

Simposio

TÍTULO DEL SIMPOSIO: *Optimización del potencial académico: investigaciones y propuestas*

Coordinador: Jaime León

e-mail: Jaime.leon@ulpgc.es

Institución: Departamento de Educación. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

RESUMEN GENERAL DEL SIMPOSIO

Optimizar el potencial académico es una prioridad para profesores e investigadores en el contexto educativo (Hulleman, Kosovich, Barron, & Daniel, 2017; León, Medina-Garrido, & Núñez, 2017). Las altas tasas de fracaso académico durante la educación secundaria (Instituto Nacional de Estadística, 2017) y de abandono durante la etapa universitaria (Álvarez, Krüger, & Mediavilla, 2016), llaman a la búsqueda de variables que afectan al rendimiento académico.

El fracaso académico no solo tiene consecuencias durante la adolescencia, cuando un pobre rendimiento académico se asocia a sentimientos de fracaso (Valiente, Swanson, Lemery-Chalfant, & Berger, 2014), sino, también en el futuro, ya que los adultos sin estudios básicos tienen mayor probabilidad de padecer problemas de salud y necesitar la ayuda de servicios sociales (Blankson & Blair, 2016; Levpusek, Zupancic, & Socan, 2012).

En este simposio se pretende difundir investigaciones y propuestas para futuras investigaciones que profundicen, de forma directa o indirecta, en la optimización del potencial académico. Se presentan cinco comunicaciones amparadas, en su mayoría, por el marco teórico del aprendizaje autorregulado, y se estructura en tres apartados:

1) *Introducción y revisión.* Se comenzará con una comunicación en la que se explicará el marco teórico del aprendizaje autorregulado, y se darán a conocer los resultados de una revisión empírica enfocada en conocer las variables de este marco teórico con mayor relación con el rendimiento académico, así como la eficacia de algunas intervenciones.

2) *Investigaciones empíricas con alumnado de educación secundaria.*

Las siguientes dos comunicaciones explicarán los resultados de investigaciones empíricas realizadas con alumnado de educación secundaria. Uno de ellas trata sobre la habilidad para

regular la motivación y evitar distractores. Mientras que la otra se centra en la soledad y el sentimiento de pertenencia, variable relacionada directamente con el rendimiento académico (León & Liew, 2017).

3) *Investigaciones empíricas que enfatizan el papel de la situación de riesgo en el alumnado de secundaria*

Para finalizar, se presentarán dos comunicaciones que enfatizan la dificultad añadida de los alumnos en situación de riesgo. La primera de estas dos investigaciones pretender identificar el perfil de estudiantes de la E.S.O. en situación de riesgo, con buen y bajo rendimiento académico, en relación a las siguientes variables cognitivo-motivacionales: expectativas, metas académicas, autoeficacia y autoconcepto académico. La segunda, y última comunicación del simposio, partiendo de la preocupación de hallar variables susceptibles de mejora con relación directa o indirecta sobre el rendimiento académico, analiza en alumnado de secundaria, la relación entre la aptitud cardiorrespiratoria, la atención y el rendimiento en Matemáticas.

Palabras clave: aprendizaje autorregulado; rendimiento académico; Educación Secundaria Obligatoria; riesgo

Referencias

- Álvarez, M., Krüger, K., & Mediavilla, A. (2016). *Sistema universitario español: rasgos básicos*. Barcelona: Fundación Conocimiento y Desarrollo.
- Blankson, A. N., & Blair, C. (2016). Cognition and classroom quality as predictors of math achievement in the kindergarten year. *Learning and Instruction, 41*(1), 32–40. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.09.004>
- Hulleman, C. S., Kosovich, J. J., Barron, K. E., & Daniel, D. B. (2017). Making connections: Replicating and extending the utility value intervention in the classroom. *Journal of Educational Psychology, 109*(3), 387–404. <https://doi.org/10.1037/edu0000146>
- Instituto Nacional de Estadística. (2017). Tasa de idoneidad: porcentaje de alumnado de la edad considerada que realiza el curso que teóricamente corresponde a esa edad o superior. Retrieved March 20, 2016, from <http://jaimeleon.es/tasadeidoneidad>
- León, J., & Liew, J. (2017). Profiles of adolescents' peer and teacher relatedness: Differences in well-being and academic achievement across latent groups. *Learning and Individual Differences, 54*, 41–50. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.01.009>
- León, J., Medina-Garrido, E., & Núñez, J. L. (2017). Teaching quality in math class: The

development of a scale and the analysis of its relationship with engagement and achievement. *Frontiers in Psychology*, 8(895). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00895>

Levpuscek, M. P., Zupancic, M., & Socan, G. (2012). Predicting Achievement in Mathematics in Adolescent Students: The Role of Individual and Social Factors. *The Journal of Early Adolescence*, 33(4), 523–551. <https://doi.org/10.1177/0272431612450949>

Valiente, C., Swanson, J., Lemery-Chalfant, K., & Berger, R. H. (2014). Children's effortful control and academic achievement: Do relational peer victimization and classroom participation operate as mediators? *Journal of School Psychology*, 52(4), 433–45. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2014.05.005>

Symposium

TITLE OF SYMPOSIUM: *Optimization of the academic potential: Research and proposals*

Coordinator: Jaime León

e-mail: Jaime.leon@ulpgc.es

Institución: Departament de Educació. University of Las Palmas de Gran Canaria

SYMPOSIUM GENERAL ABSTRACT

Optimizing academic potential is a priority for teachers and researchers in the educational context (Hulleman, Kosovich, Barron, & Daniel, 2017; León, Medina-Garrido, & Núñez, 2017). The high rates of academic failure during secondary education (Instituto Nacional de Estadística, 2017) and dropout during university (Álvarez, Krüger, & Mediavilla, 2016), call for the search for variables that affect academic performance.

Academic failure not only has consequences during adolescence, when poor academic performance is associated with feelings of failure (Valiente, Swanson, Lemery-Chalfant, & Berger, 2014), but also in the future, since adults without basic studies are more likely to suffer health problems and need the help of social services (Blankson & Blair, 2016; Levpuscek, Zupancic, & Socan, 2012).

This symposium aims to disseminate research and proposals for future research that deepen, directly or indirectly, the optimization of academic potential. There are five communications covered, mostly, by the theoretical framework of self-regulated learning, and is structured in three sections:

1) Introduction and revision

It will begin with a communication to present the self-regulated learning framework and display the results of an empirical review focused on gather evidence of variables, within this theoretical framework, related to academic performance, as well as the effectiveness of some interventions.

2) Empirical research with students of secondary education.

The following two communications will explain the results of empirical research accomplished with secondary school students. One of them deals with the ability to regulate motivation and avoid distractors. While the other focuses on loneliness and the feeling of belonging, variable directly related to academic performance (León & Liew, 2017).

3) Empirical research that emphasizes the role of the risk situation in high school students

Finally, two communications that emphasize the added difficulty of students at risk will be presented. The first of these two investigations aim to identify the profile of high-school students at risk, with good and low academic performance, in relation to the following cognitive-motivational variables: expectations, academic goals, self-efficacy and academic self-concept. The second, and last communication of the symposium, based on the concern of finding variables, amenable to intervention, with direct or indirect relationship on academic performance, analyzes in secondary school students, the relationship between cardiorespiratory fitness, attention and performance in math.

Key words: self-regulated learning; academic performance; secondary education; risk

References

- Álvarez, M., Krüger, K., & Mediavilla, A. (2016). *Sistema universitario español: rasgos básicos*. Barcelona: Fundación Conocimiento y Desarrollo.
- Blankson, A. N., & Blair, C. (2016). Cognition and classroom quality as predictors of math achievement in the kindergarten year. *Learning and Instruction, 41*(1), 32–40. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.09.004>
- Hulleman, C. S., Kosovich, J. J., Barron, K. E., & Daniel, D. B. (2017). Making connections: Replicating and extending the utility value intervention in the classroom. *Journal of Educational Psychology, 109*(3), 387–404. <https://doi.org/10.1037/edu0000146>
- Instituto Nacional de Estadística. (2017). Tasa de idoneidad: porcentaje de alumnado de la edad considerada que realiza el curso que teóricamente corresponde a esa edad o superior. Retrieved March 20, 2016, from <http://jaimoleon.es/tasadeidoneidad>
- León, J., & Liew, J. (2017). Profiles of adolescents' peer and teacher relatedness: Differences in well-being and academic achievement across latent groups. *Learning and Individual Differences, 54*, 41–50. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.01.009>
- León, J., Medina-Garrido, E., & Núñez, J. L. (2017). Teaching quality in math class: The development of a scale and the analysis of its relationship with engagement and achievement. *Frontiers in Psychology, 8*(895). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00895>
- Levpuscek, M. P., Zupancic, M., & Socan, G. (2012). Predicting Achievement in Mathematics in Adolescent Students: The Role of Individual and Social Factors. *The Journal of Early Adolescence, 33*(4), 523–551. <https://doi.org/10.1177/0272431612450949>
- Valiente, C., Swanson, J., Lemery-Chalfant, K., & Berger, R. H. (2014). Children's effortful control and academic achievement: Do relational peer victimization and classroom participation operate as mediators? *Journal of School Psychology, 52*(4), 433–45. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2014.05.005>

Potencial del aprendizaje autorregulado en el rendimiento académico: ¿qué sabemos?

Ernesto Panadero

*Departamento Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad Autónoma de Madrid,
Madrid, España*

ernesto.panadero@uam.es

Abstract

Introducción

La teoría del aprendizaje autorregulado se caracteriza por dotar de un marco teórico y aplicado a un gran número de variables relacionadas con el aprendizaje de nuestros alumnos (Panadero, 2017; Zimmerman y Schunk, 2011). Variables como la orientación a metas, auto-eficacia, estrategias de carácter cognitivo y metacognitivo, regulación emocional, no sólo tienen cabida en los modelos de autorregulación, si no que se relacionan entre sí para dar como resultado estructuras de interrelación entre las mismas. El tamaño de la influencia de estas variables en el rendimiento académico varía entre ellas. Es por tanto interesante investigar cómo a través de estos modelos integradores podemos responder con más exactitud a la pregunta que nos ocupa.

Objetivo

El objeto de esta presentación será compilar la evidencia empírica de tipo secundario disponible sobre el impacto de los modelos de autorregulación en el rendimiento académico. El objetivo de esta presentación será doble. Por un lado, estudiar el impacto que tienen las estrategias de aprendizaje autorregulatorias en el aprendizaje de los alumnos y lo que sabemos sobre las diferentes intervenciones destinadas a aumentar la autorregulación de los alumnos.

Método

El trabajo se desarrollará siguiendo una lógica de revisión empírica de evidencia empírica secundaria. Es decir, se integrarán en este trabajo ideas sobre las revisiones empíricas de los efectos de las diferentes variables autorregulatorias en el rendimiento de los alumnos, así como el efecto de las intervenciones en autorregulación para aumentar la misma.

A partir de los datos obtenidos se realizará una integración para ofrecer una visión holística de lo que representa la autorregulación, así como extraer conclusiones para la práctica docente e investigadora.

Resultados

Se trata de resultados preliminares al no haberse completado aún la revisión.

La variable intra-individual que se encuentra en la evidencia empírica con mayor tamaño del efecto sobre el rendimiento académico de los alumnos es la auto-eficacia, seguida de otras como el establecimiento de metas, la motivación de logro y persistencia (p. ej. Honicke y Broadbent, 2016; Richardson, Abraham y Bond, 2012). El grado de solapamiento de los diferentes modelos

es claro indicador de que estos comparten gran parte de su explicación de la influencia en el aprendizaje, pues aquellas variables con más poder predictivo son las más comunes en los modelos.

Al respecto de los aspectos que hacen que una intervención en autorregulación sea exitosa, los diferentes meta-análisis apuntan a diferencias en tres etapas educativas: primaria, secundaria y universidad. Mientras que en primaria y universidad ofrecen mejores resultados las intervenciones basadas en modelos socio-cognitivos, derivado del hecho de incluir mayor grado de definición sobre variables motivacionales, en secundaria consiguen mayor tamaño del efecto los modelos más metacognitivos.

Conclusiones

La relevancia de los modelos de aprendizaje autorregulado en el rendimiento académico deriva de su aproximación holística e integradora de muchas variables con efectos en el aprendizaje. No obstante, estos modelos, a pesar de tener marcadas similitudes, también presentan características diferenciadoras que son las que nos deben guiar a la hora de establecer nuestras intervenciones en autorregulación educativa.

Palabras clave:

Referencias

- Honick, T. y Broadbent, J. (2016). The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. *Educational Research Review*, 17, 63-84. doi: 10.1016/j.edurev.2015.11.002
- Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*, 8(422). doi:10.3389/fpsyg.2017.00422
- Richardson, M., Abraham, C. y Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138(2), 353-387. doi:10.1037/a0026838
- Zimmerman, B. J. y Schunk, D. H. (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. New York: Routledge.

The power of self-regulated learning on academic performance: what is known?

Ernesto Panadero

*Departamento Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad Autónoma de Madrid,
Madrid, España*

ernesto.panadero@uam.es

Abstract

Introduction

The theory of self-regulated learning (SRL) is characterized by providing a theoretical and applied framework to a large number of variables related to student's learning (Panadero, 2017, Zimmerman & Schunk, 2011). Variables such as goal orientation, self-efficacy, cognitive and metacognitive strategies, emotional regulation, not only have a place in self-regulation models, but they are related to each other as explained in self-regulated learning models. The influence size of these variables on academic performance varies. It is therefore interesting to investigate how, through these integrative SRL models, we can respond more accurately to our research questions regarding student's learning.

Objective

The purpose of this presentation will be to compile the secondary empirical evidence available on the impact of SRL models on academic performance. The objective of this presentation will be double. On the one hand, to study the impact of self-regulatory learning strategies on student's learning and what is known about the different interventions aimed at increasing SRL.

Method

The work will be developed following a logic of empirical review of secondary empirical evidence. That is, ideas on empirical reviews of the effects of different self-regulatory variables on student performance will be integrated into this work, as well as the effect of self-regulatory interventions to increase it. Data will be integrated to offer a holistic view of what self-regulation represents, as well as to draw conclusions for teaching and research practice.

Results

These are preliminary results as the review has not yet been completed.

The intra-individual variable found in the empirical evidence with the greatest effect size on the students' academic performance is self-efficacy, followed by others such as goal setting, achievement motivation and persistence (e.g. Honicke and Broadbent, 2016; Richardson, Abraham and Bond, 2012). The degree of overlapping of the different models is a clear

indicator that they share a large part of their explanation of the influence on learning, since those variables with more predictive power are the most common in SRL models.

Regarding the aspects that make an SRL intervention successful, the different meta-analyses point to differences in three educational stages: primary, secondary and university. While in primary and university the interventions based on socio-cognitive models offer better results, derived from the fact that they include a greater degree of definition of motivational variables, in secondary schools, the metacognitive SRL interventions obtain larger effect size.

Conclusions

The relevance of SRL models in academic performance derives from its holistic and integrative approach to many variables which effect learning. However, these models, despite having marked similarities, also present differentiating characteristics that should guide us when establishing our interventions in educational self-regulation.

References

- Honicke, T., & Broadbent, J. (2016). The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. *Educational Research Review*, 17, 63-84. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2015.11.002>
- Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*, 8(422). doi:10.3389/fpsyg.2017.00422
- Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138(2), 353-387. doi:10.1037/a0026838
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. New York: Routledge.

Palabras clave: self-regulated learning; academic performance.

Autorregulación motivacional y rendimiento académico

Susana Rodríguez

Departamento Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de La Coruña, La Coruña, España

susana@udc.es

Resumen

Introducción. Desde diversas posiciones teóricas se enfatiza regularmente el papel de la motivación en la explicación del rendimiento académico de los estudiantes. Atendiendo a este ámbito motivacional, cabe esperar que, dados los múltiples distractores con los que conviven nuestros estudiantes, la habilidad para regular la propia motivación y sostener su voluntad esté fuertemente vinculada con el éxito académico (Corno, 2001; Bembenuity y Karabenick, 2004). La investigación sobre la gestión motivacional, insertada habitualmente en el constructo de aprendizaje autorregulado, sugiere que las estrategias volitivas, orientadas a mantener el compromiso con las intenciones de aprendizaje, podrían repercutir positivamente en los niveles de persistencia y sobre el desempeño académico en la medida que contribuyen a limitar el impacto de distracciones internas o externas (Pintrich y Schunk, 2006).

Objetivo. El objeto de estudio fue contrastar las diferencias en el empleo de estrategias volitivas según el rendimiento académico de los estudiantes.

Método. Se llevó a cabo un estudio entre estudiantes de último año de E.S.O. y primero de Bachillerato de dos centros educativos de la provincia de A Coruña. Participaron en esta investigación 120 estudiantes de entre 15 y 18 años ($M_{\text{age}}=15.8$) de los cuales el 53% eran hombres. Se utilizó el *Cuestionario de Gestión Motivacional* (CGM; González, Valle, Gerpe, Rodríguez, Piñeiro y Rosario, 2009)

Resultados. Encontramos que la *evocación de razones de dominio* podría caracterizarse como una estrategia volitiva de los estudiantes de más alto rendimiento mientras que la *potenciación de la autoeficacia* y el *optimismo* serían recursos volitivos empleados tanto por estos estudiantes que obtienen las mejores calificaciones como por quienes obtienen notas medias-altas. La *demora de la gratificación* podría entenderse un recurso volitivo que emplearían más los estudiantes con más altas calificaciones que los estudiantes de aprobado y suspenso; mientras que el *pesimismo* podría permitir diferenciar entre estudiantes que aprueban y estudiantes de notable.

Conclusiones. Animarse a uno mismo diciéndose que se está haciendo un buen trabajo y que se dispone de la capacidad necesaria para superar la asignatura a pesar de las dificultades

caracterizaría a los estudiantes de notas altas y medias mientras que animarse a seguir estudiando con objeto de ampliar conocimientos y pensando en que cuanto más se aprenda mejor profesional se será podría convertirse en el recurso motivacional más relevante entre los mejores expedientes. Demorar la gratificación diciéndose a uno mismo que se podrá hacer algo que le apetezca si primero se hace todo el trabajo planificado o pensando que una vez se termine la tarea tendremos tiempo libre para otras cosas estaría diferenciando entre estudiantes de altos rendimientos y estudiantes que suspenden. La activación de pensamientos pesimistas *-me pongo en la peor de las situaciones con respecto a las calificaciones que puedo obtener y eso me sirve para esforzarme más* - se convertiría en un recurso volitivo capaz de mantener el compromiso entre los alumnos de rendimientos medios.

Palabras clave: autorregulación motivacional, estrategias volitivas, rendimiento académico

Motivational self-regulation and academic performance

Susana Rodríguez

*Departamento Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de La Coruña, La Coruña,
España*

susana@udc.es

Abstract

Introduction. From different theoretical positions, the role of motivation in the explanation of students' academic performance is regularly emphasized. Attending to this motivational field, it is expected that, given the multiple distractors with which our students live, the ability to regulate their own motivation and sustain their will is strongly linked to academic success (Corno, 2001, Bembenutty & Karabenick, 2004). Usually inserted into the self-regulated learning construct, research on motivational management suggests that volitional strategies, aimed at maintaining commitment to learning intentions, could have a positive impact on levels of persistence and on academic performance as they contribute to limit the impact of internal or external distractions (Pintrich & Schunk, 2006).

Objective. The objective of the study was to contrast the differences in the use of volitional strategies according to the academic performance of the students.

Method. The study was carried out among high school students from two educational centers in the province of A Coruña. 120 students between 15 and 18 years of age participated in this research ($M_{\text{age}} = 15.8$) of which 53% were men. We used the Motivational Management Questionnaire (CGM, González, Valle, Gerpe, Rodríguez, Piñeiro & Rosario, 2009)

Results. We found that the *evocation of domain reasons* could be characterized as a volitional strategy used among of the highest performing students. The *activation of self-efficacy and optimism* would be volitional resources used by students who obtain the best grades as well as those who obtain high average grades. The *delay of gratification* could be understood as a volitional resource that more students with higher grades would use than the pass and fail students, while *pessimism* could allow differentiating between students who pass and students with notable grades.

Discussion. Encouraging yourself by saying that you are doing a good job and reminding yourself that you have the necessary skills to pass the course despite the difficulties would

characterize students of high and medium grades while encouraging themselves to continue studying in order to expand knowledge could become the most relevant motivational resource among the best files. Delay gratification by telling yourself that you can do something you want if you first do all the planned work or thinking that once the task is finished we will have free time for other things would be differentiating between high performance students and students suspend. The activation of pessimistic thoughts- *I put myself in the worst of situations with respect to the qualifications I can get and that helps me to work harder* - would become a volitional resource able to maintain the commitment to study among students with intermediate qualifications.

Key words: motivational self-regulation, volitional strategies, academic performance

Determinantes de la soledad en la adolescencia: Implicaciones para alumnos de secundaria

Laura Gallarrdo y José Martín-Albo

Universidad de Zaragoza

lgallardo@unizar.es

Resumen

Introducción: La soledad es un estado emocional en el que se experimenta desánimo, tristeza y desconexión con el mundo que está muy relacionado con la carencia de compañía y la falta de sentido de pertenencia social. No sorprende el hecho de que sean los adolescentes quienes informan de una mayor prevalencia en comparación con otras etapas evolutivas. Algunas de las implicaciones para aquellas personas que experimentan soledad son: dificultades psicológicas (e.g., baja autoestima, baja competencia social), problemas de salud mental (e.g., depresión, problemas de ansiedad), problemas físicos (e.g., problemas para dormir, peor funcionamiento cardiovascular) y especialmente durante la adolescencia además informan de un descenso en el rendimiento académico. La soledad en la adolescencia se ha abordado desde numerosas perspectivas mostrando que las relaciones sociales son determinantes (perspectiva social), el sentido de pertenencia es influyente (perspectiva de las motivaciones) y la regulación emocional juega un papel importante (perspectiva de las emociones) en su aparición. Sin embargo, la investigación todavía carece de una perspectiva integradora en el estudio de la soledad y sus implicaciones.

Objetivo: ¿Están las diferentes perspectivas del estudio de la soledad relacionadas durante la adolescencia? ¿Cómo se comportan las tres perspectivas analizadas en conjunto para explicar la soledad?

Método: La muestra se compone de 373 adolescentes de entre 12 y 16 años de edad del noroeste de España. Se han tomado medidas de la *reparación emocional*, del *sentido de pertenencia*, *aceptación* y *rechazo social* mediante sociograma y soledad en tres momentos temporales diferentes: al comienzo de un curso lectivo, al final del mismo y al comienzo del siguiente curso lectivo. Los datos se han analizado mediante modelos de panel longitudinales.

Resultados:

Los resultados muestran un comportamiento diferencial de las diferentes perspectivas al interactuar en conjunto. El sentido de pertenencia mostró ser la variable con más fuerza para predecir la soledad por encima de las otras perspectivas. Además, se encontraron diferentes caminos para explicar la soledad: los adolescentes que son aceptados socialmente por sus iguales y cuyo sentido de pertenencia está satisfecho, activan su regulación emocional en orden de disminuir sus sentimientos de soledad.

Conclusión: La soledad es un estado complejo en el que los resultados han mostrado las interrelaciones de las diferentes perspectivas hasta ahora abordadas en su estudio. La percepción o el sentido de pertenencia ha mostrado tener la mayor influencia cuando tenemos en cuenta las perspectivas social, emocional y motivacional para explicar la soledad en los adolescentes.

Palabras clave: soledad; sociograma; sentido de pertenencia; reparación emocional.

Loneliness determinants during adolescence: Implications for high-school students

Laura Gallardo and José Martín-Albo

Universidad de Zaragoza

lgallardo@unizar.es

Abstract

Introduction: Loneliness is an emotional state that comes with depression, sadness, and disconnection with the around. It is because one lacks some definite, needed relationship or belongingness. Not surprisingly, adolescence is the developmental period when loneliness is more prevalent compared to more advanced developmental periods. Some implications to whom fail to resolve loneliness are: psychological difficulties (e.g., low self-esteem, low social competence), mental health problems (e.g., depression, anxiety disorders) and physical issues (e.g., sleep disturbances, poorer cardiovascular functioning). Additionally, adolescents show a decrease in academic achievement. Loneliness has been studied from different perspectives showing that peer relations are determinants (social perspective), relatedness need influences (motivation perspective), and emotional regulation play a key role (emotional perspective) in predicting loneliness. Nevertheless, there is a lack in the literature that may integrate the perspectives in the study of loneliness and its implications.

Aim: May loneliness approaches be empirically related in adolescence? And, from an integrative perspective, to examine whether emotional repair, relatedness need, and indicators of peer relations behave differently in predicting loneliness considering all approaches together.

Method: The sample consisted of 373 adolescents measured longitudinally from 12 to 16 years old from de northeast of Spain. The measures are emotional repair, relatedness need, peer acceptance and peer rejection by sociogram and loneliness at three different time points: the first one at the beginning of an academic course, the second one at the end of the same academic course, and the last one at the beginning of the next academic course. Data has been analyzed by cross-lagged panel models.

Results: The results show that the different perspectives studied behaved differently due to the integration. The relatedness need, considering all the influences together, showed the highest strength to predict loneliness. Furthermore, adolescents who were accepted by their peers and whose relatedness need was satisfied activated emotional regulation which additionally produced a decrease in prospective feelings of loneliness.

Conclusion: The study showed that loneliness is a complex emotional that state and the different perspectives studied are interrelated. The perception or the relatedness need has shown

to be the strongest influence on loneliness when all perspectives are taken together in explaining loneliness during adolescence.

Key words: loneliness; sociogram; relatedness need; emotional repair.

Factores que modelan el rendimiento académico en estudiantes en riesgo de la ESO: un enfoque integrador entre lo personal y lo social

Remedios Guzmán y Daniel Rodríguez-Rodríguez

Departamento de Didáctica e Investigación Educativa, Universidad de La Laguna, Tenerife, Islas Canarias, España.

rguzman@ull.edu.es

Resumen

Introducción. El conocimiento de las variables que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes ha sido, y continúa siendo, un tópico recurrente en la investigación. Actualmente, los resultados de diversos informes internacionales respecto al porcentaje de estudiantes, que, en países como España, no terminan sus estudios obligatorios con la titulación correspondiente, ha contribuido a reabrir el debate y el interés por seguir indagando sobre los factores que inciden en el desempeño académico de los estudiantes de la Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.). La investigación ha establecido una relación clara entre diversas variables personales cognitivo-motivacionales y el rendimiento académico. Asimismo, desde el enfoque de acumulación de factores de riesgo, se sabe que existe un cúmulo de factores sociales y familiares que pueden incidir en el bajo rendimiento académico. Sin embargo, menos investigación ha examinado en qué medida las variables personales pueden mediar la relación entre los factores de riesgo y el rendimiento académico. De hecho, pocos estudios se han centrado en aquellos estudiantes que por su situación de riesgo son más vulnerables en su desempeño académico y, en consecuencia, a abandonar los estudios tempranamente.

Objetivo. El objetivo de este estudio fue identificar qué variables personales de estudiantes en situación de riesgo podrían actuar como factores protectores del rendimiento académico. Específicamente, nos propusimos identificar el perfil de estudiantes de la E.S.O. en situación de riesgo, con buen y bajo rendimiento académico, en relación a las siguientes variables cognitivo-motivacionales: expectativas, metas académicas, autoeficacia y autoconcepto académico.

Método. La muestra estuvo formada por 443 estudiantes, escolarizados en los cuatro cursos de E.S.O., que tenían dos o más factores de riesgo (v.gr., repetición de curso, nivel educativo y expectativas de los padres, estar declarado en situación de riesgo, etc.). Se utilizaron diversos instrumentos estandarizados para evaluar a los estudiantes en las variables personales analizadas. Para identificar al alumnado en riesgo se contó con la colaboración de los servicios sociales municipales y de un cuestionario *ad hoc* sobre variables familiares administrado a los

estudiantes. El rendimiento académico se obtuvo, de los registros escolares, a partir de la nota media que los estudiantes habían tenido en la última evaluación del anterior curso escolar.

Resultados. Los resultados mostraron que existían diferencias en el rendimiento académico de los estudiantes en riesgo en función de las variables analizadas. Los estudiantes en riesgo con altos valores en las variables cognitivo-motivacionales presentaban un buen rendimiento académico. Por el contrario, los alumnos en riesgo con bajas puntuaciones en las variables analizadas tenían un bajo rendimiento académico.

Conclusiones. Se concluye que, aunque la acumulación de factores de riesgo puede afectar al desempeño de los estudiantes, la combinación de variables cognitivo-motivacionales como buenas expectativas académicas, altas puntuaciones en autoconcepto académico, autoeficacia, metas de aprendizaje y metas de logro contribuyen a la mejora del rendimiento académico. Asimismo, los hallazgos de este estudio permiten resaltar la importancia que tiene la escuela para desarrollar prácticas efectivas en el fortalecimiento de variables personales. Ello contribuiría a paliar las desigualdades de resultados académicos que pueden tener algunos estudiantes por su situación de riesgo.

Palabras clave: rendimiento académico, Educación Secundaria Obligatoria, factores de riesgo, variables cognitivo-motivacionales.

Factors that model academic achievement in students at risk of E.S.O.: an integrating approach between the personal and the social

Remedios Guzmán y Daniel Rodríguez-Rodríguez

Department of Teaching and Educational Research, University of La Laguna, Tenerife, Canary Island, Spain.

rguzman@ull.edu.es

Abstract

Introduction. Knowledge of the variables that affect the academic performance of students has been, and continues to be, a recurrent topic in research. At present, the results of various international reports regarding the percentage of students, that in countries such as Spain, they do not finish their compulsory studies with the corresponding degree, studies have helped to reopen the debate and the interest to continue investigating about factors that affect the achievement of students of Compulsory Secondary Education (ESO). Research has established a clear relationship between various personal cognitive-motivational variables and academic achievement. Likewise, from the accumulation of risk factors approach, it is known that there is an accumulation of social and family factors that can affect the low academic achievement. However, less research has examined to what extent personal variables can mediate the relationship between risk factors and academic achievement. In fact, few studies have focused on those students who, due to their risk situation, are more vulnerable in their academic achievement and, consequently, to drop out early.

Objective. The objective of this study was to identify which personal variables of students declared at risk could act as protective factors of academic achievement. Specifically, we wanted to identify the profile of students of the E.S.O. at risk, with good and low academic achievement, in relation to the following cognitive-motivational variables: expectations, academic goals, self-efficacy and academic self-concept.

Method. The sample consisted of 443 students, enrolled in the four E.S.O. courses, who had two or more risk factors (v.gr., repetition of course, educational level and expectations of parents, being declared at risk, etc.). We used several standardized instruments to evaluate the students in the personal variables analyzed. To identify the students at risk, we counted with the collaboration of the municipal social services and an *ad hoc* questionnaire about familiar variables. The academic achievement was obtained from school records from the average grade that the students had in the last evaluation of the previous school year.

Results. The results showed that there were differences in the academic achievement of students at risk depending on the variables analyzed. Students at risk with high values in the cognitive-

motivational variables presented a good academic achievement. On the other hand, students at risk with low scores on the variables analyzed had low academic achievement.

Discussion. It is concluded that, although the accumulation of risk factors can affect the achievement of students, the combination of cognitive-motivational variables such as good academic expectations, high scores in academic self-concept, self-efficacy, learning goals and achievement goals contribute to the improvement of academic achievement. Likewise, the findings of this study allow to highlight the importance that the school have to develop effective practices in the strengthening of personal variables. This would help to alleviate the inequalities of academic results that some students may have due to their risk situation.

Key words: academic achievement, Compulsory Secondary Education, risk factors, cognitive-motivational variables.

Jóvenes en riesgo: efecto de la condición física y el control inhibitorio sobre el rendimiento académico en Matemáticas

Luis Mahbubani¹, Juan Luis Núñez¹ y Jaime León²

¹ *Departamento de Psicología, Sociología y Trabajo Social, Universidad de Las Palmas, Islas Canarias, España*

² *Departamento de Educación, Universidad de Las Palmas, Islas Canarias, España.*

Juanluis.nunez@ulpgc.es

Resumen

Introducción. Las altas tasas de fracaso académico es una preocupación de los investigadores ya que pueden tener consecuencias sociales e individuales como abandono escolar, sentimientos de fracaso, dificultad para el empleo o exclusión social. La situación de riesgo de los jóvenes aumenta esta probabilidad. Conocer las variables susceptibles de modificación podría ayudar a mejorar su éxito escolar, el deseo de terminar los estudios y a convertirse en adultos responsables. Diferentes investigadores han señalado que puede existir una relación entre la actividad física, las funciones cognitivas y el rendimiento académico.

Objetivo. En este estudio se pretende analizar, a través de un modelo de ecuaciones estructurales, el efecto de la aptitud física cardiorrespiratoria (AFC) sobre el control inhibitorio (CIH), el efecto de éste último sobre la fluidez de cálculo (FLC) y la fluidez en el razonamiento matemático (FRM) y, los efectos de éstas y de la desmotivación sobre el rendimiento académico en matemáticas (RAM) en estudiantes con y sin diferentes riesgos (i.e., NEAE, conductas disruptivas, bajo nivel socioeconómico, desestructuración familiar y riesgos acumulados).

Método. Los participantes fueron 490 estudiantes (250 chicos y 240 chicas) de edades comprendidas entre los 10.55 y los 16.85 años ($M = 13.82$, $SD = 1.12$).

Resultados. Las relaciones entre las variables resultaron significativas y positivas a excepción de la desmotivación que, como se esperaba, resultó significativa y negativa. En relación al tipo particular de riesgo, resulta destacable que las relaciones analizadas varían dependiendo de la situación de riesgo. Por ejemplo, se puede observar que en el grupo en riesgo por NEAE existe una relación significativa entre la AFC y la CIH, la CIH y la FRM, y la desmotivación al predecir el RAM. En el grupo por conductas disruptivas, las relaciones más destacables son entre el CIH y la FLC, la CIH y la FRM, y entre la desmotivación y el RAM. En el grupo en riesgo por nivel socioeconómico las únicas relaciones no significativas fueron entre la FLC y la FRM con el RAM. En el grupo en riesgo por problemas en la estructura familiar, la única relación no significativa fue la FRM con el RAM. En el grupo por acumulación de riesgos, las relaciones de interés resultan entre el CIH y la FRM, la CIH y la FLC, y entre la desmotivación y el RAM.

Conclusión. Los resultados permiten establecer una relación entre las variables analizadas y el RAM. El riesgo por estructura familiar no resultó determinante. Además, todas relaciones entre variables varían en función del tipo de riesgo con la excepción del grupo en riesgo por su estructura familiar. La desmotivación resultó determinante en el RAM en todos los grupos. En futuras intervenciones podría tenerse en cuenta las variables analizadas y su influencia directa o indirecta sobre el RAM. Esto ayudaría además a mejorar el funcionamiento cognitivo asociado a la actividad física de los estudiantes en situación de riesgo.

Palabras clave: rendimiento académico, Educación Secundaria Obligatoria, factores de riesgo, aptitud físico-cardiorrespiratoria.

Youth at risk: effect of physical condition and inhibitory control on academic performance in Mathematics

Luis Mahbubani¹, Juan Luis Núñez¹, and Jaime León²

¹ *Departamento de Psicología, Sociología y Trabajo Social, Universidad de Las Palmas, Islas Canarias, España*

² *Departamento de Educación, Universidad de Las Palmas, Islas Canarias, España.*

Luis.mahbubani@ulpgc.es

Abstract

Introduction. High rates of academic failure is a researchers' concern because it can derive in social and individual consequences such as school dropout, failure's feelings, difficulty in employment or social exclusion. Adolescents' at-risk status increases this probability. Knowing variables that are susceptible to modification could help to improve their school success, the desire to complete studies and to become responsible adults. Different researchers have pointed out that there may be a relationship between physical activity, cognitive functions and academic performance.

Goal. This study aims to analyze through a structural equation model the effect of cardiorespiratory fitness (CF) on inhibitory control (IC), the effect of IC on calculation fluidicity (FC) and fluency in mathematical reasoning (FR) and, the effects of these variables and amotivation on mathematics academic performance (MAP) in students at-risk (ie. special education needs, disruptive behavior, low socioeconomic level, family breakdown and the accumulated risks in teenagers) and without them.

Method. Participants were 490 students (250 boys and 240 girls) between the ages of 10.55 and 16.85 ($M = 13.82$, $SD = 1.12$).

Results. The relationships between the variables were significant and positive, except for the amotivation, which was as expected, significant and negative. In relation to the at-risk specificity, it is noteworthy that the relationships analyzed vary depending on risk situation. For example, in at-risk group for special education needs there is a significant relationship between CF and IC, IC and FR, and amotivation in predicting MAP. In the at-risk group for disruptive behaviors, the most notable relationships are between the IC and the FC, the IC and the FR, and between amotivation and MAP. In the at-risk group for socioeconomic status, the only non-significant relationships were between the FC and the FR with the MAP. In the at-risk group for problems in the family structure, the only non-significant relationship was the FR with the MAP. In the risk accumulation's group, the relationships of interest are between the IC and FR, IC and the FC, and between the amotivation and MAP.

Conclusion. The results allow to establish a relationship between the variables analyzed and the MAP. Family structure risk was not decisive. In addition, all relationships between variables varied according to the type of risk with the exception of the family structure at-risk group. Amotivation was decisive in the MAP in all the groups. In future interventions, the variables analyzed and their direct or indirect influence on MAP could be taken into account. This would

also help to improve the cognitive functioning associated with the physical activity of students at risk.