



Actitudes, compromiso y rendimiento académico en estudiantes de Segundo Ciclo de Secundaria del Liceo Elizabeth Lantigua Bonilla.

PROYECTO FINAL DEL MÁSTER
MÁSTER EXECUTIVE EN PSICOPEDAGOGIA APLICADA A LA EDUCACIÓN
CURSO ACADÉMICO 2017-2018

Por:

Betty Miguelina Reyes Ramírez
Marileidy Burgos Peña
Yacaris Ortega
Samely García Pichardo

Asesora:

Dra. Soledad Cerdeño

REPÚBLICA DOMINICANA

Octubre, 2018

Índice	
Capítulo I: Aspectos introductorios.....	0
1.1 Planteamiento del problema	1
1.2 Justificación	2
1.3 Objetivos	3
1.3.1 Objetivo General	3
1.3.2 Objetivos específicos.....	3
Capítulo II: Marco teórico	4
2.1 Actitudes	5
2.1.1 Concepto de actitudes	5
2.1.2 Las actitudes en el contexto escolar	5
2.1.3 Las actitudes de los estudiantes hacia los maestros.....	6
2.1.4 Las Actitudes de los estudiantes y el apoyo percibido por los padres.....	6
2.2 Compromiso escolar.....	6
2.2.1 Conceptualización de compromiso escolar.....	6
2.2.2 Compromiso escolar y rendimiento académico	6
2.2.3 Compromiso escolar y motivación	7
2.2.4 Responsabilidades con las tareas e involucramiento escolar	7
2.2.5 Compromiso del docente en mejora del rendimiento escolar	7
2.3 Rendimiento académico.....	8
2.3.1 Conceptualización del rendimiento escolar	8
2.3.2 Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico	9
2.3.4 Factores personales relacionados con el rendimiento académico	9
2.4 Relación entre actitud, compromiso y rendimiento	10
2.4.1 Relación actitudes y rendimiento escolar	10
2.4.2 Relación del compromiso agéntico, cognitivo y afectivo con el rendimiento escolar.....	10
2.4.3 Apoyo de padres en el rendimiento de sus hijos	10
2.4.4 Apoyo de maestros y compañeros en el proceso de aprendizaje para la mejora del rendimiento.....	11
Capitulo III. Metodología.....	12
3.2 Hipótesis.....	13
3.3 Diseño de la investigación	13
3.4 Muestra	14
3.5 Tipo de muestreo	15

3.6 Análisis de los datos	15
3.7 Instrumentos de medida	15
3.8 Procedimiento	17
Capítulo IV. Interpretación de los resultados.....	17
4.1 Datos sociodemográficos	18
4.2 Análisis de fiabilidad de las escalas	20
4.3 Descripción de las variables estudiadas	21
4.5 Relaciones entre las variables psicológicas estudiadas.....	30
Capítulo V. Discusión de los resultados	32
Conclusiones	36
Limitaciones y prospectivas	37
Recomendaciones	37
Bibliografía:	17
Anexo	

Lista de tabla

Tabla 1. Población segundo ciclo de secundaria Liceo Elizabeth Lantigua Bonilla.....	14
Tabla 2. Muestra participante en estudio del Liceo Elizabeth Lantigua Bonilla.....	15
Tabla 3. Análisis de fiabilidad de las escalas del estudio.....	20
Tabla 4. Estadísticos descriptivos variables estudiadas.....	21
Tabla 5. Descripción compromiso escolar multidimensional.....	22
Tabla 6. Descripción apoyo parental y escolar.....	23
Tabla 7. Correlaciones entre la edad y las principales variables estudiadas.....	24
Tabla 8. Comparación de medias según sexo.....	24
Tabla 9. Resultados de los análisis de varianza para los diversos componentes de las variables de estudio en función del tipo de familia.....	25
Tabla 10. Resultados de los análisis de varianza para los diversos componentes de las variables de estudio en función del nivel de estudio del padre.....	27
Tabla 11. Resultados de los análisis de varianza para los diversos componentes de las variables de estudio en función del nivel de estudio de la madre.....	28
Tabla 12. Comparación de medias según tanda.....	29
Tabla 13. Resultados de los análisis de varianza para los diversos componentes de las variables de estudio en función del nivel del grado de estudio.....	30
Tabla 14. Relación entre el compromiso escolar, las actitudes y el apoyo percibido con las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico.....	31
Tabla 15. Relación entre las actitudes hacia los estudios, el compromiso escolar y el apoyo percibido de padres, maestros y compañeros	31

Lista de grafico

Gráfico 1. Sexo	18
Gráfico 2. Edad.....	18
Gráfico 3. Tipo de familia	19
Gráfico 4. Nivel de estudio del padre	19
Gráfico 5. Nivel de estudio de la madre.....	20
Gráfico 6. Actitud hacia el sistema educativo y nivel de estudio de los padres	26
Gráfico 7. Rendimiento académico y nivel de estudio de los padres	26
Gráfico 8. Rendimiento académico y nivel de estudio de la madre.....	27
Gráfico 9. Actitud hacia el estudio y nivel de estudio de la madre.....	28
Gráfico 10. Rendimiento académico y grado escolar.....	30

Capítulo I: Aspectos introductorios

1.1 Planteamiento del problema

Los procesos de aprendizaje escolar son básicos para el desarrollo de las personas pues permiten la incorporación de aspectos de la cultura, desarrollar competencias, orientarse a nivel profesional, etc. Durante la adolescencia, esto es altamente significativo, debido a que el espacio educativo les aportará en el desarrollo de la personalidad, en tanto que pueden autoafirmar capacidades, socializar con otros sus saberes, fortalecer su autoconcepto, recibir reconocimiento social por sus aprendizajes, valorar sus propias fortalezas y necesidades. En tal sentido, tener un buen rendimiento académico, mostrando las competencias esperadas a nivel educativo puede favorecer una percepción de éxito y satisfacción con la escuela en los estudiantes, lo cual repercutirá en la propia imagen que hacen de ellos y ellas y en su proyecto de vida.

En la República Dominicana, diferentes factores afectan el proceso educativo en los estudiantes de secundaria y los resultados de sus aprendizajes son cuestionados a nivel nacional e internacional. Según los datos del Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes o Informe PISA (2015), el país quedó en último lugar en Ciencias y Matemática y entre los 5 últimos puestos en Lengua. Dicha evaluación fue realizada desde un enfoque de competencias y participó una muestra nacional de estudiantes de 15 años (OECD,2016). Esto deja claro los grandes desafíos a nivel de aprendizajes en estudiantes de secundaria. Los indicadores nacionales no escapan a esta realidad, según los datos de las Pruebas Nacionales de 6to de Secundaria (12vo grado) muestran que, en una escala de 30 puntos, el 60% de los estudiantes se encuentra entre los 14 y 17 puntos (EDUCA, 2015).

En el Nivel Secundario, además, otra de las situaciones que llama la atención es la deserción escolar, debido a que, en el paso del primer a segundo ciclo de Secundaria, se genera una baja de un 40% de los estudiantes. Según estadísticas del MINERD, en el 2015 la cobertura para el 8vo grado era de 96%, pero cuando se llegaba al décimo grado, esto había cambiado a un 57% (IDEC, 2015). Además, resultan preocupantes las tasas de culminación, que en el sexo masculino son de un 40% (tasa bruta) y un 15.2% (tasa neta). En el sexo femenino ascienden a 56.7% (tasa bruta) y a 23.9% (tasa neta), según datos del MINERD (2016). Mientras que la repitencia se situaba para el 2016 en un 10.8%. Esta realidad, permite comprender los datos revelados por el Banco Central de la República Dominicana (2011), que según encuesta nacional señalan que existe un 20.3% de jóvenes entre 15 y 24 años que ni estudian ni trabajan.

Además, otros datos que son significativos a nivel nacional, según la ENDESA (2013) son que el 58.7 % de los jóvenes que abandonó la escuela, lo hizo para trabajar, y el 5.7% porque no había dinero en el hogar. En el caso de las mujeres, los principales motivos entre 15 a 29 años para abandonar la escuela fueron: porque quedó embarazada (18.4%), para cuidar o mantener a los niños (16.6%) y para trabajar (18%).

Diferentes factores están vinculados a esta realidad nacional. Entre ellos, Hernández (2015) señala que los estudiantes dominicanos no tienen un buen compromiso cognitivo, lo que “podría significar un posible desconocimiento de las estrategias de metacognición que utilizan o simplemente que no sabrían determinar qué tan implicados se perciben en los procesos pedagógicos utilizados para el aprendizaje” (p.79). Además, esta investigadora descubrió un escaso compromiso conductual en los estudiantes de secundaria que generaba conductas no deseadas como ausencia, inasistencia, impuntualidad y distracción (Hernández, 2015). Esto repercute en que existe un significativo grupo de estudiantes en las escuelas con bajas expectativas respecto a la educación, actitudes negativas, bajo aprovechamiento escolar, problemas de comportamiento y con poco compromiso con su propio proceso de aprendizaje.

Ante este escenario nacional, se hace imperante realizar investigaciones como la presente, que procuran identificar cómo es la actitud de estudiantes, su compromiso y rendimiento académico. Se realiza en el liceo Elizabeth Lantigua Bonilla de una zona urbano-marginal de Santo Domingo en el Municipio de Los Alcarrizos. Este municipio se encuentra en una zona de gran vulnerabilidad

social y sus indicadores educativos han mostrado desafíos en torno a la alfabetización de personas jóvenes y adultas y en torno a los resultados de aprendizajes en los estudiantes de primaria y secundaria (Ayuntamiento de Los Alcarrizos, 2016).

El liceo Elizabeth Lantigua Bonilla, según indicadores educativos del MINERD (2016) ha presentado una tasa de abandono en segundo ciclo de Secundaria de un 8.5%, siendo mayor en los chicos (10%) que en las chicas (7%) y un 5.3% de estudiantes en sobreedad, así como una tasa de repitencia de un 2.2%, siendo mayor en chicas (3%) que en chicos (1.4%). Con este panorama, resulta relevante valorar cómo está siendo el proceso de aprendizaje de estos estudiantes, cuáles actitudes muestran a nivel educativo y cómo es su implicación y compromiso con la escuela.

1.2 Justificación

La presente investigación busca ser un estudio empírico que permita valorar la disposición de los estudiantes a nivel afectivo, conductual y cognitivo, es decir, sus actitudes hacia los procesos de aprendizaje, los maestros, la escuela y la dinámica de las clases. Lo cual, puede ser significativo para comprender y explicar sus conductas, rendimiento y su implicación con lo que sucede en la escuela.

Se estudiará, además, el compromiso escolar de los estudiantes, estructurado a partir de diferentes componentes, conductuales y psicológicos. Desde la perspectiva conductual, el compromiso hace referencia a la participación a nivel de centro, asistencia, relaciones con los compañeros; mientras que el psicológico o emocional alude a la identificación con el centro y sentimiento de pertenencia que presenta. Lo cual, sin lugar a duda, puede ayudar a comprender cómo viven los estudiantes del liceo en cuestión su escolaridad en sus relaciones interpersonales, su participación en las actividades escolares y su propia implicación en su aprendizaje. Dada la relevancia que esto tiene, se puede constituir en un aporte significativo, en tanto que actualmente se conoce que el compromiso asumido por el estudiantado a través de sus dos dimensiones clásicas de participación y de identificación con el centro escolar como parte fundamental para obtener un alto o bajo rendimiento académico (Ros Martínez, 2009).

El estudio resulta relevante en la medida que aporta información vinculada a los distintos factores que a nivel nacional están vinculados con la realidad de los centros educativos de secundaria y los diferentes factores que afectan los procesos de enseñanza-aprendizaje en estos grados. En tal sentido, se convierte en un estudio de referencia y consulta para futuras investigaciones.

Desde el ámbito de la Psicopedagogía, las variables del estudio pueden ser analizadas y valoradas a partir de los distintos enfoques del aprendizaje que toman en cuenta variables contextuales y personales en los procesos de construcción del conocimiento.

Esta investigación aporta información que puede ser valorada por la comunidad educativa desde sus distintos roles, a fin de generar acciones que permitan fortalecer el compromiso de los estudiantes con su educación, generar una disposición adecuada para el aprendizaje y fortalecer sus estrategias de aprendizaje y consecuentemente su rendimiento escolar.

Los resultados pueden utilizarse para plantear programas de intervención psicopedagógicos tendentes a disminuir la deserción escolar y contribuir a la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje, a partir de una mejora en la implicación, compromiso y participación de los estudiantes, así como de los docentes y el personal administrativo.

Para el Liceo Elizabeth Lantigua Bonilla es una oportunidad importante, al ser el primer estudio de esta naturaleza, lo cual les permitirá ahondar en la realidad de sus estudiantes y tomar medidas para mejorar su planificación educativa.

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo General

Determinar la relación entre actitudes, compromiso y rendimiento académico en los estudiantes de Segundo Ciclo de Secundaria del Liceo Elizabeth Lantigua Bonilla.

1.3.2 Objetivos específicos

- Determinar el rendimiento académico de los estudiantes.
- Analizar el compromiso de los estudiantes desde una perspectiva multidimensional.
- Evaluar las actitudes de los estudiantes hacia los docentes y hacia el sistema educativo.
- Identificar la relación entre las actitudes de los estudiantes y el apoyo percibido de padres, docentes y pares.

Capítulo II: Marco teórico

2.1 Actitudes

2.1.1 Concepto de actitudes

Las actitudes pueden definirse como “un estado de disposición mental y nerviosa, organizado mediante la experiencia, que ejerce un influjo directivo dinámico en la respuesta del individuo a toda clase de objetos y situaciones” (Martín-Baró, citado por Páez et al., 2008).

En tal sentido, las actitudes son las acciones que el individuo piensa, siente y cómo se comporta el ser humano ante un objeto. Con las actitudes, las personas manifiestan acciones cognitivo-emocionales en actos o intenciones de comportamientos (Thomas y Znanieck, citado por Carabús y Pérez 2005).

Las actitudes son evaluaciones generales que las personas realizan sobre lo favorable y lo desfavorable que resultan los objetos y las personas de su entorno (Petty y Wegener, 1998).

Tradicionalmente las actitudes se han medido por medio de auto informe, como las escalas diferenciales semántico y por la escala de likert. Cuando las personas están claras de sus actitudes no siempre las dan a conocer al público en general y de lo contrario arreglan sus actitudes antes de darlas a conocer.

2.1.2 Las actitudes en el contexto escolar

Las actitudes hacia el estudio constituyen la disposición cognitiva, afectiva y conductual de los estudiantes hacia las tareas y actividades académicas. Estas actitudes, según señala Gutiérrez (2015), pueden dirigirse hacia numerosos objetos: las disciplinas que se estudian, los contenidos específicos de éstas, los profesores, el aprendizaje, la estructura y tamaño del grupo, los cursos y su dinámica, así como diversos aspectos de la clase, tales como la disciplina escolar, los métodos de enseñanza que se emplean, las actividades que se realizan en el aula, la propia escuela y el ambiente escolar, entre otros.

Para Brown y Holtzman citados por MINERD (2018) estas actitudes pueden subdividirse en actitudes hacia el sistema educativo y actitudes hacia el profesorado.

Las actitudes ante los estudiantes en los centros educativos ronda en una problemática por la cual los jóvenes se encuentran a la defensiva ante cualquier situación. Para Álvarez (2005) el proceso educativo debe tener en cuenta el ámbito afectivo, integrado por las actitudes concebidas como la tendencia a actuar siempre de un objeto específico de forma determinada. Un sistema educativo que pretende ser bueno debe estar ligado a un proceso de adaptación el cual estará fundamentado por el conocimiento más las actitudes proporcionadas por el entorno.

Según investigaciones no todos los problemas de conducta corresponden a una conducta patológica con el que el individuo se adapta al medio ambiente y se ajusta a una determinada actitud. Es necesario llevar un proceso de maduración para luego esperar un cambio conductual en los estudiantes dentro del contexto escolar.

El desarrollo de las actitudes en los estudiantes de las escuelas recibe un mayor apoyo en cuanto a las propuestas curriculares donde se implementan programas actuales para las actitudes en el contexto escolar.

2.1.3 Las actitudes de los estudiantes hacia los maestros

Según Alfie Kohm (2008) la autodisciplina puede ser definida como el control de la propia fuerza de voluntad para cumplir cosas que generalmente se ven como deseables, lo que requiere para la gestión del aprendizaje, una dedicación permanente en las tareas propuestas, fundamentada en la definición de objetivos, su ejecución, seguimiento y control que, acompañados por la decisión, la motivación y la perseverancia, lo conducen hacia el logro de sus metas.

En algunas investigaciones los estudiantes asumen la acreditación de que deben de tener unas actitudes de sencillez, humildad y equidad para con los maestros y así puedan favorecer más su aprendizaje. Cada estudiante debe tener un rol orientado al mejoramiento del auto aprendizaje.

Definido según Rugeles, Mora, Metaute (2013), el autoaprendizaje es la capacidad que desarrolla el individuo para aprender de manera autónoma, activa y participativa, adquiriendo conocimiento y habilidades y fomentando sus propios valores, lo que da como resultado la autoformación del sujeto, de esta manera podrá poner en acción las actitudes a emplear en el trayecto escolar hacia los maestros

2.1.4 Las Actitudes de los estudiantes y el apoyo percibido por los padres

Se ha comprobado que en numerosos trabajos cuando los padres animan y supervisan a sus hijos en relación con el estudio y las materias escolares, estos cuentan con una ventaja añadida, una ventaja de las que carecen aquellos estudiantes que solamente cuentan con el apoyo del profesorado no de la familia (García- Bacete 2006).

Según diferentes investigaciones, las actitudes de los hijos por medio del apoyo de los padres favorecen a que tengan un mejor progreso en las materias, mayor asistencia a las escuelas, mejores hábitos de estudios y mejores actitudes positiva hacia los profesores y compañeros.

Las actitudes de los padres con relación al centro escolar implican que estos sean una fuente de ayuda. Al tener actitudes positivas pueden favorecer el desarrollo de habilidades en sus hijos en tanto que se interesan por sus tareas, aportan en la realización de las actividades escolares, participan de las actividades de la escuela, se integran e involucran en el seguimiento al comportamiento y las actitudes de sus hijos.

2.2 Compromiso escolar

2.2.1 Conceptualización de compromiso escolar

El compromiso es un constructo que implica muchas variables cognitivas, conductuales, y afectivas. Que en conjunto con la motivación y una actitud positiva pueden generar cambios significativos a nivel académico.

La implicación o compromiso del estudiante con su escuela está relacionada con el sentimiento de ser aceptado y respetado en la escuela. La implicación del estudiante puede ser por tanto positiva o negativa y fluctúa en el tiempo pudiendo ir de la total desafección al más absoluto compromiso (Ros, 2009).

2.2.2 Compromiso escolar y rendimiento académico

El compromiso según Crick (2012), es un sistema complejo que incluye un rango de factores internos y externos que se interrelacionan en un espacio y tiempo específico. Es un vínculo psicológico que da lugar a determinadas acciones.

El compromiso escolar se evidencia en el avance académico proveniente del accionar del estudiante. Dicho accionar responde a una serie de disciplinas, actitudes y estrategias de enseñanzas asumidas tanto por los estudiantes como por maestros, padres, compañeros y demás.

2.2.3 Compromiso escolar y motivación

Algunos autores (Dar, 2012; Guthrie et al., 2012), consideran la motivación y el rendimiento escolar como constructos equivalentes que pueden ser diferenciados, ya que la motivación debe ser entendida como el por qué y/o razonamiento de un comportamiento dado, mientras que el compromiso escolar hace referencia al comportamiento producido ante dicha motivación.

La motivación al igual que otros procesos psicológicos subyacentes como la autonomía, competencia, sentimiento de pertenencia, se relaciona con el comportamiento y éste a su vez se refleja en la participación o compromiso que asume la persona al realizar una tarea o actividad.

El compromiso escolar es una acción resultante del proceso motivacional. Cabe destacar que tanto la motivación como el compromiso escolar están influenciados por el contexto, sin embargo, pueden claramente ser identificadas las diferencias individuales respecto al logro de los estudiantes y la forma de cómo éstos responden al ambiente.

2.2.4 Responsabilidades con las tareas e involucramiento escolar

La Real Academia Española (RAE), define la responsabilidad como un compromiso u obligación de tipo moral que surge de la posible equivocación cometida por un individuo en un asunto específico.

La responsabilidad por sí sola denota valor, compromiso, deber u obligación. Es entendida como la habilidad de responder activamente a cualquier situación.

La responsabilidad frente a las tareas implica un involucramiento y la participación del estudiante para aprender y para mostrar su nivel de competencia. El estudiante debe activar y emplear sus recursos para atender de forma eficaz y responder a determinadas situaciones.

Ser responsable con el proceso educativo implica habilidad para reflexionar, involucrarse y prestar atención para encontrar algún valor inherente al cumplimiento de sus obligaciones. En tal sentido, es fundamental la actuación inmediata del alumnado, donde realice una comparación de las tareas asignadas con los objetivos que persigue y las metas propuestas a corto y largo plazo.

Cumplir activamente y ser responsable con las asignaciones y tareas escolares requiere de un compromiso con el aprendizaje, con el centro educativo y hacia el trabajo mismo. Esta acción demanda que el alumno sienta motivación e interés por su propia formación, se involucre activamente en el proceso y se haga responsable de autogestionarse el conocimiento bajo una correcta y sistemática orientación del docente.

El involucramiento en actividades escolares, el comportamiento, las actitudes, las relaciones interpersonales y la disposición para aprender del alumnado puede considerarse como un correctivo ante la desmotivación, el bajo rendimiento y la deserción escolar.

2.2.5 Compromiso del docente en mejora del rendimiento escolar

Según Creswell (2006: 23 y 30), “el compromiso aparece como la capacidad del profesor para responder a las demandas cambiantes del actual contexto educativo. [...] El compromiso del profesor parece llegar a ser una de las principales características profesionales que influyen en el éxito del profesor durante el tiempo de cambio”.

En tal sentido Muñoz-Repiso (2002:176), afirma que “sin la voluntad de los profesores de asumir el protagonismo que les compete” poco pueden hacer las imposiciones externas o los incentivos económicos. Comprometerse con su carrera y enseñanza del alumnado es una parte esencial de la función del docente. La apasionada determinación en su labor y el compromiso asumido en su práctica supondrá una mejora educativa que se pondrá de manifiesto en el rendimiento escolar del estudiante.

Como una medida de mejora, se debe promover el compromiso con la educación de todos los actores, cada uno según su lugar y ámbito de acción. Como afirma Bolívar (2008), una mejora exige siempre la implicación y compromiso de la mayoría de los miembros. El profesorado, por ende, debe comprometerse con su profesión e incrementar sus conocimientos, habilidades y destrezas, implementar cursos y capacitaciones en la escuela y en los sistemas escolares para potenciar el aprendizaje del alumnado y sus realizaciones académicas.

Con esto se espera que los estudiantes sean eficaces y aprendan a ser capaces de hacer, para adquirir nuevas competencias que les ayuden a obtener una mejora en la escuela y, por ende, un alto rendimiento académico.

2.3 Rendimiento académico

2.3.1 Conceptualización del rendimiento escolar

El rendimiento escolar es la evidencia de la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje, cuando este es bajo afecta profundamente a estudiantes, padres, profesores y autoridades.

El rendimiento académico es el resultado del aprendizaje suscitado por la actividad didáctica del profesor y producido en el alumno. Para Martínez-Otero (2007), desde un enfoque humanista, el rendimiento académico es “el producto que da el alumnado en los centros de enseñanza y que habitualmente se expresa a través de las calificaciones escolares”.

Para Caballero, Abello y Palacio (2007), el rendimiento académico implica el cumplimiento de las metas, logros y objetivos establecidos en el programa o asignatura que cursa un estudiante, expresado a través de calificaciones, que son resultado de una evaluación que implica la superación o no de determinadas pruebas, materias o cursos. Por su parte, (Willcox, 2011) definen el rendimiento académico como el nivel de conocimiento demostrado en un área o materia, comparado con la norma, y que generalmente es medido por el promedio escolar.

El rendimiento escolar supone un proceso de aprendizaje que promueve la escuela e implica la transformación de un estado determinado en un estado nuevo; se logra con la integridad en una unidad diferente con elementos cognitivos y de estructura. El rendimiento varía de acuerdo con las circunstancias, condiciones orgánicas y ambientales que determinan las aptitudes y experiencias. Este puede ser analizado a partir de criterios de suficiencia o de satisfacción.

El rendimiento se percibe en función de la capacidad y de los objetivos que se desean conseguir. Por ello, es necesario distinguir entre el rendimiento en relación con la capacidad y el rendimiento en relación con los objetivos señalados. Este último concepto evalúa el rendimiento de los estudiantes, así como el nivel de conocimientos que debe ser logrado (Bogas, 2013, p. 33).

La situación ideal es que el estudiante se comprometa en el desarrollo del curso con todo su potencial intelectual y bajo las condiciones óptimas de desempeño, según cada caso en particular, y que ese nivel de compromiso le permita superar, o al menos alcanzar, la nota suficiente para aprobar el curso. Sin embargo, las necesidades e intereses propios del estudiante, de su núcleo

familiar y de la institución de enseñanza misma, permiten que se dé una variedad de combinaciones entre rendimiento suficiente y rendimiento satisfactorio.

2.3.2 Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico

Las estrategias de aprendizaje son actividades que utiliza el docente para enseñar junto con los contenidos curriculares, esta es esencial para logro del aprendizaje.

Se distinguen de los procesos y técnicas de aprendizaje (Beltrán, 2003). Mientras los procesos tienen que ver con la puesta en marcha de las operaciones mentales en el proceso de aprender (por ejemplo: la atención, la comprensión, y la adquisición), las técnicas son actividades operativas fácilmente visibles (por ejemplo: hacer un resumen o esquema).

Las estrategias de aprendizaje juegan un papel fundamental en el rendimiento académico, es necesarios que el docente conozca las estrategias para conducir a los estudiantes hacia un aprendizaje significativo.

El uso de aprendizaje implica que los estudiantes tienen un plan de acción. Cuando los estudiantes saben lo que hay que hacer para aprender, lo hace, y lo controla, está en la posibilidad de continuar aprendiendo en forma independiente o autónoma.

Estas tácticas representan el esfuerzo que el/la estudiante tiene que hacer para procesar, entender y adoptar la información que recibe en el proceso de enseñanza aprendizaje (Tay, 2013). El manejo de las estrategias de aprendizaje permite que el estudiante procese, entienda y adopte la información con mejor habilidad.

Diversos estudios han encontrado que las estrategias de aprendizaje se relacionan directamente con la calidad del aprendizaje y permiten identificar las causas del nivel de rendimiento de los y las estudiantes (Beltrán, 2003). Puede suceder que dos estudiantes con el mismo potencial intelectual, la misma motivación y receptores del mismo tipo de enseñanza tengan un rendimiento diferente debido a que utilizan estrategias de aprendizaje distintas.

2.3.4 Factores personales relacionados con el rendimiento académico

El rendimiento escolar, por ser multicausal, envuelve una enorme capacidad explicativa de los distintos factores y espacios temporales que intervienen en el proceso de aprendizaje. Entre los factores que influyen en el rendimiento académico se clasifican en tres categorías: determinantes personales, determinantes sociales y determinantes institucionales.

Según Artunduaga (2008), indica que dichos factores pueden estar relacionados con variables personales del estudiante, como las demográficas (edad, sexo, experiencia laboral, etc.), las cognoscitivas (aptitudes, rendimiento académico previo, capacidades y habilidades, etc.) y las actitudinales (interés, autoconcepto, habilidades sociales, etc.), y con variables contextuales como las pedagógicas (entre otras, actitud, formación, experiencia y personalidad del profesor, tamaño del grupo, clima de la clase, etc.), institucionales (tipo y tamaño del centro y políticas educativas), de entorno social, familiar y cultural (por ejemplo, nivel educativo del padre y de la madre, clima educativo familiar, integración social del estudiante, etc.), entre las más destacables.

En los factores personales se incluyen aquellos factores de índole personal, cuyas interrelaciones se pueden producir en función de variables subjetivas, sociales e institucionales.

2.4 Relación entre actitud, compromiso y rendimiento

2.4.1 Relación actitudes y rendimiento escolar

Las actitudes reflejan un carácter multidimensional que integra diversos elementos: cognitivo, afectivo-evaluativo y conductual; se consideran como una variable fundamental en el proceso de aprendizaje que influye positivamente en los resultados escolares de los estudiantes.

Murillo (2008), refiere que los factores asociados al rendimiento académico provienen de diferentes aspectos, resumidos éstos en factores contextuales y personales, abarcando este último las variables actitudinales, la cual implica entre otras variables, la responsabilidad hacia el aprendizaje e interés por el estudio.

Trabajos como los de Akey (2006), reflejan la relación existente entre actitudes y rendimiento escolar en estudiantes de secundaria.

2.4.2 Relación del compromiso agéntico, cognitivo y afectivo con el rendimiento escolar

El compromiso escolar tiene un carácter multidimensional (Christenson, Reschly y Wylie, 2012) y se define en relación con la implicación de los estudiantes para conseguir el logro académico. Aunque no existe acuerdo unánime entre los investigadores en cuanto a su composición, la concepción que actualmente predomina es la formada por cuatro factores: cognitivo, afectivo, conductual y de agencia personal.

La dimensión cognitiva comprende el uso de estrategias de autorregulación como la memorización, el autocontrol o la planificación de tareas utilizadas en las actividades de aprendizaje (Reeve, 2012).

La dimensión afectiva o emocional se refiere a la identificación de los alumnos con la escuela, las actitudes hacia el ámbito escolar, el aprendizaje, sus relaciones con los profesores, compañeros y otros profesionales del centro educativo. La dimensión conductual o comportamental se basa en las interacciones activas del alumno con su entorno académico, dirigidas a metas constructivas y persistentes (Fredricks, Blumenfeld y Paris, 2004). Incluye prestar atención en clase, invertir esfuerzo, participar en las discusiones y persistir en las tareas (Froiland y Oros, 2014; Reeve, Jang, Carrell, Jeon y Barch, 2004).

Finalmente, el componente de agencia personal se define como la habilidad del alumno para establecer metas propias, constructivas, en el proceso activo del aprendizaje (Reeve y Tseng, 2011).

2.4.3 Apoyo de padres en el rendimiento de sus hijos

El apoyo de los padres es fundamental para que sus hijos tengan un mejor rendimiento académico, pero cuando hablamos de apoyo nos referimos a la motivación, pues los padres deben de motivar a sus hijos a tener hábitos de estudios, como leer en voz alta, exponer frente a un espejo y saber relacionar unos conceptos con otros, este apoyo le permitirá al estudiante tener mejor rendimiento académico.

El apoyo de los padres en los estudios de sus hijos se considera un aspecto esencial para el éxito escolar. Figueroa, Dorio y Forner (2003), afirman que los tipos de apoyo familiar efectivo y afectivo se relacionan respectivamente con las expectativas de logro y la motivación ante los estudios.

Fernández de Mejía, M. A. (2009), afirma que el apoyo de los padres puede constituir una fuente de motivación y estímulo para afianzar las capacidades académicas de sus hijos. La valoración que los padres hagan sobre el desempeño académico de sus hijos puede ayudar a que éstos tengan una actitud más positiva respecto al estudio, se impliquen, participen y persistan en la realización de tareas y actividades demandadas por el centro escolar y por ende, se produzca un incremento en el rendimiento académico.

2.4.4 Apoyo de maestros y compañeros en el proceso de aprendizaje para la mejora del rendimiento

El apoyo por parte del maestro es fundamental para el desarrollo integral del estudiante en el proceso educativo. En tal sentido, Gargallo, Garfella, Sánchez, Ros y Serra (2009), en una investigación con estudiantes universitarios, comprobaron su hipótesis sobre la incidencia de las actitudes hacia el aprendizaje y su relación con el rendimiento escolar. Estos autores afirman que los resultados arrojados en su investigación demuestran la importancia de apoyar, como profesores, al desarrollo de sus estudiantes.

Otro componente importante son las relaciones con los compañeros de clases y el apoyo que éstos puedan brindar. Este tipo de apoyo proporciona a los estudiantes condiciones favorables para elevar su rendimiento académico; además, es indispensable para desarrollar la competencia social del alumno, lo que a su vez deriva en sentimientos de seguridad en sí mismo y de capacidad para desenvolverse en las tareas escolares.

González González y García Señorán (2009), refieren que las interacciones que a diario se establecen entre los estudiantes y sus iguales en los centros educativos se pueden convertir en agentes motivacionales por lo menos de tres modos generales: 1) sirviendo como modelo educativo de sus compañeros y ayudándoles como fuente de motivación para su imitación; 2) brindando ayuda directa y apropiada cuando le solicitan y 3) mostrando aceptación y apoyo emocional cuando se trabaja en colaboración.

Capitulo III. Metodología

3.1 Problema planteado

Son muchos los estudios e investigaciones realizados en la actualidad que hacen referencia a los factores que influyen en el rendimiento académico y la eficacia del sistema educativo. Esta problemática es inquietante y afecta al sistema educativo, y de manera especial a países latinoamericanos. La República Dominicana no escapa a esta realidad y ha mostrado déficits en los procesos de aprendizaje en secundaria y en la retención de sus estudiantes en el sistema.

La preocupación que esto genera hace que sea necesario investigar variables personales y contextuales que pueden estar vinculadas con la actitud y el compromiso de los estudiantes dentro del contexto escolar y su relación con el rendimiento académico. Para ello se plantea la siguiente cuestionante:

¿Cómo se relacionan la actitud y el compromiso escolar en el rendimiento académico de los estudiantes de segundo ciclo de secundaria del Liceo Elizabeth Lantigua Bonilla?

3.2 Hipótesis

H1: La actitud positiva del estudiante hacia el sistema educativo influirá positivamente en el rendimiento académico del alumno.

H2: Cuanto mayor sea el compromiso de los estudiantes frente al proceso de aprendizaje, mayor será su rendimiento académico.

H3: Los estudiantes que utilizan mayores estrategias de aprendizaje tendrán mejor rendimiento académico.

H4: A mayor implicación de los padres y los docentes en la educación del alumno, más positiva será la actitud del estudiante frente al estudio.

H5: Los estudiantes que perciben mayor apoyo de sus compañeros tendrán una mejor actitud hacia el estudio.

3.3 Diseño de la investigación

Se ha asumido un enfoque cuantitativo, pues según señalan Hernández, Fernández & Baptista (2010), en este enfoque de la investigación, los datos son productos de mediciones y se representan mediante números (cantidad) y se deben analizar a través de métodos estadísticos. En el presente estudio, se ha utilizado una encuesta con diferentes informaciones que los estudiantes debían responder a través de escalas con afirmaciones respecto a las variables de estudio. Las mismas, han sido analizadas a través de la estadística descriptiva e inferencial.

El diseño seguido ha sido transversal, descriptivo y también correlacional. Los estudios descriptivos se definen como un tipo de diseño de investigación en el que se plantean diversas variables de estudio. Según Hernández, Fernández & Baptista (2010), los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que se someta a análisis, con el fin de establecer su estructura o comportamiento. En tal sentido, este estudio procura valorar las distintas características de las variables estudiadas (actitudes, compromiso, rendimiento, apoyo parental y escolar) en los estudiantes del Liceo Elizabeth Lantigua.

Es de carácter transversal porque según Ross Vasta, Haith y Miller (2008) el diseño transversal permite a los investigadores examinar las diferencias de desarrollo en la conducta, estudiando niños de diferentes edades en el mismo punto a la vez. Es el más utilizado en la investigación por encuestas donde se recogen los datos de varias personas en el momento temporal especificado. En el caso de la presente investigación, el proceso de levantamiento de la información se ha realizado con los estudiantes del segundo ciclo secundaria del liceo en cuestión durante el año escolar 2017-2018.

Se asume también un diseño correlacional, pues estos permiten la relación entre variables y el interés último del estudio ha sido conocer la relación entre las variables del estudio. En tal sentido, se establecieron relaciones en función de los valores resultantes a partir de las hipótesis y objetivos de la investigación.

Esta es de carácter no experimental, ya que se observará la actitud, el compromiso y el rendimiento académico del estudiante para analizar los resultados de la investigación y realizar las sugerencias de lugar si fuese necesario.

La investigación ha sido de campo, puesto que Moquete (2004) establece que esta es la que se efectúa en el lugar donde suceden los hechos o están de ordinario las fuentes y los objetos de la investigación. En el presente estudio, el levantamiento se realizó directamente en el Liceo Elizabeth Lantigua en el entorno cotidiano de escolarización de los participantes.

3.4 Muestra

La presente investigación se llevó a cabo en el segundo ciclo de Secundaria del centro educativo Elizabeth Lantigua Bonilla, Distrito educativo 15-01, de Santo Domingo Oeste, República Dominicana. La tabla 1 muestra los datos de la población en estos grados.

Tabla 1. Población segundo ciclo de secundaria Liceo Elizabeth Lantigua Bonilla

Grado	Tanda matutina	Tanda vespertina	Total
4to	128	128	256
5to	112	105	217
6to	104	78	182
Total	344	311	655

Fuente: Registros estadísticos del centro educativo Elizabeth Lantigua Bonilla

Para una precisión del 5%, con intervalo de confianza del 95%, y contando con la estratificación según matrícula, a la vista de los datos poblacionales de la Tabla 1, ha participado una muestra de 243 estudiantes.

Tabla 2. Muestra participante en estudio del Liceo Elizabeth Lantigua Bonilla

Grado	Tanda matutina	Tanda vespertina	Total
4to	48	48	96
5to	41	39	80
6to	38	29	67
Total	127	116	243

Fuente: Elaboración propia

3.5 Tipo de muestreo

El muestreo ha sido probabilístico, pues se ha realizado una selección aleatoria de los estudiantes del estudio en función de la población total. Según señala Hernández-Sampieri, Fernández-Collado y Baptista-Lucio, P. (2014) en las muestras probabilísticas todos los sujetos de una población tienen la misma probabilidad de ser escogidos para la muestra. Ha sido estratificada, pues se procuró una representación de cada grado que permita una comparación entre ellos.

3.6 Análisis de los datos

Para el análisis de los instrumentos aplicados a los estudiantes, los mismos fueron tabulados y organizados en el programa estadístico SPSS 22 (2013), con el cual se han obtenido estadísticos descriptivos (frecuencia, porcentaje y media aritmética), se han realizado Pruebas t de Student de comparación de medias por género, grados y organización familiar. Además, se han realizado análisis de correlaciones de Pearson en función a la edad de los participantes y en función de la relación entre las diferentes variables del estudio.

3.7 Instrumentos de medida

El proceso de recogida de información constituye un momento importante en la investigación. De este modo, disponer de buenos instrumentos para este fin es garantía para asegurar la buena calidad de los datos. En la presente investigación se diseñó una encuesta en base a varios instrumentos validados en el contexto local que recogen las estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes, las actitudes hacia el sistema educativo, el compromiso escolar, el apoyo parental y de pares en el contexto educativo. Además, se incorporaron preguntas para levantar información sociodemográfica y recuperar las calificaciones de los estudiantes. En tal sentido y dando cumplimiento al propósito de esta investigación se utilizaron los siguientes instrumentos:

Nombre del instrumento	Autores	Características del instrumento	Áreas o dimensiones del instrumento	Variables	Aplicación
Escala de Estrategias de Aprendizaje ACRA-abreviada	De la Fuente y Justicia (2003) adaptación a la Escala ACRA de Román y Gallego (1994).	La escala está compuesta de 44 ítems mide tres dimensiones.	Dimensiones: estrategias cognitivas y de control del aprendizaje, estrategias de apoyo al aprendizaje y hábitos de estudio	Rendimiento académico	Estudiantes
Encuesta de Hábitos y Actitudes hacia el Estudio	Brown y Holtzman (1984)	Está compuesta por 100 ítems.	Mide hábitos de estudio, con dos sub-escalas: actitud para completar y método de estudio o de trabajo; y actitudes hacia el estudio, con dos sub-escalas más: actitud hacia el sistema educativo y hacia el profesorado.	Actitudes	Estudiantes
Escala de compromiso escolar de Veiga	Veiga, F. (2013)	Está compuesta por 20 ítems, que miden las cuatro dimensiones del compromiso escolar.	Dimensiones del compromiso escolar: agéntica, comportamental, afectiva y cognitiva.	Compromiso	Estudiantes
Escala de apoyo de los padres	Sands y Plunkett, (2005)	Está compuesta por seis (6) ítems.	Mide las actitudes de los padres hacia la crianza de los hijos.	Actitud y compromiso de los padres	Estudiante

Cuestionario de apoyo en la escuela de profesores y compañeros	Lam et al. (2012)	Está compuesta por seis (6) ítems.	Mide el apoyo tanto de maestros como de la familia	apoyo de los maestros y la familia	Estudiante
---	-------------------	------------------------------------	--	------------------------------------	------------

3.8 Procedimiento

Para la recogida de datos en el centro educativo, se procedió a dirigir una comunicación a la dirección, solicitando la autorización del estudio. Una vez aprobado el estudio, se procedió a un diálogo con el equipo de gestión del centro educativo comunicando la intención de la investigación y el procedimiento a seguir. Estos, a su vez, conversaron con los padres de los estudiantes y solicitaron la autorización de la participación de sus hijos e hijas.

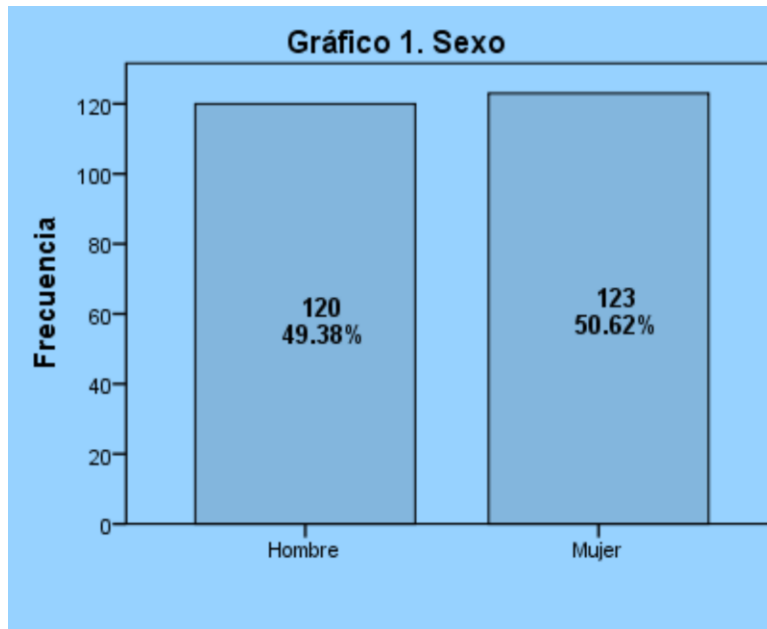
Los días de la aplicación, fueron seleccionados al azar los estudiantes participantes, según la asistencia que se tenía en función de la cantidad de estudiantes que correspondía a cada grado. Se realizaron las encuestas en las primeras horas de clase de la jornada, antes del receso para favorecer una mayor concentración.

En sentido general, se tuvo una buena disposición del equipo de gestión y de los estudiantes participantes en el estudio.

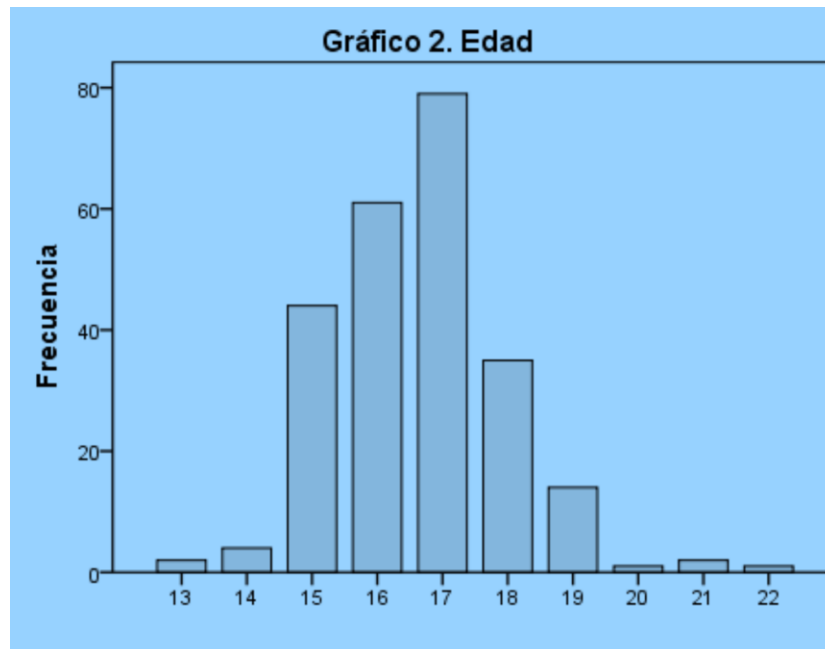
Capitulo IV. Interpretación de los resultados

4.1 Datos sociodemográficos

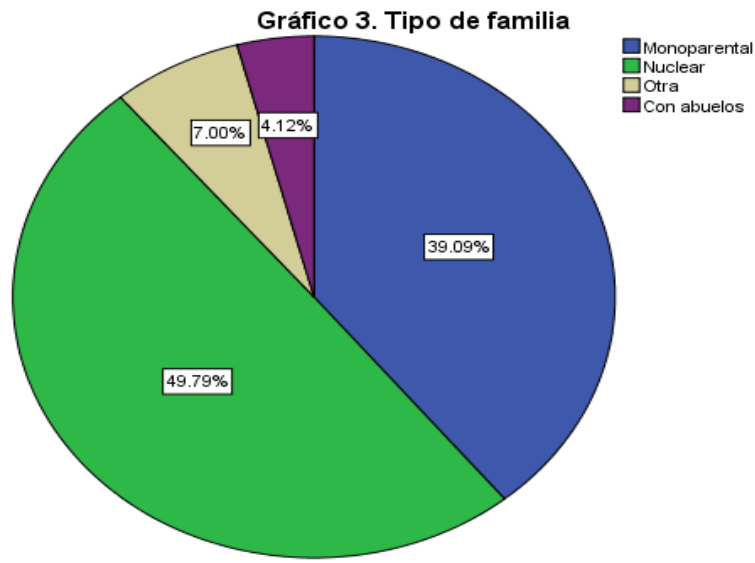
En el gráfico 1 se puede apreciar la distribución de los estudiantes según sexo. De los 243 estudiantes, 123 eran mujeres (50.62%) y 120 hombres (49.38%).



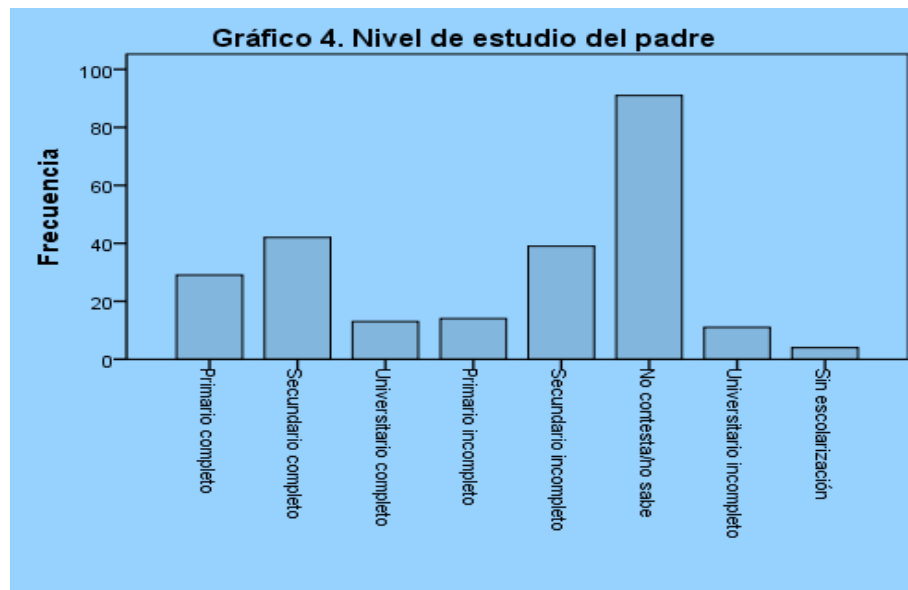
En el gráfico 2 se muestran las edades de estos estudiantes. Las cuales se encontraban comprendidas entre los 13 y los 22 años ($M=16.63.73$; $DT=1.331$).



En el gráfico 3 se muestran los tipos de familia a los que pertenecen estos estudiantes. Las familias nucleares comprendieron el 49.79% de los casos (121 estudiantes), las familias monoparentales constituyeron el 39.09% (95 estudiantes), los que viven con abuelos comprenden el 4.12% (10 estudiantes) y otros tipos de estructura un 7% (17 estudiantes).

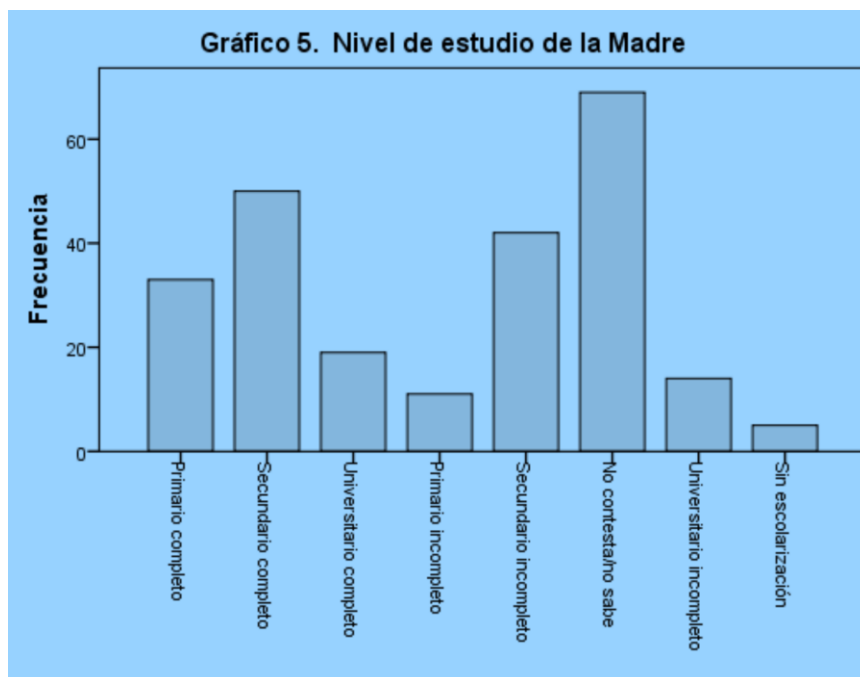


Respecto al nivel de estudio de los padres, presentado en el gráfico 4, el 37% no lo sabe (91 estudiantes), el 17.3% señala que completaron la secundaria (42 estudiantes), el 16% señala que se iniciaron pero no concluyeron la secundaria (39 estudiantes), el 12% señala que completaron los estudios primarios y no continuaron estudiando (29 estudiantes), 5.8% indica que iniciaron y no concluyeron los estudios primarios (14 estudiantes), 5.3% indica que completaron la universidad (13 estudiantes), 4.5% ha iniciado pero no ha concluido los estudios universitarios (11 estudiantes) y un 1.6% indica que no se han escolarizado nunca (4 estudiantes).



Respecto al nivel de estudio de las madres, presentado en el gráfico 5, el 28% no lo sabe (69 estudiantes), el 20.6% señala que completaron la secundaria (50 estudiantes), el 17.3% señala que se iniciaron pero no concluyeron la secundaria (42 estudiantes), el 13.6% señala que completaron los estudios primarios y no continuaron estudiando (33 estudiantes), 4.5% indica que iniciaron y no concluyeron los estudios primarios (11 estudiantes), 7.8% indica que completaron la universidad

(19 estudiantes), 5.8% ha iniciado pero no ha concluido los estudios universitarios (14 estudiantes) y un 2.1% indica que no se han escolarizado nunca (5 estudiantes).



4.2 Análisis de fiabilidad de las escalas

Se realizó un análisis de consistencia interna de las escalas del estudio. El cual puede verse en la tabla 3. Para ello, se calculó el coeficiente *alfa de Cronbach*. Los valores de este coeficiente oscilan entre 0 y 1, siendo valores aceptables los iguales o superiores a 0.7 (Lacave, Molina, Fernández y Redondo, 2015). En tal sentido, se ha asumido el trabajo con todas las escalas y dimensiones, exceptuando el compromiso afectivo que quedó con valores inferiores a los aceptables. Si bien, los valores de las variables compromiso cognitivo y compromiso agéntico, han quedado ligeramente por debajo de 0.7, se han asumido ambas dimensiones, puesto que otros estudios realizados en el país con el mismo instrumento, tienen una fiabilidad similar, explicando que puede deberse a que son escalas de pocos ítems (Borges, 2015; Hernández, 2015).

Tabla 3.

Análisis de fiabilidad de las escalas del estudio

Escala	ALFA CRONBACH
Estrategias de aprendizaje (acra)	.90
Dimensión1: Estrategias cognitivas	.84
Dimensión 2: Estrategias de apoyo al aprendizaje	.76
Dimensión 3: Estrategias vinculadas a los hábitos de estudio	.65
Apoyo padres	.90
Apoyos docentes	.72
Apoyo compañeros y amigos	.73
Compromiso escolar	
Dimensión 1: Compromiso cognitivo	.65
Dimensión 2: Compromiso afectivo	.54
Dimensión 3: Compromiso conductual	.73
Dimensión 4: Compromiso agéntico	.67

Actitudes hacia el estudio	.88
Dimensión 1: Actitudes hacia los profesores	.84
Dimensión 2: Actitudes hacia el sistema educativo	.74

4.3 Descripción de las variables estudiadas

En la tabla 4 se muestran las características de las variables a través de medidas de tendencia central (media aritmética), la variabilidad de los datos (desviación típica) y la posición de cercanía o lejanía frente a la norma en los datos levantados a través de la asimetría y curtosis de los mismos. En general, se puede ver en la tabla que existe homogeneidad en los datos, pues la desviación típica ha resultado pequeña en todas las variables.

Tabla 4. Estadísticos descriptivos variables estudiadas

VARIABLES	Media	Desv. Típica	Asimetría	Curtosis	Mín	Máx
Estrategias cognitivas	2.50	0.46	0.23	-0.01	1.20	3.88
Est. de apoyo al aprendizaje	2.67	0.51	-0.15	-0.08	1.00	4.00
Est. vinculadas a los hábitos de estudio	2.70	0.65	0.02	-0.49	1.00	4.00
Compromiso cognitivo	3.35	0.83	-0.39	0.01	1.00	5.00
Compromiso agéntico	3.16	0.85	-0.21	0.04	1.00	5.00
Compromiso comportamental	3.72	0.95	-0.70	0.06	1.00	5.00
Actitud hacia el profesorado	3.46	0.79	-0.42	-0.24	1.00	5.00
Actitud hacia sist. Educativo	3.38	0.81	-0.43	-0.22	1.06	4.83
Apoyo Padres	4.14	0.93	-1.58	2.32	1.00	5.00
Apoyo profesores	3.57	1.00	-0.59	0.13	1.00	5.00
Apoyo compañeros	3.65	1.01	-0.76	0.36	1.00	5.00
Rendimiento Académico	82.93	6.65	-0.04	-0.27	63.75	100.00

Como evidencia la Tabla 4, los valores promedios en una escala del 1 al 5 en cuanto al uso de estrategias de aprendizaje mostraron que el mismo es limitado, siendo las menos utilizadas las estrategias cognitivas ($M=2.50$), seguidas de las estrategias de apoyo al aprendizaje ($M=2.67$) y finalmente las vinculadas a los hábitos de estudio ($M=2.70$).

Como se observa la Tabla 4, Los valores promedio en una escala de 1-5, se situaron en unas actitudes hacia el profesorado ($M=3.46$) y hacia el sistema educativo ($M=3.38$).

El rendimiento académico, estudiado a través de las medias de las calificaciones es bueno en sentido general ($M=82$).

El compromiso escolar, también en una escala de 1 al 5, donde el 3 es el punto medio de la escala evidencia un compromiso cognitivo de valores medios ($M=3.35$), al igual que el comportamental ($M=3.72$). Mientras que el compromiso agéntico mostró un nivel bajo ($M=3.16$).

La Tabla 5 muestra las frecuencias y porcentajes de los comportamientos de los estudiantes según su compromiso escolar.

Tabla 5. Descripción compromiso escolar multidimensional

No.	Ítem	Totalmente Desacuerdo		Desacuerdo		Ni de acuerdo ni desacuerdo		De acuerdo		Totalmente de acuerdo		
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	
Compromiso Cognitivo												
1	Cuando escribo mis trabajos, comienzo por hacer un borrador para organizar el texto.	31	12.8	41	16.9	47	19.3	76	31.3	47	19.3	
2	Trato de relacionar lo que aprendo en una asignatura con lo aprendido en otras.	21	8.6	28	11.5	58	23.9	85	35.0	48	19.8	
3	Paso mucho de mi tiempo libre buscando más información de los temas discutidos en clases.	48	19.8	39	16.0	60	24.7	70	28.8	26	10.7	
4	Cuando leo un texto, trato de entender el significado de lo que el autor quiere transmitir.	26	10.7	12	4.9	21	8.6	108	44.4	73	30	
5	Reviso regularmente mis apuntes, aunque el examen no esté próximo.	40	16.5	27	11.1	59	24.3	76	31.3	40	16.5	
Compromiso Comportamental												
1	Asisto a la escuela de manera permanente.	29	11.9	29	11.9	35	14.4	60	24.7	60	37.0	
2	Permanezco en el aula en cada asignatura.	21	8.6	34	14.0	21	8.6	58	23.9	108	44.4	
3	Respeto el tiempo de la clase, sin hacer interrupciones innecesarias.	20	8.2	30	12.3	27	11.1	60	24.7	105	43.2	
4	Soy educado/a con los profesores.	18	7.4	32	13.2	44	18.1	109	44.9	5	2.1	
5	Estoy atento en las clases.	24	9.9	41	16.9	52	21.4	53	21.8	69	28.4	
Compromiso Agéntico												
1	Durante las clases, planteo pregunta a los profesores.	29	11.9	40	16.5	50	20.6	76	31.3	48	19.8	
2	Hablo con mis profesores sobre lo que me gusta y lo que no me gusta.	57	23.5	39	16.0	61	25.1	58	2.9	27	11.1	
3	Cuando alguna cosa me interesa, lo comento con mis profesores.	32	13.2	27	11.1	48	19.8	87	35.8	47	19.3	
4	Durante las clases, intervengo para expresar mis opiniones.	42	17.3	35	14.4	61	25.1	66	27.2	38	15.6	
5	Hago sugerencias a los	33	13.6	43	17.7	60	24.7	73	30	33	13.6	

profesores sobre cómo mejorar las cosas.

La Tabla 4 muestra que los estudiantes señalaron recibir apoyo constante de sus familias para su proceso de aprendizaje ($M=4.14$), así como de sus compañeros ($M=3.65$) y profesores ($M=3.57$) aunque de estos últimos en menor medida. La tabla 6 describe estos apoyos.

Tabla 6. Descripción apoyo parental y escolar

No.	Ítem	Totalmente desacuerdo		Desacuerdo		Ni de acuerdo ni desacuerdo		De acuerdo		Totalmente de acuerdo	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Apoyo padres											
1	Mis padres me ayudan a hacerlo bien en la escuela.	31	12.8	16	6.6	25	10.3	94	38.7	77	31.7
2	Mis padres me motivan para que permanezca en la escuela.	12	4.9	11	4.5	16	6.6	59	24.3	144	59.3
3	Mis padres han sido importantes en ayudarme a hacer mis planes educativos.	15	6.2	12	4.9	20	8.2	81	33.3	113	46.5
4	Mis padres me animan a continuar la escuela después de la secundaria.	12	4.9	12	4.9	14	5.8	76	31.3	127	52.3
5	Mis padres me dan buenos consejos acerca de la educación.	13	5.3	12	4.9	11	4.5	66	27.2	140	57.6
6	Mis padres se preocupan por mi educación.	14	5.8	10	4.1	13	5.3	78	32.1	128	52.7
Apoyo maestros											
1	En mi escuela, hay un profesor que se preocupa por mí.	32	13.2	23	9.5	62	25.5	68	28.0	52	21.4
2	En mi escuela, hay un profesor que es amable conmigo.	21	8.6	13	5.3	45	18.5	91	37.4	71	29.2
3	En mi escuela, hay un profesor que me escucha cuando tengo algo que decir.	23	9.5	24	9.9	49	20.2	91	37.4	55	22.6
Apoyo compañeros/as											
28	En mi escuela, tengo un amigo que realmente se preocupa por mí.	20	8.2	16	6.6	44	18.1	91	37.4	71	29.2
30	En mi escuela, tengo un amigo que habla conmigo sobre mis problemas.	24	9.9	32	13.2	47	19.3	80	32.9	58	23.9
32	En mi escuela, tengo un amigo que me ayuda cuando tengo dificultades (problemas).	28	11.5	16	6.6	35	14.4	87	35.8	76	31.3

4.4 Relaciones entre las variables estudiadas y los datos sociodemográficos

En la Tabla 7 se muestran las correlaciones entre la edad y las variables del estudio. Como es evidente, para la muestra estudiada, la edad no ha resultado un factor de relevancia en torno a las variables en estudio, puesto que ninguna de estas ha resultado en una relación estadísticamente significativa.

Tabla 7. Correlaciones entre la edad y las principales variables estudiadas

Variabes	r_{xy}
Estrategias cognitivas	.046
Est. de apoyo al aprendizaje	.075
Est. vinculadas a los hábitos de estudio	.066
Compromiso cognitivo	.048
Compromiso agéntico	.073
Compromiso comportamental	-.117
Actitud hacia el profesorado	-.040
Actitud hacia sist. Educativo	-.057
Apoyo Padres	-.032
Apoyo profesores	.073
Apoyo compañeros	.043
Rendimiento Académico	.048

Nota: * $p < .05$; ** $p < .01$

La Tabla 8 permite evidenciar las diferencias de medias entre chicos y chicas. Las estudiantes han resultado con unas mayores puntuaciones en todas las variables estudiadas. Sin embargo, el análisis a partir de la Prueba T de Student, señala que solo han resultado estadísticamente significativas las diferencias de medias en función del **sexo** referidas a las estrategias vinculadas a los hábitos de estudio [$t(241)=-2.848$; $p=.005$] y las actitudes hacia el sistema educativo [$t(241)=-2.993$; $p=.003$]. Lo cual evidencia que las chicas tienen establecidos mejores hábitos de estudio y una mejor disposición hacia los procesos emanados del centro educativo.

Tabla 8. Comparación de medias según sexo

Variabes	Sexo	N	Media	DT	MD Error
Estrategias cognitivas	Hombre	120	2.46	.40	.03
	Mujer	123	2.55	.52	.04
Est. de apoyo al aprendizaje	Hombre	120	2.62	.49	.05
	Mujer	123	2.73	.53	.05
Est. vinculadas a los hábitos de estudio	Hombre	120	2.58	.60	.05
	Mujer	123	2.82	.67	.06
Apoyo padres	Hombre	120	4.09	.93	.09
	Mujer	123	4.19	.94	.09
Apoyo docentes	Hombre	120	3.59	.97	.08
	Mujer	123	3.57	1.05	.09

Apoyo compañeros	Hombre	120	3.59	.95	.08
	Mujer	123	3.70	1.08	.10
Compromiso cognitivo	Hombre	120	3.32	.83	.08
	Mujer	123	3.38	.83	.07
Compromiso conductual	Hombre	120	3.63	.98	.09
	Mujer	123	3.82	.91	.08
Compromiso agéntico	Hombre	120	3.20	.85	.08
	Mujer	123	3.11	.86	.08
Actitud hacia el profesorado	Hombre	120	3.40	.58	.05
	Mujer	123	3.60	.61	.05
Actitud hacia el sistema educativo	Hombre	120	3.35	.52	.05
	Mujer	123	3.56	.54	.05
Rendimiento académico	Hombre	120	81.88	6.24	.57
	Mujer	123	83.97	6.91	.62

En la Tabla 9 se encuentran los análisis de varianza realizados a partir de las diferentes variables de estudio en función del tipo de familia. Los tipos de familias en los que se organizó la muestra, según los datos sociodemográficos fueron: monoparentales, nucleares, con abuelos u otro tipo de organización. Ninguna variable mostró ser estadísticamente significativa en función de la composición familiar.

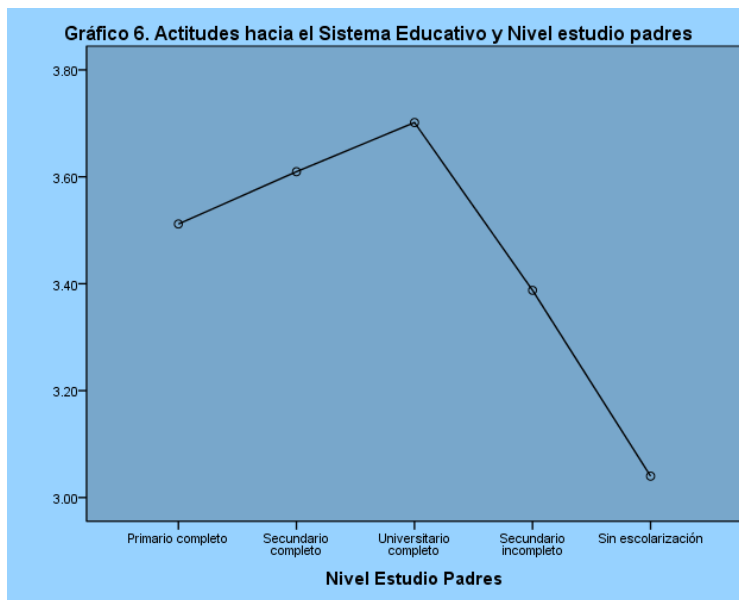
Tabla 9. Resultados de los análisis de varianza para los diversos componentes de las variables de estudio en función del tipo de familia

Variables	gl _{num}	gl _{den}	F	P	η^2
Estrategias cognitivas	3	239	0.437	0.727	0.095
Est. de apoyo al aprendizaje	3	239	0.825	0.481	0.219
Est. vinculadas a los hábitos de estudio	3	239	0.456	0.713	0.192
Compromiso cognitivo	3	239	2.929	0.074	1.957
Compromiso agéntico	3	239	1.672	0.174	1.212
Compromiso comportamental	3	239	1.622	0.185	1.622
Actitud hacia el profesorado	3	239	0.363	0.779	0.135
Actitud hacia sist. Educativo	3	239	0.419	0.739	0.124
Apoyo Padres	3	239	4.359	0.050	3.658
Apoyo profesores	3	239	2.447	0.064	2.437
Apoyo compañeros	3	239	3.655	0.013	3.667
Rendimiento Académico	3	239	0.655	0.580	29.125

En la Tabla 10 se encuentran los análisis de varianza realizados a partir de las diferentes variables de estudio en función del nivel de estudio de los padres. Resultaron ser estadísticamente

significativas las relaciones entre el nivel de estudio de los padres en función de las actitudes de sus hijos hacia el sistema educativo ($F(7,235)=2.279$; $p=0.029$) y el rendimiento académico ($F(7,235)=2.087$; $p=0.046$).

Para analizar las diferencias entre categorías en las variables de significación en función del estudio de los padres se calcularon pruebas a posteriori o post-hoc, en concreto Tukey. Las pruebas mostraron que los estudiantes cuyos padres han alcanzado un nivel universitario presentan unas mejores actitudes hacia el sistema educativo. (Gráfico 6)



De igual manera, los estudiantes cuyos padres han alcanzado un nivel universitario presentan un mayor rendimiento académico (Gráfico 7).

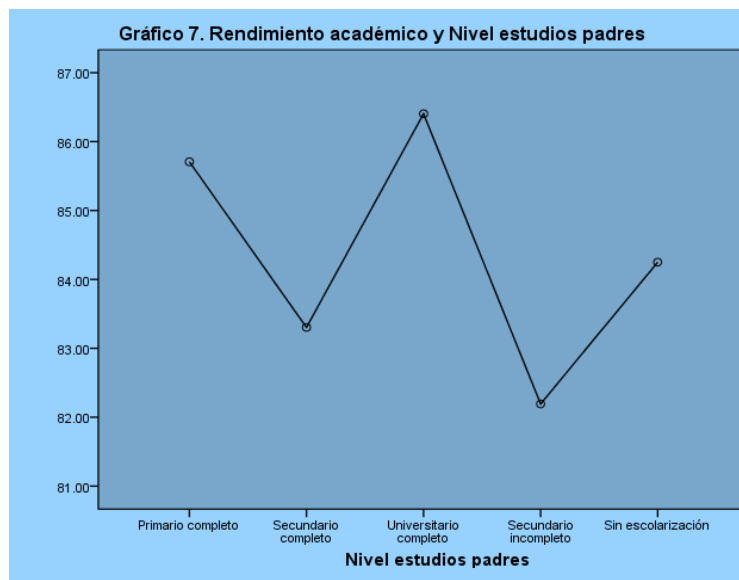
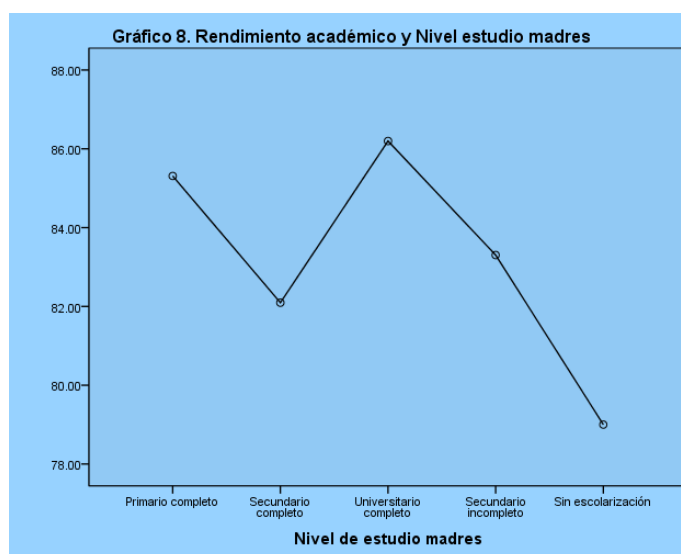


Tabla 10. Resultados de los análisis de varianza para los diversos componentes de las variables de estudio en función del nivel de estudio del padre

Variables	gl _{num}	gl _{den}	F	P	η ²
Estrategias cognitivas	7	235	1.125	0.348	0.243
Est. de apoyo al aprendizaje	7	235	1.781	0.092	0.461
Est. vinculadas a los hábitos de estudio	7	235	1.784	0.091	0.730
Compromiso cognitivo	7	235	1.145	0.336	0.780
Compromiso agéntico	7	235	1.155	0.329	0.841
Compromiso comportamental	7	235	1.058	0.392	0.951
Actitud hacia el profesorado	7	235	1.019	0.418	0.374
Actitud hacia sist. Educativo	7	235	2.279	0.029	0.647
Apoyo Padres	7	235	0.366	0.921	0.326
Apoyo profesores	7	235	1.782	0.092	1.766
Apoyo compañeros	7	235	1.492	0.171	1.542
Rendimiento Académico	7	235	2.087	0.046	89.591

En la Tabla 11 se encuentran los análisis de varianza realizados a partir de las diferentes variables de estudio en función del nivel de estudio de las madres. Resultaron ser estadísticamente significativas las relaciones entre el nivel de estudio de la madre en función de las actitudes de sus hijos hacia el sistema educativo ($F(7,235)=3.033$; $p=0.005$), hacia el profesorado ($F(7,235)=2.227$; $p=0.033$) y el rendimiento académico ($F(7,235)=2.233$; $p=0.032$).

Para analizar las diferencias entre categorías en las variables de significación en función del nivel de estudio de las madres se calcularon pruebas a posteriori o post-hoc, en concreto Tukey. Las pruebas mostraron que los estudiantes cuyas madres han alcanzado un nivel secundario o universitario presentan un mayor rendimiento académico. (Gráfico 8)



De igual manera, los hijos de madres universitarias presentan unas mejores actitudes hacia el sistema educativo (Gráfico 9).

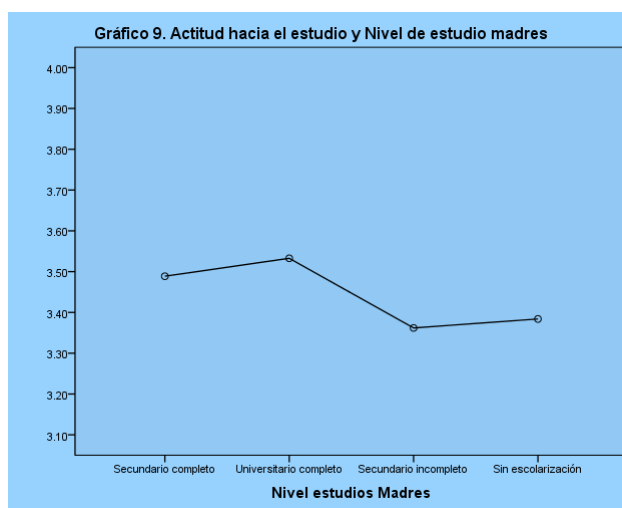


Tabla 11. Resultados de los análisis de varianza para los diversos componentes de las variables de estudio en función del nivel de estudio de la madre

Variabes	gl _{num}	gl _{den}	F	P	η^2
Estrategias cognitivas	7	235	1.117	0.353	0.241
Est. de apoyo al aprendizaje	7	235	0.411	0.895	0.110
Est. vinculadas a los hábitos de estudio	7	235	1.449	0.187	0.598
Compromiso cognitivo	7	235	1.373	0.218	0.929
Compromiso agéntico	7	235	1.328	0.238	0.962
Compromiso comportamental	7	235	0.547	0.798	0.499
Actitud hacia el profesorado	7	235	2.227	0.033	0.790
Actitud hacia sist. Educativo	7	235	3.033	0.005	0.843
Apoyo Padres	7	235	1.307	0.248	1.132
Apoyo profesores	7	235	1.319	0.242	1.324
Apoyo compañeros	7	235	0.769	0.614	0.802
Rendimiento Académico	7	235	2.233	0.032	95.436

La Tabla 12 permite evidenciar las diferencias de medias entre estudiantes de la tanda matutina y la vespertina. Los estudiantes de la tanda matutina han resultado con valores más positivos en todas las variables, exceptuando el apoyo de los docentes. Sin embargo, el análisis a partir de la Prueba T de Student, señala que solo han resultado estadísticamente significativas las diferencias de medias en función del **horario** referidas al compromiso conductual. [$t(241)=3.462$; $p=.001$], el rendimiento académico [$t(241)=3.614$; $p<.001$] y las actitudes hacia el sistema educativo [$t(241)=3.633$; $p<.001$].

Tabla 12. Comparación de medias según tanda

Variables	Sexo	N	Media	DT	MD Error
Estrategias cognitivas	Matutino	127	2.58	.48	.04
	Vespertino	116	2.43	.43	.04
Est. de apoyo al aprendizaje	Matutino	127	2.74	.52	.05
	Vespertino	116	2.61	.50	.05
Est. vinculadas a los hábitos de estudio	Matutino	127	2.77	.64	.06
	Vespertino	116	2.62	.65	.06
Apoyo padres	Matutino	127	3.39	.76	.07
	Vespertino	116	3.31	.89	.08
Apoyo docentes	Matutino	127	3.15	.83	.07
	Vespertino	116	3.17	.89	.08
Apoyo compañeros	Matutino	127	3.92	.79	.07
	Vespertino	116	3.51	1.06	.10
Compromiso cognitivo	Matutino	127	3.59	.56	.05
	Vespertino	116	3.40	.64	.06
Compromiso conductual	Matutino	127	3.58	.51	.05
	Vespertino	116	3.33	.55	.05
Compromiso agéntico	Matutino	127	4.21	.87	.08
	Vespertino	116	4.07	1.00	.09
Actitud hacia el profesorado	Matutino	127	3.61	.96	.08
	Vespertino	116	3.54	1.06	.10
Actitud hacia el sistema educativo	Matutino	127	3.73	.10	.09
	Vespertino	116	3.55	1.03	.10
Rendimiento académico	Matutino	127	84.38	6.50	.58
	Vespertino	116	81.36	6.49	.60

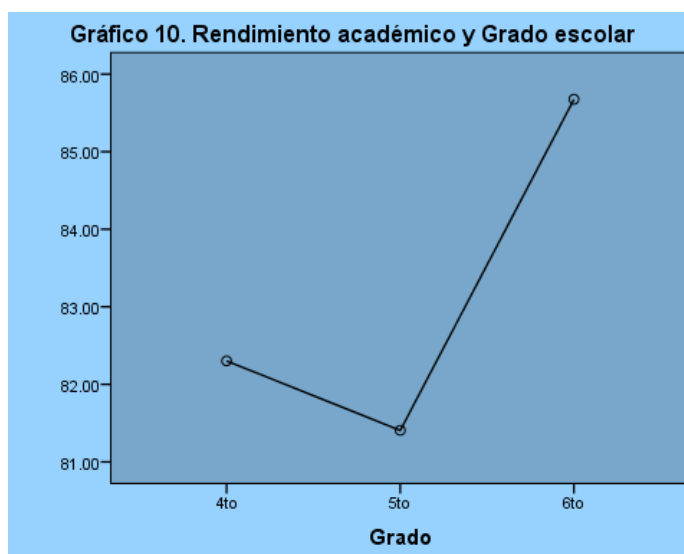
En la Tabla 13 se encuentran los análisis de varianza realizados a partir de las diferentes variables de estudio en función del grado de estudio. Resultaron ser estadísticamente significativas las relaciones entre el grado y el rendimiento académico ($F(7,240)=8.756$; $p=0.000$).

Para analizar las diferencias entre categorías en las variables de significación en función del nivel de estudio de las madres se calcularon pruebas a posteriori o post-hoc, en concreto Tukey. Las pruebas mostraron que los estudiantes de sexto grado tienen un mayor rendimiento académico que los estudiantes de cuarto y quinto de secundaria.

Tabla 13. Resultados de los análisis de varianza para los diversos componentes de las variables de estudio en función del nivel del grado de estudio

Variables	gl_{num}	gl_{den}	F	P	η^2
Estrategias cognitivas	2	240	1.510	0.223	0.325
Est. de apoyo al aprendizaje	2	240	0.188	0.307	0.314
Est. vinculadas a los hábitos de estudio	2	240	0.963	0.383	0.403
Compromiso cognitivo	2	240	0.655	0.520	0.450
Compromiso agéntico	2	240	0.565	0.569	0.415
Compromiso comportamental	2	240	1.252	0.288	1.125
Actitud hacia el profesorado	2	240	0.276	0.759	0.102
Actitud hacia sist. Educativo	2	240	0.071	0.931	0.021
Apoyo Padres	2	240	5.881	0.003	4.942
Apoyo profesores	2	240	1.850	0.159	1.862
Apoyo compañeros	2	240	1.479	0.230	1.526
Rendimiento Académico	2	240	8.756	0.000	364.284

Para analizar las diferencias entre categorías en las variables de significación en función del nivel de estudio de las madres se calcularon pruebas a posteriori o post-hoc, en concreto Tukey. Las pruebas mostraron que los estudiantes de sexto grado tienen un mayor rendimiento académico que los estudiantes de cuarto y quinto de secundaria (Gráfico 10).



4.5 Relaciones entre las variables psicológicas estudiadas

La Tabla no. 14 muestra las correlaciones existentes entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico con las diferentes variables de estudio. Se presentó una relación estadísticamente significativa entre los diferentes tipos de estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico con las dimensiones del compromiso escolar (cognitivo, el agéntico y el comportamental), así como con el apoyo de padres, maestros y compañeros. También se evidenció la relación entre las estrategias de apoyo y el rendimiento con las actitudes hacia el sistema educativo.

Tabla 14. Relación entre el compromiso escolar, las actitudes y el apoyo percibido con las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico

Variab les	Estrategias cognitivas	Estrategias de apoyo	Hábitos de estudio	Rendimiento académico
Estrategias cognitivas	1	.686**	.635**	.345**
Est. de apoyo al aprendizaje	.686**	1	.571**	.292**
Est. vinculadas a los hábitos de estudio	.635*	.571**	1	.296**
Compromiso cognitivo	.478**	.428**	.300**	.210**
Compromiso agéntico	.337**	.328**	.219**	.167**
Compromiso comportamental	.161*	.139*	.140*	.194**
Actitud hacia el profesorado	.023	.036	.066	.044
Actitud hacia sist. Educativo	.106	.155*	.105	.193**
Apoyo Padres	.278**	.291**	.239**	.236**
Apoyo profesores	.207**	.188**	.114	.254**
Apoyo compañeros	.265**	.250**	.225**	.255**
Rendimiento Académico	.345**	.292**	.296**	1

Nota: *p < .05; **p < .01

La Tabla no. 15 muestra las correlaciones existentes entre las actitudes y el apoyo escolar y familiar con el resto de las variables estudiadas. Se presentó una relación estadísticamente significativa entre la actitud hacia el profesorado, el compromiso comportamental y el apoyo percibido de docentes y compañeros. Se presentó una relación estadísticamente significativa entre las actitudes hacia el sistema educativo y el compromiso comportamental, así como las actitudes hacia el profesorado, el apoyo de padres, compañeros y profesores. Además, se encontró una relación estadísticamente significativa entre el apoyo de los padres con el compromiso cognitivo y agéntico, así como con las actitudes hacia el sistema educativo, el apoyo de profesores y compañeros. De su parte el apoyo de los profesores y el de los compañeros se relaciona de manera positiva con el compromiso cognitivo y agéntico, con las actitudes hacia el profesorado, el sistema educativo, el apoyo percibido de padres, docentes y compañeros.

Tabla 15. Relación entre las actitudes hacia los estudios, el compromiso escolar y el apoyo percibido de padres, maestros y compañeros

Variab les	Actitud hacia el profesorado	Actitud hacia sistema educativo	Apoyo Padres	Apoyo profesores	Apoyo compañeros
Compromiso cognitivo	.002	.015	.370**	.391**	.437**
Compromiso agéntico	-.033	-.025	.268**	.439**	.385**
Compromiso comportamental	.162*	.297**	.095	-.155	-.120
Actitud hacia el profesorado	1	.706**	.100	.217**	.138*
Actitud hacia sist. Educativo	.706**	1	-.158*	.172**	.126**
Apoyo Padres	.100	-.158*	1	.327**	.356**
Apoyo profesores	.217**	.172**	.327**	1	.627**
Apoyo compañeros	.138*	.126**	.356**	.627**	1

Nota: *p < .05; **p < .01

Capítulo V. Discusión de los resultados

En función de las medias de las variables estudiadas y las características sociodemográficas asociadas.

La frecuencia de uso de las estrategias de aprendizaje resultó ser limitada en los estudiantes del segundo ciclo de Secundaria del Liceo Elizabeth Lantigua Bonilla, lo que implica un uso a penas ocasional en los diferentes procesos educativos. Esta situación es preocupante, en tanto que una población estudiantil que se encuentra cursando estudios secundarios, requiere de claridad en el cómo aprende para poder dirigir sus esfuerzos y acciones a la consecución de los resultados educativos que le servirán para toda su vida, dado el impacto de la educación en los procesos vitales y los proyectos de vida. De tal manera que un estudiante que no aprende a aprender puede estar conduciéndose al fracaso escolar o a un aprendizaje memorístico que no tendrá relación con su vida y que, por tanto, como señalan Barca et al. (2013), no podrá transferirse ni tendrá aplicabilidad.

En función del sexo, las chicas presentan tener mayor claridad en la identificación y uso de estrategias de aprendizaje que los chicos. Esto coincide con otros estudios en educación secundaria, donde las alumnas reportan una frecuencia mayor de uso de las estrategias de aprendizaje que los alumnos (Cano, 2000; Tejedor, González-González y García, 2008).

El compromiso escolar, valorado de forma multidimensional, evidenció que a nivel cognitivo la población estudiada presentó niveles medios bajos, lo que implica cierto dominio de habilidades y atención en las tareas, aunque deja ver que falta un proceso consciente en cuanto a la regulación de sus aprendizajes. Esta información coincide con el estudio de Hernández (2015) en donde estudiantes dominicanos mostraron no estar muy conscientes o claros de su implicación cognitiva, lo que señala la autora “podría significar un posible desconocimiento de las estrategias de metacognición que utilizan o simplemente que no sabrían determinar qué tan implicados se perciben en los procesos pedagógicos utilizados para el aprendizaje” (p.79).

El compromiso conductual se situó en valores medios en cuanto al comportamiento esperado en el contexto escolar, siendo lo que tienen mejor comportamiento las chicas y los estudiantes de la jornada matutina. Estos niveles de compromiso pueden referirse a una variabilidad de conductas escolares que pueden limitar el esfuerzo por las tareas académicas y/o la persistencia en el proceso educativo. Esto difiere de lo encontrado por Hernández (2015), donde señala que los estudiantes dominicanos en el estudio mostraban un buen comportamiento escolar. Al respecto, diferentes autores plantean que en el involucramiento conductual pueden presentarse variaciones de forma que algunos estudiantes pueden tener mal comportamiento, pero ser persistentes y completar sus trabajos y otros pueden seguir las normas de la clase, pero no cumplir con los requerimientos académicos (Arguedas, 2010).

El compromiso agéntico se situó en valores bajos, lo cual presenta en los estudiantes una refiere a una limitada habilidad del alumno para establecer metas propias y constructivas en el proceso activo del aprendizaje. Esto se relaciona con los datos de Hernández (2015), cuando descubrió en una muestra de estudiantes dominicanos que infiere que los estudiantes “no están muy claros en cuanto a su autodeterminación para aprender, de sus habilidades y capacidad para gestionar su éxito escolar” (pág. 80).

Las actitudes hacia los docentes y hacia el sistema educativo se situaron en niveles medios bajos. Estas actitudes pueden tornarse interferentes o desfavorables ante el estudio, en función de los objetivos educativos, las actividades y las exigencias académicas y la percepción sobre sus maestros. Diferentes autores señalan al respecto que las actitudes hacia el acto de estudiar pueden verse afectadas tanto por diferencias individuales de los estudiantes, sus experiencias de éxito o fracaso, así como por el ambiente de estudio, la familia y los docentes (Oszoy et al., 2009).

Las chicas evidenciaron tener más actitudes hacia el estudio que los chicos. Esto coincide con la literatura científica al respecto en la que se ha concluido que existen diferencias significativas en las actitudes hacia el estudio en función del género, siendo las mujeres las que presentan mejores

actitudes y un mejor establecimiento de hábitos de estudio (Caldepvila y Belmont, 2016; Ozsoy et al., 2009). Además, en la población estudiada, poseen mejores actitudes, los estudiantes cuyos padres tienen un mayor nivel de estudio y aquellos que asisten a la escuela en jornada matutina, considerándose estos entonces como factores de protección.

Los estudiantes señalan recibir apoyo constante de sus familias para su proceso de aprendizaje, así como de sus profesores y compañeros. Lo cual es coincidente con otros estudios nacionales, en el que los estudiantes revelan que sus padres se involucran en su vida escolar y sus maestros se interesan por ellos (Borges, 2015; Hernández, 2015; Reyes, 2017).

De igual manera, el rendimiento académico, medido a través de sus calificaciones, resultó ser bueno en la población estudiada. Lo cual es similar a otras investigaciones nacionales al respecto (Borges, 2015; Hernández, 2015). En esta población, los estudiantes cuyos padres tienen un mayor nivel académico, aquellos que estudian en la jornada matutina y los que cursan el sexto grado tienen un mejor rendimiento que el resto. Estos tres aspectos, se sitúan como factores de protección en la población estudiada. Otros estudios señalan la importancia del nivel de estudio de los padres, porque genera unas mayores expectativas hacia la educación (Beneyto, 2015). Además, en cuanto a la tanda de clases, estudios nacionales han mostrado una mayor efectividad escolar en las jornadas escolares durante la mañana del día (Piñeros, Scheerens, 2000), lo cual, a la vez puede vincularse con que muchos estudiantes asisten a jornadas vespertinas debido a que tienen un trabajo remunerado, por lo que tienen menores posibilidades de estudiar.

En función de las correlaciones entre las variables estudiadas

Si bien en la población estudiada el uso de las estrategias de aprendizaje resultó limitado, al estudiar las correlaciones existentes entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico estas presentaron una relación estadísticamente significativa. Lo cual significa que, a mayor uso de estrategias de aprendizaje para la codificación, el procesamiento y comprensión la información y para mantener un adecuado estado para el aprendizaje, mayor será el rendimiento de los estudiantes. Esto se relaciona con diferentes investigaciones que establecen la correlación positiva de las estrategias de aprendizaje con el éxito académico y el rendimiento académico, puesto que se favorece la propia regulación del proceso de aprendizaje (Barca et al., 2015; Roux y Anzures, 2015).

Al estudiar la relación entre el compromiso escolar (cognitivo, el agéntico y el comportamental) y el rendimiento académico, se identificaron unos resultados estadísticamente significativos. Esto indica que los estudiantes con mejor rendimiento académico muestran un claro compromiso con la escuela, por lo que son más receptivos y dispuestos hacia las tareas y el trabajo escolar (Blanco y Rodríguez, 2015).

Los estudiantes que reciben apoyo de sus padres, compañeros y maestros presentan un mejor rendimiento académico, según los datos del estudio. Lo cual coincide con diversos autores sobre la importancia de la familia (González-Piensa y Núñez, 2005; Suarez et al., 2011), los profesores (Borges, 2015) y los compañeros (Reyes, 2017; Stell y Perdue, 2013) en la consecución de un buen rendimiento académico, pues motivan, apoyan y aportan al compromiso y a la dedicación con los estudios.

Se evidenció una relación positiva entre el rendimiento académico y las actitudes hacia los estudios. Lo que implica que los estudiantes con una mayor disposición para el proceso educativo y que tienen una mayor aceptación de sus maestros, tienen un mejor rendimiento académico. Esto coincide con lo señalado por autores como Lammers et al. (2001), quienes plantean que unas actitudes positivas para el estudio permiten un mejor éxito académico.

Los resultados del estudio, además, demuestran una relación estadísticamente significativa entre la actitud hacia el profesorado y el apoyo percibido de docentes y compañeros. Por lo que se puede inferir que los estudiantes que reciben apoyo de sus maestros y maestras para las labores escolares,

al igual que los que son más aceptados y valorados por sus compañeros, tienen una mejor disposición para el proceso académico y el sistema educativo en general. Esto se relaciona con otros estudios, que señalan cómo el apoyo de los pares permite una mayor participación en la vida escolar (Hernández, 2015) y a la vez permite un mayor ajuste en el contexto escolar (Brewster y Bowen, 2004).

Conclusiones

Los datos del estudio han permitido una comprensión amplia de la población estudiada en función de su rendimiento escolar, su compromiso escolar y sus actitudes hacia los estudios, partiendo de los objetivos planteados para el análisis.

En general, los estudiantes tienen un buen rendimiento académico, medido a través del promedio de calificaciones. Siendo mayor en los estudiantes de la tanda matutina y aquellos cuyos padres tienen un mayor nivel académico. Sin embargo, el uso de estrategias de aprendizaje es limitado, lo que genera procesos de aprendizajes poco conscientes y autorregulados. Esto, en especial en los chicos, pues las estudiantes resultaron con valores más positivos en el uso de las operaciones mentales vinculadas con el aprendizaje.

El compromiso escolar desde la perspectiva cognitiva se encuentra en valores promedios, quedando un significativo grupo de estudiantes sin la implicación oportuna en el proceso de aprendizaje, lo cual limita el esfuerzo necesario para comprender las tareas y ejecutar los procedimientos requeridos para llevarlas a cabo. En cuanto al compromiso comportamental, que implica un comportamiento según las normas esperadas en la escuela, se hizo evidente que, si bien los estudiantes señalan una asistencia regular a la escuela y una permanencia en el aula, un significativo grupo se distrae en las clases y otros tienen altercados con los docentes. Esto, sobre todo, los chicos y los estudiantes de la tanda vespertina. Por su parte, el compromiso agéntico muestra un limitado proceso de autorregulación de los procesos de aprendizaje y de la vida escolar, lo cual genera que los estudiantes se orienten a metas claras en su escolaridad.

Las actitudes de la población hacia el sistema educativo y el profesorado se encontraron dentro de valores promedios-bajos, indicando que pueden asumir comportamientos y posturas que interfieren con una participación oportuna en la escuela, que pueden resistirse a las pautas educativas, a la organización y estructura escolar y esto puede repercutir en su rendimiento y su satisfacción escolar.

El apoyo de padres, docentes y compañeros es bueno según la percepción de los estudiantes. Entienden que sus padres se interesan por sus estudios, sus maestros les apoyan en las tareas y sus pares se interesan por ellos. Lo cual, a su vez, se evidencia como un factor protector en torno al compromiso con la vida escolar, pues aquellos estudiantes que perciben mayor apoyo tienen unas mejores actitudes en la escuela.

De acuerdo con las hipótesis del estudio, se ha determinado que efectivamente una actitud positiva del estudiante hacia el sistema educativo influye positivamente en el rendimiento académico del alumno. Los estudiantes con mayor compromiso escolar evidencian un mejor rendimiento académico, así como aquellos que utilizan mayores estrategias de aprendizaje. La implicación de los padres, los docentes y el apoyo de los pares evidencia una correlación positiva respecto a las actitudes de los estudiantes hacia el proceso educativo.

Limitaciones y prospectivas

Una limitación del presente estudio es que los datos proceden de una muestra por conveniencia y han sido recogidos mediante autoinformes de los estudiantes, los cuales recogen, sobre todo, una percepción subjetiva del estudiantado. Futuras investigaciones podrían trabajar con muestras aleatorias en un distrito educativo o una mayor demarcación educativa y complementar la técnica utilizada con registros observacionales, contrastando así la percepción de la muestra. Se puede generar una combinación de metodología cuantitativa y cualitativa, que permita una mayor profundización en cada factor y variable estudiada. Además, sería favorable incorporar mayores dimensiones y factores junto al rendimiento académico, como la motivación, las expectativas y el autoconcepto de los estudiantes.

Otra cuestión por considerar es el diseño transversal del estudio que limita el establecimiento de relaciones causales entre las variables. Estas limitaciones serán, pues, las que guíen las investigaciones futuras, a través de estudios longitudinales que puedan abarcar toda la educación secundaria, con medidas repetidas de un mismo grupo de sujetos.

Recomendaciones

En vista de que el uso de las estrategias de aprendizaje resultó ser limitada en los estudiantes del segundo ciclo de Secundaria del Liceo Elizabeth Lantigua Bonilla, lo que es preocupante, se recomienda lo siguiente:

Para futuras líneas de investigación, se exhorta a profundizar en el análisis de los factores de participación que influyen en los procesos de aprendizaje y las estrategias que los estudiantes utilizan para aprender a aprender dentro y fuera del contexto escolar.

Como medida de mejora educativa, se recomienda a los estudiantes, padres, maestros y compañeros, crear proyectos que potencien un ambiente motivador y favorable para conectarse con sus actividades, fomentar su participación y donde se sientan comprometidos con su formación académica. Un espacio que les permita maximizar sus experiencias escolares.

Es pertinente, además, incluir el planteamiento estratégico de programas educativos que nos permitan ejecutar un plan de acción dirigido a promover una gestión organizada y coherente de mejora educativa, con el fin de promover la actitud positiva para aprender a aprender y afianzar el compromiso escola

Bibliografía:

- AKEY, T. (2006): "School context, student attitudes and behavior, and academic achievement: An exploratory analysis. Informe de investigación". Publicación electrónica: http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/31/25/01.pdf.
- Arguedas, I. (2010). Involucramiento de las estudiantes y los estudiantes en el proceso educativo. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(1), 63-78.
- Alfie Kohn, (2008). Por qué está sobrevalorada la autodisciplina. Recuperado de <http://www.alfiekohn.org/teaching/autodisciplina.htm>.
- Artunduaga, M. (2008). Variables que influyen en el rendimiento académico en la Universidad. (Tesis Doctoral inédita) Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Ayuntamiento de Los Alcarrizos (2016). Plan Municipal 2016-2017. Recuperado de www.sismap.gob.do/.../636142023693409349-Plan-Municipal-Los-Alcarrizos.pdf
- Barca, A., Peralbo, M., Porto, A., Barca, E., & Santorum, R. (2013). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico en la adolescencia. *Revista Galego-portuguesa de Psicología y Educación*, 21 (1), 195-211.
- Beneyto, S. (2015). Entorno familiar y rendimiento académico. *Didáctica e Innovación Educativa*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/libro/657731.pdf>
- Beltrán, J. (2003). Estrategias de aprendizaje. *Revista de Educación*, 332, 55-73.
- Bolívar, A. (2008). Evaluación de la práctica docente. Una revisión desde España. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa (RIEE)*, 1 (2), 19 pp. Consultado [27/06/2018] en:<http://rinace.net/riee>
- Bolívar, A. (2010). La lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad del centro escolar. Una revisión actual. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (2). Consultado [28/06/2018] en:<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num2/art1.pdf>
- Bogas, M. (2013) Autoestima y Rendimiento académico en la Enseñanza Secundaria Obligatoria. Tesis para optar por el grado de Maestría. Facultad de Ciencias de la Educación, Enfermería y Fisioterapia. Universidad de Almería. <http://repositorio.ual.es/jspui/bitstream/10835/2300/1/Trabajo.pdf>
- Borges, L. (2015). El compromiso escolar de los estudiantes en República Dominicana: validación de su medida y de las variables de su red nomológica. Tesis doctoral. Consultado [24/06/2018] en: https://dialnet.unirioja.es/buscar/tesis?query=Dismax.DOCUMENTAL_TODO=compromiso+de+los+estudiantes&inicio=1
- Blanco, N., & Rodríguez, C. (2015). Attitude and commitment to school of successful secondary school students. *Journal for the Study of Education and Development*, 38 (3), 542-568.

- Brewster, A.B. y Bowen, G.L. (2004). Teacher Support and the SchoolEngagement of Latino Middleand High School Students at Riskof School Failure. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 21(1),47-67.
- Briñol, P., & Horcajo, J., & Becerra, A., & Falces, C., & Sierra, B. (2002). Cambio de actitudes implícitas. *Psicothema*, 14 (4), 771-775.
- Brown, F., & Holtzman, W. (1975). *Manual de la Encuesta de hábitos y actitudes hacia el estudio*. México: Trillas.
- Brown, W. F., & Holtzman, W. H. (1984). *Survey of Study Habits and Attitudes Manual Supplement*. New York: The Psychological Corporation.
- Caballero, C., Abello, R. & Palacio, J. (2007). Relación de burnout y rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios en estudiantes universitarios. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 25(2), 98-111. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/apl/v25n2/v25n2a7.pdf>
- Cano, F. (2000). Las diferencias de género en estrategias y estilos de aprendizaje. *Psicothema*,12(3), 360-367.
- Carabús, O., Pérez, A. (2005) *Creatividad, Actitudes y Educación*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Biblos. <http://biblio3.url.edu.gt/Tesis/2012/05/84/Prado-Paula.pdf>
- Crick, R.D. (2012). Deep engagement as a complex system: Identity, learning power and authentic enquiry. En S. L. Christenson, A. L. Reschly y C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 675-694). New York: Springer.
- Christenson, S. L.; Reschly, A. L. y Wylie, C. (2012). Preface. En S. L. Christenson, A. L. Reschly y C. Wylie (Eds.). *Handbook of research on student engagement*. New York: Springer. DOI: <https://doi.org/10.14201/et20173512137>
- Cresswell, Leanne (2006) *Understanding teacher commitment in times of change* . Faculty of Education. Queensland University of Tecnology. Tesis doctoral. Consultado [25/06/2018] en:<http://eprints.qut.edu.au/16238/>
- Darr, C. W. (2012). Measuring student engagement: The development of a scale for formative use. In S. L. Christenson, A. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 707-723). New York, NY: Springer.
- De la Fuente, J., & Justicia, F. (2003). Escala de Estrategias de Aprendizaje (abreviada) . *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 1 (2), 139-158.
- EDUCA. (2015). *EDUCA (2015). Informe de Progreso Educativo*. Recuperado el 17 de febrero de 2017, de Acento: <http://acento-main-cdn.odsoluciones.netdna-cdn.com/wp-content/uploads/AF-Informe-Progreso-EducativoEDUCA-1.pdf>
- Estefanía, E. Terebel, J, Gonzalo, M, (2007) *Relaciones entre padres e hijos adolescentes*. pág.58-59.
- Fernández de Mejía, A. (2009). Motivación, aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de primer año de universidad. Recuperado de: http://investigare.pucmm.edu.do:8080/xmloi/bitstream/handle/20.500.12060/679/AmparoFernandez2009_TesisDoctoral.pdf?sequence=1&isAllowed=yrendizaje en contextos educativos (pp. 21-57). Granada: Grupo Editorial Universitario.

- Figuera, P., Dorio, I. & Forner, A. (2003). Las competencias académicas previas y el apoyo familiar en la transición a la universidad. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (2), 349-369.
- Finn, J. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142.
- Frances, M, (2005) Los problemas de comportamiento en el contexto escolar. pág.7
- Fredricks, J. A.; Blumenfeld, P. C. y Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59-90.
- Froiland, J. M. y Oros, E. (2014). Intrinsic motivation, perceived competence and classroom engagement as longitudinal predictors of adolescent reading achievement. *Educational Psychology*, 34, 119-132.
- Gargallo, B.; Garfella, P.; Sanchez,; Ros, C. y Serra, B. (2009). La influencia del autoconcepto en el rendimiento académico en estudiantes universitarios
- García-Bacete, F. J. (2006). La identificación de los alumnos rechazados. Comparación de métodos sociométricos de nominaciones bidimensionales. *Infancia y Aprendizaje*, 29 (4), 437-451.
- González-Arno V. Diccionario de la Real Academia Española. Edición Abreviada. Editorial Imprenta de Coson.
- González, S. G. y García Señorán, M. (2009). Procesos motivacionales, ejecución y actividad académica: teoría y evaluación cualitativa. En A. Barca (Coord.): *Motivación y Aprendizaje en Contextos Educativos*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- González-Pienda, J. A., & Núñez, J. C. (2005). La implicación de los padres y su incidencia en el rendimiento de los hijos. *Revista de Psicología y Educación*, 1 (1) , 115-134.
- Guthrie, J.T, Wigfi eld, A. & You, W. (2012). Instructional Contexts for Engagement and Achievement in Reading. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 601-634). New York: Springer.
- Gutiérrez, K. (2015). Perfil agéntivo de estudiantes con bajo rendimiento académico: estrategias cognitivas y de control del aprendizaje, autoeficacia académica y motivación. *Informes psicológicos*, 15 (1), 63-81.
- Hernández, M. (2015). Involucramiento de estudiantes de enseñanza media dominicana: antecedentes y consecuentes. Tesis doctoral. España: Universidad de Valencia.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, P. (2014). Selección de la muestra. En *Metodología de la Investigación* (6ª ed., pp. 170-191). México: McGraw-Hill.
- IDEC. (2015). Informe anual de seguimiento y monitoreo. Santo Domingo: Iniciativa Dominicana por una Educación de Calidad (IDEC).
- Lam, S., Jimerson, S., Kikas, E., Cefai, C., Veiga, F., Nelson, B., y otros. (2012). Do girls and boys perceive themselves as equally engaged in school? The results of an international study from 12 countries. *Journal of ScPsychology*, 50 , 77-94.
- Lammers, W. J., Onwuegbuzie, A. J., & Slate, J. R. (2001). Academic success as a function of the gender, class, age, study habits and employment of college students. *Research in the Schools*, 8(2) .

- Lamas, H. (2015). Sobre el rendimiento escolar. *Propósitos y Representaciones*, 3(1), 313-386. doi: [http:// dx.doi.org/10.20511/pyr2015.v3n1.74](http://dx.doi.org/10.20511/pyr2015.v3n1.74)
- Martínez-Otero, V. (2007). *Los adolescentes ante el estudio. Causas y consecuencias del rendimiento académico*. Madrid: Fundamentos.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana (2016). *Diseño Curricular Nivel Secundario*. Santo Domingo: MINERD.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana (2017). *El apoyo psicopedagógico en los centros educativos dominicanos*. Santo Domingo: MINERD.
- Moquete, J. (2004). *La Investigación Académica. Teoría y aplicaciones*. Editora Universitaria de la UASD. Santo Domingo.
- Murillo, M. A. (2008). Variables que influyen en el rendimiento académico en la universidad Doctoranda Universidad Complutense de Madrid (España) Departamento MIDE (Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación). Consultado en: Google académico 23/08/2018.
- Muñoz-Repiso, M. (2002). ¿Y ahora qué?: una mirada de conjunto para seguir avanzando en la mejora de la escuela. En F.J. Murillo y M. Muñoz-Repiso (coords.), *La mejora de la escuela* (pp.165-187). Barcelona: Octaedro y Madrid: MEC.
- Negrini, I.A. (2010). Involucramiento de las estudiantes y los estudiantes en el proceso educativo. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (1). Consultado [28/06/2018] en:<http://www.redalyc.org/html/551/55113489005/>
- OECD. (2016). *School factors related to Quality and Equity-results form PISA-2015*. Bonn: UNO-Verlag.
- Oficina Nacional de Estadística (2013). *Encuesta Demográfica y de Salud (ENDESA)*. Santo Domingo: ONE.
- Ozsoy, G., Memis, A., & Temur, T. (2009). Metacognition, study habits and attitudes . *International Electronic Journal of Elementary Education*, 2 (1), 154-166.
- Páez, D., et al., 2008. *Superando la violencia colectiva y construyendo la cultura de paz*. Madrid: Fundamentos. [http:// www.redalyc.org/pdf/3378/337838597006.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/3378/337838597006.pdf)
- Petty, R.E. y Wegener, D.T. (1998). Attitude change. En D. Gilbert, S. Fiske, y G. Lindzey (Eds.), *The Handbook of Social Psychology* (4th ed.). New York: McGraw-Hill. <https://www.uniovi.es/reunido/index.php/PST/article/view/7917/7781>
- Piñeros, L.; Scheerens, J. (2000). *Efectividad escolar de los centros de educación media*. Santo Domingo: Banco Mundial y MINERD.
- Pizarro, R. (1985). *Rasgos y actitudes del profesor efectivo* (Tesis de Maestría). Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. En S. L. Christenson, A. L. Reschly y C. Wylie (Eds.). *Handbook of research on student engagement*. New York: Springer.
- Reeve, J. y Tseng, C. (2011). Personal agency as a fourth aspect of students' engagemen during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 257-267.

- Reeve, J.; Jang, H.; Carrell, D.; Jeon, S. y Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28, 147-169.
- Reyes, B. (2017). Estrategias de aprendizaje, compromiso escolar, hábitos y actitudes hacia el estudio: incidencia en el éxito académico de los estudiantes de tercero de secundaria. Santo Domingo. UASD-Universidad de Valencia.
- Ros Martínez de Lahidalga, I. (2009). La Implicación del Estudiante con la Escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 14 (01), 79-92. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/175/17512723006/>
- Roux, R., & Anzures, E. (2015). Estrategias de aprendizaje y su relación con el rendimiento académico en estudiantes de una escuela privada de educación media. *Actualidades investigativas en educación*, 15 (1) , 1-16.
- Rugeles Contreras, P., & Mora González, B., & Metaute Paniagua, P. (2013). El rol del estudiante en los ambientes educativos mediados por las TIC. *Revista Lasallista de Investigación*, 12 (2), 132-138.
- Sands, T., & Plunkett, S. (2005). A New Scale to Measure Adolescent Reports of Academic Support by Mothers, Fathers, Teachers, and Friends in Latino Immigrant Families. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 27 , 244-253.
- Suárez, N., Tuero-Herrero, E., Bernardo, A., Fernández, E., Cerezo, R., González-Pienda, J., y otros. (2011). El fracaso escolar en Educación Secundaria: Análisis del papel de la implicación familiar. *Revista de Formación del Profesorado e Investigación Educativa*, 49-64.
- Stell, D., & Perdue, N. (2013). Social support and behavioral and affective school engagement: the effects of peers, parents, and teachers. *Psychology in the Schools*, 50 , 325-339.
- Tay, Bayram. (2013). Elaboration and organization strategies used by prospective class teachers while studying social studies education textbooks. *Eurasian Journal of Educational Research*, 13(51), 229-252. Recuperado de <http://www.ejer.com.tr/?git=22&kategori=99&makale=863>
- Tejedor, F., González-González, S., & García, M. (2008). Estrategias atencionales y rendimiento académico en estudiantes de secundaria. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 40 (1) , 123-132.
- Willcox, M. del R. (2011). Factores de riesgo y protección para el rendimiento académico: Un estudio descriptivo en estudiantes de Psicología de una universidad privada. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(1), 1-9. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/3878Wilcox.pdf>
- Ortiz, Uribe, F, G (2003). *Diccionario de metodología de la investigación científica*. México: Editorial Limusa.
- Ozsoy, G., Memis, A., & Temur, T. (2009). Metacognition, study habits and attitudes . *International Electronic Journal of Elementary Education*, 2 (1), 154-166.
- Vasta, R.; Haithm M.; Miller, S. (2008) *Psicología infantil*. España: Editorial Ariel, S.A.

Veiga, F. H. (2013). Envolvimento dos alunos na escola: Elaboração de uma nova escala de avaliação. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1 (1) , 441-450.

Anexos

ACTITUDES, COMPROMISO ESCOLAR Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

Estimado/a joven: Queremos conocer cómo estudias y cómo te sientes en la escuela. Ninguna respuesta es correcta o incorrecta, por eso no dejes ninguna pregunta sin contestar. Te garantizamos que tus respuestas serán tratadas de forma anónima y confiable.

Agradecemos la colaboración que nos brindas.

Edad _____	Sexo: Masculino _____	Femenino _____
Con quiénes vives: Ambos padres y hermanos _____ Madre y hermanos _____		
Otros. Especifique _____		
Nivel de estudios tutores: Padre _____ Madre _____		
En la última entrega de calificaciones, cómo estaban tus notas en Lengua Española _____		
Matemática _____	Ciencias Sociales _____	Ciencias de la Naturaleza _____

1. Estrategias de Aprendizaje. A continuación, te presentamos una lista de estrategias que se utilizan para asimilar la información cuando se está estudiando, leyendo un texto, etc. Algunas puedes nunca haberlas utilizado, otras las puedes usar con frecuencia. Queremos saber justamente esta frecuencia.

Vas a contestar de la siguiente manera:

A: Nunca o Casi nunca B: Algunas veces C: Bastantes veces D: Siempre o Casi siempre

No.	Ítem	Respuesta
1	Elaboro los resúmenes ayudándome de las palabras o frases anteriormente subrayadas.	A B C D
2	Hago resúmenes de lo estudiado al final de cada tema.	A B C D
3	Resumo lo más importante de cada uno de los apartados de un tema, lección o apuntes.	A B C D
4	Construyo los esquemas ayudándome de las palabras y las frases subrayadas o de los resúmenes hechos.	A B C D
5	Dedico un tiempo de estudio a memorizar, sobre todo, los resúmenes, los esquemas, mapas conceptuales, diagramas cartesianos o en V, etc., es decir, lo esencial de cada tema o lección.	A B C D
6	Antes de responder a un examen evoco aquellos agrupamientos de conceptos (resúmenes, esquemas, secuencias, diagramas, mapas conceptuales, matrices...) hechos a la hora de estudiar.	A B C D
7	En los libros, apuntes u otro material a aprender, subrayo en cada párrafo las palabras, datos o frases que me parecen más importantes.	A B C D
8	Empleo los subrayados para facilitar la memorización.	A B C D
9	Hago uso de bolígrafos o lápices de distintos colores para favorecer el aprendizaje.	A B C D
10	Utilizo signos (admiraciones, asteriscos, dibujos...), algunos de ellos sólo inteligibles por mí, para resaltar aquellas informaciones de los textos que considero especialmente importantes.	A B C D
11	Soy consciente de la importancia que tienen las estrategias de elaboración, las cuales me exigen establecer distintos tipos de relaciones entre los contenidos del material de estudio (dibujos o gráficos, imágenes mentales, metáforas,	A B C D

	autopreguntas, paráfrasis...).	
12	He caído en la cuenta del papel que juegan las estrategias de aprendizaje que me ayudan a memorizar lo que me interesa, mediante repetición y nemotecnias.	A B C D
13	He pensado sobre lo importante que es organizar la información haciendo esquemas, secuencias, diagramas, mapas conceptuales, matrices.	A B C D
14	He caído en la cuenta de que es beneficioso (cuando necesito recordar informaciones para un examen, trabajo, etc.) buscar en mi memoria las nemotecnias, dibujos, mapas conceptuales, etc. que elaboré al estudiar.	A B C D
15	Me he parado a reflexionar sobre cómo preparo la información que voy a poner en un examen oral o escrito (asociación libre, ordenación en un guión, completar el guión, redacción, presentación...).	A B C D
16	Para cuestiones importantes que es difícil recordar, busco datos secundarios, accidentales o del contexto, con el fin de poder llegar a acordarme de lo importante.	A B C D
17	Me ayuda a recordar lo aprendido el evocar sucesos, episodios o anécdotas (es decir "claves"), ocurridos durante la clase o en otros momentos del aprendizaje.	A B C D

A: Nunca o Casi nunca B: Algunas veces C: Bastantes veces D: Siempre o Casi siempre

No.	Ítem	Respuesta
18	Cuando tengo que exponer algo, oralmente o por escrito, recuerdo dibujos, imágenes, metáforas... mediante los cuales elaboré la información durante el aprendizaje.	A B C D
19	Frente a un problema o dificultad considero, en primer lugar, los datos que conozco antes de aventurarme a dar una solución intuitiva-.	A B C D
20	Antes de realizar un trabajo escrito confecciono un esquema, guión o programa de los puntos a tratar.	A B C D
21	Cuando tengo que contestar a un tema del que no tengo datos, genero una respuesta "aproximada", haciendo inferencias a partir del conocimiento que poseo o transfiriendo ideas relacionadas de otros temas.	A B C D
22	Antes de empezar a hablar o a escribir, pienso y preparo mentalmente lo que voy a decir o escribir.	A B C D
23	Para recordar una información primero la busco en mi memoria y después decido si se ajusta a lo que me han preguntado o quiero responder.	A B C D
24	Durante el estudio escribo o repito varias veces los datos importantes o más difíciles de recordar.	A B C D
25	Cuando el contenido de un tema es denso y difícil vuelvo a releerlo despacio.	A B C D
26	Estudio para ampliar mis conocimientos, para saber más, para ser más experto.	A B C D
27	Me esfuerzo en el estudio para sentirme orgulloso de mí mismo.	A B C D
28	Me dirijo a mí mismo palabras de ánimo para estimularme y mantenerme en las tareas de estudio.	A B C D
29	Me digo a mí mismo que puedo superar mi nivel de rendimiento actual (expectativas) en las distintas asignaturas.	A B C D
30	Pongo en juego recursos personales para controlar mis estados de ansiedad cuando me impiden concentrarme en el estudio.	A B C D
31	Procuro que en el lugar de estudio no haya nada que pueda distraerme, como personas, ruidos, desorden, falta de luz, ventilación, etc..	A B C D
32	Cuando tengo conflictos familiares procuro resolverlos antes, si puedo, para concentrarme mejor en el estudio.	A B C D
33	En el trabajo, me estimula intercambiar opiniones con mis compañeros, amigos o familiares sobre los temas que estoy estudiando.	A B C D
34	Evito o resuelvo, mediante el diálogo, los conflictos que surgen en la relación personal con mis compañeros, profesores o familiares.	A B C D

35	Acudo a los amigos, profesores o familiares cuando tengo dudas o puntos oscuros en los temas de estudio o para intercambiar información.	A	B	C	D
36	Me satisface que mis compañeros, profesores y familiares valoren positivamente mi trabajo.	A	B	C	D
37	Ánimo y ayudo a mis compañeros para que obtengan el mayor éxito posible en las tareas escolares.	A	B	C	D
38	Antes de iniciar el estudio, distribuyo el tiempo de que dispongo entre todos los temas que tengo que aprender.	A	B	C	D
39	Cuando se acercan los exámenes establezco un plan de trabajo distribuyendo el tiempo dedicado a cada tema.	A	B	C	D
40	Intento expresar lo aprendido con mis propias palabras, en vez de repetir literalmente o al pie de la letra lo que dice el libro o profesor.	A	B	C	D
41	Procuro aprender los temas con mis propias palabras en vez de memorizarlos al pie de la letra.	A	B	C	D
42	Cuando estudio trato de resumir mentalmente lo más importante.	A	B	C	D
43	Al comenzar a estudiar una lección, primero la leo toda por encima.	A	B	C	D
44	Cuando estoy estudiando una lección, para facilitar la comprensión, descanso y después la repaso para aprenderla mejor.	A	B	C	D

Implicación escolar

En las siguientes preguntas vas a responder así:

- 1 Totalmente en desacuerdo
- 2 En desacuerdo
- 3 Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- 4 De acuerdo
- 5 Totalmente de acuerdo

No.	Ítem	Respuesta				
1	Mis padres me ayudan a hacerlo bien en la escuela.	1	2	3	4	5
2	Mis padres me motivan para que permanezca en la escuela.	1	2	3	4	5
3	Mis padres han sido importantes en ayudarme a hacer mis planes educativos.	1	2	3	4	5
4	Mis padres me animan a continuar la escuela después de la secundaria.	1	2	3	4	5
5	Mis padres me dan buenos consejos acerca de la educación.	1	2	3	4	5
6	Mis padres se preocupan por mi educación.	1	2	3	4	5
7	Cuando escribo mis trabajos, comienzo por hacer un borrador para organizar el texto.	1	2	3	4	5
8	Mi escuela es un lugar donde me siento excluido/a.	1	2	3	4	5
9	Falto a la escuela sin razón justificada.	1	2	3	4	5
10	Durante las clases, planteo pregunta a los profesores.	1	2	3	4	5
11	Trato de relacionar lo que aprendo en una asignatura con lo aprendido en otras.	1	2	3	4	5
12	Mi escuela es un lugar donde hago amigos con facilidad.	1	2	3	4	5
13	Falto a las clases estando en la escuela.	1	2	3	4	5
14	Hablo con mis profesores sobre lo que me gusta y lo que no me gusta.	1	2	3	4	5
15	Paso mucho de mi tiempo libre buscando más información de los temas discutidos en clases.	1	2	3	4	5
16	Mi escuela es un lugar donde me siento integrado/a.	1	2	3	4	5
17	Interrumpo las clases a propósito (intencionadamente).	1	2	3	4	5
18	Cuando alguna cosa me interesa, lo comento con mis profesores.	1	2	3	4	5
19	Cuando leo un texto, trato de entender el significado de lo que el autor quiere transmitir.	1	2	3	4	5
20	Mi escuela es un lugar donde me parece que los demás me aprecian.	1	2	3	4	5
21	Soy mal educado/a con los profesores.	1	2	3	4	5

22	Durante las clases, intervengo para expresar mis opiniones.	1	2	3	4	5
23	Reviso regularmente mis apuntes, aunque el examen no esté próximo.	1	2	3	4	5
24	Mi escuela es un lugar donde me siento solo/a.	1	2	3	4	5
25	Estoy distraído en las clases.	1	2	3	4	5
26	Hago sugerencias a los profesores sobre cómo mejorar las cosas.	1	2	3	4	5
27	En mi escuela, hay un profesor que se preocupa por mí.	1	2	3	4	5
28	En mi escuela, tengo un amigo que realmente se preocupa por mí.	1	2	3	4	5
29	En mi escuela, hay un profesor que es amable conmigo.	1	2	3	4	5
30	En mi escuela, tengo un amigo que habla conmigo sobre mis problemas.	1	2	3	4	5
31	En mi escuela, hay un profesor que me escucha cuando tengo algo que decir.	1	2	3	4	5
32	En mi escuela, tengo un amigo que me ayuda cuando tengo dificultades (problemas).	1	2	3	4	5

Actitudes de Estudio

En las siguientes cuestiones vas a responder de la siguiente manera:

RV: Rara vez (0-15% de las veces)

AV: Algunas veces (16-35% de las veces)

CF: Con Frecuencia (36-65% de las veces)

PG: Por lo general (66-85% de las veces)

CS: Casi siempre (86-100% de las veces)

No.	Ítems	Respuestas				
3	Pienso que los profesores no comprenden las necesidades y los intereses de los alumnos.	RV	AV	CF	PG	CS
4	Mi antipatía por algunos profesores me hace estudiar menos.	RV	AV	CF	PG	CS
7	Mis profesores se esfuerzan para que sus materias sean interesantes y que tengan sentido para mí.	RV	AV	CF	PG	CS
8	Me parece que estudiaría más intensamente, si tuviera más libertad para escoger las materias que más me gustan.	RV	AV	CF	PG	CS
11	Me parece que los profesores se dejan influir demasiado por su simpatía o antipatía.	RV	AV	CF	PG	CS
12	Aunque una materia no me guste trabajo fuertemente por obtener una buena calificación.	RV	AV	CF	PG	CS
15	Creo que la manera más fácil de obtener buenas calificaciones es: estar de acuerdo con todo lo que diga el profesor.	RV	AV	CF	PG	CS
16	Después de los primeros días de clases, pierdo interés en mis estudios.	RV	AV	CF	PG	CS
19	Pienso que a los profesores les gusta demasiado demostrar quién es el que manda.	RV	AV	CF	PG	CS
20	Creo que los profesores desean realmente que sus estudiantes sientan simpatía por ellos.	RV	AV	CF	PG	CS
23	Pienso que los profesores son demasiado rígidos y de mente estrecha.	RV	AV	CF	PG	CS
24	Me parece que no se da suficiente libertad a los estudiantes para elegir los temas de sus trabajos.	RV	AV	CF	PG	CS
27	Pienso que los profesores esperan que los profesores estudien demasiado fuera de la hora de clase.	RV	AV	CF	PG	CS
28	La falta de interés en mi trabajo escolar me dificulta mantener la atención en mis tareas de lectura.	RV	AV	CF	PG	CS
31	Cuando mis profesores explican una lección o contestan preguntas emplean palabras que no comprendo.	RV	AV	CF	PG	CS
32	A menos que una materia me guste de verdad creo que solamente hay que estudiar lo suficiente para pasar de curso.	RV	AV	CF	PG	CS
35	Mis profesores no logran explicar suficientemente las cosas que tratan de enseñar.	RV	AV	CF	PG	CS
36	Me siento confuso e indeciso sobre lo que debo estudiar en la escuela y lo que deseo hacer cuando salga de la escuela.	RV	AV	CF	PG	CS
39	Me parece que los profesores son demasiados estrictos y sabihondos en sus relaciones con los estudiantes.	RV	AV	CF	PG	CS

40	Mi trabajo escolar es a veces tan poco interesante que me tengo que violentar para hacer las tareas o asignaciones.	RV AV CF PG CS
43	Creo que los profesores disfrutan en su interior cuando hacen pasar a los estudiantes momentos difíciles.	RV AV CF PG CS
44	Creo que pasar un buen rato y obtener el mejor provecho de la vida divirtiéndome es mejor que estudiar.	RV AV CF PG CS
47	Pienso que los profesores tienden a hablar demasiado.	RV AV CF PG CS
48	Creo que los profesores procuran evitar las discusiones en sus clases sobre problemas y sucesos de actualidad.	RV AV CF PG CS
51	Me parece que los profesores tratan de dar la misma atención y ayuda a todos los alumnos.	RV AV CF PG CS
52	Me parece que mis calificaciones muestran lo que verdaderamente puedo hacer.	RV AV CF PG CS

RV: Rara vez (0-15% de las veces)

AV: Algunas veces (16-35% de las veces)

CF: Con Frecuencia (36-65% de las veces)

PG: Por lo general (66-85% de las veces)

CS: Casi siempre (86-100% de las veces)

No.	Ítem	Repuesta
55	Las ilustraciones, ejemplos y explicaciones que dan mis profesores son difíciles de comprender.	RV AV CF PG CS
56	Me parece que no vale la pena gastar tiempo, dinero y esfuerzo en obtener una educación universitaria.	RV AV CF PG CS
59	Me parece que los profesores tienden a despreciar a los malos estudiantes y a reírse de sus errores.	RV AV CF PG CS
60	Algunas de mis materiales son tan aburridas que paso el tiempo haciendo dibujos, escribiendo notas o soñando despierto en lugar de escuchar al profesor.	RV AV CF PG CS
63	Me parece que los profesores hacen que sus materias sean muy duras para el estudiante promedio.	RV AV CF PG CS
64	Me parece que estoy tomando materias que no me servirán de nada.	RV AV CF PG CS
67	Pienso que los entrenadores de deportes hacen más por la vida escolar que los profesores.	RV AV CF PG CS
68	Creo que la tarea principal de las escuelas es enseñar cosas a los estudiantes que les puedan ayudar a ganarse la vida.	RV AV CF PG CS
71	Me parece que los profesores piensan más en las calificaciones que en el verdadero propósito de las escuelas.	RV AV CF PG CS
72	Trato de interesarme verdaderamente en cada materia que tomo.	RV AV CF PG CS
75	Pienso que los estudiantes que hacen preguntas participan en la discusión de clase solamente están tratando de queca... con el profesor.	RV AV CF PG CS
76	Me parece que la razón principal para ir a la universidad es para ser envidiado y admirado por otros.	RV AV CF PG CS
79	Creo que los profesores hacen a propósito exámenes el día siguiente de una fiesta o juego de pelota.	RV AV CF PG CS
80	Creo que tener un equipo de pelota triunfador es tan importante como aprender historia o matemáticas.	RV AV CF PG CS
83	Creo que adular a los profesores es una forma de obtener buenas notas.	RV AV CF PG CS
84	Creo que lo mejor para mí sería dejar la escuela y obtener un buen empleo.	RV AV CF PG CS
87	Me parece que es casi imposible para el estudiante promedio hacer todos los deberes asignados.	RV AV CF PG CS
88	Me parece que las casas que se enseñan en la escuela no ayudan a uno a afrontar los problemas adultos.	RV AV CF PG CS

91	Me parece que la razón principal por la cual los estudiantes hacen trampas es que los profesores asignan tareas ridículas.	RV	AV	CF	PG	CS
92	Cuando leo o estudio demasiado me dan dolores de cabeza.	RV	AV	CF	PG	CS
95	Me parece que no se debe esperar que los estudiantes sientan simpatía por la mayoría de los profesores.	RV	AV	CF	PG	CS
96	Siento deseos de faltar a clases cuando siento deseos de hacer otra cosa.	RV	AV	CF	PG	CS
99	Creo que los profesores escogen esa profesión principalmente porque les da placer.	RV	AV	CF	PG	CS
100	Creo que las calificaciones más altas se otorgan a los estudiantes que pueden memorizar hechos y no a los que pueden penetrar en el sentido de las cosas.	RV	AV	CF	PG	CS