

# MEDIDA DEL ESTATUS ACADÉMICO AUTOPERCIBIDO DEL ESTUDIANTE COMO VARIABLE LATENTE

VICENTE HERNÁNDEZ FRANCO, ISABEL MUÑOZ SAN ROQUE,  
SILVIA GIMÉNEZ RODRÍGUEZ y CÉSAR ASENSIO FUENTES<sup>1</sup>

*RESUMEN:* Este trabajo se enmarca en el contexto de la teoría cognitivo social de la autoeficacia y la teoría sociológica del estatus desde las que se propone un nuevo constructo teórico que hemos denominado estatus académico autopercebido (Hernández, 2001; Hernández, Muñoz, Asensio, Caro, 2004, 2005). La muestra para este estudio la componen 3.230 estudiantes de la Comunidad de Madrid (61,34%) que estaban cursando 4.º curso de ESO y 2.036 (38,66%) que cursaban el 2.º curso de Bachillerato en las distintas modalidades recogidas en la LOGSE. Como conclusión de este trabajo se puede afirmar que de acuerdo con el análisis factorial confirmatorio realizado los cuatro indicadores propuestos para identificar el constructo teórico propuesto presentan parámetros sustantiva y estadísticamente significativos. Confirmamos, por tanto, la agrupación teórica que habíamos hipotetizado y se cumple la interpretación unidimensional del constructo medido. Además, podemos comprobar que la relación que mantiene el estatus académico autopercebido con los intereses académico profesionales apoyan la validez de constructo ya que como era de esperar, la preferencia por estudios asociados a un nivel universitario, se asocian en mayor medida, a un estatus académico más alto y las preferencias por áreas asociadas a ciclos formativos de formación profesional, se asocian a un estatus académico más bajo (Hernández y otros, 2004, 2005).

*PALABRAS CLAVE:* Modelos de medida, estatus académico, autoeficacia académica.

*ABSTRACT:* This work takes as theoretical background Bandura's social cognitive theory, and more specifically the concept of self-efficacy, and the sociological status theory. From this background a new construct called self-perceived academic status is suggested (Hernández, 2001; Hernández, Muñoz, Asensio, Caro, 2004, 2005). The research sample are 3,230 Compulsory Secondary School (ESO) 4<sup>th</sup> grade students (61,34%) and 2,036 Upper Secondary School (Bachillerato) 2<sup>th</sup> grade students (38,66 %) from Community of Madrid. Taking into account the confirmatory factor analysis it is concluded that the four theoretical propo-

---

<sup>1</sup> Vicente Hernández es Profesor del Departamento de Educación. E-mail: vhernandez@chs.upco.es; Isabel Muñoz San Roque es Profesora del Departamento de Metodología y Evaluación. E-mail: isabelmsanroque@chs.upco.es; Silvia Jiménez Rodríguez es Profesora del Departamento de Sociología y Trabajo Social. E-mail: sgimenez@chs.upco.es, y César Asensio Fuentes es Ayudante de Investigación del Departamento de Educación. E-mail: cesaraf@chs.upco.es. Todos ellos en la Universidad Pontificia Comillas de Madrid.

*sed indicators of the construct of self-perceived academic status show statistic significance. The theoretical grouping presented in the hypothesis and the unidimensionality of the construct are confirmed. Besides that, we can corroborate that the relationship between self-perceived academic status and professional and academic interests support construct validity since preference for university studies are related with higher self-perceived academic status and lower intermediate vocational training studies with a lower self-perceived academic status (Hernández et al., 2004, 2005).*

*KEY WORDS: Causal model, academic status, academic self-efficacy beliefs.*

## 1. MARCO TEÓRICO

El objetivo general de nuestro trabajo es conceptualizar y verificar empíricamente un nuevo constructo teórico que hemos denominado estatus académico autopercebido de los estudiantes. De un modo más particular nuestro trabajo se orienta a establecer los indicadores que pueden permitirnos estimar con suficiente fiabilidad y validez esta variable latente para su posterior utilización en la caracterización de las preferencias académicas y profesionales en una muestra de estudiantes de cuarto de secundaria y segundo de Bachillerato de la Comunidad de Madrid considerando la relación establecida por estudios anteriores entre rendimiento académico e intereses profesionales (Strong, 1943; Castaño, 1983; Rivas, 1988; Gaviria, 1993; Pérez y Castejón, 1997; Hernández, 2001).

### 1.1. CONCEPTO DE AUTOEFICACIA

El concepto de autoeficacia está siendo ampliamente estudiado en las últimas décadas en distintos contextos y sobre todo en el ámbito educativo. La imagen que vamos dibujando de nosotros mismos a lo largo de nuestra vida se va conformando no sólo por las experiencias que vamos viviendo sino por otros muchos factores que intervienen en nuestras percepciones. Esta imagen que dibujamos de nosotros mismos configura las expectativas de autoeficacia para afrontar cualquier tarea que queramos desempeñar. Sin embargo, no basta con tener competencias, sino también hay que sentirse capaz de poder utilizarlas en distintas situaciones.

Albert Bandura, precursor de la teoría cognitivo-social, ha estudiado de forma exhaustiva este tema durante casi tres décadas<sup>2</sup> en las que dedica su

---

<sup>2</sup> Podemos citar sus obras más recientes:

BANDURA, A. (1986): *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.

investigación a formular la teoría de la autoeficacia y a aplicarla en distintos campos del comportamiento humano. Bandura postula que los individuos interpretan y evalúan sus propias experiencias y sus procesos de pensamiento y actúan de acuerdo con las creencias que sostienen sobre sus habilidades y sobre el resultado de sus esfuerzos. De esta forma, Bandura (1986) define el término autoeficacia como *los juicios de cada individuo sobre sus capacidades en base a los cuales organizará y ejecutará sus actos de modo que le permitan alcanzar el rendimiento deseado*.

Muy en consonancia con la definición que propone Bandura, destacan las de otros autores: Norwich (1987) lo define como *juicios sobre cómo voy a ejecutar acciones en situaciones prospectivas*. Y en segundo lugar, Pajares y Miller (1994) definen la autoeficacia como *el juicio sobre sus propias capacidades de organizar y ejecutar acciones que requieren ciertos tipos de actuación*.

Las expectativas de autoeficacia influyen en la elección de tareas y actividades, como sugiere Prieto (2001), en el esfuerzo y perseverancia de las personas cuando se enfrentan a determinados retos e incluso en las reacciones emocionales que experimentan ante situaciones difíciles.

El conocimiento de la propia eficacia se basa en cuatro principales fuentes de información, según Bandura (1986): *a) Logros de ejecución; b) Experiencia vicaria; c) Persuasión verbal, y d) Estado fisiológico*.

Las ejecuciones constituyen la mayor fuente de información sobre eficacia personal. Una vez que la persona tiene una firme autoeficacia creada a partir de éxitos sucesivos, los fracasos ocasionales no cambian la percepción sobre su propia capacidad. Además, una vez que se ha establecido la autoeficacia tiende a generalizarse a otras situaciones, sobre todo en aquellas actividades que comportan similitudes con las que se han conseguido aumentar los niveles de autoeficacia.

Cuando la persona ha tenido pocas experiencias propias para conocer sus propias capacidades, los indicadores vicarios le permiten tener una percepción de la capacidad que se requiere. Observando o imaginando a alguien que domina unas determinadas capacidades, el observador puede aumentar la percepción de su propia eficacia imaginando que él también podría llevar a cabo con éxito esa actividad.

La persuasión verbal es otra fuente de información que permite a la persona darse cuenta de que tiene la suficiente capacidad como para llevar a cabo con éxito una determinada actividad. Se refiere a la percepción de sus capacidades a través de lo que le dicen otras personas (p.e., alabanzas o críticas de sus profesores). La inducción de falsas creencias llevará a la des-

---

BANDURA, A. (1997): *Self-Efficacy: The Exercise of Control*, New Cork, N. H. Freeman.  
— (2000): «Self-Efficacy: The foundation of Agency», en PERRIG, W. J. (ed.): *Control oh human behaviour: mental processes and consciousness*, pp. 17-33. Erlbaum.

confianza y a la disminución de la percepción de eficacia. Las evaluaciones más eficaces son aquellas que se sitúan ligeramente por encima de las posibilidades del individuo ya que le inducen a esforzarse y a conseguir un mayor rendimiento.

El alumno que piensa en su ineficacia puede llegar a estados de malestar acompañados de ciertas disfunciones orgánicas. Estos trastornos pueden hacer disminuir la percepción de su eficacia.

Según Bandura (1986), la percepción de autoeficacia tiene repercusiones en la conducta, en primer lugar, se aceptan o se evitan las tareas de aprendizaje en función de la percepción de la propia competencia. Así, las auto-percepciones de eficacia positivas favorecen el desarrollo de actividades que contribuyen al crecimiento de capacidades o competencias. Por el contrario, las percepciones de ineficacia conducen a evitar ciertas situaciones lo que limita el desarrollo de capacidades. En segundo lugar, la cantidad de esfuerzo empleado es determinada por la percepción de la propia competencia. Cuanto mayor sea la percepción de su eficacia, pondrá mayores esfuerzos necesarios para conseguirlos. En tercer lugar, el fracaso se atribuye a falta de esfuerzo o a falta de habilidad en función de la propia eficacia.

## 1.2. ESTATUS ACADÉMICO AUTOPERCIBIDO. CONCEPTUALIZACIÓN

### 1.2.1. *Estatus*

Desde una aproximación sociológica, el estatus es una de las dos dimensiones, junto con el rol, que conforman la posición social, considerada como la primera fuente de diferenciación en la sociedad. El individuo desempeña diferentes roles porque interfiere en diversas situaciones a lo largo de una misma jornada, pudiendo desempeñar diferentes papeles en una misma situación según cual sea su referente: una alumna de tercer curso puede ser en su aula, delegada, compañera, hija (si el profesor es su padre), amiga, buena estudiante. O en situaciones ajenas, sea en su familia, en el conservatorio, en clase de judo, etc., interpretará papeles diferentes. Cada uno de estos roles se van a aprender a desempeñar a lo largo del proceso de socialización al construirse en la interacción con los otros, resultando su definición como respuestas tipificadas ante expectativas previamente tipificadas (González Anleo, 1991: 229).

En palabras de Dahrendorf (1973) el hombre como actor de roles conforma el «Homo Sociologicus», en la medida en que integra las dos dimensiones de la posición social como elementos constitutivos de la misma realidad. Cada una de las pautas de comportamiento esperadas socialmente se encuentran asociadas a una particular posición de estatus en un grupo o situación social.

El término estatus lo heredó la sociología de los filósofos del siglo XVIII (Locke, Hobbes, Smith) para quienes existía una conexión entre la perdurabilidad de las sociedades en el tiempo y el hecho de que algunos miembros tuvieran más privilegios que otros. Linton rescata el término para la sociología, en cuanto a conjunto de derechos y deberes, en tanto que el rol sería la puesta en práctica de tales derechos y deberes (González Anleo, 1991: 152). El cumplimiento o no de tales deberes generará sanciones sociales positivas o negativas respectivamente, de tal manera que los recursos para ejercer el rol, asociados al estatus y las sanciones resultantes son inseparables.

El enfoque Weberiano de estatus hace referencia a la posición social que ocupa un individuo en la distribución de prestigio y poder. Determina: «Cada uno de los componentes típicos del destino existencial de los hombres, determinados por la apreciación social del honor, positiva o negativa» (Weber, 1972: 230). El estatus tiene dos dimensiones: una horizontal, que engloba la red de relaciones reales o potenciales de un individuo con sus compañeros de estatus y otra vertical, que hace referencia al conjunto de relaciones jerárquicas con aquellos que en su grupo ocupan un estatus superior o inferior. La valoración de estatus más o menos alto en la jerarquía de prestigio, va a depender de los valores sociales del grupo de pertenencia: el estatus asociado a un rol va a ser alto si la sociedad valora positivamente el rol desempeñado y cómo se desempeña.

El estatus social es un concepto descriptivo que se adquiere por atribución o logro. El primero se denomina estatus adscrito y es aquel que se asigna directamente por sexo, edad, naturaleza, etc. El estatus por logro la sociología lo denomina estatus adquirido y está condicionado por el esfuerzo y actividad individual a lo largo de la vida (Taberner, 1999: 210). La articulación de un estatus global procede de los distintos estatus obtenidos en las áreas de acción social más significativas (riqueza, poder, prestigio, nivel educativo y profesión). A su vez, los estatus llevan asociados símbolos que los caracterizan, es el caso de la vivienda, consumo, ideología política o religiosa, moda, etc., demostrándose en ocasiones, a través de ellos la posición de estatus que se posee.

### 1.2.2. *Estatus académico*

Desde el enfoque estructural-funcionalista de Parsons (1966) basado en la idea previa de Durkheim de concebir la escuela como un microcosmos de la sociedad, especializado en la homogeneización moral y en la formación diferenciada de alumnos para adaptarse a la división del trabajo, entiende el aula como un sistema social de ese microcosmos, especializado en la socialización de normas, habilidades y actitudes que serán exigidas a los alumnos en un futuro para desarrollarse en la vida. En el proceso de socialización del

trabajo, debe desarrollar actitudes, valores y normas favorables para el aquel, así como su capacitación técnica para ejercerlo. En el aula se aprende a valorar la eficacia, lo correcto, lo bueno, interiorizándose las ideas de rendimiento, éxito y fracaso (Peña Calvo, 2000: 73). Para maestros y padres, alcanzar un determinado nivel de excelencia escolar, absoluto o relativo al comparar con los demás, garantiza el éxito, mientras no conseguir los mínimos previstos supone una carrera de fondo hacia el fracaso. La norma de la excelencia en la escuela somete a los alumnos a una presión social casi coactiva, por medio de sanciones sociales formales e informales, previstas para los que no la asuman. Perrenoud (1990) así lo afirma: «... la escuela es el lugar en que la presión social a favor de la excelencia es más fuerte, más continua, más duradera y más inevitable. De los seis a los quince años, el alumno debe ir a la escuela entre veinticinco y treinta horas por semana y entre treinta y cinco y cuarenta semanas al año, exponiéndose a oír reiteradamente ¡trabaja!» (Perrenoud, 1990: 176)

La escuela genera un estatus escolar adquirido por logro que servirá de base para el posterior estatus profesional. Se pretende establecer, de alguna manera, una correspondencia meritocrática entre la pirámide escolar y la de los puestos de trabajo, convirtiendo, desde esta perspectiva, a la escuela en un factor clave de estratificación social. Para que la escuela desempeñe esta función se han de presuponer los siguientes supuestos: los alumnos deberán recibir una valoración desigual en función del esfuerzo realizado y de los logros alcanzados, legitimados por una valoración neutral, criterios universales de evolución, igualdad de oportunidades y recompensa al esfuerzo con éxito social (Peña Calvo, 2000: 73). En palabras de Parsons: «La escuela es el primer órgano de socialización que aparece en la vida del niño, que configura una diferenciación de estatus sobre supuestos extrabiológicos. Es más, el estatus que se da a cada uno en la escuela ya no es de carácter exógeno, sino que está basado en el rendimiento personal de cada uno frente a las tareas que impone el profesor en calidad de agente del sistema escolar comunitario» (Parsons, 1976: 177).

Siguiendo con la sociología funcionalista de Parsons (1959), ésta constituye diferentes roles en sistemas complementarios de posición sociales: el profesor y los alumnos componen el sistema de aula, a su vez integrado en el sistema de centro, ambos integrados en el sistema educativo global. Este sistema escolar pretende socializar al alumno para que pueda desempeñar los roles que la sociedad le encomiende. Según la valoración social del desempeño de rol adquirido en el aula, el alumno tendrá un estatus, unido al nivel de prestigio académico concedido al aula a la que pertenece en comparación con las demás aulas y unido al estatus social que posea el Centro escolar en el que se haya cursando sus estudios. Sin embargo, si bien es argumentable teóricamente que el estatus conseguido por el nivel

de excelencia personal (las calificaciones) sea fundamentalmente de carácter meritocrático (Davis y Moore, 1972), dando por supuesta una igualdad de oportunidades real, todavía discutible por lejana (Tumin, 1972). Lo cierto es que el estatus académico global del alumno también va a ser configurado por el grado de estatus de su aula y por el prestigio del centro en donde estudia, con lo cual factores exógenos al esfuerzo personal del alumno van a condicionar muy significativamente la definición de su estatus académico final.

Todo lo expuesto nos lleva a definir el estatus académico como el cuadro de referencia de prestigio social de un alumno en función de la posición que ocupa en el marco de las categorías sociales presentes en toda institución escolar: categoría de rol/estatus individual, categoría de rol/estatus de aula y categoría de rol/estatus de centro educativo, es decir, en cada uno de los sistemas complementarios antes aludidos.

Esta jerarquía académica suele seguir a los individuos más allá de su etapa escolar porque los individuos lo han interiorizado y porque este estatus académico está certificado por diplomas (símbolos de estatus académico) o indirectamente por la duración de los estudios obligatorios o por la profesión elegida. De esta manera, la excelencia escolar reconocida en la enseñanza primaria, o los aprendizajes que sanciona, influyen sobre la primera orientación del alumno y en los niveles inmediatos y de modo indirecto sobre el desarrollo de la carrera posterior, sobre el nivel a alcanzar en la educación básica, las posibilidades de acceso al mercado laboral y el nivel socio profesional que garantizan los títulos obtenidos (Perrenoud, 1990: 90-91).

### 1.2.3. *Estatus académico autopercibido*

Entendemos por estatus académico autopercibido el resultado de la interiorización subjetiva de toda la información académica personal que se le proporciona al estudiante durante toda su historia escolar, tanto individualmente a nivel de capacidades, como en el aula por medio de las calificaciones escolares, como de las valoraciones informales que recibe sobre su conducta en el centro escolar y las expectativas generadas por compañeros y profesores por sus méritos académicos o comportamientos, así como la imagen interiorizada del prestigio del centro donde se estudia. Actúa como un etiquetado social que determina significativamente las expectativas que tanto el estudiante tiene sobre sí mismo como las que depositan tanto los familiares como los profesores y sus iguales en él. Una célebre frase del sociólogo de la Escuela de Chicago W. I. Thomas lo resume: «Si los hombres definen sus situaciones como reales, sus consecuencias son reales» (Thomas y Thomas, 1928: 572).

El alumno construye su identidad en la interacción con el medio, así aprende a jugar los roles y posteriormente se construye una imagen de sí mismo, en la que se encuentra la auto percepción de su prestigio social a través del yo espejo tal y como lo desarrolla Cooley en su teoría del *looking glass-self*: Adquirimos nuestro sentido del yo viéndonos reflejados en las actitudes y comportamientos de otras personas hacia nosotros imaginando qué piensan de nosotros. Nos hacemos una imagen de nosotros mismos según cómo nos ven los otros. El espejo para mirarse a sí mismo, o también traducido el *self especular* tiene tres partes: cómo creemos que los demás nos ven; cómo imaginamos que juzgan lo que ven; cómo nos sentimos ante estos juicios emitidos. No es una reflexión directa de lo que los otros ven en nosotros, sino una mezcla de observación, imaginación e interpretación subjetiva. Así formamos nuestra propia idea del sí mismo, nuestra identidad. Parte de esta identidad construida corresponde a la interiorización del estatus subjetivo, y en caso de los escolares, del estatus académico autopercibido.

El recorrido seguido a través de la primera parte de este artículo nos ha trasladado desde la teoría de la autoeficacia, que permite aclarar cómo a través de nuestras experiencias, percepciones y conocimientos se va generando la percepción de nuestra propia competencia lo que provoca una influencia vital en nuestras conductas y expectativas, hasta la percepción de nosotros mismos en la dimensión social, cómo vamos adquiriendo distintos roles sociales viene determinado en una gran parte por las expectativas de autoeficacia. Y, por último, a través del estatus social y unido a la percepción de autoeficacia hemos conceptualizado el constructo de estatus académico autopercibido, adquirimos un estatus como estudiantes que determina lo que la institución educativa puede esperar de nosotros y el tratamiento educativo —itinerarios— que nos va a proporcionar según la «diversidad» de estatus académicos. Por tanto, en función de nuestro estatus académico se condicionan nuestras propias expectativas de lo que nos vemos capaces de hacer y en definitiva cómo actuamos y las decisiones que vamos tomando, entre ellas las decisiones académico-vocacionales.

Por último, consideramos que el estatus académico autopercibido es un constructo que puede ser evaluado y medido a través de indicadores observables, algunos de los que proponemos y estudiamos en esta investigación parten de la percepción del cómo me ven, qué calificaciones obtengo, qué calificaciones espero obtener y cómo me sitúo dentro del grupo. Por todas estas consideraciones, en este estudio nos planteamos la comprobación de la siguiente hipótesis de trabajo: *Podemos estimar empíricamente mediante los indicadores propuestos el estatus académico autopercibido de los estudiantes de secundaria como variable latente, es decir, como variable no observable directamente.*

## 2. MÉTODO

### 2.1. MUESTRA

Hemos contado para la realización de este estudio con una muestra de carácter probabilística de alumnos del cuarto curso de secundaria y del segundo curso del Bachillerato de la Comunidad de Madrid. La muestra que contestó a la totalidad de los cuestionarios y que, además, lo hizo correctamente («muestra productora de datos»; Fox, 1981), está estratificada en función de las cinco zonas territoriales en las que se distribuyen geográficamente los Centros de Secundaria de titularidad pública (capital, norte, este, oeste y sur). Se ha llevado a cabo una selección por afijación proporcional, es decir, hemos seleccionado un número de alumnos en cada Subdirección Territorial proporcional al número total en la población para garantizar la representatividad.

Como puede observarse en la Tabla 1, la muestra está compuesta por un total 5.266 estudiantes sobre los 6.630 disponibles matriculados en los centros donde se realizó el estudio durante el mes de febrero del 2003. Todos ellos proceden de 33 centros públicos de Enseñanza Secundaria (IES) que han participado en el denominado «Proyecto Orión» para la realización de un «Observatorio de los intereses profesionales de los estudiantes de secundaria de la Comunidad de Madrid». De ellos 3.230 (61,34%) estaban cursando 4.º curso de ESO y los 2.036 restantes (38,66%) cursaban el 2.º de Bachillerato en las distintas modalidades recogidas en la LOGSE. En cuanto al género, el 46,21% (2.428) son chicos y el 53,79% restante son chicas (2.826).

### 2.2. DISEÑO

Sobre la base de los *objetivos* que pretendemos estudiar, de forma genérica nuestra metodología es de naturaleza no experimental, se trata de un estudio *ex-post-facto*. Desde la perspectiva del tipo de datos que se obtienen, el diseño de nuestro estudio responde a una estrategia de tipo transversal o trans-seccional en la que empleamos dos cohortes con grupos de sujetos distintos (cohorte 4.º ESO y cohorte 2.º Bachillerato).

### 2.3. VARIABLES E INSTRUMENTOS

La recogida de datos para identificar las preferencias profesionales de los estudiantes se efectuó mediante el «Cuestionario de Intereses Básicos Aca-

TABLA 1  
DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA

	NÚMERO DE ALUMNOS EN LA POBLACIÓN			CENTROS POBLACIÓN	NÚMERO DE ALUMNOS EN LA MUESTRA RESPONDIENTE			CENTROS MUESTRA
	Total (%)	4.º ESO (%)	2.º BA (%)	N.º (%)	Total (%)	4.º ESO (%)	2.º BA (%)	N.º (%)
Territorio 1 Capital	1.858 8 (33,11)	9.395 (30,87)	9.193 (35,75)	103 (33,4)	1.677 (31,72)	997 (30,87)	680 (33,40)	10 (30,30)
Territorio 2 Este	1.012 7 (18,04)	5.766 (18,95)	4.361 (16,96)	52 (16,9)	903 (17,18)	569 (17,62)	334 (16,40)	6 (18,18)
Territorio 3 Norte	4.190 (7,46)	2.418 (7,95)	1.772 (6,89)	22 (7,1)	379 (7,21)	240 (7,43)	139 (6,83)	2 (6,06)
Territorio 4 Oeste	5.219 (9,29)	2.677 (8,80)	2.542 (9,89)	32 (10,4)	576 (10,96)	336 (10,40)	240 (11,79)	4 (12,12)
Territorio 5 Sur	1.802 2 (32,09)	10.177 (33,44)	7.845 (30,51)	99 (32,1)	1.731 (32,93)	1.088 (33,68)	643 (31,58)	11 (33,33)
N.º total	5.614 6 (100)	30.433 (100)	2.571 (100)	309 (100)	5.266 (100)	3.230 (100)	2.036 (100)	33 (100)

démico Profesionales» (CIBAP) (Hernández, 2001, 2003, 2004a, 2004b). El instrumento elaborado y validado para esta investigación fue la «Escala de Estatus Académico Autopercebido» (EEAA).

Desde el «efecto Pygmalion» estudiado por Rosenthal y Jacobson (1968), se hace evidente el impacto de las expectativas que el profesor tiene sobre el rendimiento efectivo de sus alumnos. En su estudio, ya clásico, verifican cómo la profecía de autocumplimiento propuesta por W. I. Thomas (1923) y desarrollada por Merton (Merton 1948, 1949), es un factor clave respecto del logro escolar. A más de treinta y cinco años de publicación de su trabajo, en «Pygmalión en el aula», quedan pendientes antiguos y nuevos problemas de la educación, especialmente el de la medida del estatus académico autopercebido que abordamos en este trabajo. Consciente o inconscientemente, tanto las familias, los profesores como entre los iguales en el grupo de clase, transmiten a los alumnos sus «etiquetas» de todos conocidas en relación con su rendimiento en los estudios del tipo: «buen estudiante», «empo-

llón», «alumno brillante», «caso difícil», «vago», «objeto escolar» y muchas otras. Estas etiquetas se pueden llegar a interiorizar como creencias de autoeficacia negativas o positivas y se convierten en verdaderas profecías que se autocumplen más allá de las circunstancias de contexto que dieron origen a una determinada conducta (ejemplo, unas dificultades para empezar a leer en el primer curso de primaria como consecuencia de las diferencias madurativas con relación a un grupo de compañeros muy avanzados, pueden conllevar una etiqueta «no vale para estudiar» que se arrastrará durante toda la escolaridad y con la que el alumno se enfrentará sucesivamente a cualquier dificultad de aprendizaje que se le presente, dándose por vencido de antemano y «tirando la toalla», fracasando una vez más y reafirmando nuevamente en la etiqueta que tiene interiorizada.

Hemos buscado objetivar un conjunto de indicadores significativos en el medio escolar de estas etiquetas académicas que nos permitiera diferenciar entre los «buenos» y los «malos» estudiantes. El más utilizado en las investigaciones pedagógicas se corresponde con las calificaciones medias en todas o en algunas materias del currículo que han presentado más poder predictivo del «éxito» escolar, entendido esencialmente por los adultos, padres y profesores, como ir pasando de curso y obteniendo nuevamente buenas calificaciones.

La Escala de Estatus Académico Autopercebido elaborada para este trabajo parte de la premisa, claramente fundamentada en el marco de la teoría de la autoeficacia de que las autoatribuciones que el sujeto realiza sobre sus propias capacidades influyen en sus conductas de ejecución. De manera específica la percepción sobre las propias capacidades académicas ejerce un influjo sobre el esfuerzo y la dedicación del estudiante a las tareas de aprendizaje, determinando el abandono de las mismas cuando las expectativas de autoeficacia son bajas y aparecen las primeras dificultades. En definitiva, en los sujetos con poca autoeficacia académica las dificultades se interpretan como señales de apoyo a la creencia de que uno no dispone de la capacidad necesaria para afrontar una determinada tarea específica. Por tanto, la persona considera que es inútil esforzarse en algo que escapa a las capacidades que se autoatribuye.

Esta escala la componen finalmente cuatro indicadores (Anexo 1). Para la formulación de los indicadores hemos tenido en cuenta las características teóricas del constructo que hemos definido en los apartados anteriores.

El enunciado del primer indicador se expresa en los siguientes términos: «Entre mis compañeros y profesores tengo fama de ser muy buen estudiante». Este poderoso indicador recoge la impresión que el alumno tiene sobre cómo es percibido tanto por los profesores como por sus compañeros en relación con su desempeño de rol como estudiante. En el grupo aula los profe-

sores «etiquetan» y categorizan socioacadémicamente a sus alumnos tanto mediante mensajes verbales como no verbales y principalmente a través de las calificaciones que otorgan a los estudiantes y a los comentarios «cualitativos» con los que las acompañan. Poco a poco el alumno va interiorizando y asumiendo estos mensajes hasta convertirlos en creencias sobre su propia autovalía como estudiante. Asimismo, sus compañeros van construyendo un auténtico estado de opinión grupal sobre la valía de cada alumno en relación con las competencias para el estudio que se sobregeneralizan hasta configurar su «fama» como estudiante: «buena parte de lo que somos, de lo que aspiramos a ser, está condicionado por la pertenencia a una serie de grupos» (Gimeno Sacristán, 1976: 88).

En el contexto escolar, actualmente las notas medias no son directamente relevantes hasta los dos últimos años del Bachillerato, que son verdaderamente cuantitativas y competitivas, pues sólo entonces marcan las oportunidades de acceso a los estudios superiores. En el contexto escolar, dos alumnos con igual nota media en el expediente académico, uno de ellos con todas las materias aprobadas aun con notas bajas, y otro con dos suspensos, pero con notas altas en algunas materias que le promedian hasta llegar al cinco, no son percibidos de igual modo por los profesores y por sus familias. Además, en Bachillerato, el número de suspensos determina el tener que repetir parcial o totalmente un curso.

Por tanto, proponemos un segundo criterio altamente correlacionado con el anterior, pero a nuestro juicio más significativo en el medio escolar, que hace referencia al número de suspensos del alumno en la segunda evaluación: «la imagen que el alumno tiene de sí mismo guarda relación con el rendimiento que obtiene» (Gimeno Sacristán, 1976: 250). De este modo el enunciado del segundo indicador se expresa en los siguientes términos: «En la última evaluación mis calificaciones han sido»: *a)* Cuatro o más suspensos; *b)* Tres suspensos; *c)* Dos suspensos; *d)* Un suspenso, y *e)* Ningún suspenso. Este indicador categoriza a los alumnos en función del número de suspensos que el alumno ha tenido durante la última evaluación en el centro. Hemos optado finalmente por clasificar a los estudiantes en cinco categorías donde los alumnos con cero suspensos serían lo «buenos» estudiantes y los alumnos con cuatro o más suspensos en el otro extremo, constituirían el grupo de los «malos» estudiantes, desde la perspectiva del rendimiento académico. Estas categorías que se perciben socialmente como valorativas, representan sociológicamente lo que hemos dado en llamar «estatus académico de los estudiantes», en cuanto representan la posición que los alumnos ocupan en la jerarquía académica del grupo clase y las expectativas de rol que se depositan sobre ellos tanto por parte de los profesores como de los padres y los iguales más allá del grupo clase (ejemplo: podrá salir el fin de semana con sus amigos del barrio si tiene todo aprobado). De los tres momentos de cali-

ficación e información escrita prescriptiva a las familias, hemos elegido la segunda evaluación, por ser la menos «contaminada» por un lado de los efectos de la evaluación final, donde puede estar en juego la promoción de curso, y por otra parte de los procesos de adaptación al grupo clase o al centro en alumnos de nuevo ingreso, que afectan a los resultados de la primera evaluación.

El rendimiento escolar es un producto multicausal. El rendimiento escolar, además de ser un producto final de la variedad personal que es cada alumno, es un producto que revierte sobre esa misma persona, es además, un factor condicionador de esa misma persona (Gimeno Sacristán, 1976: 246). El enunciado del tercer indicador se expresa en los siguientes términos: «¿Ves en tu caso alguna posibilidad real de suspenso en alguna asignatura a final de curso?: a) Sí, muchas. Creo que voy a repetir; b) Quizás en tres; c) Quizás en dos; d) Quizás en una, y e) No, en ninguna». Recoge la percepción que el alumno tiene sobre como es percibido. Este indicador actúa como complementario al anterior en la medida en que recoge los pensamientos de anticipación de los resultados académicos que el estudiante espera conseguir de acuerdo con su trayectoria académica anterior y que van a determinar su dedicación y esfuerzo cuando aparezcan las normales dificultades en toda actividad de estudio y aprendizaje escolar.

El enunciado del cuarto indicador se expresa en los siguientes términos: «Al margen de lo que hayas respondido hasta ahora y comparándote con los demás de tu clase, ¿dónde te situarías?: a) Entre los cinco últimos; b) Por la mitad, pero más bien hacia abajo; c) Por el medio de la clase; d) Por la mitad, pero más bien hacia arriba, y e) Entre los cinco primeros». Finalmente este último indicador recoge explícitamente la percepción que el alumno tiene sobre su posición cuando se compara en este curso con sus compañeros de clase. Este indicador recoge un fuerte componente emocional en relación con la propia autovalía sobre todo cuando se autoevalúa dentro de alguna categoría correspondiente a las posiciones extremas de «último de la clase» o «primero de la clase».

Una vez justificados los indicadores propuestos, procederemos en primer término, a la estimación empírica de la fiabilidad y a la verificación de la estructura factorial del constructo, en relación con el objeto de nuestra investigación, para pasar finalmente a realizar los análisis que nos permitan alcanzar los objetivos de nuestro trabajo. La llave de códigos del cuestionario con los cuatro indicadores que hemos validado para estimar nuestro constructo del estatus académico autopercibido aparece recogida en la Tabla 2.

TABLA 2  
LLAVE DE CÓDIGOS DEL CPA-A

<i>Código</i>	<i>Indicadores</i>
SACAD1	Tengo fama de ser muy buen estudiante
SACAD4	Número de suspensos en la última evaluación
SACAD5	Expectativa de suspensos al final de curso
SACAD7	Posición en el ranking académico de su curso

### 3. PROCEDIMIENTO

Es muy importante destacar cuando consideramos la fiabilidad y validez de los datos obtenidos en este trabajo, que la aplicación cualificada de los cuestionarios se efectuó por un equipo de encuestadores entrenados específicamente para esta investigación, indicando, expresamente durante la recogida de los datos, que las respuestas no tienen consecuencias sobre las calificaciones escolares y solicitando la máxima sinceridad. Conseguimos un óptimo clima de colaboración de los estudiantes en la respuesta de los cuestionarios, al ser presentados en el marco del propio programa de orientación del centro como una actividad significativa de reflexión sobre su perfil de intereses vocacionales y un instrumento de ayuda de cara a su elección de continuidad de estudios al año siguiente. El cuestionario se les presentó en forma de cuadernillo de actividades autoaplicable, de los que están acostumbrados a realizar en las sesiones del programa de Tutoría y Orientación.

### 4. ANÁLISIS

La metodología fundamental para el contraste empírico de nuestra hipótesis principal de la estructura teórica del constructo del estatus académico autopercebido de los estudiantes de secundaria consistió en un análisis factorial exploratorio y en un análisis factorial confirmatorio para validar el modelo de medida. Por otro lado, comprobamos mediante análisis de varianza si existen diferencias significativas en el estatus académico autopercebido de los estudiantes de secundaria, en relación con sus preferencias vocacionales.

Todos los participantes en esta investigación y la información obtenida han sido tratados de acuerdo con los principios éticos para la investigación científica. Los análisis estadísticos se han realizado principalmente con los programas EXCEL, SPSS y EQS.

## 5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

*HIPÓTESIS PRIMERA.—Podemos estimar empíricamente mediante los indicadores propuestos el estatus académico autopercibido de los estudiantes de secundaria como variable latente.*

Nuestro primer objetivo es la comprobación de la agrupación empírica de los indicadores postulados en el modelo teórico del estatus académico autopercibido a fin de establecer su validez de constructo (Kline, 1994). Asimismo, se trata de verificar la unidimensionalidad de su estructura como variable latente, a través de la técnica del análisis factorial exploratorio (es decir, un único factor es responsable de la mayor parte de la varianza compartida por los cuatro indicadores formulados), de modo que podamos identificar si la estructura teórica establecida, se corresponde con los datos obtenidos en la muestra, antes de comprobar la validez del modelo de medida mediante análisis factorial confirmatorio (AFC). Revisaremos, por tanto, si los indicadores establecidos para estimar la variable latente postulada en nuestro modelo de estatus académico autopercibido, presentan como característica métrica distintiva, la necesaria unidimensionalidad factorial, antes de proceder a comprobar su validez de constructo mediante las técnicas de AFC.

La KMO (,812) y la prueba de esfericidad de Barlett ( $\chi^2 = 9105,41$ ; g.l. = 6; N = 5685;  $p < 0,001$ ) nos informan positivamente de la existencia de una matriz de correlaciones significativas entre los indicadores y sobre la pertinencia de proceder a realizar su análisis factorial. Los resultados del análisis factorial exploratorio (por el método de extracción de componentes principales y de rotación Varimax) al que se someten las respuestas del cuestionario arrojan la existencia de una estructura factorial en la que todos los indicadores se encuentran agrupados en un único componente que por tanto no puede ser rotado y siempre con pesos que podemos estimar como significativos al presentar todos ellos valores por encima de 0,50 (Hair y otros, 1999) cuyas saturaciones se muestran en la tabla 3 de la página siguiente.

Un factor se considera bien definido cuando al menos tres variables tienen en él sus mayores pesos (Kim y Mueller, 1978), como efectivamente sucede en el constructo objeto de nuestro estudio. Los pesos o cargas de

TABLA 3  
SATURACIONES FACTORIALES DE LOS ELEMENTOS  
DEL CONSTRUCTO

<i>Código</i>	<i>Nombre del indicador</i>	<i>Media</i>	<i>Desv</i>	<i>Factor</i>
SACAD7	Posición en el ranking académico de su curso	2,91	,948	,843
SACAD4	Número de suspensos en la última evaluación	2,82	1,548	,837
SACAD5	Expectativa de suspensos al final de curso	3,49	1,165	,825
SACAD1	Tengo fama de ser muy buen estudiante	3,39	1,022	,800

los indicadores que definen el factor son y se interpretan como los «coeficientes de correlación» de cada indicador con cada factor. Los pesos indican lo que cada indicador tiene en común con todo lo que es común a todos los indicadores y se pueden interpretar de una manera semejante a la correlación ítem-total, aunque las magnitudes como sucede en nuestro caso suelen ser mayores. Como se aprecia en los datos recogidos en la Tabla 4, los cuatro indicadores postulados se agrupan en un único factor que podemos conceptualizar operacionalmente como «Estatus Académico Autopercibido», explica el 68,26% de la varianza total. El coeficiente de fiabilidad, consistencia interna alfa de Cronbach, para los elementos que integran el factor es  $\alpha = 0,83$ . Es decir, los indicadores propuestos nos van a permitir encontrar las diferencias entre los sujetos en el constructo resultante de nuestro estudio.

La bondad de los resultados obtenidos en los análisis exploratorios realizados nos permite proceder a realizar un análisis factorial confirmatorio para estimar el modelo de medida del constructo teórico postulado. Los resultados podemos observarlos en el diagrama 1 de la página siguiente.

Observamos que aunque el valor de  $\chi^2$  es significativo y, por tanto, deberíamos rechazar la hipótesis nula de ajuste del modelo a los datos, no obstante considerando que no se cumple el requisito de normalidad multivariante de los datos debemos acudir a otros criterios, así obtenemos que los índices de ajuste incremental resultan ser bastante satisfactorios con un valor promedio en torno a 0,98.

Para apoyar la premisa que el constructo estatus académico autopercibido tal y como lo hemos medido es válido hemos querido comprobar si las relaciones que mantiene con otras variables son las que se desprenden de otras investigaciones realizadas y con lo que la experiencia nos muestra en el campo de la orientación académica y profesional. Si analizamos el

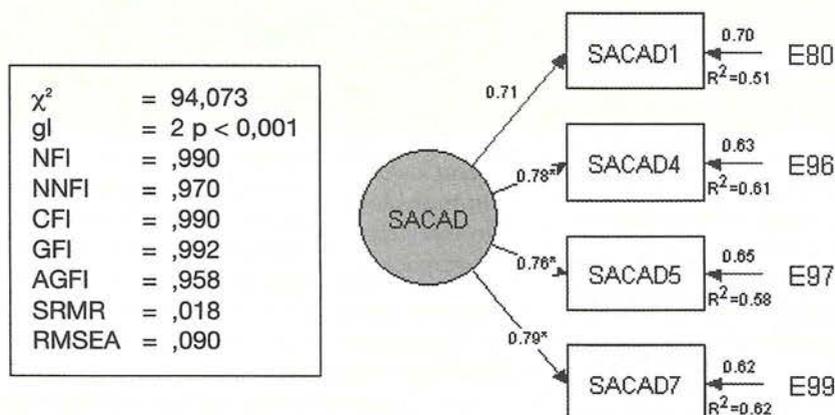


DIAGRAMA 1.—Resultados del modelo de medida del estatus académico autopercebido

Llave de códigos:

- SACAD1 (tengo fama de ser muy buen estudiante)
- SACAD5 (expectativa de suspensos al final de curso);
- SACAD4 (número de suspensos en la última evaluación);
- SACAD7 (posición en el ranking académico de su curso).

efecto del estatus académico autopercebido sobre las diferencias en los intereses profesionales y, consecuentemente, en la elección del área vocacional de interés preferente de los estudiantes de secundaria, encontramos diferencias estadísticamente significativas en los intereses vocacionales de los estudiantes de secundaria en *diecisiete* de las diecinueve áreas vocacionales<sup>3</sup> que hemos evaluado ( $p < 0,01$ ).

Las diferencias que son estadísticamente significativas (a través de la prueba estadística ANOVA para muestras independientes, g.l. = 5200,  $p < 0,01$ ) y valoradas con un tamaño del efecto más alto (eta parcial al cuadrado  $> 0,010$ ) se refieren a aquellos estudios en los que se ve una clara preferencia por áreas relacionadas al entorno universitario y más asociadas a un estatus académico alto como son: Sanidad, Ingenierías, Ciencias Experimentales, Idiomas, etc., y las áreas académicas relacionadas a Ciclos de Formación Profesional aparecen asociadas a un estatus académico más bajo como son: Técnica Aplicada, Seguridad, Actividades Deportivas y Estética.

<sup>3</sup> Los intereses vocacionales han sido evaluados a través del CIBAP (Hernández, 2001).

## 6. CONCLUSIONES

Como conclusión de este trabajo se puede afirmar que se confirman las hipótesis formuladas en relación con los objetivos perseguidos. Debemos considerar por tanto, de acuerdo con todos los análisis realizados, que los parámetros existentes en el constructo son sustantiva y estadísticamente significativos. Confirmamos, asimismo, la agrupación teórica que habíamos hipotetizado y se cumple la interpretación unidimensional del constructo medido (es decir, que no hay una mezcla indebida de indicadores distintos y no suficientemente correlacionados) y la validez de constructo de los indicadores propuestos para estimar esta variable latente postulada en nuestro modelo de medida del estatus académico autopercibido de los estudiantes de secundaria. Además podemos comprobar que la relación que mantiene el estatus académico con los intereses académico profesionales apoyan la validez de constructo ya que como era de esperar la preferencia por estudios asociados a un nivel universitario se asocian en mayor medida a un estatus académico más alto y las preferencias por áreas asociadas a ciclos formativos de formación profesional se asocian a un estatus académico más bajo (Hernández y otros, 2004, 2005).

## 7. REFERENCIAS

- ALMEIDA, J. (1995): *Sociología de la educación*, Barcelona, Ariel.
- BANDURA, A. (1986): *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall (trad. cast.: *Pensamiento y acción: Fundamentos sociales*, Barcelona, Martínez Roca, 1987).
- (1997): *Self-Efficacy: The Exercise of Control*, New Cork: N. H. Freeman.
- (2000): «Self-Efficacy: The foundation of Agency», en PERRIG, W. J. (ed.): *Control of human behaviour: mental processes and consciousness*, pp. 17-33. Erlbaum.
- CASTAÑO LÓPEZ-MESAS, C. (1983): *Psicología y orientación vocacional*, Madrid, Marova.
- DAHRENDORF, R. (1973): *Homo Sociologicus*, Madrid, IEP.
- DAVIS, K., y MOORE, W. E. (1972): «Algunos principios de estratificación», en BENDIX, R., y LIPSET, S. M.: *Clase, status y poder*, vol. I, Madrid, Euramérica, pp. 155-170.
- FOX, D. (1981): *El proceso de investigación en educación*, Pamplona, EUNSA.
- GARCÍA DE LEÓN-DE LA FUENTE-ORTEGA (1993): *Sociología de la educación*, Barcelona, Barcanova.
- GAVIRIA SOTO, J. L. (1993): *La clase social como determinante de los intereses profesionales en el último curso de secundaria*, CIDE-MEC

- GIMENO SACRISTÁN, J. (1974): *Autoconcepto, sociabilidad y rendimiento escolar*, Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, Primer Premio Nacional INCIE a la Investigación Educativa.
- GONZÁLEZ ANLEO, J. (1991): *Para comprender la sociología*, Estella, Verbo Divino.
- HAIR, J. R.; ANDERSON, R. E.; TATHAM, R. L., y BLACK, W. C. (1999): *Análisis multi-variante*, Madrid: Prentice Hall Iberia.
- HERNÁNDEZ, V. (2001): *Análisis de los intereses profesionales en los estudiantes de Secundaria*, Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid.
- (2003): «Medida de los factores cognitivos mediadores de los intereses profesionales en los estudiantes de secundaria», *AIDIPE. XI Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa: Investigación y Sociedad*, Granada, 593-605.
- «Hacia un modelo causal de los mediadores cognitivos de los intereses profesionales en los estudiantes de secundaria», *Miscelanea Comillas*, 62, 199-241.
- (2004): «Evaluación de los intereses básicos académico profesionales de los estudiantes de secundaria», *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 15 (1), 117-141.
- HERNÁNDEZ, V.; MUÑOZ, I.; ASENSIO, C., y CARO, C. (2004): *Ciclos Formativos. Preferencias de los estudiantes de la Comunidad de Madrid*, Madrid, Documentos de Trabajo (51), Universidad Pontificia Comillas.
- (2005): *Ciclos Formativos (2004). Preferencias de los estudiantes de la Comunidad de Madrid*, Madrid, Documentos de Trabajo (57), Universidad Pontificia Comillas.
- KIM, J. O., y MUELLER, C. W. (1978): *Factor Analysis, Statistical Methods and Practical Issues*, Beverly Hills, Sage.
- KLINE, P. (1994): *An Easy Guide to Factor Analysis*, London, Routledge.
- MERTON, R. K. (1948): «The self-fulfilling prophecy», *Antioch Review*, 193-210.
- (1949): *Social Theory and Social Structure*, The Free Press of Glencoe, Illinois, Capítulo XI, «The self-fulfilling prophecy».
- NORWICH, B. (1987): «Self-Efficacy and Mathematics Achievement: A Study of their Relation», *Journal of Educational Psychology*, vol. 79, n.º 4, pp. 384-387.
- PAJARES, F., y MILLER, M. D. (1994): «Role of Self-Efficacy and Self-Concept Beliefs in Mathematical Problem Solving: A Path Analysis», *Journal of Educational Psychology*, vol. 86, n.º 2, pp. 193-203.
- PARSONS, T. (1959): «The School Class as School System», *Harvard Educational Review*, 29:4, 297-318. Citado en GARCÍA DE LEÓN y otros (1993): *Sociología de la Educación*, Barcelona, Barcanova.
- (1965): *Estructura y proceso en las sociedades modernas*, Madrid, IES.
- (1966): *El Sistema Social*, Madrid, Revista de Occidente.
- (1976): «Las clases como sistema social: algunas de sus funciones en la sociedad americana», *Revista de Educación*, 242.
- (1990): «El aula como sistema social», *Educación y Sociedad*, 6: 173-195.
- PEÑA CALVO, V. (2000): «Clases social y educación», en FERMOSE, P.: *Sociología de la Educación*, Valencia, Nau Llibres.
- PÉREZ, A. M., y CASTEJÓN, J. L. (1997): «Variables intervinientes en el rendimiento académico según la existencia de intereses profesionales o no en los alumnos», *Revista de Orientación y Psicopedagogía*, vol. 8, n.º 14, 2.º semestre, 249-266.

- PERRENOUD, P. (1990): *La construcción social del éxito y fracaso escolar: hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar*, La Coruña, Paideia.
- PRIETO NAVARRO, L. (2001): «La autoeficacia en el contexto académico», *Revista Miscelánea Comillas*, 59, pp. 281-292.
- QUINTANA CABANAS, J. M. (1989): *Sociología de la Educación*, Madrid, Dykinson.
- RIVAS MARTÍNEZ, F. (1988): *Psicología vocacional: Enfoques del asesoramiento*, Madrid, Morata (2.ª ed., 1993).
- ROSENTHAL, R., y JACOBSON, L. (1968): *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils «intellectual development»*, New York, Rinehart and Winston.
- TABERNER GUASP, J. (1999): *Sociología y educación*, Barcelona, Tecnos.
- THOMAS, W. I., y THOMAS, D. (1928): *The Child in America: Behavior Problems and Programs*, Nueva York, Knopf.
- TUMIN, M. (1972): «Algunos principios de estratificación: un análisis crítico», en BENDIX, R., y LIPSET, S. M.: *Clase, status y poder*, vol. I, Madrid, Euramérica, pp. 171-185.
- STRONG, E. K. (1943): *Vocational interests of men and women*, Stanford, CA, Stanford University Press.
- WEBER, M. (1972): *Ensayos de sociología contemporánea*, Barcelona, Martínez Roca.

## ANEXO 1

## ESCALA DE ESTATUS ACADÉMICO AUTOPERCIBIDO

Ítem	Con relación a mis calificaciones escolares diría que...	A	B	C	D	E
1	Entre mis compañeros y profesores tengo fama de ser muy buen estudiante	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Término medio	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
2	En la última evaluación mis calificaciones han sido	Cuatro o más suspensos	Tres suspensos	Dos suspensos	Un suspenso	Ningún suspenso
3	¿Ves en tu caso alguna posibilidad real de suspenso en alguna asignatura a final de curso?	Sí, muchas. Creo que voy a repetir	Quizás en tres	Quizás en dos	Quizás en una	No, en ninguna
4	Al margen de lo que hayas respondido hasta ahora y comparándote con los demás de tu clase, ¿dónde te situarías?	Entre los cinco últimos	Por la mitad, pero más bien hacia abajo	Por el medio de la clase	Por la mitad, pero más bien hacia arriba	Entre los cinco primeros