

Rendimiento escolar: influencia del tipo de jornada escolar y de algunas variables sociales relevantes

*Dolores GAVIRA RAMIREZ
José Fernando CALVO MAURI
Salvador HERNANDEZ LOZANO
Cristóbal RODRIGUEZ SANCHEZ(*)*

En el presente trabajo se estudia la influencia del tipo de jornada sobre el rendimiento escolar que presentan los niños. Este estudio se realiza para intentar aportar datos a un tema que en la actualidad preocupa a la comunidad escolar y sobre el que no hemos encontrado aproximaciones experimentales desde nuestra comunidad autónoma. Tras estudiar seis colegios distintos, tres con jornada partida y tres con jornada continuada, al menos los resultados de esta primera investigación parecen indicar que el tipo de jornada no incide de manera relevante sobre el rendimiento. Por otra parte, y en consonancia con otras investigaciones, se encuentra que los factores socio-culturales sí influyen sobre el rendimiento.

El tema del rendimiento escolar (en adelante RE) ha sido objeto de estudio en nuestro país durante las últimas tres décadas por parte de los profesionales relacionados con la educación. El término rendimiento indica la existencia de un logro tras un esfuerzo realizado ante una situación exigente. En este sentido, el RE estaría relacionado con la valoración de un esfuerzo ante unas exigencias académicas en el contexto escolar (Loscos, 1985). El RE también habla de un nivel expresado de forma numérica que manifiesta un tipo de cambios que aparecen en el alumno al finalizar el proceso educacional instructivo (López Pina en Beltrán, 1985; De la Orden, 1985) a lo largo de un proceso temporal (Rodríguez Espinar, 1985). Las definiciones operativas del RE indican que se trata de una calificación otorgada por los profesores al alumno de acuerdo con la ley vigente (Repetto, 1984, 1986).

La investigación en RE muestra una serie de problemas, debido a las dificultades que presenta el estudio de lo humano, especialmente sus niveles de complejidad, por lo que, como sugiere Garantó (1986), el estudio del RE debe realizarse dentro de un plano integrador y relativo, donde interviene la persona en un entorno escolar y social concreto.

La complejidad y relatividad del RE se manifiesta en los diversos intereses de las investigaciones. Algunas de éstas se han dirigido a la búsqueda de las variables predictoras del RE (aptitudinales, de personalidad, sociales, pedagógicas, ...). Otras buscan correlaciones entre diversas variables (edad, sexo, inteligencia, nivel

social ...) y RE, y otro grupo se ha dirigido a encontrar métodos y modelos adecuados a la investigación en RE.

Otros autores señalan que una de las causas de la problemática que encuentra este tema en nuestro país es la dependencia científica respecto a la corriente anglosajona, la cual presenta una realidad social y escolar distinta a la nuestra. Como consecuencia de esta situación aparecen resultados diversos, cuando no opuestos, obtenidos en diversas investigaciones. Como dice Recarte (1983), lo que más o menos parece claro es que no existe un grupo de causas operativizadas, sino que, por el contrario, éstas dependen del contexto en que se dan. Así, cada uno de los modelos predictivos del RE pone el énfasis en un grupo u otro de variables (psicológicas, pedagógicas, sociales, ...), (Rodríguez Espinar, 1982).

Todo esto implica que la educación en general, y el RE en particular, son un producto relativo y parcial debido al proceso interactivo con el ambiente (De la Orden, 1985), y que la valoración del RE debe abarcar tanto los aspectos aptitudinales como sociales y morales (Rodríguez Espinar, 1982), así como los cognoscitivos y afectivos (Salvador, 1981).

Por otro lado diversas investigaciones han tratado el RE en función de diversas variables: la inteligencia, la personalidad, variables pedagógicas y escolares y, por último, factores sociales.

Así, los datos parecen demostrar que existe una correlación positiva entre el RE y la inteligencia (Repet-

(*) Dirección de los autores. Dolores Gavira Ramírez. Colegio Público Anejo. Beatriz de Suabia, 119. Sevilla.

to, 1984, 1986), pero no existe unanimidad entre los distintos índices de correlación obtenidos en las diferentes investigaciones. Parece ser que el factor de inteligencia general es el que muestra, entre los diversos factores aptitudinales, el nivel de correlación más alto (Loscos, 1985).

En cuanto a la influencia de las variables de personalidad en el RE, los estudios realizados no permiten aún ofrecer un patrón de personalidad que prediga el RE (Garantó, 1986). De cualquier forma, se ha señalado la influencia positiva en el RE de la motivación (Repetto, 1984, 1986; Peralbó y otros, 1986; Serrano, 1981; Beltrán, 1985) y el autoconcepto (Serrano, 1981), la influencia negativa de las conductas antisociales (Repetto, 1986), y la influencia covariante de la ansiedad o de la impulsividad (Beltrán, 1985) y *locus* de control (Ovejero, 1986).

Asimismo, también se han estudiado las variables pedagógicas y escolares en relación con el RE. Siguiendo a Bartolomé (1985), estos factores provienen de la actuación del profesor, del tipo de recursos utilizados y de las variables organizativas. Se ha señalado la influencia del contexto académico, de la organización y del modo didáctico (De la Orden y otros, 1986). También parece ser que el tipo de colegio (público o privado) presenta una correlación significativa con el RE (Soler, 1981; Pérez Serrano, 1981). De igual forma, el hábito de estudio parece tener una relación positiva con el RE (De Salvados, 1985). Otra variable estudiada ha sido la preescolarización, aunque su influencia sobre el RE está muy mediatizada por el nivel social y profesional de los padres (Benito, 1985).

Respecto a los factores sociales, se ha encontrado que el RE de los estudiantes de zonas rurales es inferior al de los de zonas urbanas (Repetto, 1986). También se ha hallado un RE más elevado en niños cuyos padres viven juntos, que en aquellos con padres separados o sin ellos (Buceta y otros, 1982). Asimismo, se sugiere que el nivel académico de los padres correlaciona positivamente con el RE de los hijos (Recarte, 1983). Otra variable que presenta correlación positiva con el RE es el nivel profesional del padre (Benito, 1985). Las diferencias más acusadas en RE, según el nivel social, se dan en el área verbal; esto implica que la familia y el nivel sociocultural intervienen de diversa manera, en la adquisición y desarrollo del lenguaje (Pérez Serrano, 198; Ato García, en Beltrán, 1985).

Además de todo lo anterior, en la actualidad, nos encontramos con que el tema de los distintos tipos de jornadas escolares presenta un gran interés para los profesionales relacionados con la educación, ya que esta cuestión despierta fuertes controversias entre los profesionales partidarios de un tipo de jornada única de mañana frente a los partidarios de la jornada partida en sesiones de mañana y tarde, esgrimiéndose esta variable, en relación con un hipotético incremento del RE, tanto por los partidarios de un tipo de jornada como por los del otro.

Por otra parte no hemos encontrado estudios referidos a Andalucía sobre el tema de la jornada escolar. En la práctica, y por imperativo legal, son pocos los centros que funcionan en régimen de jornada única si bien, por necesidades de escolarización, algunos centros se ven en la necesidad de desdoblar su horario en

turnos diferentes de mañana y tarde, con lo que prácticamente funcionan en jornadas continuadas. Por tanto, de cara al RE, son bastante desconocidas las posibles ventajas de un tipo de jornada frente al otro; ello nos ha llevado a plantearnos la siguiente cuestión: ¿Hay diferencias significativas, en cuanto al RE de los alumnos, según el tipo de jornada (partida o continuada) establecido en cada centro?

Método

Sujetos

La muestra estudiada fue de 184 sujetos (102 niñas y 82 niños). Todos ellos cursaban estudios en centros públicos de E.G.B. situados en los Distritos Municipales VII y VIII de Sevilla. Los sujetos en su totalidad se hallaban en el tercer nivel, habiendo realizado el ciclo inicial en uno de los dos tipos de jornada definidos.

Los sujetos pertenecían a seis colegios de los referidos distritos, de los cuales tres habían funcionado en jornada continuada durante el ciclo inicial (89 sujetos) mientras que los restantes lo habían hecho en jornada partida (95 sujetos).

Instrumentos

Para cuantificar el RE se optó por el uso de la prueba TEA nivel 1 por considerar que sus resultados, al igual que apunta el propio manual de la prueba, están encaminados a medir aspectos adquiridos del conocimiento más que factores intelectuales, y que, por otro lado, se ajustaba en parte a algunos de los factores que se pretendían evaluar. Para cuantificar los factores VL y CL se confeccionó una prueba de aplicación colectiva que consistía en la lectura de un texto a tiempo fijo, calculando el número de palabras leídas en ese tiempo, así como ciertas preguntas cuyas respuestas implicaban la comprensión del texto leído.

Procedimiento

Se eligieron seis centros, de los cuales tres habían tenido jornada continuada y los otros tres jornada partida. Se emparejaron un centro de un tipo de jornada con uno de la otra atendiendo a un criterio geográfico; es decir, había dos colegios, cada uno con un tipo de jornada distinto, que recogían su matrícula de una misma zona. Por otro lado, cada par de colegios así contemplados, delimitaba una zona social diferenciada.

De esta forma se pretendía que las influencias que las variables socioeconómicas y culturales pudieran tener se neutralizaran en función de la extracción geográfica bloqueada (mismo distrito); al mismo tiempo, esto se reforzaba al haber elegido centros aleatoriamente y de forma apareada. Asimismo, se recogieron de forma sistemática otras variables que pudieran influir sobre el RE tales como: sexo, nivel profesional del padre, nivel profesional de la madre y si el alumno había repetido algún curso.

Para evaluar el RE éste se definió como la resolución de determinadas pruebas que evaluaban diferentes factores o aptitudes escolares:

- 1º) Conocimiento verbal (en adelante CV)
- 2º) Razonamiento abstracto (en adelante R)
- 3º) Capacidad matemática (en adelante CM)
- 4º) Velocidad lectora (en adelante VL)

5º) Comprensión lectora (en adelante CL)

Se decidió utilizar las puntuaciones directas que proporcionaba cada prueba al objeto de tener unas puntuaciones uniformes y equivalentes para toda la muestra.

Las pruebas fueron administradas por los autores de forma colectiva en cada centro siempre al comienzo de la jornada escolar durante el mes de abril de 1987.

Resultados

Los resultados obtenidos fueron contrastados mediante un análisis de varianza (en adelante AVAR) para cada uno de los factores y variables consideradas. Cuando el AVAR resultaba significativo se procedió a realizar una comparación individual entre grupos por el método de Scheffé. También se procedió a realizar el cálculo de las distintas correlaciones entre las varia-

bles estudiadas y los resultados por el método de Spearman.

Los resultados obtenidos en los distintos centros pueden observarse en la tabla I.

Una vez realizados los distintos AVAR para cada uno de los factores se encontraron diferencias en el factor TV entre los colegios A con D y E; B con C, D, E y F. En el factor R se encontraron diferencias significativas entre el colegio A y todos los demás. De igual forma se encontraron diferencias significativas relacionadas con el factor VL entre el colegio A y los colegios C, D y F; el B con los centros C, D, E y F; y entre los centros C y D. Finalmente en el factor CL se encontraron diferencias entre el colegio D y los colegios B y C. No se encontraron diferencias significativas en el factor CM. Todo ello se recoge en la tabla II.

La matriz de correlaciones significativas que se hallaron entre las distintas variables y factores está recogida en la tabla III.

Tabla I. Resultados obtenidos en los distintos Centros en cada uno de los factores estudiados(*)

JORNADA												
PARTIDA						CONTINUADA						
CENTRO A		CENTRO C		CENTRO E		CENTRO B		CENTRO D		CENTRO F		
x	δ	x	δ	x	δ	x	δ	x	δ	x	δ	
CV	15.89	6.01	20.54	6.87	22.02	6.61	13.03	6.77	20.84	4.59	23.34	7.58
R	14.00	5.29	14.00	6.08	15.08	4.52	9.25	5.89	14.03	5.14	16.31	4.13
CH	11.62	4.95	14.74	6.78	13.02	5.71	10.61	8.38	15.73	9.15	14.15	5.37
VL	70.06	18.65	108.64	38.14	100.42	32.21	71.58	29.46	79.23	27.22	104.21	40.75
CL	7.58	2.94	7.25	2.61	9.5	1.32	7.25	2.91	7.88	2.61	8.67	1.90
N	29		31		35		31		26		32	

(*) Los colegios A y B corresponden al Distrito Municipal VIII estando ubicados en la zona socialmente más deprimida; C, D, E y F corresponden al Distrito Municipal VII, siendo los dos primeros de una zona intermedia y los dos últimos los que muestran un nivel social más alto. El nivel social está en función de las profesiones de los padres observadas en la encuesta.

Tabla II. Significación de las comparaciones entre los centros estudiados. (*)

	CENTRO A	CENTRO B	CENTRO C	CENTRO D	CENTRO E	CENTRO F	CENTRO A	CENTRO B	CENTRO C	CENTRO D	CENTRO E	CENTRO F
CENTRO A	—						—					
CENTRO B		—					P>0.01	—				
CENTRO C		P>0.01	—					P>0.01	—			
CENTRO D		P>0.01		—				P>0.01		—		
CENTRO E	P>0.01	P>0.01			—			P>0.01			—	
CENTRO F	P>0.01	P>0.01				—		P>0.01				—
CENTRO A	—						—					
CENTRO B		—						—				
CENTRO C	P>0.01	P>0.01	—						—			
CENTRO D		P>0.01	P>0.01	—						—		
CENTRO E	P>0.01	P>0.01			—			P>0.01	P>0.01		—	
CENTRO F	P>0.01	P>0.01				—						—

(*) Comparaciones individuales según el método de Scheffé en los factores en los que el AVAR fue significativo. Las cuadrículas en blanco indican que la comparación no resultó significativa.

Tabla III. Matriz de correlaciones entre las distintas variables. (*)

	CENTRO	JORNADA	SEXO	PROF. PAD.	PROF. MAD.	CV	R	CI	VL	CL	REPETIR
CENTRO	1.0000										
JORNADA		1.0000									
SEXO			1.0000								
PROF. PAD.				1.0000							
PROF. MAD.					1.0000						
CV	.43387		.23801	.15910		1.0000					
R	.25838					.53944	1.0000				
CI	.13637					.38594	.47215	1.0000			
VL	.31805			.13948		.38552	.37555	.28346	1.0000		
CL	.26980			.16991		.49218	.40795	.31422	.26929	1.0000	
REPETIR											1.0000

(*) Correlaciones halladas según el método de Spearman. Los valores señalados son significativos a una cola y para una $\alpha = 0.05$ (valor crítico de $\pm .12202$). Las cuadrículas en blanco corresponden a valores menores del valor crítico.

Discusión

A partir de los resultados que se contemplan en la tabla II encontramos que con respecto al factor CV las diferencias que se observan parecen más bien debidas a las variables sociales que al tipo de jornada. Esto se manifiesta en que entre los centros de la misma extracción social no se encuentran diferencias significativas, mientras que sí se dan cuando los centros son de diferente extracción social.

Con respecto a los factores R y CL se observan diferencias significativas entre un solo centro y el resto, lo que no se puede explicar sólo por la acción del tipo de jornada ni por ninguna de las variables contempladas; pudiendo, consecuentemente, ser atribuida a otras variables educacionales que influyan sobre el RE.

En el factor VL aparecen de nuevo diferencias significativas pero, por la forma en que se encuentran, pueden tener la misma explicación que atribuimos a los factores CV, R, y CL y no al tipo de jornada.

Con los resultados observados en la tabla III se puede decir, en principio, que los instrumentos utilizados para cuantificar el RE eran adecuados; ya que se encuentran correlaciones positivas y significativas entre los resultados de cada uno de los factores de rendimiento que se decidió contemplar.

Por otro lado encontramos que la zona donde está ubicado el colegio muestra una correlación positiva con el RE. Estos datos coinciden con lo propuesto por Recarte (1983) y Benito (1985). La correlación obser-

vada entre los factores verbales y el nivel profesional del padre corroboran también los resultados obtenidos por Pérez Serrano (1981); idea también defendida por Ato García (en Beltrán, 1985).

En la correlación hallada entre sexo y el factor CV se encuentra, al igual que Seisdedos (1985) y Pérez Serrano (1981), que los niños rinden mejor en las pruebas de valoración de aptitudes, aunque no se ha contemplado si, como proponen ellos, las niñas obtienen mejores calificaciones.

Conclusiones

Aunque los resultados de esta investigación no pretenden ser exhaustivos ni terminantes sobre el estudio de estas variables, sí permiten concluir algunas cuestiones a partir de ellos.

De esta forma puede deducirse, en primer lugar, que uno u otro tipo de jornada parece no afectar al RE considerado en términos académicos, si bien es posible que las expectativas del profesorado, ya sean en un sentido u otro, pueden actuar favorablemente sobre el RE de los alumnos a su cargo, si tales profesores se encuentran en el tipo de jornada que prefieren.

Por otro lado esta investigación viene a apoyar los resultados obtenidos por Pérez Serrano (1981) y Ato García (en Beltrán, 1985) en el sentido de que el nivel profesional del padre, habitualmente el cabeza de familia, influye significativa y positivamente sobre las destrezas verbales; de igual forma, tal y como estos auto-

res proponen, volvemos a encontrar una correlación significativa entre nivel social y RE.

Se detecta una correlación positiva entre el vocabulario que se posee y el sexo, de tal forma que los niños muestran un reconocimiento de palabras superior al de las niñas, lo que hablaría, probablemente, de una mayor estimulación de los niños frente a las niñas debida a su mayor contacto con «la calle».

Las destrezas escolares estudiadas están correlacionadas de forma positiva entre sí; es decir, a mejores resultados en una de ellas, mejores resultados en todas las demás. Ello avala el uso de los instrumentos utilizados en esta investigación para cuantificar el RE.

Referencias

- BELTRAN LLERA, J. (1985). *Psicología educacional*. Madrid: UNED.
- BENITO, J. (1985). Variables familiares, preescolarización y rendimiento en el primer curso de EGB. *Revista Investigación Educativa*, 3 (6), 352-357.
- BUCETA FERNANDEZ, J.M.; GARCIA-ALCAÑIZ, E. Y PARRON SELLEIRO, P. (1982). Influencia de la situación familiar en el rendimiento escolar y la inteligencia de sus hijos: estudio experimental con niños de ocho años. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 37 (2), 530-549.
- DE LA ORDEN, A. (1985). Hacia una conceptualización del producto educativo. *Revista Investigación Educativa*, 3 (6), 271-283.
- DE LA ORDEN, A.; GARCIA RAMOS, J.M. Y GAVIRIA SOTO, J.L. (1986). Un acercamiento experimental a la investigación del rendimiento en la universidad. *Revista Investigación Educativa*, 4 (8), 21-36.
- DE SALVADOR, F. (1985). Inlujo de las técnicas de estudio en el rendimiento académico del adolescente. *Revista Investigación Educativa* 3 (6), 440-444.
- GARANTO ALOS, J. (1986). Patrones modales diferenciales en función del rendimiento escolar. *Revista Investigación Educativa*, 4 (8), 37-56.
- LOSCOS, M.P. (1985). Meta-análisis sobre la predicción del rendimiento escolar. *Revista Investigación Educativa*, 3 (6), 221-235.
- OVEJERO BERNAL, A. (1986). Diferencias entre hombres y mujeres en atribución del éxito/fracaso académico. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 41 (4), 771-796.
- PERALBO, M.; SANCHES, J.M. y SIMOS, M.A. (1986). Motivación y aprendizaje escolar: Una aproximación desde la teoría de la autoeficacia. *Infancia y Aprendizaje*, 35-36, 37-45.
- PEREZ SERRANO, G. (1981). *Origen social y rendimiento escolar*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- RECARTE, M.A. (1983). Éxito/fracaso escolar al final de la EGB: Relación con 21 variables. *Infancia y Aprendizaje*, 3, 23-41.
- REPETTO, E. (1984). Inteligencia, Personalidad y rendimiento académico: Un análisis de correlación canónica. *Revista Española de Pedagogía*, 166, 502-539.
- REPETTO, E. (1986). Predicción diferencial del rendimiento en las áreas fundamentales de quinto y octavo EGB. *Revista Investigación Educativa*, 4 (7), 49-59.
- RODRIGUEZ ESPINAR, S. (1982). *Factores de rendimiento escolar*. Barcelona: OIKOS-TAU.
- RODRIGUEZ ESPINAR, S. (1985). Modelos de investigación sobre el rendimiento académico. Problemática y tendencias. *Revista Investigación Educativa*, 3 (6), 284-303.
- SALVADOR RODRIGUEZ, M. (1981). Hacia una educación confluyente: Análisis experimental de resultados académicos y formativos en la segunda etapa de EGB. *Psicológica*, 2 (1), 23-40.
- SEISDEDOS, N. (1985). Pruebas objetivas y calificaciones escolares. *Revista Investigación Educativa*, 3 (6), 449-454.
- SERRANO, J. (1981). Importancia del autoconcepto académico en el rendimiento escolar. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 36 (1), 144-152.
- SOLER FIERREZ, E. (1981). Rendimiento de la enseñanza obligatoria en Andalucía. *Revista Española de Pedagogía*, 162, 121-136.
- TEA (1981). *Manual del test de aptitudes escolares*. Madrid: TEA.