

Cómo influyen la trayectoria académica y los hábitos relacionados con el entorno escolar en el rendimiento académico en la asignatura de educación física

How academic career and habits related to the school environment influence on academic performance in the physical education subject

Luis Gonzalo Córdoba Caro, Ventura García Preciado, Luis Miguel Luengo Pérez,
Manuel Vizuet Carrizosa y Sebastián Feu Molina

Universidad de Extremadura

Resumen: El objetivo principal de este estudio ha sido analizar el grado de influencia de la trayectoria académica y de algunos hábitos relacionados con el entorno escolar sobre el rendimiento académico en educación física (E.F.) en estudiantes de educación secundaria obligatoria (ESO) de la ciudad de Badajoz. Una muestra total de 1197 alumnos de enseñanza secundaria obligatoria con un 49.9% hombres y un 50.1% mujeres, ha participado en el estudio. Se les pasó un cuestionario autoadministrado con preguntas sobre sus principales hábitos escolares, de los cuales han sido analizadas ocho variables, además se incluyó la nota final de curso de la asignatura de E.F. como variable de análisis del rendimiento académico. A través del análisis estadístico con ANOVA, U de Mann-Whitney y H de Kruskal Wallis, se observan diferencias estadísticamente significativas ($p < .001$) en las calificaciones en E.F. tanto en las variables que miden la trayectoria académica, como en los hábitos relacionados con el entorno escolar, entre las que destacamos: ser repetidor, ser absentista, el tiempo de lectura y el de estudio diario. Los alumnos que eran repetidores, faltaban más a clase, o se retrasaban un mayor número de veces, que leían y estudiaban menos y percibían un peor ambiente en sus clases, son los que obtenían un peor rendimiento en E.F.

Palabra clave: adolescentes, rendimiento académico, educación física, enseñanza secundaria obligatoria, Badajoz, estudio, lectura.

Abstract: The main objective of this study was to analyze the degree of influence of some school habits and scholar trajectory on academic achievement in physical education (PE) students in secondary education (ESO) in the city of Badajoz. A total sample of 1197 students in compulsory secondary education 49.9% men, and 50.1% women, participated in the study. They spent a questionnaire filled out by the river questions about major school habits, of which eight variables were analyzed also included the final course in the subject of EF as a variable for analysis of academic performance. Through statistical analysis with ANOVA, Mann-Whitney U, and Kruskal Wallis H, there are significant differences in PE scores in all variables analyzed ($p < .001$), among which being repetitive, being truant, the time to read and study daily. In the variable environment perceived in class, there is a degree of significance ($p < .05$). Pupils who were repeaters, missing more classes or were delayed more times than read and studied less and earned a worse environment in their classes, are those who obtained poorer performance on EF.

Key words: teenagers, academic achievement, physical education, compulsory secondary education, Badajoz, study, reading.

1. Introducción

El rendimiento académico es un factor que no depende exclusivamente del alumno, tal y como se propugnaba en un principio, sino que existen numerosas interrelaciones, entre ellas se incluyen los factores relacionados con el ámbito escolar (Pérez, 1997).

La importancia de la trayectoria académica y los factores relacionados con el entorno escolar se refleja en la inclusión de éstos en las principales taxonomías de los determinantes más influyentes en el rendimiento académico (Instituto Nacional de Ciencias de la Educación, 1976; Álvaro, Bueno & Calleja, 1990; Castejón & Pérez, 1997; Pérez, 1997; Tejedor & García-Valcárcel, 2006; MEC, 2007; Ruiz de Miguel, 2009).

Al analizar los determinantes escolares del rendimiento académico, se observa que alrededor del 20% de la desigualdad de los resultados de los alumnos depende de estos factores (Vicente, 1995).

La medida o cuantificación del rendimiento escolar es complicada y cualquier estudio sería incompleto debido al elevado número de variables, factores que encierra y las convergencias y relaciones que se producen entre ellos (Lozano, 2000). Mientras no se estudien, se investiguen y se midan todas esas incidencias, ha de reconocerse que, por el momento, el mejor criterio para realizar una medición operativa del rendimiento académico son las calificaciones otorgadas por los profesores, tal y como se viene usando en el conjunto de investigaciones. Las calificaciones son uno de los factores vaticinadores de mayor estabilidad que se conocen en relación con el rendimiento escolar de cursos o niveles superiores (Gimeno, 1976; Cano, 2001; Correa, 2001).

Las características escolares (tanto institucionales como pedagógicas) son factores que afectan significativamente al rendimiento académico (Cervini, 2002). Analizando los resultados del estudio PISA'2006 se extrae la conclusión de que los factores relacionados con el contexto escolar muestran diferencias significativas en relación al rendimiento académico, entre ellos, el clima o ambiente en las aulas, se revela como un factor influyente sobre la eficacia escolar (Galán & Cabrera, 2002; De Jorge & Santín, 2007; Prieto & Carrillo, 2009; Ruiz de Miguel, 2009).

La Ley Orgánica General del Sistema Educativo de 1990 (LOGSE) dividió por primera vez los contenidos que se impartían en tres tipos: conceptuales, procedimentales y actitudinales, los cuales servían de referencia para el proceso de evaluación de las diferentes áreas, y esta distribución sigue vigente en la actualidad con la LOE. A raíz de esta modificación la asignatura de Educación Física sufrió un gran cambio en todos los niveles educativos, pues anteriormente se evaluaban principalmente los aspectos puramente procedimentales, fundamentalmente el nivel de condición física y de adquisición de habilidades motrices de los alumnos. Este cambio hizo que los docentes incluyeran dentro de sus programaciones contenidos teóricos que apoyaran y justificaran el trabajo práctico, traducéndose esto en un incremento de la importancia de este tipo de contenidos dentro de la calificación final de la asignatura.

Son numerosas las investigaciones realizadas en relación a las variables que influyen en el rendimiento académico de los adolescentes estudiantes de enseñanza secundaria, no obstante, consideramos necesario abordar un estudio más específico. El objetivo de este trabajo es estudiar el grado de influencia de la trayectoria académica y de los hábitos relacionados con el entorno escolar que tradicionalmente más se han analizado, sobre el rendimiento académico en la asignatura de educación física en los estudiantes de la ESO de Badajoz.

2. Método

2.1 Sujetos

La obtención de la muestra del estudio se hizo por medio de muestreo aleatorio por conglomerados, utilizando los grupos de clase como referencia, obteniendo con ello una muestra representativa de escolares de la ESO de la ciudad de Badajoz. El nivel de confianza fue de 2 unidades Z (IC=95.4%), una varianza ($p=q=.5$) como situación más desfavorable, y con un margen de error ($\pm 2.5\%$). A través de estos parámetros se calculó y se encuestó a un total de 1197 alumnos, un 49.9% fueron de sexo masculino ($n=597$) y un 50.1% de sexo femenino ($n=600$), con un rango de edades comprendidas entre 12 y 18 años, y pertenecientes a 20 centros de enseñanza secundaria de la ciudad de Badajoz.

2.2. Instrumento y variables de estudio

El cuestionario fue de elaboración propia, con ocho preguntas relacionadas con los hábitos de estudio y la trayectoria académica de los encuestados, de las cuales siete eran de respuesta cerrada, mientras que solamente en una de ellas la respuesta era abierta (anexo 1). De ellas se podían extraer diez variables, aunque finalmente fueron analizadas solamente nueve, excluyendo la respuesta abierta por la múltiple variedad de las respuestas dadas y el complejo análisis que suponía. Tres de ellas versaban sobre la trayectoria escolar de los alumnos, y el resto sobre los hábitos relacionados con el entorno escolar y el ambiente percibido en sus aulas. Para la redacción del cuestionario se adaptaron preguntas de estudios previos sobre hábitos de lectura y estudio y sobre hábitos de estilo de vida en adolescentes entre los que destacamos el estudio de Hernández et al (2007) y el del CIDE (2003).

2.3. Procedimiento

Se realizó un estudio piloto previo con 374 alumnos de la ESO de un centro público de enseñanza secundaria de la ciudad, a los cuales se les solicitó que hicieran todas las sugerencias que creyeran oportunas en cada pregunta. El contenido del cuestionario fue validado mediante una comisión de expertos haciendo una valoración general a través de una escala de Likert de cinco valores, con diez preguntas sobre la adecuación del cuestionario, y a continuación se les pidió que hicieran una valoración y análisis individualizado de cada una de las preguntas, y un comentario general sobre las modificaciones y mejoras propuestas.

Se habilitó un dominio en internet y en él se instaló un software informático específicamente diseñado para el estudio, que incluía el cuestionario y agilizó la recogida y análisis de los datos, esta herramienta informática se desarrolló en lenguaje PHP y Java Script, todo unido a una base de datos relacional en Mysql, que aseguraba la completa y correcta cumplimentación del cuestionario por parte de todos los participantes.

Al no existir preguntas de «*carácter personal*» que pudieran llevar a identificar al alumno, y tras recibir un informe jurídico informando de la no obligatoriedad de solicitar un consentimiento informado a las familias (al no incumplir la Ley Orgánica 15/1999 de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal), simplemente se les leyó un consentimiento en el cual se les informaba de los objetivos del estudio y se les advertía de que la participación en el estudio era totalmente voluntaria. Tras ello, se procedió a la explicación del contenido del cuestionario y de la forma de contestarlo.

El proceso de aplicación del cuestionario se realizó en una sola ocasión, durante el segundo trimestre del curso escolar 2009-2010, de forma individual y anónima, on-line a través de los ordenadores que hay en sus propias clases (en los centros públicos), o en las aulas de informática (en los centros concertados y privados), y una vez contestado completamente el cuestionario, el software les informaba de que habían concluido el estudio.

Para calcular el rendimiento académico en la asignatura de E.F se tomaron las calificaciones finales del curso en dicha asignatura, aportadas por los profesores, junto con la fecha de nacimiento y el sexo de cada alumno, dichos datos fueron suficientes para identificar a cada sujeto.

2.4. Análisis estadístico

Se estudió el comportamiento de las variables recogidas en el cuestionario a través del software informático SPSS versión 17 para Windows, para ello en cada uno de los ítems se realizó un análisis descriptivo. En el análisis inferencial, se trabajó con un nivel de confianza IC=95% ($pd>.05$). Para ver el grado de significación de las diferentes variables con el rendimiento escolar se realizaron los contrastes para establecer el tipo de prueba a utilizar en cada variable. Una vez realizados los contrastes, como prueba paramétrica se utilizó el Análisis de la varianza (ANOVA), y como pruebas no paramétricas la H de Kruskal-Wallis y la U de Mann-Whitney.

3. Resultados

El 72.1% de los alumnos encuestados no había repetido ningún curso, mientras que el 27.9% eran repetidores, de los cuales un 16.71% lo había hecho en una ocasión, el 10.11% había repetido dos cursos, y solamente el 1% había repetido 3 ó más cursos. La prueba «U de Mann-Whitney» indicó que existían diferencias altamente significativas en esta variable ($Z=12.480$; $pd>.001$); las calificaciones de los alumnos no repetidores son muy superiores a los repetidores, obteniendo los primeros una calificación media de 7.11 y los segundos 5.72.

Del total de repetidores, un 60.06%, lo había hecho en una ocasión, un 36.34% había repetido dos cursos, mientras que este porcentaje descende hasta el 3.6% que había repetido 3 ó más cursos. Para analizar si el número de cursos repetidos era una variable influyente en el rendimiento en E.F se utilizó el estadístico «H de Kruskal-Wallis» obteniendo diferencias significativas ($\chi^2=6.536$; $gl=2$; $pd>.05$). Tras el análisis post-hoc se observan diferencias significativas entre los alumnos que han repetido 3 ó más veces y los que han repetido 1 curso ($p<.05$). Los alumnos que han repetido más veces tienen peores calificaciones que los que han repetido una sola vez, existiendo por tanto una relación inversa entre el número de cursos suspensos y las calificaciones finales (figura 1).

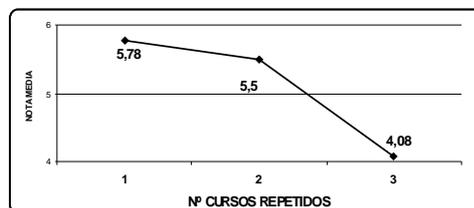


Figura 1: Calificaciones finales en la asignatura de E.F. en función del número de cursos repetidos

Tabla 1: Calificaciones finales en la asignatura de E.F. en función del número de faltas y retrasos mensuales a clase

	NINGUNA	1 ó 2 días	3 ó 4 días	5 ó más días
1 DÍA COMPLETO	6,94	6,34	5,66	3,50
1 CLASE	6,92	6,47	5,50	5,63
RETRASO	6,92	6,28	6,26	5,92
PROMEDIO	6,93	6,36	5,81	5,02

En la tabla 1 se representan las calificaciones referentes a tres variables: número de faltas mensuales a clase durante un día completo, número de faltas mensuales a una sola clase y número de retrasos mensuales. El análisis de la varianza ANOVA mostró diferencias altamente significativas en todas ellas ($F=27.791$; $gl=3$; $pd>.001$), ($F=23.341$; $gl=3$; $pd>.001$), ($F=17.346$; $gl=3$; $pd>.001$), respectivamente. Se observa una relación inversa entre el número de faltas o retrasos y las notas en E.F., excepto en el número de faltas a una clase en la que a partir de 3 ó 4 faltas se estabiliza el rendimiento.

Tras el análisis de las pruebas post-hoc en cada variable se pudieron establecer subgrupos con diferencias estadísticamente significativas entre ellos:

i) En la variable «número de faltas un día completo» se observaron diferencias significativas los que no faltan ningún día tienen mejores calificaciones que los alumnos que faltan ($p<.05$) (tabla 2).

Tabla 2: Pruebas post-hoc en la notas de EF en función del número de faltas mensuales al centro 1 día completo

Variable dependiente	(I) N° de faltas al centro 1 día completo al mes	(J) N° de faltas al centro 1 día completo al mes	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	p	I.C. 95%		
						Límite inferior	Límite superior	
Nota de EF	Ninguna o a	2	,60(*)	,12025	,000	,2675	,9407	
		4	1,28(*)	,25406	,000	,5680	1,9905	
		5 ó más	3,44(*)	,52135	,000	1,9801	4,8991	
		1-2	5 ó más	2,83(*)	,52773	,000	1,3581	4,3129
		3-4	5 ó más	2,16(*)	,57323	,003	,5556	3,7651

*p<.05

Tabla 3: Pruebas post-hoc en la notas de EF en función del número de faltas mensuales a una clase

Variable dependiente	(I) N° de faltas 1 clase al mes	(J) N° de faltas 1 clase al mes	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	p	I.C. al 95%	
						Límite superior	Límite inferior
Nota de EF	Ninguno/a	1-2	,45(*)	,122	,003	,1149	,7962
		3-4	1,42(*)	,232	,000	,7731	2,0731
		5 ó más	1,29(*)	,337	,002	,3461	2,2334
		1-2	3-4	,97(*)	,246	,002	,2794

*p<.05

ii) En la variable «número de faltas a una clase» se observaron diferencias significativas, los que no faltan ninguna clase tienen mejores calificaciones que los alumnos que faltan a clase (p<.05). En la variable «número de faltas a una clase», pudimos establecer dos subgrupos; uno estaba formado por los alumnos que faltaban menos de 3 clases (91.98%), y otro los que faltaban 3 ó más clases (8.02%), con un peor rendimiento para estos últimos (tabla 3).

iii) En la variable «número de retrasos» se observaron diferencias significativas, los que no tienen retrasos a una clase tienen mejores calificaciones que los que se retrasan en su llegada a clase (p<.05). En la variable «número de retrasos», las diferencias se establecieron, por un lado, entre los alumnos que no se retrasan nunca (68.25%), y por el otro, el resto (31.75%), siendo estos últimos los que obtienen peores calificaciones (tabla 4).

Tabla 4: Pruebas post-hoc en la notas de EF en función del número de retrasos mensuales a una clase

Variable dependiente	(I) N° de retrasos al mes	(J) N° de retrasos al mes	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	p	I.C. al 95%	
						Límite superior	Límite inferior
Nota de EF	Ninguno/a	1-2	,64(*)	,132	,000	,2683	1,0088
		3-4	,66(*)	,224	,038	,0250	1,2807
		5 ó más	1,00(*)	,244	,001	,3170	1,6832

* La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

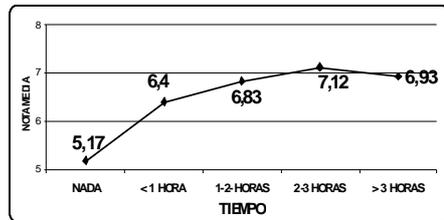


Figura 2: Calificaciones finales en la asignatura de E.F. en función del tiempo medio dedicado al estudio o cada día

Tabla 5: Pruebas post-hoc en la notas de EF en función del tiempo de estudio diario

Variable dependiente	(I) Tiempo de estudio diario	(J) Tiempo de estudio diario	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	p	I.C. al 95%	
						Límite superior	Límite inferior
Nota de EF	Nada	Menos de 1 hora	-1,22(*)	,25044	,000	-1,9960	-4,507
		Entre 1 y 2 horas	-1,65(*)	,24030	,000	-2,3926	-9,099
		Entre 2 y 3 horas	-1,94(*)	,25764	,000	-2,7379	-1,1482
		Más de 3 horas	-1,75(*)	,29989	,000	-2,6800	-8,296
	Menos de 1 hora	Nada	1,22(*)	,25044	,000	,4507	1,9960
		Entre 1 y 2 horas	-,43(*)	,13100	,031	-8,320	-,0237
	Entre 1 y 2 horas	Entre 2 y 3 horas	-,72(*)	,16060	,001	-1,2151	-,2242
		Nada	1,65(*)	,24030	,000	,9099	2,3926
	Entre 2 y 3 horas	Menos de 1 hora	,43(*)	,13100	,031	,0237	,8320
		Nada	1,94(*)	,25764	,000	1,1482	2,7379
	Más de 3 horas	Menos de 1 hora	,72(*)	,16060	,001	,2242	1,2151
		Nada	1,75(*)	,29989	,000	,8296	2,6800

*p<.05

Para analizar si el tiempo de estudio diario era una variable que influía en el rendimiento en la asignatura de E.F. se utilizó el estadístico

Tabla 6: Pruebas post-hoc en la notas de EF en función del tiempo de lectura diario

Variable dependiente	(I) Tiempo de lectura diaria	(J) Tiempo de lectura diaria	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	p	I.C. al 95%	
						Límite superior	Límite inferior
Nota de EF	Nada o casi nada	Menos de 30 minutos al día	-,55(*)	,138	,003	-,9823	-,1280
		Más de 30 y menos de 60 minutos al día	-,73(*)	,143	,000	-1,1732	-,2931
	Menos de 30 minutos al día	Nada o casi nada	,55(*)	,138	,003	,1280	,9823
		Más de 30 y menos de 60 minutos al día	,73(*)	,142	,000	,2931	1,1732

*p<.05

«H de Kruskal-Wallis» obteniendo diferencias altamente significativas ($\chi^2=53,823$; $gl=4$; $pd>.001$). Al realizar las pruebas post-hoc, se observó que los estudiantes que no estudiaban nada obtenían significativamente peores calificaciones que los que estudiaban (p<.05) y los que estudian menos de una hora obtienen peores calificaciones que los que estudian entre una y tres horas (p<.05) (tabla 5).

Se establecieron tres subgrupos distintos con diferencias estadísticamente significativas entre ellos: en el primero estaban los alumnos que «no estudian nada» (5.26%), que obtenían el peor rendimiento; en el segundo, los que estudian diariamente «menos de 1 hora» (24.56%), este subgrupo también incluía a los que estudian «entre 1 y 2 horas» (44.61%) y a los que estudian «más de 3 horas» (7.1%), y el tercer grupo lo formaban los que estudian diariamente más de 1 hora (70.18%), con el mejor rendimiento (figura 2).

Para analizar el grado de significatividad del tiempo de lectura diario en relación al rendimiento en E.F. se utilizó el estadístico «ANOVA de 1 factor», obteniendo una significación de ($F=7.7$; $gl=4$; $pd>.001$); sin embargo, una vez realizadas las pruebas post-hoc (tabla 6), las diferencias significativas se observaron diferencias significativas (p<.05) en las notas en la educación física en función del tiempo de lectura; los que no leían «nada o casi nada» (32.41%) y los que leían diariamente «menos de

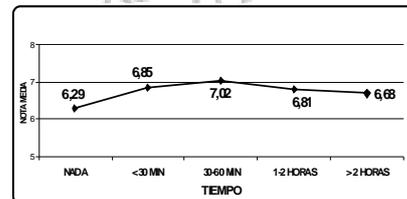


Figura 3: Calificaciones finales en la asignatura de E.F. en función del tiempo medio dedicado a la lectura o cada día

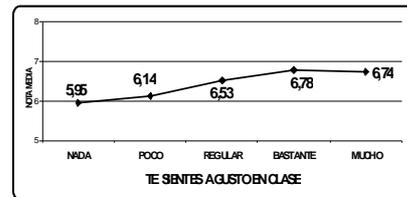


Figura 4: Calificaciones finales en la asignatura de E.F. en función del ambiente percibido en clase

treinta minutos» y en «entre 30-60 minutos» (23.98%), con mejores calificaciones para estos últimos (figura 3).

En la figura 4, se observa que a medida que el alumno se sentía mejor en su clase, el rendimiento también se incrementaba, es decir, que existía una relación directa entre el ambiente percibido en clase y el rendimiento en E.F. Esta variable fue analizada con ANOVA de 1 factor obteniendo, a nivel general, diferencias significativas ($F=3,527$; $gl=4$; $pd>.01$); sin embargo, tras el análisis post-hoc, no se pudieron establecer subgrupos con diferencias significativas entre las diferentes respuestas.

4. Discusión

Una vez analizados los datos obtenidos en el estudio, observamos que guardan relación con las evidencias obtenidas en un estudio previo en el que se afirma que existe una alta asociación entre los hábitos relacionados con el entorno escolar y el rendimiento escolar, siendo los malos hábitos una de las causas de fracaso escolar (Núñez & Sánchez, 1991).

Los resultados confirman que los alumnos que presentan un alto absentismo escolar reducen su rendimiento académico en las clases de educación física (Ruiz de Miguel, 2009). Además de estas formas de absentismo físico deberían estudiarse otras formas de absentismo presencial en la que el alumno se inhibe de participar en la clase (González, 2006; Ribaya, 2004), conocidas son las asistencias por parte de algunos alumnos sin el material necesario para participar en clase, con retrasos reiterados en las asistencias y con una baja participación en el aula. Este último aspecto deberá ser estudiado con más profundidad así como las adaptaciones curriculares realizadas a los asistentes con incapacidad por lesión o enfermedad.

Existe una relación entre el tiempo de estudio y el rendimiento académico. En la misma línea otros estudios han encontrado que a medida que se incrementa el tiempo diario de estudio se mejora el rendimiento escolar (Ruiz de Miguel, 2009). González, C. (2003), observa que el estudio permite discriminar correctamente entre alumnos con rendimiento alto, normal y bajo. Por otro lado, Caso y Hernández (2007) encontraron sólo una contribución relativa del tiempo de estudio sobre el rendimiento académico. Parece obvio que exista una relación entre el tiempo de estudio y la educación física pero hay que notar que el objeto de estudio es una asignatura que tradicionalmente se ha desarrollado exclusivamente en el ámbito práctico a pesar de tener contenidos de carácter conceptual, actitudinal y procedimental. No obstante, las nuevas tecnologías facilitan el acceso a la información a favor de no disminuir el tiempo de práctica motriz.

La lectura favorece la obtención de mejores resultados en algunos casos, sobre todo con respecto a los que no leen nada. Conclusiones en la misma línea han sido obtenidas por Gutiérrez (2009), afirmando que la lectura tiene beneficios claros para el rendimiento escolar. Al respecto Anaya (2003), encuentra que la mejora del rendimiento académico está relacionada tanto con la mejora de las habilidades metacomprendivas de la lectura como de la comprensión lectora, lo cual con el incremento de los contenidos conceptuales de la EF, podría suponer un incremento en la calificación final de la asignatura.

Los datos finales sobre el ambiente percibido en las clases por los alumnos se ven apoyados por los obtenidos en estudios anteriores entre los que destacamos el de Galán y Cabrera (2002), los cuales indican que la satisfacción escolar que tiene el alumno guarda relación con el rendimiento académico. También De Jorge y Santín (2007), y Ruiz de Miguel (2009), indican que el clima escolar se revela como un factor influyente sobre la eficacia y el rendimiento escolar. Por otro lado, Pérez y Castejón (1998), concluyen que las percepciones que los alumnos tienen de su clima escolar ejercen una influencia significativa en el rendimiento académico. Al respecto, la disciplina que el alumno percibe en el aula y el entusiasmo y compromiso del profesor favorecen el rendimiento (Ruiz de Miguel, 2009).

5. Conclusiones

Tras el análisis realizado y la comparación con otros estudios anteriores que han servido de referencia, se consideró oportuno comenzar con la conclusión respecto al objetivo principal del estudio. De esta forma podemos afirmar que la trayectoria académica y los hábitos relacionados con el entorno escolar analizados en el estudio tienen una gran influencia sobre el rendimiento académico en la asignatura de educación física en los estudiantes de la ESO de Ba-dajoz.

Desgranando cada uno de estos hábitos podemos concluir también que los alumnos repetidores tienen peor rendimiento que aquellos que no han repetido nunca, que un mayor número de cursos repetidos empeora el rendimiento en la asignatura de educación física. Así mismo, el incremento en el número de faltas a clase y retrasos, también disminuye el rendimiento académico en la asignatura de educación física.

Por otro lado, los estudiantes que dedican más tiempo al estudio diario, incrementan su rendimiento en E.F. Además leer diariamente, aunque sea poco tiempo, incrementa el rendimiento en relación a los que no lo hacen.

Por último, podemos afirmar que aquellos alumnos que perciben un mejor ambiente en su clase obtienen mejores resultados en E.F.

Por consiguiente se observa un cambio en la asignatura de E.F. que lleva tiempo produciéndose, demostrándose que los alumnos que solamente son habilidosos y con un buen nivel de condición física ya no son el referente en esta asignatura. Hoy en día para obtener una buena calificación en esta asignatura deben dominar tanto los contenidos conceptuales, procedimentales y mostrar una buena actitud.

Aunque nos gustaría generalizar los resultados, y aún apoyándonos en estudios previos, únicamente podemos acotar estas conclusiones al universo de la muestra seleccionada, por ello, sería de gran utilidad complementar y reproducir este estudio en otras poblaciones.

ANEXO 1; CUESTIONARIO

1.- ¿HAS REPETIDO ALGUNA VEZ?

SÍ NO

2.- ¿CUÁNTAS VECES HAS REPETIDO?: (Si no es repetidor esta pregunta no aparecería). Indica el nº de veces que has repetido

3.- ¿QUÉ CURSOS HAS REPETIDO?: (Si no es repetidor esta pregunta no a parecería). (Un alumno puede repetir un curso varias veces).

4.- MENSUALMENTE (marcar sólo 1 por fila)

	NINGUNO/A	1 ó 2	3 ó 4	5 ó más
¿Cuántas veces faltas a al centro escolar un día completo?				
¿Cuántas veces faltas a alguna clase?				

En caso de marcar la opción "Ninguno/a" en la pregunta anterior no saldría la siguiente pregunta

5.- ¿POR QUÉ SUELES FALTAR?

6.- ¿TE ENCUENTRAS A GUSTO EN TU CLASE? (marcar sólo 1)

Nada

Poco

Regular

Bastante

Mucho

7.- TIEMPO DE ESTUDIO CADA DÍA (marcar sólo 1)

Nada

Menos de 1 hora

Entre 1 y 2 horas

Entre 2 y 3 horas

Más de 3 horas

8.- SOBRE EL TIEMPO QUE LEES (lecturas que no te mandan leer obligatoriamente en el colegio o instituto)(marcar sólo 1)

Nada o casi nada

Menos de 30 minutos al día

Más de 30 minutos y menos de 60 minutos al día

De 1 a 2 horas diarias

Más de 2 horas diarias

6. Referencias

- Anaya, D. (2005). Efectos del resumen sobre la mejora de la metacomprensión, la comprensión lectora y el rendimiento académico. *Revista de Educación*, 337, 281-294.
- Cano, J. S. (2001). El rendimiento escolar y sus contextos. *Revista Complutense de Educación*, 12(1), 15-80.
- Caso, J., & Hernández, L. (2007). Variables que inciden en el rendimiento académico de adolescentes Mexicanos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(3), 487-495.
- Cervini, R. (2002). Desigualdades en el logro académico y reproducción cultural en Argentina. Un modelo de tres niveles. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7(6), 445-500.
- CIDE (2003). *Los hábitos lectores de los adolescentes españoles*. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- Correa, N. C. (2001). *Régimen de vida de los escolares y rendimiento académico*. Tesis Doctoral. Departamento de Pedagogía Aplicada. Universidad Autónoma de Barcelona
- Jorge, J., & Santín, D. (2007). La medición de la eficiencia de los alumnos europeos mediante DEA. *En III CEP EFIUCO*.
- Galán, E. & Cabrera, P. (2002). Factores contextuales y rendimiento académico. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado* 5(3).

- Gimeno, J. (1976). *Autoconcepto, sociabilidad y rendimiento escolar*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- González, C. (2003). *Factores determinantes del rendimiento académico en educación secundaria*. Tesis Doctoral. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación Secundaria. Universidad Complutense de Madrid.
- González, M. T. (2006). Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4, 1. [Consultado el 13 junio de 2011 desde <http://www.rinace.net/arts/vol4num1/art1.pdf>]
- Gutiérrez, M. (2009). Factores determinantes del rendimiento educativo: el caso de Cataluña. *Documentos de Economía «la Caixa»*, 15.
- Hernández, J. L., Velázquez, R., Alonso, D., Garoz, I., López, C., López, A., et al. (2007). Evaluación de ámbitos de la capacidad biológica y de hábitos de práctica de actividad física. Estudio de la población escolar española. *Revista de Educación*, 343, 177-198.
- Lozano, L., & García, E. (2000). El rendimiento escolar y los trastornos emocionales y comportamentales. *Psicothema*, 12(Supl 2), 340-343.
- Manassero, M. V., & Vázquez, A. (1995). Atribuciones causales de alumnado y profesorado sobre el rendimiento escolar: consecuencia para la práctica educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24, 125-141.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2007). *PISA 2006 programa para la evaluación internacional de alumnos de la OCDE. Informe Español*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría General de educación. Instituto de Evaluación. Recuperado de <http://www.mec.es/multimedia/00005713.pdf>
- Navarro, R. E. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2).
- Núñez, C., & Sánchez, J. C. (1991). Hábitos de estudio y rendimiento en EGB y BUP. Un estudio comparativo. *Revista Complutense de Educación*, 2(1), 43-66.
- Pérez, A. M. (1997). *Factores psicosociales y rendimiento escolar*. Tesis Doctoral. Departamento de Ciencias Sociales y de la Educación. Universidad de Alicante.
- Pérez, A. M., & Castejón, J. L. (1998). Un modelo causal-explicativo sobre la influencia de las variables psicosociales en el rendimiento académico. *Bordón*, 50(2), 171-185.
- Prieto, M. T., & Carrillo, J. C. (2009). Fracaso escolar y su vínculo con el maltrato entre alumnos: el aula como escenario de la vida afectiva. *Revista Iberoamericana de educación*, 49(5).
- Ribaya, J. (2004). El absentismo escolar en España. *Revista de Estudios Jurídicos, Económicos y Sociales*, 2. Recuperado de http://www.uax.es/publicaciones/archivos/SABSOC04_001.pdf
- Ruiz de Miguel, C. (2009). The effective schools: a multinivel study of explanatory factors of the school performance in the área of mathematics. *Revista de Educación*, 348, 355-376.
- Tejedor, F. J., & García-Valcárcel, A. (2006). Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos). Propuestas de mejora en el marco del EEES. *Revista de Educación*, 342, 443-473.
- Vicente, U. (1995). La televisión y el rendimiento escolar de los alumnos de Enseñanza General Básica. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22, 125-138.
- Yubero, S., Serna, C., & Martínez, I. (2005). Fracaso escolar y violencia en la escuela: factores psicológicos y sociales. *Boletín Informativo de Trabajo Social*, 8.

