

Rendimiento escolar y actitudes personales y de responsabilidad social en el alumnado preadolescente

Miguel A. Carbonero^{1*}, Luis J. Martín-Antón¹, Eugenio Monsalvo² y Juan A. Valdivieso¹

¹Departamento de Psicología. Universidad de Valladolid (España).

²IES Delicias (Valladolid) (España).

Resumen: Este trabajo se centra en el análisis de las diferencias observadas entre alumnos de diferente nivel de rendimiento, en las actitudes de responsabilidad social y personales hacia el estudio, según diversas teorías y modelos. Han participado 235 alumnos de tercer ciclo de Educación Primaria, a los que se aplicaron dos escalas de evaluación de actitudes: (a) la *Escala de Evaluación de las Actitudes de Responsabilidad Social del Alumnado de Educación Primaria* (EARSA-P, Monsalvo, 2012b), formada por 23 ítems agrupados en seis factores (obediencia en el entorno familiar, educado y aceptación de sus errores, confianza en sus padres, responsable en el entorno escolar, amigable y dispuesto a la ayuda y cuidadoso con su medio ambiente); y (b) la *Escala de Evaluación de Actitudes generales hacia el Estudio E-1* (Morales, 2006), formada por 15 ítems agrupados en cinco dimensiones (nivel alto de aspiraciones, gusto por el estudio, organización del estudio, esfuerzo por comprender y deseo de seguir aprendiendo). Se compararon los niveles de responsabilidad social y las actitudes hacia el estudio en función del grado de rendimiento académico, encontrando diferencias significativas en las actitudes hacia el estudio y en la responsabilidad entre los grupos en función del rendimiento académico.

Palabras clave: Rendimiento académico; actitudes de responsabilidad social; actitudes personales hacia el estudio; evaluación; enseñanza; alumnos preadolescentes.

Title: School performance and personal attitudes and social responsibility in preadolescent students.

Abstract: This study focuses on the analysis of the differences observed between students with different levels of academic performance in their social attitudes and personal responsibility towards study, according to various theories and models. Participants were 235 students from the third cycle of Primary Education (10-12 years old). They completed two attitude rating scales: (a) *Assessment Scale of Social Responsibility Attitudes of Primary School Pupils* (EARSA-P, Monsalvo, 2012b), consisting of 23 items grouped into six factors (obedience in the family, polite and accepting their mistakes, trust in their parents, responsible in school setting, friendly and willing to help and careful of their environment); and (b) *Assessment Scale of General Attitudes towards Study E-1* (Morales, 2006), which consists of 15 items grouped into five dimensions (high aspirations, enjoyment of study, study organization, efforts to understand and desire to continue learning). We compared the levels of social responsibility and attitudes toward study according to the level of academic achievement, finding significant group differences in attitudes toward study and responsibility in terms of academic achievement.

Keywords: Academic achievement, social responsibility attitudes, personal attitudes toward study, assessment, teaching, preteen students.

Introducción

Son varios los estudios que establecen la influencia directa de la atribución al esfuerzo del alto rendimiento escolar sobre las metas de superación personal (Cabanach et al., 2009, Valle, Cabanach et al., 2009; Valle, Núñez et al., 2009) y social, como la prosocialidad (Redondo, Inglés y García-Fernández, 2014), lo que conllevaría afirmar la relación directa entre la atribución a la baja capacidad del bajo rendimiento académico y la nota media en sentido negativo, resultados corroborados por Navas, Castejón y Sampascual (2000). Según estudios de Castejón y Miñano (2008), McCormick y McPherson (2003), McPherson y McCormick (2006), Miñano y Castejón (2008), Miñano, Castejón y Gilar (2012) y Nielsen (2004) existe una relación positiva entre las actitudes hacia el estudio y las calificaciones curriculares, ocasionado por una influencia directa entre dichas actitudes, así como de la implicación social y el desempeño del aprendizaje escolar. Estas actitudes hacia el estudio están vinculadas con el autoconcepto académico, que incide directamente sobre las metas de superación personal (Miñano y Castejón, 2011), que constatan que el alumnado con un autoconcepto positivo se orienta de manera eficiente hacia el aprendizaje (Holgado, Navas y Marco, 2013), teniendo en cuenta que en

este proceso tiene gran influencia la familia (González-Pienda et al., 2002). Diversas investigaciones demuestran que si existe una implicación activa del sujeto en el proceso de aprendizaje escolar, su rendimiento se incrementa desarrollando altas expectativas de autoeficacia, valorando las tareas y sintiéndose responsable de los objetivos del aprendizaje (Cabrera y Galán, 2002). De este modo, las actitudes personales del alumnado hacia el estudio podrían ser un buen predictor del rendimiento académico.

Las actitudes de responsabilidad social del alumnado preadolescente se conforma como el elemento nuclear del proceso de mediación social intergrupala (Michelsen, Zaff y Hair, 2002; Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr y Losito, 2010; Skelton, Boyte y Leonard, 2002) y como aspecto modulador en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Fernández-Río, Méndez-Giménez, Cecchini y González, 2012; García y López, 2007; Wentzel, 1991), aunque su desarrollo está mediado por la cultura (Lee y Martinek, 2009). De esta manera, se podría llegar a considerar que aquellos más responsables tienen mejores actitudes hacia el estudio y, con ello, mejores resultados escolares, dada la relación entre actitud y comportamiento social (Ajzen y Fishbein, 1974, 1980) constatándose, en consecuencia, la relevancia de diseñar e implementar actuaciones dentro del currículo que desarrollen la responsabilidad social como elemento clave para la mejora de la calidad en la enseñanza.

Asimismo, el rendimiento escolar ha sido explicado a partir de las relaciones parciales de un núcleo de variables, en su mayoría cognitivo-motivacionales (Martínez-Otero, 1997; Núñez y González-Pienda, 1994; Pintrich y Schunk,

*** Dirección para correspondencia [Correspondence address]:**

Miguel A. Carbonero. Universidad de Valladolid. Departamento de Psicología. Facultad de Educación y Trabajo Social. Campus Miguel Delibes. Paseo de Belén, 1. 47011 Valladolid (España).
E-mail: carboner@psi.uva.es

2002). Por ejemplo, Biggs (2003) explora las relaciones entre motivación, metas académicas y rendimiento escolar, estableciendo premisas explicativas claras acerca del modo en que la motivación para el aprendizaje y el rendimiento se construyen en la relación educativa profesor-alumno. Sin embargo, resultaría necesario tener en cuenta las variables personales, sociales y mediacionales existentes tanto en el grupo de iguales como en el núcleo familiar (Kaplan, Liu y Kaplan, 2001), considerándose la responsabilidad personal y social como un recurso fundamental respecto al rendimiento académico (Escartí, Gutiérrez, Pascual y Llopis, 2010; Escartí et al., 2006; Hellison, 2003), ya que favorece la implicación en el centro e incrementa los niveles de motivación escolar (Ros, Goikoetxea, Gairín y Lekue, 2012) y, en definitiva, las habilidades para el estudio (Barbero, Holgado, Vila y Chacón, 2007; Richardson, 1993), haciendo que el alumnado sea más eficiente en sus procesos de aprendizaje (Benson, Scales, Halmilton y Sesma, 2006; Lerner, Schwartz y Phelps, 2009).

Han sido varios los autores que han centrado sus investigaciones en la implicación social del alumnado como factor clave para el éxito escolar (Goodenow, 1993; Leithwood, Jantzi, y Steinbach, 1998), no obstante, la mayoría de los trabajos sobre los determinantes del rendimiento académico se han focalizado en variables cognitivas (García y Fernández, 2008; Martínez-Otero, 1997) relacionadas con estrategias de aprendizaje, ya sean de adquisición, codificación o recuperación (Carbonero y Román, 2008). Otros han centrado dichos determinantes sobre los procesos motivacionales (Castejón y Vera-Muñoz, 1996; Miñano y Castejón, 2008; Pintrich y Schunk, 2002; Steinmayr y Spinath, 2009), emocionales y personales (Laidra, Pullmann y Allik, 2007; Mestre, Pérez y Samper García, 1999; Poyrazli, Arbona, Nora, McPherson y Pisecco, 2002), sociales e interactivos (Cecchini, Montero y Peña, 2003; Fullarton, 2002; Gutiérrez, Escartí y Pascual, 2011; Lister, 2008; Martinek, Schilling y Hellison, 2006; Simons-Morton y Chen, 2008), pero se ha relegado a un segundo plano las relaciones de las actitudes de responsabilidad personal y social con los procesos de enseñanza-aprendizaje, considerándose éstas desde un enfoque multidimensional y ecológico, que conllevaría tener en cuenta las relaciones y ambiente que se produce en el entorno familiar del alumnado (Ochs e Izquierdo, 2009), los procesos de autocrítica, la afectividad o relación parental, la implicación y vinculación con el entorno escolar y ambiental, así como el desarrollo de conductas de cooperación (Hellison, 2003; Hellison y Walsh, 2002).

En consecuencia, y con la finalidad de disponer de datos diferenciales para introducir medidas de intervención para mejorar el rendimiento en el alumnado del tercer ciclo de Educación Primaria, esta aportación pretende comprobar las diferencias que presenta en las actitudes de responsabilidad social y hacia el estudio en función de su nivel en el rendimiento académico.

Método

Participantes

Para el desarrollo de la investigación han participado un total de $N = 235$ estudiantes (117 varones y 118 mujeres) que cursan el tercer ciclo de Educación Primaria (quinto y sexto curso), con edades comprendidas entre los 10 y 13 años (con una media de 11 años), pertenecientes a centros escolares de titularidad pública de la ciudad de Valladolid, situados en un contexto socioeconómico y cultural bajo. La mayoría son familias nucleares biparentales (88%), con uno o dos hijos (92%), y con una distribución similar entre aquellas en las que trabajan un progenitor con aquellas en las que trabajan ambos (44% y 46% respectivamente). El 10% restante se encuentran en situación de paro.

De ellos, se distribuyen en función del rendimiento de la siguiente manera, en función de las calificaciones en las áreas instrumentales: (a) el 28.9% ($n = 68$) tienen un rendimiento académico bajo, caracterizado por la existencia de varias áreas suspensas; (b) 44.7% ($n = 112$) tienen un rendimiento medio, con calificaciones que van desde algún suspenso a algún sobresaliente; y (c) el 23.4% ($n = 55$) tienen un rendimiento alto al obtener varios sobresalientes.

Instrumentos

Escala de Evaluación de las Actitudes de Responsabilidad Social en Alumnos de Educación Primaria (EARSAP). Esta escala, diseñada por Monsalvo (2012b) mide diversos aspectos relacionados con la responsabilidad social del alumnado de Educación Primaria (ver anexo). Para su validación, se aplicó a una muestra de 498 estudiantes de esta etapa educativa, resultando una estructura de seis factores estadísticamente independientes que explican un total de 52.22% de la varianza, y formados por ítems con cargas factoriales estadísticamente significativas ($p < .001$). Estos factores son: (a) *obediencia en el entorno familiar*, con un total de 5 ítems (con cargas factoriales que oscilan entre .688 y .598) que explican el 27.40% de la varianza, con un índice de fiabilidad de $\alpha = .748$; (b) *educado y aceptación de sus errores*, con 4 ítems (con cargas factoriales entre .663 y .504) explicando un 7.13% de la varianza y un $\alpha = .668$; (c) *confianza en sus padres*, con 4 ítems (con cargas factoriales entre .785 y .483) que explican el 5.15% de la varianza y un $\alpha = .760$; (d) *responsable en el entorno escolar*, con 5 ítems (con cargas factoriales entre .727 y .372) que explican un 4.34% de la varianza y un $\alpha = .712$; (e) *amigable y dispuesto a la ayuda*, con 3 ítems (con cargas factoriales entre .660 y .462) que explican un 4.14% de la varianza y un $\alpha = .519$; y (f) *cuidadoso del medio ambiente*, con 2 ítems (con cargas factoriales entre .639 y .638) que explican un 4.06% de la varianza y un $\alpha = .500$. En consecuencia, la fiabilidad de cada uno de los seis factores es variable. Según las indicaciones de Celina y Campo-Arias (2005), se sugiere que los valores próximos a .70 son aceptados y recomendados como valores de consis-

tencia interna. En este caso, los dos últimos factores serían mejorables.

Escala de Evaluación de Actitudes Generales hacia el Estudio (E-1). Esta escala diseñada y validada por Morales (2006) presenta unos índices de fiabilidad altos contrastados: (a) un $\alpha = .850$ en una muestra con $N = 174$ niños y niñas de Educación Primaria y Educación Secundaria, (b) un $\alpha = .810$ en una muestra de $N = 276$ niñas de Educación Primaria, y (c) $\alpha = .844$ en nuestro estudio. Está estructurada en cinco dimensiones, todas ellas con tres ítems: (a) *nivel alto de aspiraciones*, con un índice de fiabilidad $\alpha = .740$; (b) *gusto por el estudio*, $\alpha = .713$; (c) *organización del estudio*, $\alpha = .710$; (d) *esfuerzo por comprender*, $\alpha = .705$; y (e) *deseo de seguir aprendiendo*, $\alpha = .791$.

Procedimiento

Con el objetivo de determinar el tamaño muestral necesario, se realizó un análisis de la potencia estadística mediante el software estadístico G*Power3 desarrollado por Frank Faul (Faul, Erdfelder, Lang y Buchner, 2007). Para ello, y tomando como criterio una potencia de .95 ($\alpha = .05$, $1 - \beta = .95$), y un tamaño del efecto moderado (Rosenthal y Rosnow, 1991) de $f = 0.25$, estimado con los ANOVAs para la prueba F univariada entre las tres categorías del rendimiento académico, tenemos que el número de casos óptimo es de 252.

Tras ello, se contactó con tres centros educativos de Valladolid y provincia, y se aplicaron ambos instrumentos, además de recoger los datos correspondientes al rendimiento académico, a un total de 12 aulas del tercer ciclo de Educación Primaria, con un total de 242 alumnos y alumnas. Sin embargo, debido a la mortalidad experimental (por la no contestación de uno o ambos cuestionarios, ausencia significativa de ítems contestados o falta de fiabilidad en la contestación), la muestra definitiva quedó formada por 235 sujetos. Esta cantidad es sensiblemente inferior a la establecida a priori, por lo que se realizó un cómputo, a posteriori, del tamaño muestral, encontrando que se podía detectar ($N = 235$, $\alpha = \beta = .05$) el tamaño del efecto esperado ($f = 0.25$) con una potencia estadística similar a la fijada con antelación ($1 - \beta = .94$), lo que es aceptable.

A partir de la calificación media en las áreas instrumentales (matemáticas, lengua castellana y literatura y conocimiento del medio), se categorizó a todos los sujetos en tres niveles: (a) rendimiento académico bajo, si tenía dos o más de esas asignaturas suspensas; (b) rendimiento académico medio, con calificaciones que van desde tener una de esas asignaturas suspensas, hasta el tener un sobresaliente; y (c) rendimiento académico alto, aquellos que de esas tres asignaturas tenían dos o más con calificación de sobresaliente.

Análisis estadísticos

Con los datos recogidos, previamente comprobados los supuestos de normalidad y homocedasticidad, se realizaron análisis descriptivos e inferenciales, aplicando, en primera

instancia, un diseño factorial multivariado (MANOVA) de dos factores, tomando como variables dependientes los seis factores de responsabilidad social y los cinco de actitudes ante el estudio, y como independientes el rendimiento académico en las áreas instrumentales (bajo, medio o alto) y sexo (varón o mujer) con la finalidad de detectar efectos en la interacción entre ambas, calculando además el tamaño del efecto mediante f , tomando como puntos de corte (Rosenthal y Rosnow, 1991): (a) $f = .10$ tamaño del efecto pequeño; (b) $f = .25$ tamaño del efecto moderado; y (c) $f = .40$ tamaño del efecto alto. Para profundizar en las diferencias en los efectos principales, en el caso del rendimiento académico en las áreas instrumentales, realizando también un análisis post-hoc, al ser tres grupos con un número de casos no equivalente, $\chi^2(2, N = 235) = 22.78, p < .001$, mediante la prueba de Scheffé. Por último, con la variable sexo, se aplicó la prueba paramétrica de t de dos grupos independientes, incluyendo, además, el tamaño del efecto mediante el cálculo de la d de Cohen, estableciendo como puntos de corte (Cohen, 1988, 1992): (a) $d = .20$ tamaño del efecto bajo, (b) $d = .50$ tamaño del efecto medio, y (c) $d = .80$ tamaño del efecto alto. Para el análisis de datos se utilizó el paquete estadístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), en su versión 21, además del mencionado anteriormente G*Power3 para el cálculo de la potencia estadística.

Resultados

Análisis descriptivos

Como podemos comprobar en la Tabla 1, hay una tendencia de puntuación creciente en todas las variables de responsabilidad social según aumenta el rendimiento académico, lo que parece mucho más acusado en los factores de responsabilidad en el entorno escolar y educado y aceptación de sus errores.

Se percibe la misma tendencia en las actitudes hacia el estudio (ver Tabla 2), pero de manera más acusada, especialmente en los factores de gusto por el estudio y esfuerzo por comprender.

Análisis multivariado preliminar

Mediante este análisis, se estudia los efectos de la interacción de la variable rendimiento académico (bajo, medio, alto) con la variable sexo (varón, mujer), en las variables dependientes objeto de estudio, es decir, un análisis factorial multivariado 3×2 . En consecuencia, los resultados del MANOVA (ver Tabla 3) muestran que no se encuentran diferencias significativas ni en los efectos principales en la variable sexo, ni en la interacción entre las variables independientes. Sin embargo, sí se producen diferencias estadísticamente significativas en los efectos principales en la variable independiente rendimiento académico, $\Lambda = .575, F(22, 438.0) = 5.83, p < .001$.

Tabla 1. Distribución y descriptivos del grado de responsabilidad social en función del Rendimiento.

	RAI			
	Total	Bajo	Medio	Alto
Frecuencia	235	68	112	55
Porcentaje	100	28.9	47.7	23.4
<i>Obediente en el entorno familiar</i>				
Media	15.98	15.60	16.10	16.21
Desviación típica	3.10	3.49	2.79	3.21
<i>Educado y aceptación de sus errores</i>				
Media	13.84	12.86	14.03	14.67
Desviación típica	1.99	2.34	1.67	1.61
<i>Confianza en los padres</i>				
Media	11.33	10.88	11.24	12.07
Desviación típica	3.36	3.61	3.42	2.82
<i>Responsabilidad en el entorno escolar</i>				
Media	17.92	16.63	18.23	18.89
Desviación típica	2.40	2.83	1.81	2.08
<i>Amigable y dispuesto a la ayuda</i>				
Media	10.48	10.27	10.60	10.49
Desviación típica	1.63	1.70	1.50	1.81
<i>Cuidadoso del medio ambiente</i>				
Media	7.30	7.16	7.36	7.34
Desviación típica	1.05	1.12	0.95	1.15

Nota: RAI= Rendimiento Académico en áreas Instrumentales.

Tabla 2. Distribución y descriptivos del grado de actitudes ante el estudio en función del Rendimiento.

	RAI			
	Total	Bajo	Medio	Alto
Frecuencia	235	68	112	55
Porcentaje	100	28.9	47.7	23.4
<i>Nivel alto de aspiraciones</i>				
Media	9.19	8.55	9.02	10.30
Desviación típica	1.94	2.11	1.76	1.60
<i>Gusto por el estudio</i>				
Media	7.90	6.73	7.97	9.21
Desviación típica	2.26	2.01	2.15	2.05
<i>Organización del estudio</i>				
Media	8.71	7.85	8.78	9.65
Desviación típica	2.08	2.25	1.92	1.74
<i>Esfuerzo por comprender</i>				
Media	9.91	8.50	10.15	11.20
Desviación típica	1.78	1.75	1.51	0.96
<i>Deseo de seguir aprendiendo</i>				
Media	10.12	9.63	10.02	10.94
Desviación típica	1.90	2.07	1.91	1.32

Nota: RAI= Rendimiento Académico en áreas Instrumentales.

Tabla 3. Análisis Factorial Multivariado (3^a x 2^b).

Fuente de variación	<i>A</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>f</i>
Rendimiento académico (A)	.575	$F(22, 438.0) = 5.83$	<.001	.57
Sexo (B)	.968	$F(11, 219.0) = 0.65$.780	.18
A x B	.859	$F(22, 438.0) = 1.57$.051	.28

^a a₁, Rendimiento bajo; a₂, Rendimiento medio; a₃, Rendimiento alto.

^b b₁, Varón; b₂, Mujer.

Efectos principales de la variable Rendimiento Académico

En cuanto a la responsabilidad social, como se muestra en la Tabla 4, nos encontramos que se producen diferencias estadísticamente significativas, con tamaños del efecto mo-

derados, en los factores educado y aceptación de sus errores, $F(2, 235) = 14.79, p < .001, f = .36$; y responsabilidad en el entorno escolar, $F(2, 235) = 16.87, p < .001, f = .38$. En ambos casos, las diferencias se producen entre el grupo de bajo rendimiento frente a aquellos con un nivel medio o alto, con niveles inferiores en ambas variables.

Tabla 4. Medias, (Desviaciones típicas), Valores *F*, Nivel de significación y Prueba de Scheffé⁴ para los tres grupos de rendimiento en los factores de responsabilidad social.

	Bajo	Medio	Alto	<i>F</i> (2, 235)	<i>p</i>
Obediente en el entorno familiar	15.60 (3.49)	16.10 (2.79)	16.21 (3.21)	0.389	.685
Educado y aceptación de sus errores	12.86 (2.34) ¹	14.03 (1.67) ²	14.67 (1.61) ²	14.73***	<.001
Confianza en los padres	10.88 (3.61)	11.24 (3.42)	12.07 (2.82)	2.05	.130
Responsabilidad en el entorno escolar	16.63 (2.83) ¹	18.23 (1.81) ²	18.89 (2.08) ²	16.87***	<.001
Amigable y dispuesto a la ayuda	10.27 (1.70)	10.60 (1.50)	10.49 (1.81)	0.79	.454
Cuidadoso del medio ambiente	7.16 (1.12)	7.36 (0.95)	7.34 (1.15)	1.22	.297

⁴ $\alpha = .05$; 1 < 2 < 3

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

En cuanto a las actitudes ante el estudio (ver Tabla 5), se producen diferencias estadísticamente significativas en todos sus factores, aunque no de la misma manera respecto a los resultados en el contraste post-hoc. En cuanto a la organización del estudio, $F(2, 235) = 12.40$, $p < .001$, $f = .33$; al gusto por el estudio, $F(2, 235) = 20.15$, $p < .001$, $f = .42$; y el esfuerzo por comprender, $F(2, 235) = 50.80$, $p < .001$, $f = .66$; los tres grupos difieren entre sí, con puntuaciones crecientes según aumenta el nivel de rendimiento, además con tamaños del efecto moderado en el primer caso, y altos en

los dos últimos. Sin embargo, respecto al nivel alto de aspiraciones, $F(2, 235) = 14.47$, $p < .001$, $f = .36$; las diferencias, con un tamaño del efecto moderado, se producen entre el grupo de bajo rendimiento con aquellos con un nivel medio o alto, con una menor puntuación. Por último, en la dimensión relacionada con el deseo de seguir aprendiendo, $F(2, 235) = 6.80$, $p < .01$, $f = .24$; las diferencias, con un tamaño del efecto bajo, se producen entre los grupos de bajo y medio rendimiento con aquellos de rendimiento superior, con niveles inferiores en el caso de los dos primeros.

Tabla 5. Medias, (Desviaciones típicas), Valores *F*, Nivel de significación y Prueba de Scheffé⁴ para los tres grupos de rendimiento en las dimensiones de actitudes ante el estudio.

	Bajo	Medio	Alto	<i>F</i> (2, 235)	<i>p</i>
Nivel alto de aspiraciones	8.55 (2.11) ¹	9.02 (1.76) ²	10.30 (1.60) ²	14.47***	<.001
Gusto por el estudio	6.73 (2.01) ¹	7.97 (2.15) ²	9.21 (2.05) ³	20.15***	<.001
Organización del estudio	7.85 (2.25) ¹	8.78 (1.92) ²	9.65 (1.74) ³	12.40***	<.001
Esfuerzo por comprender	8.50 (1.75) ¹	10.15 (1.51) ²	11.20 (0.96) ³	50.80***	<.001
Deseo de seguir aprendiendo	9.63 (2.07) ¹	10.02 (1.91) ¹	10.94 (1.32) ²	6.80**	<.01

⁴ $\alpha = .05$; 1 < 2 < 3

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Efectos principales de la variable Sexo

En la Tabla 6 podemos comprobar que no hay diferencias estadísticamente significativas en los factores de responsabilidad social, excepto en la obediencia en el entorno fami-

liar, $t(233) = -2.00$, $p < .05$, con un tamaño del efecto bajo $d = -.26$.

Respecto a las actitudes ante el estudio (ver Tabla 7) no se producen diferencias estadísticamente significativas en función del sexo en ninguno de los factores.

Tabla 6. Medias, (Desviaciones típicas), Valor *t* y Nivel de Significación en los factores de Responsabilidad social en función del sexo.

Fuente de variación	Varón	Mujer	<i>t</i> (233)	<i>p</i>
Obediente en el entorno familiar	15.58 (3.17)	16.38 (2.99)	-2.00*	<.05
Educado y aceptación de sus errores	13.63 (1.93)	14.05 (2.03)	-1.64	.101
Confianza en los padres	10.97 (3.50)	11.68 (3.19)	-1.62	.105
Responsabilidad en el entorno escolar	17.65 (2.37)	18.18 (2.42)	-1.69	.092
Amigable y dispuesto a la ayuda	10.42 (1.73)	10.54 (1.53)	-0.53	.592
Cuidadoso del medio ambiente	7.28 (1.15)	7.32 (0.95)	-0.28	.773

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Tabla 7. Medias, (Desviaciones típicas), Valor *t* y Nivel de Significación en las dimensiones de actitudes ante el estudio en función del sexo.

	Varón	Mujer	<i>t</i> (233)	<i>p</i>
Nivel alto de aspiraciones	9.16 (1.93)	9.22 (1.96)	-0.22	.820
Gusto por el estudio	7.75 (2.18)	8.05 (2.34)	-1.03	.300
Organización del estudio	8.61 (2.11)	8.82 (2.05)	-0.75	.449
Esfuerzo por comprender	9.72 (1.83)	10.11 (1.72)	-1.65	.100
Deseo de seguir aprendiendo	9.94 (2.06)	10.31 (1.72)	-1.50	.133

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Discusión

Se ha comprobado que el rendimiento académico alto está vinculado a unos niveles altos de actitudes de responsabilidad social y personales ante el estudio, algo que concuerda con las tesis de Castejón (1996), Castejón y Navas (1992), Castejón, Navas y Sampascual (1996), Eccles y Wigfield (2002), Fredricks, Blumenfeld y Paris (2004), Fullana (1996, 1998), Núñez y González-Pienda (1994), que otorgan a las variables actitudinales del alumnado un poder de influencia mayor respecto a otras variables en el proceso de aprendizaje. De esta manera, se ha podido observar una tendencia a incrementarse los niveles de puntuación de todas las variables de responsabilidad social y de actitudes hacia el estudio a medida que aumenta el rendimiento académico del alumnado. Concretamente, en cuanto a la responsabilidad social, se dan diferencias estadísticamente significativas, con tamaños del efecto moderados, en los factores educado y aceptación de sus errores y responsabilidad en el entorno escolar, entre el grupo de bajo rendimiento con los de medio y alto, en consonancia con los resultados de múltiples estudios (Kirk, 1993; Fullana, 1998; Maliki, Asain y Kebbi, 2010; Sharpe, Brown y Crider, 1995; Walsh, Ozaeta y Wright, 2010; Wentzel, 1991), por lo que se comprueba que niveles aceptables en el rendimiento académico denota una mayor amplitud y profundidad en el desarrollo de las actitudes de responsabilidad social, no solo desde una perspectiva social o proyectiva, sino desde una dimensión introyectiva o intrínseca. Sin embargo, no se encuentran diferencias en aquellos factores relacionados con el ámbito familiar ni con la prosocialidad, a diferencia de lo postulado por diversos autores (Such, y Walker, 2004; Thomas, 2011; Wright y Li, 2009), y tampoco con el cuidado del medio ambiente (Rivera y Lissi, 2004), lo que es esperable al estar menos relacionado con el contexto escolar.

Si analizamos las dimensiones relacionadas con las actitudes ante el estudio, se ha constatado que existen diferencias estadísticamente significativas en todas ellas, siendo más relevantes en la organización del estudio, el gusto por el estudio y el esfuerzo por comprender, existiendo puntuaciones crecientes según aumenta el nivel de rendimiento, además con tamaños del efecto moderado en el primer caso, y altos en los dos últimos. Esto se encuentra en consonancia con los estudios de Carbonero y Román (2008), Castejón y Vera-Muñoz (1996), García y Fernández (2008), Martínez-Otero (1997) y Miñano y Castejón (2008). No obstante, tanto en la dimensión nivel alto de aspiraciones como en el deseo de seguir aprendiendo las diferencias entre los grupos poseen un efecto bajo y moderado, respectivamente, algo que indica

que las aspiraciones académicas no difieren significativamente en función del rendimiento académico.

Respecto al sexo, como cabría esperar en esta etapa educativa, no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en los factores de responsabilidad social ni en las actitudes hacia el estudio, a excepción de la obediencia en el ámbito familiar pero con un tamaño del efecto bajo. Estos resultados coinciden con las aportaciones de Gomes y Soares (2013).

Los resultados de esta investigación tienen consecuencias teóricas y prácticas importantes, ya que supone un avance en la comprensión del rendimiento académico, no tanto desde variables cognitivas o motivacionales, sino en función de otras actitudinales de tipo personal y social, indicando la necesidad de intervenir especialmente en aquellos con bajo rendimiento en la formación de actitudes de responsabilidad social, concretamente en lo relacionado con la tolerancia a la frustración, asumiendo el valor formativo de los errores, y ofreciendo cauces de compromiso con actividades que se desarrollen en el contexto escolar, sin olvidar el mejorar, de manera específica, tanto sus expectativas y metas académicas como la organización y planificación del estudio de las áreas de conocimiento de esta etapa educativa, aspectos fundamentales dadas las exigencias cognitivas, socioemocionales y motivacionales que implica el paso a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria.

Sin embargo coincidimos con Gutiérrez, Escartí y Pascual (2011) en que se necesitan más estudios que confirmen las variables que definan la adquisición de la responsabilidad social, y que se encuentran comprendidas dentro del desarrollo positivo de los jóvenes. Sería importante que en futuras investigaciones se diseñen y contrasten empíricamente programas educativos que ayudasen al profesorado de Educación Primaria a trabajar didácticamente en sus aulas la adquisición de actitudes de responsabilidad de manera interdisciplinar y no asociado directamente a un área de conocimiento (Alonso, 2003; Barberá, 2001; Escámez, 2001; Monsalvo, 2012a; Monsalvo y Guaraná, 2008), confiando al docente de esta educativa la necesidad de formación personal y social, ya que debe afrontar problemas de comportamiento, actitudes y relaciones, que se entrecruzan en el devenir de la vida de los centros y de las aulas, y no siempre se está preparado suficientemente para solucionarlos (Carbonero, Román, Martín-Antón y Reoyo; Valdivieso, Carbonero y Martín-Antón, 2013). Por otra parte, sería conveniente contrastar estos resultados con los de otros ciclos o etapas educativas, en especial, con el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria, en los que cabe esperar diferencias, en especial en lo referido al sexo (Costa y Tabernero, 2012; Inglés et al., 2012).

Referencias

- Ajzen, I., y Fishbein, M. (1974). *Factors influencing intentions and the intention-behavior relation*. Englewood Cliffs, NY: Human Relations.
- Ajzen, I., y Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. New Jersey, NJ: Prentice-Hall.
- Alonso, F. (2003). *Adquisición de actitudes de responsabilidad social a través de un programa de promoción de voluntariado* (Tesis doctoral). Recuperado de <http://www.tesisenxarxa.net/TDX-0127105-094450>
- Barberá, V. (2001). *La responsabilidad. Cómo educar en la responsabilidad*. Madrid: Santillana.
- Barbero, I., Holgado, F. P., Vila, E., y Chacón, S. (2007). Actitudes, hábitos de estudio y rendimiento en matemáticas: Diferencias por género. *Psicothema*, 19, 413-442. Recuperado de <http://www.psicothema.com>
- Benson, P. L., Scales, P.C., Halmilton, S. F., y Sesma, A. (2006). Positive youth development: Theory, research and applications. En R. M. Lerner (Ed.), *Theoretical models of human development. Handbook of child psychology* (pp. 894-941). Hoboken, NJ: Wiley.
- Biggs, J. (2003). *Teaching for quality learning at university*. Buckingham: Open University Press.
- Cabrera, P., y Galán, E. (2002). Satisfacción escolar y rendimiento académico. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 87-98. doi: 10.1387/RevPsicodidact.146
- Cabanach, R. G., Valle, A., Gerpe, M. G., Rodríguez, S., Piñero, I., y Rosário, P. (2009). Diseño y validación de un Cuestionario de Gestión Motivacional. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 29-47. doi: 10.1387/RevPsicodidact.249
- Carbonero, M. A., y Román, J. M. (2008). Explicit and implicit cognitive learning strategies. En A. Valle y J. C. Núñez (Coords.), *Handbook of instructional resources and applications* (pp. 155-178). New York, NY: Nova Science Publishers Inc.
- Carbonero, M. A., Román, J. M., Martín-Antón, L. J., y Reoyo, N. (2009). Efecto del programa de habilidades docentes motivadoras en el profesorado de Secundaria. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 229-244. doi: 10.1387/RevPsicodidact.726
- Castejón, J. L. (1996). *Determinantes del rendimiento académico de los estudiantes y de los centros educativos: modelos y factores*. Alicante: Editorial Club Universitario.
- Castejón, J. L., y Miñano, P. (2008). Contribución específica de una serie de variables cognitivo motivacionales a la predicción del rendimiento académico. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 61, 265-284.
- Castejón, J. L., y Navas, L. (1992). Determinantes del rendimiento académico en la educación secundaria. Un modelo causal. *Análisis y Modificación de Conducta*, 18, 697-728.
- Castejón, J. L., Navas, L., y Sampascual, G. (1996). Un modelo estructural del rendimiento académico en matemáticas en la educación secundaria. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 49, 27-43.
- Castejón, J. L., y Vera-Muñoz, M. I. (1996). A causal model about the individual and contextual determinants of academic achievement. *The High School Journal*, 80(1), 21-27.
- Cecchini, J., Montero, J., y Peña, J. (2003). Repercusiones del programa de intervención para desarrollar la responsabilidad personal y social de Hellison sobre los comportamientos de fair-play y el auto-control. *Psicothema*, 15, 631-637. Recuperado de <http://www.psicothema.com>
- Celina, H., y Campo-Arias, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34, 572-580.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological bulletin*, 112, 155-159.
- Costa, S., y Taberner, C. (2012). Rendimiento académico y autoconcepto en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria según el género. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 3, 175-173. Recuperado de <http://webs.uvigo.es/suips>
- Eccles, J. S., y Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132. doi: 10.1146/annurev.psych.53.100901.135153
- Escámez, J. (2001). *La educación en la responsabilidad*. Barcelona: Paidós.
- Escartí, A., Gutiérrez, M., Pascual, C., y Llopis, R. (2010). Implementation of the Personal and Social Responsibility model to improve self-efficacy during physical education classes for Primary school children. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 10, 387-402.
- Escartí, A., Gutiérrez, M., Pascual, C. Marín, D., Martínez, C., y Chacón, Y. (2006). Enseñando responsabilidad personal y social a un grupo de adolescentes de riesgo: un estudio "observacional". *Revista de Educación*, 341, 373-396. Recuperado de <http://www.revistaeducacion.educacion.es>
- Faul, F., Erdfelder, E., Lang A. G., y Buchner, A. (2007). G*Power 3: a flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. *Behavior Research Methods*, 39, 175-191. doi: 10.3758/bf03193146
- Fernández-Río, J., Méndez-Giménez, A., Cecchini, J. A., y González, C. (2012). La influencia de las metas de logro y las metas sociales sobre el fair play de estudiantes de Educación Física de Secundaria. *Revista de Psicodidáctica*, 17, 73-93. doi: 10.1387/RevPsicodidact.1816
- Fredricks, J., Blumenfeld, P., y Paris, A. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59-109. doi: 10.3102/00346543074001059
- Fullana, J. (1996). La investigación sobre las variables relevantes para la prevención del fracaso escolar. *Revista de Investigación Educativa*, 14(1), 63-90.
- Fullana, J. (1998). La búsqueda de factores protectores del fracaso escolar en niños en situación de riesgo mediante un estudio de casos. *Revista de Investigación Educativa*, 16(1), 47-70. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/index>
- Fullarton, S. (2002). *Student engagement with school. Individual and schoollevel influences. Longitudinal surveys of Australian youth*. Recuperado de http://www.acer.edu.au/documents/LSAY_lsay27.pdf
- García, J. A., y Fernández, T. (2008). Memoria operativa, comprensión lectora y razonamiento en la Educación Secundaria. *Anuario de Psicología*, 39(1), 133-158. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/index>
- García, L., y López, R. (2007). Mediación y Sistema Escolar. La convivencia como horizonte. En R. López (Coord.), *Las múltiples caras de la mediación. Y llegó para quedarse* (pp. 71-114). Valencia: Universitat de València.
- Gomes, G., y Soares, A. (2013). Diferencia de género con relación al desempeño académico en estudiantes de nivel básico. *Alternativas en Psicología*, 28, 106-118. Recuperado de <http://alternativas.me/>
- González-Pienda, J. A., Núñez, J. C., Álvarez, L., González-Pumariega, S., Roces, C., González, P., ... Bernardo, A. (2002). Inducción parental a la autorregulación, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 14(4), 853-860. Recuperado de <http://www.psicothema.com>
- Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30, 79-90. doi: 10.1002/1520-6807(199301)30:1<79::AID-PITS2310300113>3.0.CO;2-X
- Gutiérrez, M., Escartí, A., y Pascual, C. (2011). Relaciones entre empatía, conducta prosocial, agresividad, autoeficacia y responsabilidad personal y social de los escolares. *Psicothema*, 23(1), 13-19. Recuperado de <http://www.psicothema.com>
- Hellison, D. (2003). Teaching personal and social responsibility in physical education. En S. J. Silverman y C. D. Ennis (Eds.), *Students*

- learning in physical education: Applying research to enhance instruction* (pp. 269-286). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hellison, D., y Walsh, D. (2002). Responsibility-based youth programs evaluation: Investigating the investigations. *Quest*, 54, 292-307. doi: 10.1080/00336297.2002.10491780
- Holgado, F. P., Navas, L., y Marco, V. (2013). El rendimiento académico de estudiantes del Conservatorio de Música: un modelo estructural de las variables motivacionales. *Revista de Psicodidáctica*, 18, 257-273. doi: 10.1387/RevPsicodidact.6942
- Inglés, C. J., Díaz-Herrero, A., García-Fernández, J. M., Ruiz-Esteban, C., Delgado, B., y Martínez-Monteaudo, M. C. (2012). Autoatribuciones académicas: diferencias de género y curso en estudiantes de Educación Secundaria. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(3), 65-82. doi: 10.14349/rlp.v44i3.1151
- Kaplan, D. S., Liu, X., y Kaplan, H. B. (2001). Influence of parents' self-feelings and expectations on children's academic performance. *The Journal of Educational Research*, 94, 360-370. doi: 10.1080/00220670109598773
- Kirk, D. (1993). Curriculum work in physical education: Beyond the objectives approach? *Journal of Teaching in Physical Education*, 12, 244-265.
- Laidra, K., Pullmann, H., y Allik, J. (2007). Personality and intelligence as predictors of academic achievement: A cross-sectional study from elementary to secondary school. *Personality and Individual Differences*, 42, 441-451. doi: 10.1016/j.paid.2006.08.001
- Lee, O., y Martinek, T. (2009). Navigating two cultures: An investigation of cultures of a responsibility-based physical activity program and school. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 80, 230-240. doi: 10.1080/02701367.2009.10599557
- Leithwood, K., Jantzi, D., y Steinbach, R. (1998). Leadership and other conditions which foster organizational learning in schools. En K. Leithwood y K. Louis (Eds.), *Organizational learning in schools* (pp. 67-90). Lisse, Holanda: Swets y Zeitlinger.
- Lerner, R. M., Schwartz, S. J., y Phelps, E. (2009). Problematics of time and timing in the longitudinal study of human development: Theoretical and methodological issues. *Human Development*, 52, 44-68. doi: 10.1159/000189215
- Lister, R. (2008). Unpacking children's citizenship. En A. Invernizzi y J. Williams (Eds.), *Children and Citizenship* (pp. 9-19). London: Sage.
- Maliki, A. E., Asain, E. S., y Kebbi, J. (2010). Background variables, social responsibility and academic achievement among Secondary School Students in Bayelsa State of Nigeria. *Studies on Home and Community Science*, 4, 27-32. Recuperado de <http://www.krepublishers.com/02-Journals/S-HCS/HCS-00-0-000-000-2007-Web/HCS-00-0-000-000-2007-1-Cover.htm>
- Martínez-Otero, V. (1997). *Los adolescentes ante el estudio. Causas y consecuencias del rendimiento académico*. Madrid: Fundamentos.
- Martinek, T., Schilling, T., y Hellison, D. (2006). The development of compassionate and caring leadership among adolescents. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 11, 141-157. doi: 10.1080/17408980600708346
- McCormick, J., y McPherson, G. E. (2003). The role of self-concept in a musical performance examination: An exploratory structural equation analysis. *Psychology of Music*, 31, 37-51. doi: 10.1177/0305735603031001322
- McPherson, G. E., y McCormick, J. (2006). Self-concept and music performance. *Psychology of Music*, 34, 322-336. doi: 10.1177/0305735606064841
- Mestre, V., Pérez, E., y Samper García, P. (1999). Programas de intervención en el desarrollo moral: razonamiento y empatía. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 31, 251-270.
- Michelsen, E., Zaff, J. F., y Hair, E. C. (2002). *Civic engagement programs and youth development: A synthesis*. Washington, DC: Child Trends.
- Miñano, P., y Castejón, J. L. (2008). Capacidad predictiva de las variables cognitivo-motivacionales sobre el rendimiento académico. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 11(28). Recuperado de <http://reme.uji.es>
- Miñano, P., y Castejón, J. L. (2011). Cognitive and motivational variables in the academic achievement in language and mathematics subjects: A structural model. *Revista de Psicodidáctica*, 16, 203-230. doi: 10.1387/RevPsicodidact.930
- Miñano, P., Castejón, J. L., y Gilar, R. (2012). An explanatory model of academic achievement based on aptitudes, goal orientations, self-concept and learning strategies. *The Spanish Journal of Psychology*, 15, 48-60. doi: 10.5209/rev_SJOP.2012.v15.n1.37283
- Monsalvo, E. (2012a). *Adquisición de actitudes de responsabilidad en la Educación Infantil: Evolución y actividades de apoyo educativo*. Saarbrücken: Editorial Académica Española.
- Monsalvo, E. (2012b). Escala de Evaluación de las Actitudes de Responsabilidad Social en Alumnos de Educación Primaria (EARSAP). Instrumento no publicado. Departamento de Psicología, Universidad de Valladolid, España.
- Monsalvo, E., y Guaraná, R. (2008). El valor de la responsabilidad en niños de educación infantil y su implicación en el desarrollo del comportamiento prosocial. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42(2), 1-9.
- Morales, P. (2006). *Medición de actitudes en Psicología y Educación; construcción de escalas y problemas metodológicos*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Navas, L., Castejón, J. L., y Sampascual, G. (2000). Un contraste del modelo atribucional de la motivación de Weiner en contextos educativos. *Revista de Psicología Social*, 15(2), 69-85. doi: 10.1174/021347400760259811
- Nielsen, S. G. (2004). Strategies and self-efficacy beliefs in instrumental and vocal individual practice: a study of students in higher music education. *Psychology of Music*, 32, 418-431. doi: 10.1177/0305735604046099
- Núñez, J. C., y González-Pienda, J. A. (1994). *Determinantes del rendimiento académico. Variables cognitivo-motivacionales, atribucionales, uso de estrategias y autoconcepto*. Oviedo: Servicio de publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Ochs, E., e Izquierdo, C. (2009). Responsibility in childhood: Three developmental trajectories. *Journal of the Society for Psychological Anthropology*, 37, 391-413. doi: 10.1111/j.1548-1352.2009.01066.x
- Pintrich, P. R., y Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research and applications*. Columbus, OH: Merrill-Prentice Hall.
- Poyrazlı, S., Arbona, C., Nora, A., McPherson, R., y Pisecco, S. (2002). Relation between assertiveness, academic self-efficacy, and psychosocial adjustment among international graduate students. *Journal of College Student Development*, 43, 632-642.
- Redondo, J., Inglés, C. J., y García-Fernández, J. M. (2014). Conducta prosocial y atribuciones académicas en Educación Secundaria Obligatoria. *Anales de Psicología*, 30, 482-489. doi: 10.6018/analesps.30.2.148331
- Richardson, J. (1993). Gender differences in response to the approaches to Studying Inventory. *Studies in Higher Education*, 18, 3-13. doi: 10.1080/03075079312331382418
- Rivera, N., y Lissi, M. R. (2004). La responsabilidad social: cómo viven tres grupos de estudiantes de enseñanza media en Chile. *Psyke*, 13(2), 117-130. doi: 10.4067/S0718-22282004000200009
- Ros, I., Goikoetxea, J., Gairín, J., y Leuke, P. (2012). Implicación del alumnado en la escuela: diferencias interindividuales e intercentros. *Revista de Psicodidáctica*, 17, 291-307. doi: 10.1387/RevPsicodidact.4557
- Rosenthal, R., y Rosnow, R. L. (1991). *Essentials of Behavioral Research Methods and Data Analysis*. Boston, MA: McGraw-Hill.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D., y Losito, B. (2010). *ICCS 2009 International Report: Civic knowledge, attitudes and engagement among lower-secondary school students in 38 countries*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

- Sharpe, T., Brown, M., y Crider, K. (1995). The effects of a sportsmanship curriculum on generalized positive social behavior of urban elementary school students. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 28, 401-406. doi: 10.1901/jaba.1995.28-401
- Simons-Morton, B., y Chen, R. (2009). Peer and parent influences on school engagement among early adolescents. *Youth & Society*, 41, 3-25. doi: 10.1177/0044118X09334861
- Skelton, N., Boyte, H. C., y Leonard, L. S. (2002). *Youth civic engagement: Reflections on an emerging public idea*. Minneapolis, MN: Center for Democracy and Citizenship
- Steinmayr, R., y Spinath, B. (2009). The importance of motivation as a predictor of school achievement. *Learning and Individual Differences*, 19, 80-90. doi: 10.1016/j.lindif.2008.05.004
- Such, E., y Walker, R. (2004). Being responsible and responsible beings: children's understanding of responsibility. *Children and Society*, 18, 231-242. doi: 10.1002/chi.795
- Thomas, R. (2011). *Autonomy, responsibility, and families: connections, questions, and complexities*. Conferencia presentada en el 12th International Conference on Theory of Education. Barcelona, España. Recuperado de <http://www.cite2011.com/Ponencias/RThomas.pdf>
- Valdivieso, J., Carbonero, M. A., y Martín-Antón, L. J. (2013). La competencia docente autopercibida del profesorado de Educación Primaria: un nuevo cuestionario para su medida. *Revista de Psicodidáctica*, 18, 47-80. doi: 10.1387/RevPsicodidact.5622
- Valle, A., Cabanach, R., González-Piende, J., Núñez, J., Rodríguez, S., y Rosário, P. (2009). Perfiles motivacionales en estudiantes de Secundaria: Análisis diferencial en estrategias cognitivas, estrategias de autorregulación y rendimiento académico. *Revista Mexicana de Psicología*, 26, 113-124.
- Valle, A., Núñez, J., Cabanach, R., González-Piende, J., Rodríguez, S., Rosário, P., y Cerezo, R. (2009). Academic goals and learning quality in higher education students. *The Spanish Journal of Psychology*, 12, 96-105. doi: 10.1017/S1138741600001517
- Walsh, D., Ozaeta, J., y Wright, P. (2010). Transference of responsibility model goals to the school exploring the impact of coaching club program. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 15, 15-28. doi: 10.1080/17408980802401252
- Wentzel, K. R. (1991). Social competence at school: Relation between social responsibility and academic achievement. *Review of Educational Research*, 61, 1-24. doi: 10.3102/00346543061001001
- Wright, P., y Li, W. (2009). Exploring the relevance of positive youth development in urban physical education. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 14, 241-251. doi: 10.1080/17408980801974978

(Artículo recibido: 11-08-2013; revisado: 07-07-2014; aceptado: 04-09-2014)

Anexo: EARSA-P (Monsalvo, 2012)

En qué curso te encuentras Qué edad tienes

Sexo..... (escribe, chico o chica).

Número de hermanos (contándote tú) lugar que ocupas

En qué trabaja tu padre.....

En qué trabaja tu madre.....

¿Con quién vives en tu casa?

o Con tus padres

o Con tu madre

o Con tu padre

o Con otros familiares:.....

Vas a realizar un cuestionario sobre tu responsabilidad. Contesta las preguntas, lo mejor que puedas, siendo sincero y respondiendo a lo que crees tú que te ocurre. Para ello cada pregunta la vamos a valorar en cuatro aspectos:

1. No/ nunca.
2. Alguna vez.
3. Casi siempre.
4. Sí / siempre.

	1	2	3	4
1. ¿Cuidas el material escolar?				
2. ¿Enseñas la agenda a tu madre?				
3. ¿Si te castigan en clase se lo cuentas a tu madre?				
4. ¿Si encuentras algo que no es tuyo, se lo entregas al tutor/a?				
5. Tras el almuerzo, ¿Depositamos los envases y envoltorios en la papelera?				
6. ¿Obedeces a tu padre cuando te manda recoger la habitación?				
7. ¿Obedeces a tu madre cuando te manda recoger la habitación?				
8. ¿Escuchas a tus compañeros cuando hablan?				
9. ¿Pides las cosas con educación?				
10. ¿Saludas al llegar a los sitios?				
11. ¿Saludas a la gente que conoces por la calle?				
12. ¿Recoges tu habitación sin que te lo manden tus padres?				
13. ¿Recoges tus juguetes cuando terminas de jugar?				
14. ¿Recoges tu plato cuando te levantas de la mesa?				
15. En clase, ¿Ayudas a tus compañeros si lo necesitan?				
16. ¿Juegas con tus compañeros en el recreo?				
17. ¿Te acercas a hablar con los compañeros que llegan nuevos al colegio?				
18. ¿Enseñas la agenda a tu padre?				
19. Cuando te equivocas, ¿intentas corregir tus errores?				
20. ¿Si te castigan en clase se lo cuentas a tu padre?				
21. Cuando te confundes, ¿Aceptas los castigos?				
22. ¿Haces los deberes cuando te los mandan?				
23. ¿Atiendes a tus profesores en clase?				