

Variaciones en los hábitos de estudio en función del género y origen étnico-cultural del alumnado y su relación con el rendimiento escolar

Miguel Ángel Santos Rego¹, Mar Lorenzo Moledo², Diana Priegue Caamaño³, Julio Torrado Quintela⁴

Recibido: Octubre 2018 / Evaluado: Septiembre 2019 / Aceptado: Septiembre 2019

Resumen. La relación entre los hábitos de estudio y el rendimiento escolar ha sido ampliamente analizada por la investigación educativa. Concretamente, en este trabajo pretendemos profundizar en este campo, y a partir de las variables género y origen étnico-cultural del alumnado, evaluar y comparar los hábitos de estudio de los diferentes subgrupos, y analizar su relación con el rendimiento. Nuestros resultados nos permiten afirmar que la variable género es más discriminante que el origen, alcanzando las mujeres puntuaciones significativamente más altas en la escala de hábitos de estudio. De hecho, no hemos encontrado diferencias significativas en función del origen. Respecto del rendimiento académico, se han mostrado mejores puntuaciones para los no repetidores de curso. Finalmente, los datos fueron sometidos a un modelo de regresión logística que ofreció resultados significativos que confirman que los hábitos de estudio son buenos predictores, en un 76% de los casos, de la no repetición de curso.

Palabras clave: hábitos de estudio; rendimiento; género; origen étnico-cultural.

[en] Variations in study habits by students' gender and ethnic-cultural background, and their relationship with school performance

Abstract. The relationship between study habits and school performance has been widely analyzed by educational researchers. Specifically, in this study we aimed at delving deeper into this area, and starting from the variables related to students' gender and ethnic-cultural background, the study habits of different subgroups, and the analysis of their relationship with school performance are assessed and compared. Our results allow us to determine that the gender variable is more discriminating than that referring to background, women obtaining significantly higher scores on the scale of study habits. In fact, we have not found significant differences according to the origin. Regarding school performance, better scores were obtained by non-retained students. Finally, the data were subjected to a logistic regression model which provided significant results, confirming that the study habits are good predictors, in 76% of cases, of non-retention.

Keywords: Study habits; performance; gender; ethnic-cultural background.

Sumario. 1. Introducción. 2. Método. 2.1. Muestra. 2.2. Instrumento. 2.3. Procedimiento. 2.4. Resultados. 3. Discusión y conclusiones. 4. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Santos Rego, M. A. et al. (2020). Variaciones en los hábitos de estudio en función del género y origen étnico-cultural del alumnado y su relación con el rendimiento escolar. *Revista Complutense de Educación*, 31 (2), 163-171.

1. Introducción

En los últimos años hemos sido testigos de un mayor interés de los investigadores en ciencias sociales por desentrañar los factores que influyen en el rendimiento educativo del alumnado en los niveles obligatorios de escolaridad (ver Núñez, Vallejo, Rosário, Tuero, y Valle, 2014; Autor, 2013). El incremento de la preocupación por esta temática tiene que ver con la necesidad de avanzar en el escrutinio de nuevas políticas y prácticas capaces de mejorar los logros

¹ Universidade de Santiago de Compostela
e-mail: miguelangel.santos@usc.es

² Universidade de Santiago de Compostela
e-mail: mdelmar.lorenzo@usc.es

³ Universidade de Santiago de Compostela
e-mail: diana.priegue@usc.es

⁴ Universidade de Santiago de Compostela
e-mail: jutorrado@gmail.com

académicos de todos los estudiantes, independientemente de variables como género, clase social, procedencia étnico-cultural, o tipología de centro educativo.

Con la intención de conocer los aspectos relacionados con el rendimiento escolar, la investigación educativa se ha centrado, entre otros, en los hábitos de estudio como elemento de análisis (Credé y Kuncel, 2008; De la Fuente y Cardelle-Elawar, 2009; Montes, 2012), lo que ha culminado en hallazgos de gran relevancia para la pedagogía, la psicología y otras disciplinas interesadas por este asunto. Por ejemplo, Aluja y Blanch (2015) constataron que, por lo general, los estudiantes con capacidades intelectuales sobresalientes y buenos hábitos de estudio obtienen resultados académicos altos. Sin embargo, también se encontraron con que los estudiantes con capacidades más limitadas pero con hábitos de estudio eficaces, tienden a alcanzar niveles de desempeño similares a los de aquellos que tienen mejores aptitudes. En otras palabras, disponer de buenos hábitos de estudio no sólo reduciría en gran medida el riesgo de fracaso sino que permitiría a los estudiantes aprovechar mejor las oportunidades de aprendizaje (Gettinger y Seibert, 2002). A conclusiones similares se ha llegado en trabajos más recientes que, tratando de profundizar en las razones que explican por qué algunos estudiantes con buenas capacidades intelectuales obtienen peores resultados en los exámenes que otros con capacidades medias o cuando menos más bajas, han confirmado la relación existente entre los hábitos de estudio y los resultados del alumnado en las pruebas de evaluación (Razia, 2015).

Antes de seguir, debemos aclarar que entendemos por hábitos de estudio aquellos comportamientos que utiliza el estudiante con la finalidad de adquirir, organizar, sintetizar, y recordar la información que debe ser aprendida (Credé y Kuncel, 2008). Necesariamente, estos procedimientos incluyen disponer de ciertas habilidades para gestionar el tiempo de estudio, seleccionar qué, cómo, cuándo y dónde estudiar. En este sentido, nos parece de gran interés la propuesta que realizan Gettinger y Seibert (2002) cuando aluden a cuatro categorías principales para referirse a las estrategias de estudio en función del grado de manipulación o del nivel de procesamiento de la información que debe ser aprendida. En particular, hacen referencia a la siguientes: las asentadas en la repetición (por ejemplo, haciendo uso de estrategias mnemotécnicas); las basadas en el procedimiento (entre las que destacan las habilidades relacionadas con el establecimiento de rutinas de estudio y las vinculadas a la gestión del tiempo); aquellas centradas en la cognición (por ejemplo, empleando organizadores cognitivos que permiten la activación de los conocimientos previos); y las metacognitivas (es decir, las referidas a la capacidad del estudiante para valorar la necesidad de aplicarse, y para planificar, gestionar y evaluar el proceso de estudio).

Lo cierto es que las incursiones realizadas han confirmado, de una parte, que el uso flexible de los diferentes procedimientos y estrategias a la hora de enfrentarse a las actividades de estudio permite alcanzar la máxima eficacia (Santos Álvarez y Garrido, 2015) y, de otra, que los estudiantes que disponen de habilidades metacognitivas bien desarrolladas obtienen mejores resultados académicos (Elosúa, García-Madruga, Vila, Gómez-Veiga, y Gil, 2013; Gettinger y Seibert, 2002). No obstante, como concluyen Castelló, Liesa, y Monereo (2012) en una investigación realizada con alumnado de ESO, los estudiantes habitualmente emplean procedimientos cuya finalidad es la reproducción literal de la información objeto de estudio.

Ahondando en el potencial de los hábitos de estudio para pronosticar los resultados académicos, coincidimos con Martínez-Otero (2009) cuando hace referencia a dos dimensiones clave. Por una parte, las condiciones ambientales del lugar de estudio, es decir, aspectos que, en mayor o menor medida, pueden condicionar el rendimiento intelectual del estudiante, caso de la presencia de elementos distractores que dificulten su concentración. De otra parte se sitúan las variables vinculadas a la planificación, en el marco de las cuales son de gran relevancia los aspectos organizativos, como la distribución de horarios y tareas, puesto que, además de rentabilizar el esfuerzo, permite una mejor gestión y aprovechamiento del tiempo de estudio.

La influencia de los hábitos de estudio se ha analizado de manera específica en diferentes fases del proceso educativo. Así, Núñez y Sánchez (1991) apuntaron a los hábitos de estudio como elemento explicativo fundamental de las diferencias que presentan en cuanto a rendimiento académico los alumnos en transición de la enseñanza primaria a la secundaria, señalando de manera especial que la adaptación de sus hábitos de uno a otro contexto será determinante para mantener los niveles de rendimiento. Vizcarro, Bermejo, Del Castillo y Aragonés (1996) replicaron el trabajo, obteniendo resultados semejantes, pero en esta ocasión evaluando la transición de la enseñanza secundaria a la universitaria.

La investigación llevada a cabo por Goldfinch y Hughes (2007) con estudiantes universitarios concluye que disponer de buenas habilidades para gestionar el tiempo de estudio constituye un factor que reduce significativamente las posibilidades de fracaso escolar en la universidad. Por su parte, Caso-Niebla y Hernández-Guzmán (2010) hacen hincapié, tras indagar sobre las variables que contribuyen a mejorar el rendimiento académico de los estudiantes de bachillerato, en que la forma en que estos organizan las tareas así como el uso de determinadas estrategias de aprendizaje, tales como la elaboración de cuadros sinópticos y la identificación de conceptos clave, ejercen un efecto predictor respecto de las calificaciones escolares.

Al analizar el rendimiento según el género y el origen del alumnado, las investigaciones muestran resultados que evidencian la existencia de diferencias y matices que es necesario apuntar (Autor, 2016). En lo referente al género la tendencia general es que las mujeres alcanzan mejores resultados que los hombres (Córdoba, García, Luengo, Vizuelte, y Feu, 2011), si bien la causalidad de esto ha sido más discutida sin alcanzar todavía un adecuado grado de coincidencia (Spinath, Eckert, y Steinmayr, 2014). Pero también algunos autores han señalado la existencia de diferencias en los hábitos de estudio entre chicos y chicas. Hancock, Stock, Kulhavy, y Swindell (1996) encontraron

diferencias de género en las estrategias de estudio, como es el caso de la planificación de los exámenes, donde las mujeres se mostraban más eficaces. En esta línea se posicionaron otras investigaciones posteriores apuntando que, si bien no se encontraban diferencias para distintos tipos de contenidos, sí se mostraban en cuanto a las estrategias de estudio como la elaboración de esquemas, mucho más habitual en mujeres que en hombres (Slotte, Lonka, y Lindblom-Ylänne, 2001).

Otros estudios evidencian la existencia de diferencias transculturales a la hora de afrontar el contexto escolar (Moreno y Di Vesta, 1991) y, específicamente, en la cuestión de los hábitos de estudio (Rana y Kausar, 2011). Sin embargo, las incursiones realizadas recogen que estas diferencias no provocaban resultados dispares en rendimiento. En el contexto español, podemos destacar el trabajo llevado a cabo por Rojas, Alemany, y Ortiz (2011) en la Ciudad Autónoma de Melilla a fin de analizar las causas del abandono escolar temprano entre los jóvenes con edades de 16 a 24 años diferenciando entre aquellos de procedencia europea y los de procedencia árabe. Encontraron diferencias estadísticamente significativas en cuestiones relacionadas con la tenencia de un lugar propio para estudiar o la disposición de tiempo suficiente, diferencias que en ambos casos favorecen a los europeos, si bien se le otorga un mayor peso predictivo a los factores vinculados al ambiente familiar.

El análisis de las diferencias entre población autóctona e inmigrante acerca de los hábitos de estudio es todavía un campo abierto para la investigación puesto que disponemos de pocos trabajos que hayan considerado esta variable. Y menos abundantes son aquellos que, de manera simultánea, contemplan la incidencia de ambas variables (Pulido y Herrera, 2017). Entre ellos destacamos el liderado por Goldfinch y Hughes (2007) centrado en el alumnado de educación superior. En este caso se registraron diferencias estadísticamente significativas a favor de las alumnas pero no se detectaron al analizar la nacionalidad o el grupo étnico de pertenencia.

A sabiendas de la necesidad de seguir profundizando en un ámbito en el que disponemos de pocos precedentes empíricos, este trabajo ha sido diseñado con la mirada puesta en lograr dos objetivos estrechamente vinculados. De una parte, analizar si los hábitos de estudio son un factor estadísticamente dependiente de las variables género y procedencia del alumnado y, de otra, estudiar si constituyen un elemento susceptible de determinar el rendimiento académico, atendiendo nuevamente a las diferencias que pudieran producirse entre chicos y chicas y entre autóctonos y no nacionales.

2. Método

2.1. Muestra

La muestra de participantes, condicionada por la realidad existente en la comunidad educativa autonómica, estuvo compuesta por 269 niños y niñas de 1º (n=32) y 2º (n=237) curso de Educación Secundaria Obligatoria, matriculados en centros ubicados en Galicia (España), con una media de edad de 13.46 y una DT=0.932. El 19.3% son alumnos nacidos en el extranjero, porcentaje muy elevado teniendo en cuenta que, según los datos del Ministerio de Educación, Cultura, y Deporte (2015) referidos al curso 2014-15, la presencia de niños y niñas de otros países es baja en esta Comunidad (2.8% en Enseñanzas de Régimen General) y alejada de los porcentajes del sistema educativo español (8.5%) (Tabla 1).

Tabla 1. Distribución de la muestra por género y origen de los participantes

| | Masculino | Femenino | Total |
|------------|-----------|----------|-------|
| Autóctono | 110 | 107 | 217 |
| Inmigrante | 32 | 20 | 52 |
| Total | 142 | 127 | 269 |

El 34.5% de ellos han repetido algún curso, es decir, que ellos son más proclives a repetir que ellas. En el caso del origen repiten 25 de los 52 inmigrantes (48.08%), y 44 de 217 en los autóctonos (20.28%), lo que nos indica una tendencia clara a repetir en los alumnos inmigrantes frente a los nacionales.

2.2. Instrumento

Para la evaluación de los hábitos de estudio se utilizó una Escala diseñada por el equipo de investigación de manera específica para este trabajo, que consta de 9 ítems distribuidos en tres categorías: *Mnemotecnia*, que refleja las técnicas para una mejor comprensión y memorización (3 ítems); *Planificación*, referida a las conductas de organización de lugar y tiempo para el estudio (3 ítems); y *Distracciones*, que evalúan los factores que dificultan o distorsionan el estudio (3 ítems).

En la Tabla 2 se presentan los resultados básicos del análisis factorial exploratorio realizado, como son las cargas factoriales, la fiabilidad de cada factor a través del estadístico del Alpha de Cronbach y la varianza explicada, que permiten evaluar satisfactoriamente su utilidad para los objetivos de este trabajo.

Tabla 2. Cargas factoriales, varianza explicada y Alpha de Cronbach

| | Componente | | |
|---|---------------|---------------|---------------|
| | 1 | 2 | 3 |
| Mnemotecnia ($\alpha = .740$) | | | |
| Cuando estudio hago esquemas | .867 | .132 | .051 |
| Cuando estudio hago resúmenes de lo que estoy aprendiendo | .864 | .196 | -.056 |
| Cuando estudio subrayo lo más importante | .664 | -.029 | .311 |
| Planificación ($\alpha = .634$) | | | |
| Mis padres saben cuántas horas estudio a diario | .068 | .756 | .190 |
| Tengo un lugar fijo para estudiar en casa | .043 | .739 | -.003 |
| Tengo un horario fijo para estudiar | .171 | .733 | .187 |
| Distracciones ($\alpha = .489$) | | | |
| Cuando estudio escucho música al mismo tiempo | .057 | .156 | .763 |
| Cuando me pongo a estudiar me levanto muchas veces | -.041 | .103 | .665 |
| Cuando estudio veo la televisión al mismo tiempo | .284 | .070 | .563 |
| % de varianza explicada | 22.879 | 19.466 | 16.816 |

Para *Mnemotecnia* y *Distracciones*, la escala de respuesta fue de 1 (nunca) a 5 (siempre), evaluando la frecuencia con que se daban determinadas conductas. En el caso de la subescala de *Planificación* la respuesta posible era dicotómica (presencia o ausencia de la conducta).

Con el fin de ampliar las posibilidades de trabajo estadístico, así como para facilitar la interpretación de los datos, las escalas de respuesta han sido transformadas. Así, los valores obtenidos en el análisis de la respuesta a la dimensión *Planificación* se han transformado a una escala 1-5. Por su parte, las respuestas a la dimensión *Distracciones* se han invertido, de forma que una alta puntuación en esta escala supone una ausencia de elementos distractores del estudio, y viceversa.

2.3. Procedimiento

La aplicación de la Escala se hizo de manera colectiva, presencialmente en el aula y dirigida por los profesores tutores, formados para esta tarea y en el marco de una recogida de datos más amplia para un proyecto de investigación.

2.4. Resultados

En un primer paso se han realizado dos análisis de comparación de medias, independientes entre sí, con el objetivo de conocer si distintos colectivos presentan diferencias en las subescalas de evaluación de los hábitos de estudio. Así, en la Tabla 3 podemos observar dicho análisis en la comparativa por género.

Tabla 3. Comparación de medias por género

| | Hombres | | Mujeres | | Prueba de Levene | | Prueba t | |
|-----------------|---------|-------|---------|-------|------------------|------|----------|------|
| | M | DT | M | DT | F | Sig. | t | Sig. |
| <i>Mnemo1</i> | 2.78 | 1.369 | 3.58 | 1.326 | 3.150 | .077 | -4.788 | .000 |
| <i>Mnemo2</i> | 3.33 | 1.531 | 3.98 | 1.307 | 46.661 | .000 | -3.708 | .000 |
| <i>Mnemo3</i> | 2.50 | 1.356 | 3.31 | 1.467 | 7.393 | .007 | -4.585 | .000 |
| Mnemotecnia | 2.87 | 1.121 | 3.63 | 1.090 | 0.233 | .630 | -5.507 | .000 |
| <i>Distrac1</i> | 3.76 | 1.483 | 4.12 | 1.180 | 14.726 | .000 | -2.170 | .031 |
| <i>Distrac2</i> | 4.35 | 1.060 | 4.72 | 0.659 | 30.887 | .000 | -3.307 | .001 |
| <i>Distrac3</i> | 3.42 | 1.296 | 3.49 | 1.244 | 0.245 | .621 | -0.447 | .656 |
| Distracciones | 3.84 | 0.090 | 4.10 | 0.733 | 5.328 | .022 | -2.499 | .013 |
| <i>Planif1</i> | 2.62 | 1.972 | 3.31 | 2.004 | 0.183 | .669 | -2.035 | .043 |
| <i>Planif2</i> | 3.97 | 1.756 | 4.58 | 1.230 | 11.403 | .001 | -3.240 | .001 |
| <i>Planif3</i> | 3.45 | 1.957 | 3.77 | 1.852 | 0.851 | .357 | -1.377 | .170 |
| Planificación | 3.35 | 1.402 | 3.83 | 1.301 | 2.668 | .104 | -2.811 | .005 |
| Total | 3.22 | 0.929 | 3.75 | 0.810 | 4.993 | .026 | -4.789 | .000 |

La distribución de las puntuaciones medias tiende a ser superior para ellas. Concretamente, la diferencia más nítida se encuentra en la subescala que se centra en aspectos cognitivos (*Mnemotecnia*), en la que las niñas presentan puntuaciones notoriamente más elevadas. El ítem “*Cuando estudio hago esquemas*” (Mnemo1) es el que presenta mayor distancia entre las puntuaciones (0.80), especialmente por la baja puntuación del subgrupo masculino, apuntando una diferencia importante entre las conductas de niños y niñas en este aspecto. En las otras dos subescalas se aprecian diferencias más ligeras para el conjunto de los ítems.

Es decir, las niñas hacen más esquemas, resúmenes y subrayados cuando estudian, que sus compañeros de aula. Además, no escuchan música o ven la televisión al tiempo que trabajan, aunque chicos y chicas coinciden que cuando se ponen a estudiar no se levantan de forma continuada. Igualmente, son ellas las que tienen un horario fijo de estudio y las que afirman que sus padres saben cuántas horas diarias dedican a esta tarea.

Observamos, en todo caso, un patrón semejante a todas las subescalas, y es que las tres contienen un ítem en el que las niñas muestran puntuaciones destacadamente elevadas. Esto ocurre en el ítem 2 de *Distracciones* (*Cuando estudio veo la televisión al mismo tiempo*), que alcanza la puntuación más elevada de los 9 ítems de la escala y en los dos grupos de alumnado, lo que apunta a que esta conducta apenas se da entre ellas a la hora de estudiar. Quizás convendría analizar si durante las horas de estudio hacen uso de otros dispositivos que, como el móvil, pueden actuar como distractores. Tengamos en cuenta que las investigaciones señalan que cerca del 90% de los jóvenes accede al primer móvil entre los 12 y los 13 años (Muñoz, Ortega, Batalla, López, Manresa, y Torán, 2014). Retomando nuestros resultados, debemos destacar que la menor puntuación se muestra en el subgrupo masculino y en el ítem *Cuando estudio subrayo lo más importante* (Mnemo3), con 2.50. Los ítems *Cuando estudio hago resúmenes de lo que estoy aprendiendo* (Mnemo2) y *Mis padres saben cuántas horas estudio a diario* (Planif2) son, respectivamente a sus subescalas, los de puntuaciones mayores.

La mayor parte de diferencias encontradas son significativas, como muestran las pruebas t realizadas, y apenas los ítems “*Cuando me pongo a estudiar me levanto muchas veces*” (*Distracciones*) y “*Tengo un lugar fijo para estudiar*” (*Planificación*) no lo son.

Tabla 4. Comparación de medias por origen

| | Inmigrantes | | Autóctonos | | Prueba de Levene | | Prueba t | |
|----------------------|-------------|-------|------------|-------|------------------|------|----------|------|
| | M | DT | M | DT | F | Sig. | t | Sig. |
| <i>Mnemo 1</i> | 3.08 | 1.275 | 3.18 | 1.436 | 4.393 | .037 | -0.498 | .619 |
| <i>Mnemo 2</i> | 3.56 | 1.402 | 3.66 | 1.478 | 1.046 | .307 | -0.464 | .644 |
| <i>Mnemo 3</i> | 2.82 | 1.424 | 2.91 | 1.496 | 0.838 | .301 | -0.391 | .697 |
| <i>Mnemotecnia</i> | 3.15 | 1.063 | 3.25 | 1.193 | 2.668 | .104 | -0.573 | .568 |
| <i>Distrac 1</i> | 3.38 | 1.469 | 4.07 | 1.294 | 2.898 | .090 | -3.282 | .001 |
| <i>Distrac 2</i> | 4.41 | 1.098 | 4.56 | 0.856 | 2.343 | .127 | -1.023 | .307 |
| <i>Distrac 3</i> | 3.40 | 1.340 | 3.46 | 1.254 | 0.684 | .409 | -0.316 | .752 |
| <i>Distracciones</i> | 3.70 | 0.904 | 4.03 | 0.810 | 0.952 | .330 | -2.415 | .016 |
| <i>Planif 1</i> | 2.63 | 1.986 | 2.92 | 2.003 | 5.525 | .020 | -0.919 | .361 |
| <i>Planif 2</i> | 4.12 | 1.674 | 4.30 | 1.523 | 2.008 | .158 | -0.739 | .461 |
| <i>Planif 3</i> | 3.32 | 1.994 | 3.67 | 1.888 | 3.582 | .060 | -1.174 | .241 |
| <i>Planificación</i> | 3.34 | 1.320 | 3.64 | 1.381 | 0.000 | .997 | -1.381 | .169 |
| Total | 3.24 | 0.870 | 3.54 | 0.912 | 0.024 | .878 | -2.067 | .040 |

Al analizar las diferencias en función del origen del alumnado, los datos revelan una mayor tendencia a la igualdad de los resultados. Así, se pueden apreciar mínimas diferencias a favor de los estudiantes autóctonos, si bien el patrón de respuesta a los ítems de la escala son muy semejantes en ambos subgrupos, y equiparable al identificado en la división por género. Los ítems que presentan las puntuaciones más altas son, en este caso, “*Cuando estudio veo la televisión al mismo tiempo*” (*Distrac2*) y “*Mis padres saben cuántas horas estudio a diario*” (*Planif2*).

Como se puede refrendar a través de las pruebas t, las diferencias halladas entre los dos subgrupos no se pueden considerar significativas en prácticamente ninguno de los casos. Es posible que estos resultados se hayan visto influidos por el tamaño de la muestra, ya que el número de alumnado inmigrante es sustancialmente bajo. Sin embargo, sí encontramos diferencias estadísticamente significativas en la subescala *Distracciones*, que muestra puntuaciones ligeramente elevadas a favor de los estudiantes autóctonos, y que cuenta con el único ítem con un nivel de significación satisfactorio de entre toda la escala para esta comparación de medias. Se trata de “*Cuando estudio escucho música al mismo tiempo*” que parece ser una conducta menos frecuente en los niños y niñas que no nacieron en el extranjero.

Por lo tanto, es el género el que más diferencia a los sujetos en los hábitos de estudio, mientras que el ser extranjero o autóctono no marca diferencias tan acusadas. En todo caso, son las mujeres y los autóctonos los que mejor puntúan en todos los ítems de la Escala de Hábitos de Estudio.

En una segunda fase de los análisis se ha pretendido profundizar sobre la relación entre los hábitos de estudio y el rendimiento, para lo que se ha tomado como referencia la repetición o no de curso a lo largo de la trayectoria escolar. Para este análisis también tuvimos en cuenta la distribución por género y origen. En la Tabla 5 se presentan los resultados de la comparación de los subgrupos de alumnos repetidores y no repetidores de curso en cada una de las subescalas de evaluación para el total de la muestra, y también en función de la distribución por género y origen.

Tabla 5. Diferencias entre repetidores y no repetidores

| | Repetidores | | No repetidores | | Prueba de Levene | | Prueba t | |
|-------------------|-------------|-------|----------------|-------|------------------|------|----------|------|
| | M | DT | M | DT | F | Sig. | t | Sig. |
| <i>Mnemo 1</i> | 2.98 | 1.397 | 3.22 | 1.406 | 0.408 | .523 | 1.151 | .251 |
| <i>Mnemo 2</i> | 3.29 | 1.407 | 3.76 | 1.465 | 0.157 | .692 | 2.245 | .027 |
| <i>Mnemo 3</i> | 2.65 | 1.404 | 2.97 | 1.498 | 0.375 | .541 | 1.559 | .122 |
| Mnemotecnia | 2.97 | 1.122 | 3.31 | 1.173 | 0.320 | .572 | 2.067 | .041 |
| <i>Distrac 1</i> | 3.45 | 1.554 | 4.09 | 1.251 | 11.319 | .001 | 2.932 | .004 |
| <i>Distrac 2</i> | 4.35 | 1.073 | 4.58 | 0.843 | 5.830 | .016 | 1.527 | .130 |
| <i>Distrac 3</i> | 3.21 | 1.369 | 3.53 | 1.229 | 3.311 | .070 | 1.728 | .085 |
| Distracciones | 3.67 | 0.980 | 4.06 | 0.765 | 5.958 | .015 | 2.844 | .006 |
| <i>Planif 1</i> | 2.38 | 1.916 | 3.02 | 2.005 | 20.770 | .000 | 2.265 | .026 |
| <i>Planif 2</i> | 3.75 | 1.868 | 4.43 | 1.406 | 28.135 | .000 | 2.588 | .011 |
| <i>Planif 3</i> | 3.39 | 1.978 | 3.67 | 1.888 | 3.167 | .076 | 1.004 | .318 |
| Planificación | 3.18 | 1.410 | 3.71 | 1.340 | 2.029 | .156 | 2.576 | .012 |
| Total Mujeres | 3.32 | 0.944 | 3.84 | 0.754 | 3.260 | .074 | 2.754 | .007 |
| Total Hombres | 3.03 | 0.917 | 3.30 | 0.928 | 0.032 | .859 | 1.539 | .126 |
| Total Autóctonos | 3.11 | 0.986 | 3.63 | 0.870 | 1.017 | .315 | 3.208 | .002 |
| Total Inmigrantes | 3.16 | 0.849 | 3.30 | 0.901 | 0.057 | .812 | 0.545 | .589 |

Como muestran los datos, las diferencias son claras y significativas en las puntuaciones de la escala de hábitos de estudio para los repetidores y no repetidores. La mayor diferencia se da en la dimensión *Planificación* (0.53), seguido de *Distracciones* (0.39) y *Mnemotecnia* (0.34), siempre a favor de los no repetidores. Los ítems con las puntuaciones más altas también se muestran a favor de este grupo, con la mayor diferencia en el ítem “*Mis padres saben cuántas horas estudio a diario*” (*Planif2*).

En el caso de la comparativa entre repetidores y no repetidores en función de los subgrupos de la muestra, únicamente las diferencias son significativas entre niñas (diferencia= .52; $p < .005$) y entre alumnos autóctonos (diferencia= .52; $p < .005$). En todos los casos, las diferencias son a favor de los “no repetidores” que obtienen puntuaciones más altas en hábitos de estudio que los que sí han repetido curso. La mayor puntuación entre los subgrupos la obtienen las mujeres no repetidoras (3.84).

En la línea de someter a comprobación la relación existente entre estas variables, se estimó una ecuación de regresión logística tomando la repetición de curso como variable dependiente (1=No repetir; 2= Repetir) y la puntuación en la escala de hábitos de estudio como independiente. Los resultados observados se muestran en la Tabla 6.

Tabla 6. Regresión logística sobre la repetición de curso

| | |
|--|-----------------------|
| R cuadrado de Cox y Snell | 0.45 |
| R cuadrado de Nagelkerke | 0.68 |
| Porcentaje global correcto | 76% |
| Coficiente B (Escala Hábitos de Estudio) | - 0.562 |
| Estadístico de Wald | 11.015 ($p = .001$) |
| Constante | 0.738 |

Los resultados ofrecen un modelo significativo, que explica entre un 0.45 y 0.68 del modelo y clasifica correctamente un 76% de los casos. Existe una relación clara e inversa entre los hábitos de estudio y la repetición de curso, de forma que cuanto mayor sea la puntuación en la escala, más probable es que el sujeto no repita. Esto implica que las niñas y los autóctonos tienen menos probabilidades de repetir curso.

3. Discusión y conclusiones

El presente trabajo pretendía analizar los hábitos de estudio de una muestra de escolares, tratando de conocer la posible existencia de diferencias en función del género y del origen del alumnado. Además, relacionar estos resultados con el rendimiento académico.

Hemos comprobado que la variable género resulta ser mucho más discriminante en cuanto a los hábitos de estudio que el origen del alumno. Así, las alumnas alcanzan mayores puntuaciones que los alumnos, mostrándose diferencias notorias y significativas en esta comparación para todas las subescalas evaluadas: *Mnemotecnia*, *Planificación* y *Distracciones*. Los resultados alcanzados coinciden con los de otras investigaciones que apuntaban a la existencia de diferencias a favor de las chicas en los hábitos de estudio (Aluja y Blanch, 2015; Córdoba et al., 2011; Hancock, et al., 1996; Lozano, González-Pienda, Núñez, Lozano, y Álvarez, 2001; Rojas et al., 2011).

Como ya comentamos en el análisis de datos, la mayor distancia entre las medias de las y los estudiantes la registramos en la subescala en la que se indaga sobre las estrategias que utilizan para gestionar la información que deben estudiar durante el proceso de aprendizaje. Nuestros resultados indican que las alumnas emplean en mayor medida estrategias que requieren de niveles de procesamiento de la información más complejos, caso de aquellas que tienen que ver con la organización y síntesis de la materia de estudio mediante la elaboración de esquemas y/o resúmenes.

Coincidimos, por tanto, con Lozano et al. (2001) al encontrar diferencias entre chicas y chicos en una cuestión que según su estudio contribuye a explicar el mayor rendimiento escolar de las primeras. En particular, los autores indican que ellas no sólo emplean en mayor medida estrategias metacognitivas sino que saben mejor cuándo utilizar una estrategia, seleccionando la apropiada en cada momento, evaluando la eficacia de su empleo. Al respecto, debemos recordar que Gettinger y Seibert (2002) habían constatado que el alumnado que dispone de un nivel óptimo de desarrollo de las habilidades metacognitivas tiene mayores probabilidades de éxito académico. A lo que también debemos añadir la demostrada eficacia del uso flexible de los diferentes procedimientos y estrategias durante las actividades de estudio (Santos Álvarez y Garrido, 2015).

Los resultados de los demás ítems de la escala apuntan que “*Cuando estudio veo la televisión al mismo tiempo*” y “*Mis padres saben cuántas horas estudio a diario*” han presentado las puntuaciones más elevadas, especialmente en mujeres. Como ya comentamos, las investigaciones que se han llevado a cabo no han conseguido clarificar por qué las estudiantes disponen de hábitos de estudio más apropiados que sus homólogos varones. No obstante, pese a que los expertos han apoyado sus hallazgos en argumentos no siempre coincidentes, lo cierto es que la mayor parte de las veces estos tampoco son excluyentes. Por ejemplo, para algunos autores la clave se sitúa en la disposición de actitudes más favorables hacia los aprendizajes escolares (Tinklin, 2003), mientras que para otros lo realmente relevante es que las chicas son más proclives a buscar ayuda académica si la necesitan y tienen mayor sentido de la responsabilidad (David, Ball, y Reay, 2003).

Para Caso-Niebla y Hernández-Guzmán (2010), la diferencia entre géneros se relaciona con la mejor disposición de las chicas para organizar sus actividades escolares. Recordemos que, en esta dimensión, nuestros resultados también mostraban la superioridad de las alumnas en las cuestiones referidas a la planificación de las actividades de aprendizaje, en particular en lo que se refiere a la mejor gestión del tiempo de estudio y el conocimiento de los progenitores del tiempo efectivo que dedican a estas actividades diariamente.

Centrándonos en el alumnado autóctono y el de procedencia migrante, cabe destacar que tras el análisis comparativo realizado no se han evidenciado diferencias significativas, a excepción de las registradas en la dimensión *Distracciones* y, especialmente, en el ítem “*Cuando estudio escucho música al mismo tiempo*”, donde las respuestas de autóctonos e inmigrantes difieren significativamente. No obstante, debemos tener en cuenta que los resultados podrían relacionarse con las diferencias en el tamaño de la muestra de ambos subgrupos.

Ya hemos dicho que son pocos los estudios que han considerado el origen del alumnado (Autor, 2012). Entre los más recientes llevados a cabo en España debemos destacar, de una parte, el de Autor (2011), interesados en desvelar si la procedencia étnico-cultural de las familias (latinas y árabes) incide o no en la relevancia otorgada a determinados aspectos de la educación de sus hijos e hijas; y, de otra, por Rojas et al. (2011), quienes en la búsqueda de explicaciones sobre el fracaso escolar, contemplan la posible existencia de diferencias entre el alumnado según su procedencia (europeos y árabes). En este caso, los investigadores detectan la existencia de diferencias estadísticamente significativas en cuestiones relacionadas con la tenencia de un espacio o lugar propio para estudiar y el tiempo dedicado a hacer los deberes, con una distancia que apunta a condiciones más óptimas para el estudio en el grupo de estudiantes europeos. Lo mismo sucede en otras de las variables analizadas, como es la disposición de tiempo suficiente para estudiar donde, nuevamente, los europeos superan a los árabes. En los datos referidos a las familias sus resultados coinciden con los nuestros puesto que no encuentran diferencias significativas en el conocimiento del tiempo dedicado al estudio en función del grupo cultural de origen (Autor, 2012).

Retomando los resultados derivados de nuestro estudio, se han mostrado evidencias también de las diferencias en los hábitos de estudio entre el alumnado repetidor y el que no lo es, en todas las dimensiones evaluadas. Estas diferencias se mantienen aún cuando se desagrega la muestra para el subgrupo de mujeres y para el alumnado autóctono. Recordemos, además, que cerca de la mitad de los estudiantes de origen migrante que han participado en nuestra investigación eran repetidores de curso, por lo que incluso cabría prever, teniendo en cuenta la incidencia de esta variable, una mayor distancia en las respuestas del subgrupo. En todo caso, tene-

mos que subrayar, en términos globales, la relación entre las variables hábitos de estudio y repetición de curso se ha mostrado intensa, en el sentido de que aquellos que muestran mejores hábitos tienen claramente menos probabilidades de repetir.

Por todo ello, creemos, coincidiendo con otros investigadores que se han interesado por esta cuestión, que si la mejora del rendimiento académico del alumnado requiere del desarrollo tanto de la “voluntad” (will) como de la “habilidad” (skill) (Pintrich y De Groot, 1990), lo que necesitamos es disponer de estrategias bien fundamentadas que consigan incidir justamente en ambos aspectos.

Aún así, nuestra investigación refleja algunas limitaciones que es preciso señalar. En primer lugar y como más importante, es necesario realizar nuevas comprobaciones con una muestra más amplia de alumnado inmigrante, para reforzar las conclusiones sin los condicionantes que el tamaño de la muestra puede ejercer sobre algunas pruebas estadísticas y su significación. También es relevante ampliar el estudio con otras edades y niveles educativos, donde las variables estudiadas pueden tener más influencia. Además, deberíamos considerar nuevos criterios de evaluación de rendimiento, ya que la repetición del curso, siendo un criterio válido, no es el único que se puede estimar.

4. Referencias bibliográficas

- Aluja, A., y Blanch, A. (2015). Socialized Personality, Scholastic Aptitudes, Study Habits, and Academic Achievement: Exploring the Link. *European Journal of Psychological Assessment*, 20(3), 157-165. doi: 10.1027/1015-5759.20.3.157
- Caso-Niebla, J., y Hernández-Guzmán, L. (2010). Modelo explicativo del bajo rendimiento escolar: un estudio con adolescentes mexicanos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(2), 146-159.
- Castelló, M., Liesa, E., y Monereo, C. (2012). El conocimiento estratégico durante el estudio de textos en la enseñanza secundaria. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(2), 125-141.
- Córdoba, L. G., García, V., Luengo, L., Vizuelte, M., y Feu, S. (2011). Determinantes socioculturales: su relación con el rendimiento académico en alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Revista de Investigación Educativa*, 29(1), 83-96.
- Credé, M., y Kuncel, N. R. (2008). Study habits, skills, and attitudes. The third pillar supporting collegiate academic performance. *Perspectives on Psychological Science*, 3(6), 425-453. doi: 10.1111/j.1745-6924.2008.00089.x
- David, M. E., Ball, S. J., y Reay, D. (2003). Gender issues in parental involvement in student choices of higher education. *Gender and Education*, 15(1), 21-37. doi: 10.1080/0954025032000042121
- De la Fuente, J., y Cardelle-Elawar, M. (2009). Research on action-emotion style and study habits: Effects of individual differences on learning and academic performance of undergraduate students. *Learning and Individual Differences*, 19, 567-576. doi: 10.1016/j.lindif.2009.07.009
- Elosúa, M.R., García-Madruga, J.A., Vila, J.O., Gómez-Veiga, I., y Gil, L. (2013). Improving reading comprehension: From metacognitive intervention on strategies to the intervention on working memory executive processes. *Universitas Psychologica*, 12(5), 1425-1438. Doi: 10.11144/Javeriana.UPSY12-5.ircm
- Gettinger, M., y Seibert, J. K. (2002). Contributions of study skills to academic competence. *School Psychology Review*, 31, 350-365.
- Goldfinch, J., y Hughes, M. (2007). Skills, learning styles and success of first-year Undergraduates. *Active Learning in Higher Education*, 8(3), 259-273. doi: 10.1177/1469787407081881
- Hancock, T. E., Stock, W.A., Kulhavy, R. W., y Swindell, L. K. (1996). Gender and developmental differences in the academic study behaviors of elementary school children. *Journal of Experimental Education*, 65(1), 18-39. doi: 10.1080/00220973.1996.9943461
- Lozano, L., González-Pienda, J. A., Núñez, J. C., Lozano, L. M., y Álvarez, L. (2001). Estrategias de aprendizaje, género y rendimiento académico. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 7, 203-216.
- Martínez-Otero, V. (2009). Diversos condicionantes del fracaso escolar en la educación secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51, 67-85.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015). *Datos y cifras. Curso escolar 2015/2016*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Montes, I. (2012). Investigación longitudinal de los hábitos de estudio en una cohorte de alumnos universitarios. *Revista Lasallista de Educación*, 9(1), 96-110.
- Moreno, V., y Di Vesta, F. J. (1991). Cross-cultural comparison in study habits. *Journal of Educational Psychology*, 83(2), 231-239. doi: 10.1037/0022-0663.83.2.231
- Muñoz, R., Ortega, R., Batalla, C., López, R., Manresa, J. M., y Torán, P. (2014). Acceso y uso de nuevas tecnologías entre los jóvenes de educación secundaria, implicaciones en salud. Estudio JOITIC. *Atención Primaria*, 46(2), 77-88. doi:10.1016/j.aprim.2013.06.001
- Núñez, C., y Sánchez, J. C. (1991). Hábitos de estudio y rendimiento en EGB y BUP. Un estudio comparativo. *Revista Complutense de Educación*, 2(1), 43-66.
- Núñez, J., Vallejo, G., Rosário, P., Tuero, E., y Valle, A. (2014). Variables del estudiante, del profesor y del contexto en la predicción del rendimiento académico en Biología: análisis desde una perspectiva multinivel. *Revista de Psicodidáctica*, 19(1), 145-172.
- Pintrich, P. R., y De Groot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Pulido, F., y Herrera, F. (2017). La inteligencia emocional como predictora del rendimiento académico en la infancia: el contexto pluricultural de Ceuta. *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 1251-1265.

- Rana, S. A., y Kausar, R. (2011). Comparison of study habits and academic performance of Pakistani British and White British students. *Pakistan Journal of Social and Clinical Psychology*, 9, 21-26.
- Razia, B. (2015). Study habits of secondary school students in relation to their socio-economic status and gender. *International Journal of Social Sciences and Management*, 2(1), 68-73.
- Rojas, G., Alemany, I., y Ortiz, M. M. (2011). Influencia de los factores familiares en el abandono escolar temprano. Estudio de un contexto multicultural. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 25, 1377-1402.
- Santos Álvarez, M. V., y Garrido, M. J. (2015). Resultado del proceso educativo: El papel de los estilos de aprendizaje y la personalidad. *Educación XXI*, 18(2), 323-349, doi: 10.5944/educXXI.14021
- Santos Rego, M. A., Lorenzo, M., y Priegue, D. (2011). Infancia de la inmigración y educación: la visión de las familias. *Revista de investigación educativa*, 29(1), 97-110.
- Santos Rego, M. A., Godás, A., y Lorenzo, M. (2012). El perfil del alumnado repetidor y no repetidor en una muestra de estudiantes españoles y latinoamericanos: un estudio sobre los determinantes de sus logros académicos. *Estudios sobre Educación (ESE)*, 23, 43-62.
- Santos Rego, M. A., y Lorenzo, M. (2013). Un análisis comparativo de los alumnos autóctonos vs. alumnos inmigrantes en Pisa 2009. Una cuestión de status. *Revista de ciencias de la educación*, 235, 339-354.
- Santos Rego, M. A., Godás, A., y Lorenzo, M. (2016). ¿Puede la implicación de los padres mejorar el estudio de sus hijos en la escuela?: la evidencia de un programa pedagógico. *Estudios sobre Educación (ESE)*, 23, 9-30.
- Slotte, V., Lonka, K., y Lindblom-Ylänne, S. (2001). Study-strategy use in learning from text. Does gender make any difference? *Instructional Science*, 29(3), 255-272. doi: 10.1023/A:1017574300304
- Spinath, B., Eckert, C., y Steinmayr, R. (2014). Gender differences in school success: What are the roles of students' intelligence, personality and motivation?. *Educational Research*, 56(2), 230-243. doi: 10.1080/00131881.2014.898917
- Tinklin, T. (2003). Gender differences and high attainment. *British Educational Research Journal*, 29(3), 307-324. doi: 10.1080/01411920301854
- Vizcarro, C., Bermejo, I., Del Castillo, M., y Aragonés, C. (1996). Development of an Inventory to Measure Learning Strategies. En M. Birenbaum y F. Dochy (Eds.), *Alternatives in assessment of achievements, learning processes and prior knowledge* (pp. 341-364). Dordrecht (Netherlands): Springer.