |
| F3 Reflexionar y valorar  | 6.34<br>(2.64)         | 7.23 (2.16)                |

\* 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 ( $F(1,118) = 10.38$ ;  $p?.002$ ) y reflexionar y valorar ( $F(1,118) = 7.23$ ;  $p?.045$ ). Sin embargo, no existen diferencias significativas en el de integrar e interpretar la información.

a) Nivel de estudios de la madre  
En cuarto lugar, en la distribución de los niveles de estudios de las madres en los factores integrar e interpretar ( $p?.021$ ) y reflexionar y valorar ( $p?.001$ ). Estas diferencias se pueden observar en la tabla 5.

| Factores                  | SE-EP-ESO N=11 M (SE) (DT) | FP-Bachillerato N=38 M (FP-B) (DT) |
|---------------------------|----------------------------|------------------------------------|
| F1 Acceder y obtener      | 4.32 (2.04)                | 5.37 (2.01)                        |
| F2 Integrar e interpretar | 4.55 (2.45)                | 5.90 (2.31)                        |
| F3 Reflexionar y valorar  | 5.23 (2.73)                | 7.11 (2.14)                        |

[Note: \* p? .05; \*\*p? .01; \*\*\*p? .001]

Figure 5: Tabla 4 :

- 
- 203 [Gairín ()] ‘Cambio y mejora. la Innovación en el aula, equipo de profesores y centro’. J Gairín . *En J* 2009.
- 204 [Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje U
- 205 ‘Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades
- 206 Básicas de Aprendizaje’. *UNESCO* 1990. UNESCO.
- 207 [Traag and Van Der Velden ()] ‘Early school-leaving in the Netherlands: the role of family resources, school
- 208 composition and background characteristics in early school-leaving in lower secondary education’. T Traag ,
- 209 R K W Van Der Velden . 10.1080/03323315.2011.535975. *Irish Educational Studies* 2011. 30 (1) p. .
- 210 [Coronado ()] *Escalas de medición. Paradigmas. Una revista disciplinar de investigación*, J Coronado . 2007. 2
- 211 p. .
- 212 [Valle ()] *Formación del educador: enfoque competencial. Tendencias pedagógicas*, Del Valle , A . 2009. 14 p. .
- 213 [Informe final del Foro Mundial sobre la Educación de Dakar UNESCO ()] ‘Informe final del Foro Mundial so-
- 214 bre la Educación de Dakar’. *UNESCO* 2000. 2000. UNESCO.
- 215 [La educación encierra un tesoro Ediciones Unesco. Madrid: Editorial Santillana ()] ‘La educación encierra un
- 216 tesoro’. *Ediciones Unesco. Madrid: Editorial Santillana* 1996. (UNESCO)
- 217 [Sarramona ()] *Las competencias básicas en la educación obligatoria*, J Sarramona . 2004. Barcelona: Editorial
- 218 CEAC.
- 219 [Las tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente. Guía de planificación UNESCO ()]
- 220 ‘Las tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente. Guía de planificación’. *UNESCO*
- 221 2004. UNESCO.
- 222 [Consejo De ()] *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid:*
- 223 *Ministerio de Educación*, Europa Consejo De . 2002. Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación
- 224 Internacional e Instituto Cervantes
- 225 [Hernández et al. ()] *Metodología de la investigación*, R Hernández , C Fernández , P Baptista . 2010. México:
- 226 Mc Graw Hill.
- 227 [Paredes and De La Herrán] J Paredes , A De La Herrán . *La práctica de la innovación educativa*, Madrid:
- 228 Síntesis. p. .
- 229 [Eurydice ()] *Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria. Madrid: Eury-*
- 230 *dice*, Eurydice . [http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/Portal/WEBicec/docs/pcb/](http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/Portal/WEBicec/docs/pcb/competencias_clave%28EURIDYCE%29.pdf)
- 231 [competencias\\_clave%28EURIDYCE%29.pdf](http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/Portal/WEBicec/docs/pcb/competencias_clave%28EURIDYCE%29.pdf) 2002. (Las competencias clave)