

MÁSTER DE INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA EN CONTEXTOS DE EDUCACIÓN
FORMAL Y NO FORMAL

COMPROMISO ACADÉMICO Y EXPECTATIVAS DE
ADAPTACIÓN A LOS ESTUDIOS EN ALUMNADO DE
BACHILLERATO

TRABAJO FIN DE MÁSTER

Alumna: VERÓNICA PÉREZ CORREA

Tutor: PEDRO RICARDO ÁLVAREZ PÉREZ

2018

AGRADECIMIENTOS

A mi familia, que me ha brindado su apoyo incondicional a lo largo de esta etapa académica que hoy culmina. A ellos quiero expresar mi sincero agradecimiento por ser el pilar fundamental que siempre me ha mantenido en pie.

A mi profesor Pedro Álvarez, por su esfuerzo, dedicación y acompañamiento y por haber sido un guía en la elaboración de este proyecto.

1. RESUMEN

Este trabajo de fin de máster gira en torno a cuestiones relativas al compromiso académico y competencias de adaptabilidad del alumnado de Bachillerato. La pertinencia de tratar estos aspectos radica en la influencia que han demostrado tener en las trayectorias académicas de los estudiantes, pudiendo condicionar sus posibilidades de adaptación, los procesos de transiciones académicas, sus expectativas de resultados, su rendimiento, su satisfacción respecto a los estudios, e incluso la permanencia o abandono de los mismos. La novedad de esta investigación radica en que, si bien se han desarrollado estudios que profundizan en el compromiso y la adaptabilidad en la educación superior o en personas trabajadoras, son muy pocas las investigaciones en las que se analizan estos factores en la etapa de secundaria y Bachillerato. De manera más específica, en este estudio se profundiza en el compromiso académico y el nivel de adaptación respecto a su proceso formativo en una muestra de estudiantes (N=307), concretamente de segundo curso de Bachillerato de siete centros educativos distintos de Tenerife. Se siguió una metodología de corte descriptivo, basada en la aplicación de un cuestionario como técnica para la recogida de información. Los resultados más significativos apuntan a que, en términos generales, el alumnado participante presenta niveles satisfactorios de adaptación y compromiso académico, siendo las mujeres quienes muestran niveles más altos en ambas dimensiones. Además, se han hallado relaciones positivas entre los factores analizados (adaptabilidad, compromiso, rendimiento y satisfacción), lo cual aporta información relevante para el desarrollo de procesos de orientación en los centros de enseñanza. Los resultados obtenidos y las relaciones establecidas entre los distintos factores, son un referente interesante para desarrollar programas de mejora del compromiso académico y la adaptación en el alumnado, que podrían facilitar la transición de los alumnos hacia etapas posteriores.

Palabras clave:

Compromiso académico, adaptabilidad, trayectorias académicas, permanencia, abandono académico.

1. ASBSTRACT

This project revolves around the academic engagement and adaptability competencies of high school students. The relevance to address these issues lies in the influence they have shown in the academic trajectories of the students, which can affect their adaptation possibilities, the processes of academic transitions, their outcome expectations, their performance, their satisfaction with the studies, and even the permanence or abandonment of them. The novelty of this research is that, although studies have been developed, which deepen the engagement and adaptability in higher education or in working people, there are very few investigations that analyze these factors in relation to high school students. More specifically, this study delves into the academic engagement and the level of adaptation to their educational process in a sample of students (N = 307), specifically in the last school year of the high school of seven different educational centers in Tenerife. A descriptive methodology was followed, based on the application of a questionnaire as a technique for collecting information. The most significant results show that the participating students present satisfactory levels of adaptation and academic engagement, and women show the highest levels in both dimensions. In addition, positive relationships have been found among the factors analyzed (adaptability, engagement, performance and satisfaction), which provides relevant information to the development of orientation processes in educational centers. The results found and the relationships established between the different factors are an interesting reference to develop programs to improve academic engagement and adaptation in students, which could facilitate the transition of students to higher education.

Key words

Academic engagement, adaptability, academic trajectories, permanence, academic abandonment.

ÍNDICE

| | |
|--|-----------|
| 2. INTRODUCCIÓN | 7 |
| 3. JUSTIFICACIÓN TEÓRICA | 8 |
| 3.1. TRAYECTORIAS VITALES Y DESARROLLO DE LA CARRERA EN EL CONTEXTO SOCIOECONÓMICO ACTUAL. | 8 |
| 3.1.1. Enfoques sobre el desarrollo vocacional y vital a lo largo de la vida. | 8 |
| 3.1.2. Riesgos en las trayectorias académicas de los estudiantes. | 10 |
| 3.1.3. El papel de la orientación vocacional en la construcción de la carrera. | 13 |
| 3.2. FACTORES QUE CONDICIONAN EL DESARROLLO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES. | 15 |
| 3.2.1. Compromiso académico y su importancia en las trayectorias académicas del alumnado. | 15 |
| 3.2.2. La adaptabilidad como factor condicionante en las trayectorias académicas. | 21 |
| 4. DISEÑO METODOLÓGICO | 26 |
| 4.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN | 26 |
| 4.2. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN | 28 |
| 4.3. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN | 28 |
| 4.4. DIMENSIONES Y VARIABLES DE ESTUDIO | 29 |
| 4.5. METODOLOGÍA | 30 |
| 4.6. SELECCIÓN DE LA MUESTRA | 32 |
| 4.7. INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN | 33 |
| 4.8. FASES Y PROCEDIMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN | 35 |
| 4.9. ANÁLISIS DE DATOS | 35 |
| 5. RESULTADOS | 37 |
| 5.1. RENDIMIENTO ACADÉMICO | 37 |
| 5.2. ADAPTABILIDAD A LOS ESTUDIOS | 42 |
| 5.2.1. Implicación | 42 |

| | |
|--|-----------|
| 5.2.2. Curiosidad | 43 |
| 5.2.3. Confianza | 44 |
| 5.3. COMPROMISO ACADÉMICO | 48 |
| 5.3.1. Vigor | 48 |
| 5.3.2. Dedicación | 49 |
| 5.4. SATISFACCIÓN | 51 |
| 6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES | 52 |
| 6.1. CONCLUSIONES | 62 |
| 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 64 |
| 8. ANEXOS | 69 |

2. INTRODUCCIÓN

El desarrollo de esta investigación se justifica por el hecho de que, hasta el momento, los estudios que se han llevado a cabo en torno al compromiso (*engagement*) académico y la adaptabilidad, se han centrado principalmente en ámbitos laborales, o bien en entornos universitarios, sin embargo escasean las investigaciones que se han centrado en estudiantes de Bachillerato. En este sentido, hemos querido estudiar al alumnado de esta etapa educativa debido a que diferentes investigaciones demuestran que los resultados académicos, la implicación, el compromiso con su formación, las expectativas positivas de resultados, etc. que tienen los estudiantes en las etapas previas, constituyen predictores que determinan el éxito en la transición y la adaptación a etapas posteriores. Igualmente, diversos estudios (Álvarez y López, 2017; Esteban, Bernardo y Rodríguez, 2015; Teresita, 2015; Pineda et al., 2014; Hirschi, 2009; González et al., 2007) ponen de manifiesto la importancia del compromiso y de la adaptación, dadas las relaciones existentes entre estas dimensiones y las probabilidades de persistencia/permanencia o abandono de los estudios.

De esta manera, el presupuesto o hipótesis teórica sobre la que gira esta investigación se basa en que, si un estudiante se encuentra adaptado y está comprometido e implicado con la formación que está cursando, tendrá mayores posibilidades de adaptación y éxito en las etapas posteriores, como por ejemplo en la educación superior. En este sentido, mediante la presente investigación, se pretende conocer el grado de compromiso académico, así como el nivel de desarrollo de las competencias de adaptabilidad que muestran los estudiantes de Bachillerato. De esta manera, se considera que los hallazgos de este estudio podrían tener implicaciones prácticas futuras, sirviendo como referente para los profesionales encargados de la orientación (tutores, orientadores), pues, a través de la información que obtengan sobre el grado de desarrollo que tienen sus alumnos y alumnas respecto a estas dimensiones, podrán desarrollar programas de orientación dirigidos a potenciar todas aquellas habilidades que favorecen la adaptación y el compromiso y, por lo tanto propiciar la permanencia, el éxito académico futuro de su alumnado y, en definitiva, el desarrollo de una buena trayectoria académica.

3. JUSTIFICACIÓN TEÓRICA

3.1. TRAYECTORIAS VITALES Y DESARROLLO DE LA CARRERA EN EL CONTEXTO SOCIOECONÓMICO ACTUAL.

3.1.1. Enfoques sobre el desarrollo vocacional y vital a lo largo de la vida.

La transformación estructural de nuestros días ha dado lugar a modificaciones en el escenario socio-laboral y, consecuentemente, en las exigencias del mismo (Echeverría, 2008). Se trata de cambios que condicionan las trayectorias vitales de las personas, sobre todo en el ámbito académico-profesional (Santana, 2013). Esto se materializa en el hecho de que la realidad social, laboral y económica de nuestro contexto ya no permite a una persona desempeñar un único puesto a lo largo de toda su vida, lo cual ha motivado una evolución respecto a cómo se desenvuelve el individuo en el mercado laboral –y por consiguiente en el ámbito educativo-, así como en la forma en la que se enfrenta a los cambios (Echeverría, 2008). De este modo vemos que las personas deben prepararse para adaptarse y afrontar nuevas situaciones, pues esta realidad exige adquirir conocimientos y competencias de forma constante. Como mantienen Martínez y Echeverría (2009), todo ello exige que las personas desarrollen nuevas habilidades que les hagan capaces de adaptarse a las tendencias que van apareciendo en los distintos ámbitos de la sociedad. En palabras de estos autores, “comienza a imponerse la movilidad como cultura y esta requiere una capacidad de adaptación a la realización inteligente (...) de una gama relativamente amplia de funciones (...)” (Martínez y Echeverría, 2009, p.126). Esta visión se ve corroborada por Delors (1996), que entiende que “ya no basta con que cada individuo acumule al comienzo de su vida una reserva de conocimientos a la que podrá recurrir sin límites. Debe estar en condiciones (...) de adaptarse a un mundo en permanente cambio” (p.91).

Todo ello se ve reflejado en la literatura referente al campo vocacional. Como consecuencia de esos cambios, se comenzó a abandonar la idea de que la elección vocacional tenía lugar en un único momento de la vida de la persona y se defendía un nuevo enfoque evolutivo y dinámico del desarrollo vocacional (Grañeras et al., 2008). De este modo surge el concepto de *carrera*, el cual hace referencia a “un conjunto de papeles, posiciones y profesiones que van ocupando y desempeñando las personas a lo largo de sus vidas. No se limita pues al aspecto profesional, sino que abarca el desarrollo global de la persona (...)” (Salvador y Peiró, 1986, p.7). En relación al planteamiento de la *carrera*, uno de los principales autores de referencia es Super. El

autor trata este concepto en su teoría sobre el desarrollo vocacional y resalta el carácter continuo del mismo a lo largo de la vida de las personas. Mantiene que la carrera abarca todos los roles que desempeñan las personas, los cuales son establecidos en función del tipo de tareas a las que han de enfrentarse en cada uno de los momentos de su vida (Fraga, 2014; Savickas et al., 2009). Hablamos del desarrollo de la carrera (*career development*).

Esto incluye por lo tanto, lo referente al contexto educativo, el cual, según Salvador y Peiró (1986), tiene una gran relevancia, pues en el mismo tienen lugar las primeras etapas del desarrollo de la carrera, en las que los sujetos deberían realizar tareas de *exploración, especificación y toma de decisiones*. Super entendía que dichas fases se daban en un cierto orden y cada una presentaba características concretas; “eran anticipaciones poderosas utilizadas por los individuos para proyectar trayectorias de vida o caminos” (Fraga, 2014, p.130). Sin embargo, estas etapas ya no son referentes prácticos en el contexto laboral actual y cambiante. De acuerdo con Fraga (2014), se necesitan, por un lado, modelos teóricos que enfatizan la adaptabilidad, la flexibilidad y el aprendizaje permanente; y por otro, métodos de orientación vocacional que adopten un enfoque dinámico que estimule en los individuos la exploración de sí mismos y de sus posibilidades. En palabras de Fraga (2014), estos nuevos modelos se centrarán en ideas como “la adaptabilidad para las transiciones y el cambio” (p.130).

Siguiendo la corriente del desarrollo de la carrera que propone Super, aparecen modelos como el *Life designing* (modelo del “Diseño de la vida”) definido por Mark Savikas. En el mismo, el autor destaca el concepto de adaptabilidad como la capacidad de adaptarse o ajustarse a los cambios de forma adecuada (Fraga, 2014; Savickas et al. 2009). Como se verá más adelante, se trata de una de las principales cuestiones sobre las que gira la presente investigación, sin embargo centrándola en el ámbito educativo. Al trasladarlo a dicho contexto, la adaptabilidad se considera en tanto que un alumno debe ajustarse a los diferentes cambios que se le irán presentando a lo largo de tu trayectoria académica. La construcción de la carrera y, concretamente, de la trayectoria académica, no es una tarea sencilla, no está exenta de obstáculos, por lo que requiere actitudes de compromiso y de implicación por parte del individuo, para que esta sea exitosa (Fraga, 2014; Santana y Feliciano, 2009; Grañeras et al., 2008). Respecto a ello, son varios los autores que exponen en sus investigaciones las dificultades que muestran los estudiantes

a la hora de enfrentarse a este tipo de transiciones que requieren de procesos de toma de decisiones (González, Figuera, y Torrado, 2011; Santana y Feliciano, 2009).

3.1.2. Riesgos en las trayectorias académicas de los estudiantes.

Siguiendo esta línea, diferentes estudios (Álvarez y López, 2017; Álvarez, Santiviago, López, Da, y Rubio, 2014; González et al., 2011; González, Álvarez, Cabrera y Bethencourt, 2007; Corominas, 2001) ponen de manifiesto la importancia de que el alumnado se encuentre adaptado, integrado en su entorno formativo, para evitar situaciones de riesgo como el fracaso académico o el abandono de los estudios. Aspectos como la falta de compromiso, de implicación, el bajo rendimiento, la falta de planificación de su futuro académico-profesional, pueden causar la falta de adaptación (Álvarez y López, 2017; Álvarez et al., 2014; Corominas, 2001). Cabe destacar que, de acuerdo con Cabrera, Bethencourt, González, y Álvarez (2006), se entiende el abandono como situaciones en las que el alumnado no finaliza la titulación que ha iniciado, cuando “la abandona antes de conseguir las materias mínimas exigidas para obtener una certificación que le garantice su formación en la disciplina” (Cabrera et al., 2006, p.177).

El abandono de los estudios se considera, en numerosas investigaciones, como una situación preocupante dados los altos índices que se han venido evidenciando a lo largo de los años. De hecho, Serrano, Soler y Hernández, (2015) afirman que “el abandono prematuro es (...) uno de los problemas más graves del sistema educativo español, junto al rendimiento educativo de nuestros estudiantes al acabar la enseñanza obligatoria” (p.4). Durante el año 2016, la tasa de abandono educativo temprano (antes de completar la Enseñanza Secundaria Obligatoria) en España fue del 19% y, específicamente en Canarias, del 18,9%. Encontrándose estas entre las tasas más altas de los países de la Unión Europea (MECD, 2017). No obstante, se trata de un problema que afecta a las distintas etapas del sistema educativo (Figuera, 2006). Concretamente, respecto a la enseñanza superior, son numerosos los estudios que abordan el problema del abandono (Álvarez, López, Pérez y Perdomo, 2016; Álvarez, López, 2016; Esteban et al., 2015; Álvarez et al., 2014; Cabrera et al., 2006; Corominas, 2001), exponiendo índices de abandono bastante elevados en la enseñanza universitaria.

En relación con ello, Álvarez et al. (2016), afirman que “la preparación de la transición, las expectativas hacia la formación universitaria y el desarrollo de

competencias de adaptabilidad, son factores importantes que intervienen en las posibilidades de integración a la educación superior” (p.12). En muchas ocasiones, los estudiantes que acceden a la universidad, no están preparados para hacer frente a dicha transición, haciendo que la adaptación sea problemática y provoque cambios de titulación e incluso desvinculación de los estudios (Álvarez et al., 2014). De acuerdo con ello Álvarez et al. (2016) afirman que muchos alumnos y alumnas

no poseen la información, ni los conocimientos sobre cómo se trabaja en la enseñanza universitaria, no poseen las competencias adecuadas para adaptarse a los nuevos estudios, no tienen habilidades de planificación y gestión del proceso de estudio, carecen de conocimientos básicos imprescindibles para el grado, carecen de compromiso y para ellos no es una prioridad la formación que han iniciado. (p.12)

González, Álvarez, Cabrera y Bethencourt (2007), en su estudio sobre el abandono de los estudios universitarios, manifiestan que las principales causas que contribuyen al abandono, son aquellas relacionadas con el bajo interés vocacional y la baja motivación. En relación con ello, González et al. (2011), en su estudio sobre la problemática de la transición bachillerato-universidad, exponen que los motivos por los que principalmente abandonan los estudiantes son dos: “el primero relacionado con la opción asignada a los estudios matriculados (...) y el segundo referido a una frustración de expectativas (...)” (p.19). Ello demuestra que, de alguna manera, no se han preparado adecuadamente para saber lo que realmente quieren hacer en su futuro académico-profesional, no se han informado adecuadamente sobre la titulación a la que han accedido, o no se han preparado lo suficiente para poder acceder a la titulación que realmente querían cursar. Del mismo modo, indica que no tenían expectativas realistas, tanto sobre la titulación, como en relación a sí mismos. Álvarez y López (2017) señalan que, entre las causas del abandono académico, se encuentran: la falta de integración, la falta de preparación previa, de implicación, las dificultades para afrontar la transición y la adaptación académica, así como las creencias negativas sobre sí mismo. Todos ellos aspectos que, como se verá más adelante, guardan relación con los constructos *compromiso académico* y *adaptabilidad*, así como con los diferentes factores que los componen. González et al. (2011) afirman que aquellos estudiantes que abandonan, presentan una mayor tasa de repetición, muestran un rendimiento inferior en los estudios previos y tienen más dificultades para acceder a la titulación que habían elegido como primera

opción. Todas ellas, cuestiones que guardan relación con las competencias de adaptación. Por su parte Álvarez, López, Pérez y Perdomo (2016) entienden que

Muchos estudiantes no llegan a asumir que ser estudiante de educación superior es algo más que matricularse en un grado y sentarse en un pupitre sin ninguna expectativa clara, sin llegar muchas veces a cuestionarse el por qué y para qué de su presencia en un aula universitaria. (...) se podría decir que muchos alumnos llegan a la Universidad sin estar preparados para el «oficio de estudiantes», puesto que no cuentan con las competencias necesarias para hacer frente a las tareas del proceso formativo. (p. 11)

De esta manera, se entiende que, si ese conjunto de habilidades no están adecuadamente desarrolladas, será más probable que el alumno acabe fracasando o abandonando. Asimismo, González, García, Ruíz y Muñoz (2015) mantienen que la falta de compromiso respecto a los estudios se refleja en cuestiones como por ejemplo, que el estudiante no realice sus tareas, no participe en las actividades que se le propone, no se esfuerce, etc., lo cual puede suponer un factor de riesgo de abandono. Por su parte, Rué (2006) (citado en González et al., 2015) afirma que, entre un 30% y un 40% del alumnado manifiesta que estudia “a medias”, es decir, no se esfuerza, no le presta dedicación, aspectos que considera importantes para poder promocionar. Por su parte, Márquez (2016) pone de manifiesto que cuestiones como las expectativas, la motivación y la dedicación al estudio, se han relacionado con el rendimiento académico y con la permanencia. Igualmente, destaca un concepto que considera clave para el éxito académico, la implicación personal del alumnado en su proyecto académico-profesional. Simon y Chen (2009) (citado en Márquez, 2016) afirman que “los aspectos individuales se han vinculado al grado en que el alumnado está implicado, conectado y comprometido con la escuela, a la vez que motivado para aprender y rendir (p. 4)”. Así, la autora entiende que la implicación es un constructo fundamental a la hora de explicar el fracaso y éxito escolar (Márquez, 2016), concepto que, como se verá más adelante, forma parte de la adaptabilidad.

La importancia de tratar la adaptabilidad y el compromiso, reside en las consecuencias que puede acarrear el hecho de que el alumnado no se encuentre adaptado o implicado. Vemos con todo ello que la carencia de este tipo de habilidades puede suponer un factor de riesgo que aumenta las posibilidades de que el alumnado no consiga terminar con éxito los estudios que está cursando o los que pretende cursar. Entendemos así, resumiendo las ideas anteriormente citadas, que el alumnado que no se

plantea su futuro académico y profesional, que no tiene un autoconcepto claro, no conoce sus intereses, no conoce las posibilidades que le ofrece el panorama educativo y profesional, un alumno que no tiene metas claras, que no tiene un proyecto de vida definido, es un alumno que no se implica, que no está comprometido, un alumno que no se esfuerza por cumplir metas o superar obstáculos en el contexto educativo y tendrá, por tanto, menos posibilidades de estar adaptado y finalmente, más probabilidad de abandonar o fracasar.

Se ve así la importancia de tratar estas cuestiones con los estudiantes para que vayan desarrollando las diferentes competencias, su madurez vocacional y de este modo, puedan afrontar con mayor eficacia las vicisitudes académicas y profesionales de su trayectoria vital (Álvarez y López 2017; Álvarez et al., 2016; Márquez, 2016; González et al., 2011; Corominas, 2001).

3.1.3. El papel de la orientación vocacional en la construcción de la carrera.

Ante los riesgos y dificultades que presentan los estudiantes en relación al desarrollo de sus trayectorias académicas, debemos reparar en la orientación vocacional o académico-profesional. Según Grañeras et al. (2008) uno de los principios de la misma es el de prevención, el cual “implica adelantarse a las dificultades que previsiblemente pueden surgir, interviniendo tanto en situaciones personales más o menos problemáticas como en los contextos que las provocan” (p.228). Para ello, es importante dotar al alumnado de competencias que les permitan afrontar, de forma exitosa, situaciones de conflicto (Grañeras et al., 2008). Por su parte, Caballero (2005) (citado en Grañeras et al., 2008) entiende que la orientación es imprescindible sobre todo en momentos críticos de transición.

De esta manera entendemos que la orientación cobra un papel fundamental a la hora de evitar o reducir situaciones de riesgo como las comentadas con anterioridad. Álvarez y González (2009) entienden que esta debe “incidir en todos los ámbitos del desarrollo del estudiante y potenciar todas aquellas competencias transferibles que se consideran necesarias para abrirse camino en distintas situaciones” (p.74). Uno de los objetivos de la orientación vocacional, según Grañeras et al. (2008) es “dotar al alumnado de habilidades, competencias y destrezas que les permitan hacer frente a los desafíos de una sociedad compleja y en constante cambio tecnológico” (p.257). En relación con todo ello vemos que la orientación ahora se entiende como un concepto que

trasciende lo meramente profesional, para abarcar además aspectos de la persona en sí misma, como la autodeterminación, la toma de decisiones, la madurez vocacional, la planificación, la confianza, el esfuerzo, la motivación, etc. (Álvarez y González, 2009; Rodríguez, 2008). Desde esta perspectiva surgen modelos de orientación cuya principal intención es incentivar el desarrollo de habilidades que favorezcan que el alumno se plantee su futuro académico y profesional, planifique su trayectoria académica, su proyecto de vida, se fije metas, piense en las decisiones que tendrá que tomar, etc. El proceso de orientación pretende propiciar la calidad educativa y la educación integral (Grañeras et al. 2008).

Según Rodríguez (2008), es importante que se traten habilidades, conocimientos, actitudes y competencias relativas al desarrollo y construcción de la carrera. Por una parte hace referencia a aquellos contenidos relacionados con el *autoconocimiento y las relaciones interpersonales*, lo cual significa la indagación sobre sí mismo, el autoconcepto, la autovaloración positiva. Por otra parte se debe trabajar la *exploración y planificación de la carrera*, basada en la indagación y búsqueda de información del entorno. Finalmente se destaca, como contenido a tratar, el *desarrollo educativo y vocacional*, haciendo referencia a competencias como la capacidad de toma de decisiones, el autoconocimiento, las conductas adaptativas, la interpretación de las exigencias del entorno, etc. (Rodríguez, 2008). Estos aspectos se resumen en lo que exponen Álvarez y González (2009), afirmando que este enfoque de la orientación pretende que el alumnado defina su identidad y la canalice mediante su proyecto académico-profesional, “que domine habilidades de aprendizaje para alcanzar metas de carrera con persistencia y que adquiera habilidades de empleabilidad y una actitud positiva hacia la formación continua” (p.74). De igual forma, se pretende que los estudiantes desarrollen las correspondientes habilidades para el trabajo autónomo, la resolución de problemas, para que analice de forma crítica la realidad, pueda reconocer y valorar las posibilidades y alternativas que se le presenten antes de elegir autónoma y conscientemente aquellas que considere más oportunas (Álvarez y González, 2009). Como se verá más adelante, muchas de las habilidades mencionadas guardan relación con los dos constructos sobre los que gira la presente investigación, el compromiso académico y la adaptabilidad. De todo ello se entresaca la importancia de que los estudiantes desarrollen habilidades que les permitan construir su proyecto de vida, que

faciliten el éxito y la permanencia en su proceso formativo, pues, en definitiva estas condicionan sus trayectorias académico-profesionales.

3.2. FACTORES QUE CONDICIONAN EL DESARROLLO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES.

La trayectoria académica de los estudiantes se puede ver condicionada, como se ha venido diciendo, por diferentes factores que pueden propiciar el fracaso o abandono de los estudios, o por el contrario, favorecer la permanencia y el éxito (Figuera, 2006). Dada la importancia del problema del abandono, se ha visto la necesidad de identificar y analizar las variables que intervienen y pueden estar causando esta situación (Álvarez et al., 2014).

Respecto a los factores condicionantes de este problema, Álvarez y López (2017) exponen que no se trata de una única variable, ni de un conjunto concreto de ellas las que se encuentran “detrás del fracaso y deserción de los estudios, sino un conjunto de factores de diversa naturaleza que se combinan y entremezclan en función de las circunstancias de cada nivel, de cada contexto, de cada grupo y de cada sujeto” (p.57). De acuerdo con ello, Serrano et al. (2015) indican que son numerosos los determinantes del abandono, sin embargo señalan que “los factores personales son muy importantes” (p.4), cuestión que corroboran Álvarez y López (2017) exponiendo que “son las variables del sujeto y las características personales las que tienen un valor determinante en las posibilidades de adaptación y de éxito en los estudios” (p.63).

Así aparece la preocupación por el estudio de constructos como el compromiso (*engagement*) y la adaptabilidad o adaptación, en el ámbito académico. La importancia del estudio de los mismos se refleja en la incidencia que tienen en las trayectorias de los estudiantes. Diferentes estudios asocian el compromiso (Esteban et al., 2015; Teresita, 2015; Pineda et al., 2014) y la adaptación o adaptabilidad (Álvarez y López, 2017; Hirschi, 2009; González et al., 2007) con las posibilidades de éxito o de abandono de los estudios.

3.2.1. Compromiso académico y su importancia en las trayectorias académicas del alumnado.

Como se ha mencionado, uno de los factores determinantes en los procesos de académicos y en la trayectoria de los estudiantes es el compromiso o *engagement*. Cabe

destacar que este es un término que recientemente se ha venido utilizando en el escenario educativo y ha sido objeto de estudio de diferentes investigaciones, siendo conocido como compromiso académico. No obstante, este concepto parte del término *burnout*, el cual comenzó a estudiarse desde la psicología tradicional en relación al mundo laboral y se entiende en castellano bajo la expresión *estar quemado*. (García, Labajos, y Fernández, 2015; Parra y Pérez, 2010). Schaufeli y Enzmann (1998) definen el *burnout* como un estado mental negativo asociado al trabajo, que persiste a lo largo del tiempo y se caracteriza por agotamiento emocional, falta de eficacia y poca motivación. Por su parte, Salanova, Martínez, Bresó, Llorens y Grau (2005) lo definen como “un síndrome tridimensional de agotamiento emocional, despersonalización o cinismo y pérdida de la realización personal” (p.170).

Recientemente, el estudio de este factor ha dado lugar a dos vías de investigación, por una parte se ha ampliado el estudio a ámbitos pre-ocupacionales -estudiantes- y por otro lado, con el auge de la Psicología Positiva se comenzó a estudiar el concepto teóricamente opuesto –y el que nos concierne-, el *engagement* (Schaufeli, Martínez, Salanova, y Bakker, 2002). Estos autores lo definen como “un estado mental positivo relacionado con el trabajo y caracterizado por las dimensiones de vigor, dedicación y absorción” (p.465), manteniendo además que no es un estado momentáneo, sino persistente.

Como consecuencia de la necesidad de acercar el término desde el mundo empresarial o laboral al educativo, surgen los primeros estudios sobre *engagement* en estudiantes, pues según Finn (1989) (citado en Oporto, 2017) “estos realizan una actividad psicológica bastante similar a la de un trabajador: llevan a cabo tareas dirigidas a unos objetivos de trabajo” (p.22). De igual forma, se concluyó que un estudiante podía manifestar *engagement* -el cual también denomina en investigaciones con otros nombres como implicación, involucración, dedicación y vinculación con los estudios Teresita (2015)-, al igual que un trabajador (Schaufeli et al., 2002). Parra y Pérez (2010) corroboran esta idea, afirmando que los estudiantes también pueden experimentar sensaciones relacionadas con su proceso formativo, que hagan que estén más o menos comprometidos con el mismo, surgiendo así los conceptos de *burnout* académico y *engagement* académico. Según mantiene Oporto (2017), la primera definición de este concepto viene de la mano de Finn (1989), quien expone que el *engagement* hace mención a dos indicadores que componen un único constructo

llamado compromiso académico: “*participación* (comprendida como respuesta a la solicitud de trabajo, iniciativa en clase, participación en actividades extracurriculares y toma de decisiones con respecto al ámbito académico) e *identificación* (entendida como el sentido de pertenencia y la valoración de una escuela).” (citado en Oporto, 2017, p.24).

Bresó, Llorens y Salanova (2003), haciendo referencia a este mismo término, afirman que se trata de “un estado afectivo-cognitivo persistente que no se centra en ninguna circunstancia en particular o concreta del estudiante sino, más bien a todo lo relacionado con los estudios” (p.2.). Este constructo “también se denomina implicación o involucración académica (...), está atravesado por numerosas variables y “no se reduce a la mera participación dentro de una actividad educativa” (Teresita., 2015, p.54).

Como recoge Oporto (2017) en su investigación, existen diferentes modelos teóricos explicativos del compromiso académico, en los que se exponen diferentes definiciones del mismo (ver Tabla 1) y distintos factores o dimensiones que lo componen.

Tabla 1
Principales definiciones de Engagement: recorrido cronológico

| Autor/es | Definición de <i>engagement</i> |
|--------------------------------------|---|
| Finn (1989) | <ul style="list-style-type: none"> - Participación: comprendida como respuesta a la solicitud de trabajo, iniciativa en clase, participación en actividades extracurriculares y toma de decisiones con respecto al ámbito académico. - Identificación: entendida como el sentido de pertenencia y la valoración de una escuela. |
| Newmann (1992) | Inversión psicológica y esfuerzo dirigido hacia el aprendizaje por parte de los estudiantes comprendiendo y dominando los conocimientos, habilidades o herramientas de trabajo que se intentan promover. |
| Schaufeli y cols., (2002) | <ul style="list-style-type: none"> - Vigor: elevado grado de vitalidad y esfuerzo en las tareas que se emprenden. - Dedicación: entusiasmo, inspiración y elaboración de metas y retos en el trabajo. - Absorción: sensación de que el tiempo pasa rápido, concentración y conformidad con aquello que se hace. |
| Fredricks, Blumenfeld y Paris (2004) | <ul style="list-style-type: none"> - <i>Engagement</i> conductual: tomar parte en las actividades académicas, sociales o extracurriculares. - <i>Engagement</i> cognitivo: inversión personal, autorregulación y lucha por el autodomínio en situaciones complejas. - <i>Engagement</i> emocional: influencia que tiene a nivel de afecto la interacción con los compañeros del aula, los profesores o las tareas que se demandan en la escuela. |

- | | |
|---|---|
| Appleton, Christenson, Kim y Reschly (2006) | <ul style="list-style-type: none"> - Compromiso académico: tiempo empleado en la realización de tareas, número de tareas para casa completadas y acumulación de créditos aprobados. - Compromiso conductual: asistencia, participación, preparación para la clase o la escuela. - Compromiso cognitivo: valor y relevancia de lo que se aprende, capacidad de autorregulación y establecimiento de metas. - Compromiso afectivo: sentimiento de pertenencia e identificación con la escuela. |
| Martin (2007) | <ul style="list-style-type: none"> - Adaptación cognitiva: capacidad para valorar lo que cognitivamente se propone, orientación hacia el maestro y elevado sentido de autoeficacia. - Desadaptación cognitiva: evitador del fracaso y control incierto sobre su actuación. - Adaptación conductual: persistencia, planificación y administración de tareas. - Desadaptación conductual: falta de compromiso y auto-obstaculización. |
| Skinner, Furrer, Marchand y Kinderman (2008a) | <ul style="list-style-type: none"> - Compromiso conductual: iniciativa para la acción, esfuerzo, perseverancia, intensidad, atención, absorción en la tarea y capacidad para profundizar. - Compromiso emocional: entusiasmo, interés, satisfacción, disfrute, gozo, vitalidad y ánimo. - Desvinculación conductual: pasividad, derrotismo, inatención, no preparación de las clases, distracción, retirada ante las dificultades y desconexión mental ante una tarea. - Desvinculación emocional: sentimiento de culpa, aburrimiento, vergüenza, desinterés, frustración, tristeza y ansiedad. |

Nota. Recuperado de: “Compromiso académico en estudiantes de Educación Secundaria y Bachillerato: estudio sobre la influencia de factores psicológicos.” Oporto, M., 2017, p.28, (Tesis doctoral). Universitat Abat Oliba CEU, Barcelona.

La naturaleza de estos modelos es diversa, pero pueden agruparse en dos categorías: los que enfatizan los aspectos externos a la persona, como el contexto académico o familiar, y aquellos que hacen hincapié en los procesos internos del estudiante, como su capacidad de procesamiento de la información, su identificación con la escuela o su nivel de autodeterminación (Oporto, 2017). No obstante esta investigación se guía por la propuesta o modelo de Schaufeli, Salanova, González y Bakker (2002), centrado sobre todo en los aspectos psicoeducativos del sujeto. En relación a este modelo, Parra (2010) expone que el *engagement* académico es “un estado de bienestar psicológico tridimensional (*vigor*, *absorción* y *dedicación*) de compromiso intrínseco hacia los estudios” p.57). Este constructo, se compone de las tres variables y estas están altamente relacionadas entre sí (Salanova et al., 2005; Schaufeli et al., 2002).

Por una parte se hace referencia al factor denominado *vigor*, entendido un alto nivel de resistencia mental y energía durante el desarrollo de las tareas académicas (estudio, realización de trabajos...), manteniendo la voluntad de invertir tiempo y

esfuerzo en la realización de dichas tareas. Igualmente hace referencia a la persistencia ante las dificultades (Schaufeli et al., 2002). Esto se puede relacionar con lo que exponen González et al. (2007) sobre el alumnado que no abandona los estudios, el cual, según su investigación muestra una “actitud y esfuerzo prolongado a lo largo de todo el tiempo (...) es capaz de mantener durante mucho tiempo una buena actividad de estudio que le asegure la consecución del éxito académico” (p.82). Estas características se acercan notablemente a la definición de *vigor* del modelo de Salanova, Schaufeli, Martínez y Bresó (2010), por lo que se entiende que un alumno con altos niveles de *vigor* tiene menos posibilidades de abandonar los estudios.

Otra de las variables que se emplea en este modelo para operativizar el constructo del compromiso es la *dedicación*. Como mantienen Salanova et al. (2005), junto al *vigor*, la *dedicación* conforma “el corazón” del compromiso académico. Esta variable se entiende como una elevada implicación vinculada a las tareas que el alumno lleva a cabo como estudiante. Igualmente hace referencia a una considerable participación que va más allá de lo ordinario o habitual, “junto con la manifestación de un sentimiento de significación, entusiasmo, inspiración orgullo y reto por el trabajo” (Parra, 2010, p.171). En relación a ello, González et al. (2007) exponen que la *dedicación* es un aspecto del que “que carece el estudiantado que abandona” (p. 82), por lo que se corrobora la idea de que el compromiso académico es un factor que interviene en los procesos de toma de decisiones respecto a la persistencia o abandono de los estudios.

La tercera variable que conforma el *engagement* académico es la *absorción*. Esta se corresponde con la capacidad para mantener una alta concentración; estar completamente concentrado y profundamente absorto o inmerso en el desarrollo de las tareas académicas que se están realizando. De esta manera, los individuos con altos niveles de *absorción* tienen la sensación de que “que el tiempo pasa rápidamente y uno tiene dificultades para desapegarse o desconectar del trabajo.” (Schaufeli et al., 2002, p. 465). De todo ello se puede entresacar que el compromiso académico se refiere a un estado mental positivo que hace que el alumno se encuentre en cierto modo, vinculado psicológicamente con su proceso formativo, sus estudios, de tal manera que dedique tiempo y esfuerzo a las tareas que estos conlleven, implicándose y participando activamente. Como expone Oporto (2017), “el compromiso de alguna forma “sobre pasa” los muros de la clase, siendo también experimentado por los alumnos, por ejemplo mientras están realizando actividades académicas fuera del horario escolar”

(p.22) y está relacionado, según Parra (2010), con la motivación intrínseca por los estudios. Cabe destacar que, para medir este constructo, así como las variables que lo componen, Schaufeli, Martínez, Marqués, Salanova y Bakker (2002), proponen una escala adaptada a estudiantes *Work & Well-being Survey-Students* (UWES-S), enfocada sobre todo al alumnado universitario.

Esta ha sido empleada en diferentes estudios para valorar el grado de compromiso del alumnado y su relación con otras variables. Oporto (2017) y Parra (2010) han comprobado que el *engagement* se relaciona de forma positiva con el rendimiento o desempeño académico. Se trata de una relación que indica que, a mayor grado de compromiso, mayores niveles de rendimiento. El rendimiento académico se refiere al desempeño que lleva a cabo el alumnado en sus tareas como estudiante. El resultado del trabajo que se lleva a cabo y se puede operativizar, en relación el alumnado, a través de los productos que este elabora, como por ejemplo trabajos, tareas, pruebas, etc. (Oporto, 2017). Este se suele medir a través de las notas obtenidas en este tipo de tareas académicas.

Como se ha mencionado, el rendimiento académico de los estudiantes está estrechamente relacionado con el grado de compromiso que tienen con sus estudios (Parra, 2010). De igual forma, en diferentes estudios (Esteban et al., 2015; Parra 2010) se ha corroborado la relación entre el rendimiento académico previo (por ejemplo del alumnado que accede a la universidad) y el rendimiento académico posterior (una vez que se encuentra cursando la titulación universitaria). Así el rendimiento en las etapas previas se considera un predictor del rendimiento futuro.

Por otro lado, García et al. (2015) manifiestan que “altos niveles de vigor implican resultados académicos superiores” (p.175). Por su parte Esteban et al. (2015), entienden que el compromiso y el riesgo de abandonar se relacionan con la dedicación. Igualmente Salanova, Bresó y Schaufeli (2005) corroboran estas ideas y además, relacionan estos constructos con las expectativas de eficacia o de resultado, entendiendo que a mayor rendimiento pasado, mayor eficacia percibida, mayor compromiso y mayor rendimiento o éxito futuro. Salanova et al. (2005) añaden que estos aspectos se relacionan con el bienestar psicológico y la satisfacción –entendida esta como componente del primero (Medrano y Pérez, 2010)-, afirmando que los estudiantes con mayor *engagement* tienen mejor rendimiento, más satisfacción, más autoeficacia y menos propensión al abandono.

Incluso hacen referencia a la propensión de éxito académico y mayor desempeño futuros.

Según Lounsbury et al., 2004 (citado por Medrano y Pérez, 2010) la satisfacción académica hace referencia al “bienestar y disfrute que los estudiantes perciben al llevar a cabo experiencias vinculadas a su rol como estudiantes” (p.6). Por su parte Caballero, Abello y Palacios (2007) concluyen que “los estudiantes que presentan mayor dedicación, absorción y vigor se muestran más satisfechos con los estudios” (p.106), así como un mayor rendimiento, tanto pasado como futuro. Del mismo modo corroborando lo anteriormente expuesto, Martos et al. (2018) exponen que “el *engagement* se relaciona con una alta percepción de autoeficacia (...); elevado rendimiento académico (...), la satisfacción (...) y la adaptación escolar” (p.25). Vemos que además encuentran relaciones entre el compromiso académico y la adaptación; “la no intervención en estudiantes que muestran *burnout*, supone asumir un riesgo futuro de inadaptación” (Martos et al. 2018, p.25).

3.2.2. La adaptabilidad como factor condicionante en las trayectorias académicas.

Otro de los factores determinantes en los procesos de académicos y en la trayectoria de los estudiantes, es la adaptación o adaptabilidad. Como se ha comentado anteriormente, este concepto está relacionado con la permanencia o el abandono de los estudios. Se trata así de un factor que puede condicionar las trayectorias académicas de los estudiantes, lo cual se ve corroborado por González et al. (2007), que exponen que “algunas investigaciones centradas en las variables psicológicas relacionadas con el abandono han demostrado que el alumnado que persiste, frente al que abandona, alcanza un mayor desarrollo de competencias adaptativas” (p.73).

Entre los autores que se han preocupado por analizar dicha capacidad de adaptación, destaca Savickas el cual, como se ha mencionado anteriormente, hace referencia a este concepto en su teoría “Diseño de la vida” (*Life designing*) (Fraga, 2014). Savickas se ha centrado en el estudio de la adaptabilidad en relación a trabajadores. El autor, hace especial referencia a las *trayectorias de vida*, así como al importante papel que tiene el individuo en el diseño y construcción de la misma. En dicha trayectoria se incluyen sus carreras laborales y por extensión, sus vidas académicas (Fraga, 2014; Savickas et al. 2009). Se trata de un enfoque centrado en propio individuo en el desarrollo y creación de su proyecto vital, de su trayectoria, así

como en la capacidad de adaptación para poder hacer frente a las distintas tareas que implique su desarrollo vocacional (Fraga, 2014; Savickas 2012).

Así, uno de los aspectos que cobra mayor importancia en este marco de referencia, es la capacidad de adaptación, de integrarse en nuevos ámbitos y entornos de forma adecuada (Fraga, 2014). Hace referencia a este concepto como una habilidad fundamental para el adecuado desenvolvimiento en el mercado laboral cambiante. Savickas (1997) (citado en Merino, Hontangas y Boada, 2016), definió la adaptabilidad profesional como “la disposición para hacer frente a las tareas predecibles de prepararse y participar en el rol de trabajo y los ajustes impredecibles provocados por los cambios en trabajo y condiciones de trabajo (p.254)”. La capacidad de adaptación se entiende como un factor que explica cómo las personas manejan y se ajustan a las múltiples transiciones que se dan a medida que avanzan en el desarrollo de su carrera, en cada contexto formativo, en el ámbito profesional, etc. (Fraga, 2014; Savickas et al., 2009). En palabras de Santana (2013), “a lo largo del periodo vital los seres humanos vivimos etapas de transición de diferente naturaleza: académicas, laborales (...)” (p.51). Resumiendo estas ideas Savickas et al. (2009) exponen:

En la actualidad, las perspectivas profesionales parecen mucho menos definibles y predecibles, y las transiciones laborales son más frecuentes y difíciles. Estos cambios requieren que los trabajadores desarrollen habilidades y competencias que difieren sustancialmente de las requeridas por las ocupaciones del siglo XX. Los trabajadores (...) deben convertirse en aprendices de por vida (...) abrazar la flexibilidad en lugar de la estabilidad, mantener la empleabilidad y crear sus propias oportunidades. (p.240)

Desde la teoría del Diseño de carrera, se considera que la adaptación a las transiciones está fomentada por cinco comportamientos: orientación, exploración, establecimiento, gestión y desconexión. Estas forman un ciclo de adaptación que se repite al aparecer nuevas transiciones. Así medida que se acerca cada transición, las personas pueden adaptarse si asumen el cambio con conciencia, si realizan una búsqueda de información seguida de procesos racionales de toma de decisiones, para posteriormente probar hasta alcanzar un compromiso estable, gestionar sus roles activos y finalmente, desvincularse progresivamente. (Savickas y Porfeli, 2012). Por otro lado, se expone que la adaptación se mide a través del conjunto de diferentes variables o factores que, la componen: la *implicación*, el *control*, la *confianza* y la *curiosidad*. De esta manera, el individuo adaptativo está implicado y preocupado por su futuro vocacional, asume el control personal sobre dicho futuro profesional, explora las

posibles identidades, roles y escenarios futuros y confía en sí mismo y se cree capaz de seguir y alcanzar sus aspiraciones (Savickas y Porfeli, 2012, Savickas et al. 2009).

En el ámbito académico, en el transcurso por el sistema educativo, los estudiantes deben enfrentarse a transiciones propias de dicho sistema (la transición entre las distintas etapas, el cambio de curso, de asignaturas, etc.) y han de hacer elecciones que de una manera u otra afectan o condicionan a las trayectorias académicas y vitales de los mismos (Santana, 2013; Grañeras et al., 2008). Se entiende así que, en base a las analogías con el mundo laboral, se pueden trasladar al entorno educativo los aspectos que proponen Savickas et al. (2009) y ajustar este esquema de análisis respecto a la adaptabilidad a los estudiantes. Concretamente se hace referencia a la necesidad de que el alumnado desarrolle sus capacidades de adaptación, para que lleve a cabo una correcta integración en el contexto académico en el que se encuentra, así como adecuado proceso de transición entre diferentes etapas, como por ejemplo, entre Bachillerato y la enseñanza universitaria.

En relación con ello Santana, Feliciano y Jiménez (2016) afirman que el alumnado de secundaria ha de comenzar a afrontar sus elecciones académicas y profesionales. Con el fin de que dicha toma de decisiones sea apropiada “el alumnado debe: a) conocerse a sí mismo; b) tener una buena autoestima; c) buscar información sobre las diferentes opciones académicas y profesionales; d) sopesar de manera realista lo que quiere ser y lo que puede ser /hacer” (p.39). Se trata de aspectos que guardan relación con la *curiosidad*, la *confianza* el *control* y la *implicación* que plantea Savickas.

Haciendo dicha analogía entre los factores de adaptabilidad que se señalan el modelo del “Diseño de la vida” y el entorno académico, entendemos que: un alumno que muestra *implicación* es consciente de que ha de prepararse para el mañana, se plantea cómo será su futuro, desarrolla sus competencias de planificación teniendo en cuenta las experiencias, del pasado para situarse en el presente y así planificar el futuro; se esfuerza por conseguir las metas que se ha planteado. Es decir, el alumno implicado se esfuerza en el presente porque sabe que de ello dependen los resultados futuros (Merino, Hontangas y Petrides, 2018; Savickas y Porfeli, 2012).

Del mismo modo, los estudiantes que denotan *control* son aquellos que entienden que su trayectoria académica y vital les pertenece y son ellos los que tienen responsabilidad sobre la misma, pues saben que está condicionada por sus decisiones,

las cuales afrontan intentando equilibrar sus exigencias internas con las exigencias externas (Fraga, 2014). Por otra parte, los alumnos y alumnas que muestran *curiosidad*, se interesan por tener conocimientos sobre las futuras transiciones, por conocer qué es lo que pueden esperar, sobre las posibilidades y elecciones que supondrá acceder por ejemplo al siguiente curso, a la siguiente etapa, a la universidad, etc. Este factor se refleja también cuando el estudiante realiza acciones para conocerse a sí mismo, sus intereses, habilidades, limitaciones, fortalezas etc., que pueden relacionarse con ocupaciones profesionales. Esto guarda relación con dos de los contenidos que Rodríguez, (2008) señala como importantes en la orientación para el desarrollo de la carrera, el “autoconocimiento y las relaciones interpersonales” y la “exploración y planificación de la carrera”. Igualmente se corresponde con lo que Rodríguez, Buisán y Sandín (2000), exponen acerca de la conducta exploratoria, entendiéndola como el proceso psicológico que sustenta las actividades llevadas a cabo para conseguir información acerca de sí mismo y del entorno.

Finalmente, el alumnado que muestra *confianza* es aquel que tiene una sensación de autoeficacia, creencias de certeza sobre su capacidad para resolver problemas y superar obstáculos con éxito. La *confianza* se origina en la solución de situaciones que se plantean en las actividades diarias, en este caso académicas –como el desarrollo de tareas académicas de forma adecuada, la superación de exámenes, etc.–, favoreciendo el pensamiento de que en el futuro será capaz de resolver de forma adecuada, problemas similares. (Fraga, 2014; Savickas y Porfeli, 2012). Un alumno que muestra *confianza* está seguro de que será capaz de superar con éxito las diferentes pruebas, materias, cursos, etc. que se le vayan presentando. Este factor está estrechamente relacionado con las expectativas de resultado o autoeficacia las creencias de autoeficacia que “son los juicios que realiza una persona acerca de si puede ejecutar o no una acción exitosa ante una demanda situacional determinada” (Oporto, 2017, p.34). Parra (2010) expone que son “las creencias relacionadas con las propias habilidades y competencias para alcanzar buenos logros académicos en el futuro” (p.59). En base a ello, si el alumno parte de esas expectativas positivas, se siente capaz de poder cursar bien sus estudios.

Cabe destacar que Savickas y Porfeli (2012) proponen una escala para medir las competencias de adaptabilidad mencionadas (*implicación, control, curiosidad y confianza*), Career Adapt-Abilities Scale (CAAS). Esta ha sido empleada principalmente para el estudio con profesionales sin embargo, en algunas

investigaciones se ha llevado a cabo con estudiantes. En relación con ello, Merino et al. (2016) exponen que se han hallado evidencias relacionadas con el ámbito profesional, las cuales muestran una asociación entre la adaptabilidad, el bienestar y, por consiguiente, con la satisfacción. Igualmente, se han encontrado evidencias que indican que la adaptabilidad es un predictor del éxito. Igualmente se ha encontrado hallazgos que señalan que al optimizar la adaptabilidad, entre otras habilidades, se puede favorecer el compromiso académico, así como la capacidad para la construcción de la carrera (Merino et al., 2018).

Por otra parte Hirschi (2009) expone que aquellos jóvenes que manifiestan un mayor desarrollo de las capacidades de adaptación, como la toma de decisiones, la exploración, la planificación, las creencias de eficacia, son los que tienen más éxito a la hora de enfrentarse a las transiciones vocacionales. Se puede ver que las habilidades que señala el autor se corresponden con cada uno de los factores o variables que, según Savickas y Porfeli (2012) conforman la adaptabilidad (*control, curiosidad, confianza e implicación* respectivamente). Igualmente, en su investigación Hirschi (2009) halla que una mejor adaptabilidad se relaciona con el bienestar y la satisfacción con el contexto educativo en el que se encuentra el alumno.

Por su parte, Márquez (2016) hace referencia a la implicación afirmando que es un concepto fundamental vinculado con el rendimiento, así como con el éxito o fracaso relacionado con los estudios. En relación con ello, Álvarez et al. (2014) manifiestan que uno de los factores clave en los procesos de adaptación y transición es el rendimiento académico previo. Se entiende que el rendimiento afecta las posibilidades de adaptación en los estudios posteriores. Álvarez et al., (2014) entienden así que el rendimiento académico es un predictor importante de la adaptación en los estudios posteriores. Por otro lado, Álvarez y López (2017) mantienen que, entre los factores que favorecen la adaptación se encuentran la persistencia a pesar de los obstáculos, la capacidad de esfuerzo en favor de la recompensa o logros futuros, así como la satisfacción con la titulación. Igualmente, hacen referencia a que los estudiantes que asisten a clase plantean sus dudas a los docentes, son constantes con sus estudios, asisten a clase, son los que muestran una buena adaptación, entre otras cuestiones.

En relación a estos factores que hemos analizado, el propósito de esta investigación es profundizar en torno a la importancia que, tanto la adaptabilidad como el

compromiso académico tienen en las trayectorias académicas de los estudiantes. Esto se justifica a través de la evidencia empírica que muestran los diferentes estudios analizados, que han puesto de manifiesto las relaciones entre los diferentes constructos - de tal manera que el compromiso académico, de alguna manera está relacionado con la adaptabilidad-, así como las consecuencias de que el alumnado no los desarrolle adecuadamente. Se entiende así que, a mayor grado de compromiso académico, mayor implicación y mayores posibilidades de adaptación. Relacionándolo con esta investigación en concreto, se puede concluir que aquellos estudiantes que en la etapa de enseñanza secundaria están implicados y comprometidos con sus estudios, tendrán una mayor facilidad para adaptarse y tener éxito y permanecer en etapas posteriores.

4. DISEÑO METODOLÓGICO

4.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

A lo largo de las distintas etapas del sistema educativo, se vienen detectando elevados índices de fracaso y abandono de los estudios. Concretamente en 2017 el MECD publicó, en el informe “Datos y cifras” que en España, durante el curso escolar 2015/2016, se percibió una tasa abandono educativo temprano del 19%. Asimismo, durante el año 2010, se observaron tasas de abandono universitario que se elevaban hasta el 32%. Esto justifica la necesidad de llevar a cabo investigaciones con el fin de determinar qué factores causan esta situación y poner en práctica acciones que eviten o minimicen el problema. Son numerosos los factores que pueden estar dando lugar a esta situación, no obstante, la baja implicación y compromiso de los estudiantes, así como el escaso desarrollo de competencias de adaptabilidad, pueden estar en la base del problema y provocar el abandono.

En relación a dicha problemática, en esta investigación, se ha estimado pertinente, profundizar en torno a dos dimensiones, consideradas fundamentales, la adaptabilidad a los estudios y el compromiso académico. Aunque este trabajo se basa principalmente en el estudio de dichas dimensiones, se entiende que estos no son los únicos factores que pueden causar este problema. No obstante, se ha querido tener en cuenta estos dos constructos como elementos centrales de la investigación, ya que se ha corroborado la importancia de los mismos con respecto a las trayectorias académicas de los estudiantes.

Como se apuntaba en el apartado del marco teórico del presente trabajo, tanto el compromiso académico, como la adaptabilidad, guardan estrecha relación con factores

como: el rendimiento académico -tanto previo como posterior-, la confianza y expectativas de eficacia, la satisfacción académica, la definición de metas de futuro claras, el esfuerzo, la dedicación, etc. Diferentes investigaciones corroboran que este tipo de factores, condicionan las posibilidades adaptación, pudiendo repercutir en el éxito o fracaso académico de los estudiantes. De este modo, se entiende que el rumbo de las trayectorias académicas de los mismos, puede verse afectado por estas cuestiones. Se presupone de esta manera, que el alumnado que muestre un alto grado de compromiso con sus estudios, tendrá un alto rendimiento académico, mayores niveles de adaptación, confianza y satisfacción y, por lo tanto, mayores probabilidades de no fracasar ni abandonar los estudios. Por el contrario, se entiende que los estudiantes con bajos niveles de compromiso y adaptación tendrán un desempeño más bajo y mayores posibilidades de fracasar. Así, el estudio respecto al compromiso y a la adaptabilidad se ve justificado por las consecuencias que los bajos niveles de los mismos pueden acarrear.

En base a esas ideas, surgen hipótesis como la siguiente. Un estudiante con bajo grado de compromiso y de adaptación, tendría un bajo rendimiento en los estudios que está cursando. Esto a su vez, afectaría a su confianza, haciendo que tuviera bajas expectativas de éxito respecto a su futuro académico y que, por consiguiente, no se planteara unas metas altas y se no esforzara demasiado por alcanzarlas. De esta forma, tendría menos facilidades para afrontar las transiciones, como por ejemplo el paso entre la etapa de Bachillerato y la enseñanza universitaria y manifestaría dificultades para estar adaptado pudiendo desembocar en situaciones de fracaso y abandono.

Cabe destacar que este tipo de estudios se ha realizado principalmente en investigaciones con alumnado universitario, etapa en la que se dan altos índices de fracaso y abandono. Atendiendo a lo expuesto anteriormente se podría presuponer que una de las causas fuera el bajo compromiso, la baja adaptabilidad y bajo rendimiento en etapas previas como Bachillerato. Además, se debe señalar que existe escasa literatura científica que estudie estas dimensiones en alumnado de etapas previas a la universitaria. Con todo ello se ve justificada la determinación de tener en cuenta al alumnado de Bachillerato a la hora de analizar el grado de compromiso académico que este muestra y así, aportar información sobre un colectivo menos estudiado. Además, se trata de un estudio que puede dar pie al desarrollo futuro de programas dirigidos a la mejora del compromiso y la adaptación del alumnado, con el fin de facilitar la

transición a etapas posteriores, favoreciendo la adaptación y permanencia en las mismas.

4.2. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Partiendo del problema de investigación surgen interrogantes que acotan la investigación, focalizándola de tal manera que se intente dar respuesta a los mismos.

- ¿En qué grado se encuentra comprometido el alumnado de segundo de Bachillerato con sus estudios?
- ¿Qué grado de adaptación tienen los estudiantes de 2º de Bachillerato con su proceso formativo?
- ¿Qué nivel de rendimiento académico tiene el alumnado de segundo de Bachillerato en sus estudios actuales?
- ¿En qué medida está satisfecho el alumnado de segundo de Bachillerato en relación a sus estudios?
- ¿Cuál es el perfil de un estudiante adaptado y comprometido con sus estudios?

4.3. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

En relación a las preguntas formuladas anteriormente, el objetivo general que guía esta investigación es el siguiente: describir el grado de adaptación y compromiso académico que muestran los estudiantes de segundo curso de Bachillerato con respecto a sus estudios.

En base a dicho objetivo general se proponen los siguientes objetivos específicos

- Objetivo 1: Analizar el grado de compromiso académico que tiene el alumnado de segundo de Bachillerato con sus estudios.
- Objetivo 2: Describir el grado de adaptabilidad que muestra el alumnado de segundo de Bachillerato con los estudios que está cursando
- Objetivo 3: Valorar el nivel de rendimiento académico que tiene el alumnado de segundo de Bachillerato en sus estudios.
- Objetivo 4: Describir en qué medida se muestra satisfecho el alumnado de segundo de Bachillerato con sus estudios actuales.
- Objetivo 5: Definir el perfil de un alumno comprometido y adaptado a sus estudios.

4.4. DIMENSIONES Y VARIABLES DE ESTUDIO

Para el desarrollo de esta investigación y la consecución de los objetivos propuestos, se ha seleccionado una serie de dimensiones y variables como objeto de estudio.

- Adaptabilidad. En relación a la dimensión denominada *adaptabilidad*, se han escogido los siguientes factores que la componen: la *implicación*, la *curiosidad* y la *confianza*, y se han adaptado y relacionado con aspectos relativos ámbito académico.
- Compromiso académico. Con respecto al *compromiso*, se estudian los factores denominados: *vigor* y *dedicación*, los cuales (al igual que los de la *adaptabilidad*) se han adaptado a las características de la muestra, como por ejemplo, las peculiaridades del curso concreto en el que se encuentran dichos estudiantes (2º de Bachillerato).
- Rendimiento. Además, ha sido objeto de análisis la dimensión *rendimiento*, en la que se tiene en cuenta el rendimiento previo y el rendimiento actual. Por un lado, el rendimiento previo, se ha valorado a través de las notas medias de la ESO y de 1º de Bachillerato, y a través de la cantidad de cursos repetidos. Respecto al rendimiento actual, se ha tenido en cuenta la nota media que han obtenido (hasta el momento en que se realizó la aplicación del cuestionario) en 2º de Bachillerato, las notas en los exámenes (de un modo general), la cantidad de asignaturas suspendidas durante el curso, así como las dificultades para superar dichas asignaturas.
- Satisfacción. Finalmente se ha creído pertinente estudiar la dimensión *satisfacción*. Como con las anteriores, se ha realizado un esfuerzo por adaptar la esencia de esta dimensión a las características académicas concretas del curso en el que se encuentra la muestra.

Cabe mencionar que para medir o cuantificar cada uno de estos factores se han elaborado diferentes ítems que apresan la idea del mismo de una forma más operativa. De igual forma, en la Tabla 2, se puede ver la relación de las dimensiones y factores con los objetivos y las preguntas de investigación.

Tabla 2
Relación de objetivos, preguntas de investigación, dimensiones y variables

| Preguntas de investigación | Objetivos | Dimensiones | Factores |
|--|--|----------------------|--|
| ¿En qué grado se encuentra comprometido el alumnado de segundo de Bachillerato con sus estudios? | Objetivo 1: Analizar el grado de compromiso académico que tiene el alumnado de segundo de Bachillerato con sus estudios. | Compromiso académico | Vigor Dedicación |
| ¿Qué grado de adaptación tienen los estudiantes de 2º de Bachillerato con su proceso formativo? | Objetivo 2: Describir el grado de adaptación que muestra el alumnado de segundo de Bachillerato con los estudios que está cursando | Adaptación | Implicación Curiosidad Confianza |
| ¿Qué nivel de rendimiento académico tiene el alumnado de segundo de Bachillerato en sus estudios actuales? | Objetivo 3: Valorar el nivel de rendimiento académico que tiene el alumnado de segundo de Bachillerato en sus estudios. | Rendimiento | Rendimiento |
| ¿En qué medida está satisfecho el alumnado de segundo de Bachillerato en relación a sus estudios? | Objetivo 4: Describir en qué medida se muestra satisfecho el alumnado de segundo de Bachillerato con sus estudios actuales. | Satisfacción | Satisfacción |
| ¿Cuál es el perfil de un alumno comprometido y adaptado a sus estudios? | Objetivo 5: Analizar el perfil de un alumno comprometido y adaptado a sus estudios. | Todas | Todos |

Nota. Elaboración propia.

4.5. METODOLOGÍA

Para llevar a cabo este estudio se optó por una metodología de investigación cuantitativa. Como se ha podido observar en el apartado referente a los objetivos, con este estudio se persigue la descripción de hechos de una realidad acotada, de igual forma, se pretende obtener datos concretos, cuantificables y que aporten información de un gran número de personas, lo cual se corresponde con las características de este tipo de metodología. Atendiendo a lo que expone Bar (2010), destacamos los siguientes supuestos básicos de este tipo de metodología: se da importancia a la representatividad

de los datos con el fin de poder generalizarlos, por ello el interés recae en los aspectos repetitivos y frecuentes, asumiendo la regularidad de los hechos estudiados; se emplea el conteo, la medición y la clasificación para comparar poblaciones o fragmentos de ellas, pues se pretende identificar las formas que adopta la distribución respecto a las cuestiones estudiadas, y además, el diseño, procedimientos y estructura de la investigación se definen de forma previa a la misma. Todas ellas, cuestiones que coinciden con lo que se ha planteado en el presente estudio, por lo que, este tipo de metodología, se ha considerado la más idónea en relación a las características y finalidad del mismo.

Ciertos aspectos que señalan diversos autores (Bisquerra 1989; Cea, 1999) podrían ser considerados como ventajas, por ejemplo: las investigaciones realizadas con esta metodología suelen considerarse más generalizables y objetivas por la estandarización de los datos; de igual forma, la fiabilidad de los mismos puede valorarse de una forma más objetiva. Del mismo modo, en comparación con otras, el empleo de esta metodología suele suponer una inversión temporal y económica inferior. Además, el investigador es un agente externo por lo que hay menos probabilidades de que contamine los datos.

Igualmente, cabe señalar que, concretamente el método empleado para el desarrollo de esta investigación, ha sido el descriptivo. Este ha sido considerado como el más pertinente para la realización de este estudio, pues, como afirma Bisquerra (1989), la principal finalidad que se persigue con este método, es la de describir un fenómeno para aumentar el conocimiento sobre el mismo, lo cual, coincide con el propósito de esta investigación. De igual forma, el autor expone que, uno de los instrumentos de recogida de datos que más se emplea con este método es el cuestionario, ya que se suele buscar una muestra considerable –aspectos que coinciden con el presente estudio-, y esta técnica de recogida de información, lo facilita. En relación con ello, destaca la importancia de que el instrumento sea adecuado y esté correctamente elaborado, ya que es uno de los aspectos fundamentales de la misma. En definitiva, como afirma Cea (1999), este método se basa en la el análisis de la realidad a través de la exposición o narración de los hechos que se dan en la misma para tener un conocimiento más amplio sobre los mismos.

4.6. SELECCIÓN DE LA MUESTRA

Atendiendo a los objetivos planteados en la presente investigación, la población susceptible de estudio es el alumnado de segundo curso de Bachillerato. Debido a las limitadas posibilidades de la investigación, la población accesible se reduce a la que habita en isla de Tenerife, por lo que hablamos de una población finita (<100.000). De dicha población se seleccionó la muestra y, para ello, se empleó un proceso de muestreo no aleatorio accidental, es decir, atendiendo a las posibilidades del investigador para acceder a la población que finalmente conformase la muestra.

Concretamente se tuvo acceso a alumnado de siete centros educativos distintos: un centro privado (14,5%) y seis institutos públicos de educación secundaria (IES) (85,5%). Estos centros, pertenecientes a diversos municipios de la isla -desde los Realejos hasta La Laguna-, cuentan con diferentes características: mientras unos se sitúan en una zona más rural o aislada, otros se hallan en áreas más céntricas o metropolitanas; por otro lado, algunos institutos eran más pequeños y con poco alumnado, y otros eran grandes centros con 80-90 alumnos por curso; características diversas que aportan una mayor representatividad con respecto a la población.

La muestra definitiva quedó configurada por un total de 307 personas (N=307), de las cuales, el 46,6% eran hombres y el 53,4% mujeres. La edad promedio de los participantes es de 17,62 años. En cuanto a la modalidad de Bachillerato, el 49,5% de los encuestados cursaba Ciencias y el 50,5% Humanidades y Ciencias Sociales. En relación a las expectativas de futuro tras superar la etapa de Bachillerato, el 75,5% quería cursar estudios universitarios, el 22,2% ciclo formativo, y el 2,3% quería incorporarse al mundo laboral (ver Tabla 3).

Tabla 3
Características de la muestra

| | | |
|--------|---|-------|
| Edad | Rango de edad: 17-28 años; \bar{x} =17,62 años; sd=1,048 años | |
| Sexo | Hombres: N=143 | 46,6% |
| | Mujeres: N=164 | 53,4% |
| Centro | Colegio Casa Azul | 14,5% |
| | IES La Matanza | 10,6% |
| | IES Mencey Bencomo | 20,8% |
| | IES Cruz Santa | 11,9% |
| | IES Geneto | 8,3% |

| | | |
|---------------------------|---|-------|
| | IES Rafael Arozarena | 21,8% |
| | IES La Victoria. Alfonso Fernández García | 12,2% |
| Tipo de centro | Privado | 14,5% |
| | Público | 85,5% |
| Modalidad de Bachillerato | Ciencias | 49,5% |
| | Humanidades y Ciencias Sociales | 50,5% |
| Expectativas de futuro | Estudios universitarios | 75,5% |
| | Ciclo formativo | 22,2% |
| | Incorporarse al mundo laboral | 2,3% |

Nota. Elaboración propia

4.7. INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

Atendiendo a los objetivos y características de la investigación, se decidió emplear el cuestionario como instrumento de recogida información ya que se trata de una herramienta que atiende a las necesidades de la investigación. Martínez (2002) expone que este instrumento es adecuado cuando se quiere conocer la magnitud del fenómeno social a estudiar, pues permite conocer la opinión de un conjunto considerable de sujetos. Cea (1999) y Bisquerra (1989) señalan las ventajas de este tipo de instrumentos, entre las que destacan las siguientes: posibilitan la recogida de una cantidad significativa de información, pues facilitan el acceso a una población abundante y prácticamente no requieren de inversión económica ni temporal. Permiten una mayor flexibilidad a la hora de ser respondidos y facilitan la comparación de resultados.

Concretamente, el cuestionario empleado en esta investigación se ha elaborado *ad hoc*, y se denomina *Cuestionario sobre compromiso académico y adaptabilidad del alumnado de Bachillerato* (ver anexo 1). Para su construcción, se emplearon como puntos de referencia, dos escalas: Career Adapt-Abilities Scale-CAAS (Savickas y Porfeli, 2012), utilizada para analizar la adaptabilidad y, por otra parte Utrecht Work Engagement Scale-UWES-17 (Schaufeli et al., 2002), empleada para medir el compromiso académico. No obstante, cabe señalar que dichas escalas han sido adaptadas a los objetivos de la presente investigación, así como a las características de la muestra. De igual forma se han añadido variables e ítems que se han considerado pertinentes para el estudio y que no estaban contempladas en las escalas anteriormente referenciadas.

Asimismo, debemos indicar que, para asegurar la validez y fiabilidad del cuestionario, se llevó a cabo un proceso de diferentes pruebas hasta constituir el

cuestionario definitivo. En primer lugar, se realizó un borrador que fue modificándose y depurándose con la ayuda del tutor de la investigación, con el que se realizaron varias pruebas de contenido hasta conseguir una versión casi definitiva. Seguidamente, se llevó a cabo una prueba piloto, aplicándose dicha versión del cuestionario a cuatro alumnos que presentaban las mismas características que la muestra. Con ello se pretendía comprobar el tiempo estimado de respuesta, verificar que las instrucciones y los ítems fueran comprensibles y adaptados a las características muestra. Tras ello se llevaron a cabo las modificaciones oportunas, se obtuvo la versión definitiva del instrumento y se codificaron las preguntas para poder introducir en cuestionario en el programa SPSS Statistics.

La estructura del mismo se organizó en torno a las dimensiones y variables de estudio. En primer lugar, de la pregunta 1 a la 4 (ver anexo 1), se encuentran las cuestiones relativas a los datos identificativos. Seguidamente, de la pregunta 5 hasta la 10 se halla la parte referente al rendimiento o desempeño académico. Posteriormente, las preguntas 11 y 12 se destinaron a la dimensión de adaptabilidad; la 13, a la dimensión compromiso académico y la 14 a la satisfacción. Tras ello, en la última pregunta se volvió a hacer referencia a la adaptabilidad, pero esta vez dirigida únicamente al alumnado que quería cursar una titulación universitaria. Concretamente, este cuestionario se compone de 58 ítems en total, dispuestos en preguntas cerradas dicotómicas (4 ítems), preguntas cerradas politómicas (4 ítems), preguntas abiertas (10 ítems) y preguntas de escalas de valoración tipo Likert (40 ítems). Con respecto a estas últimas, debemos mencionar que el alumnado debe puntuar cada afirmación indicando, en un intervalo de 1-5 (en el que 1 significa “nada” y 5 “mucho”), en qué medida se encuentra identificado con las mismas. Además estos tienen una dirección positiva, de modo que, cuanto más se acerque la puntuación al 5, más favorable se considerará la respuesta.

Por último, debemos mencionar que se aplicó el coeficiente de Alfa de Cronbach a los ítems de escalas tipo Likert para hallar la fiabilidad del cuestionario. En primer lugar se realizó dicha prueba con el conjunto de 40 ítems. El valor obtenido ($\alpha=,923$) indica que la consistencia interna de los datos es alta. Posteriormente se llevó a cabo con los ítems de cada una de las dimensiones: adaptabilidad ($\alpha=,856$), compromiso académico ($\alpha=,870$) y satisfacción ($\alpha=,812$), obteniendo también valores altos en cada una de ellas por separado.

4.8. FASES Y PROCEDIMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación se ha desarrollado a lo largo de cinco meses, comprendidos entre febrero y julio. Se comenzó realizando un análisis y revisión bibliográfica en relación a la temática y al problema general del que parte el estudio. Tras ello, se planificó el diseño de la investigación, se plantearon los objetivos, se determinó la población de estudio, así como el método a seguir y el instrumento de recogida de datos a utilizar. Seguidamente, se realizó el proceso de elaboración del cuestionario y se llevaron a cabo las pruebas pertinentes (las pruebas de contenido, la prueba piloto) para obtener la versión definitiva del mismo.

Durante el mes de abril se buscó la muestra de estudio y se recogieron los datos, para ello se contactó con los directores y directoras de numerosos centros educativos con la finalidad de solicitar la colaboración del alumnado de 2º de Bachillerato con la presente investigación. Se debe señalar que, para la elección de los centros no se utilizó ningún criterio específico, sin embargo fue especialmente complicado conseguir que los centros se prestaran a colaborar, pues el alumnado de 2º de Bachillerato se encontraba bastante ocupado, realizando exámenes y preparando la EBAU, incluso en horas de Tutoría.

Esta fase de la investigación, la recogida de datos, tuvo lugar durante los meses de abril y mayo. Se prolongó tanto, debido a que se tenía que concretar un horario específico con cada uno de los centros para poder así, llevar a cabo la aplicación del cuestionario, de tal forma, que afectara lo menos posible a la rutina de dicho alumnado. Para ello, se acudió personalmente a cada uno de los centros educativos y se administró el cuestionario aula por aula, generalmente durante las sesiones en las que el alumnado tenía Tutoría. De esta forma, el investigador estaba presente durante la cumplimentación de los cuestionarios y se pudo resolver las dudas del alumnado. Tras ello se llevó a cabo el vaciado de datos, así como su análisis a través del programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) en su versión 22. De igual forma, cabe señalar que finalmente se realizó el presente informe de investigación.

4.9. ANÁLISIS DE DATOS

Para poder llevar a cabo el análisis de datos, los cuales son de carácter predominantemente cuantitativo, se utilizó el ya mencionado programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) en su versión 22. Para ello, de forma previa, se

realizó un proceso de codificación de los ítems del cuestionario y se introdujeron en el programa.

Cabe señalar que el análisis de los datos obtenidos comprende: estadísticos descriptivos, coeficientes de correlación, contrastes de medias y coeficientes de fiabilidad. De este modo, en primer lugar se hallaron los estadísticos descriptivos de todas las dimensiones y variables objeto de estudio. Así se hallaron estadísticos como: frecuencias, porcentajes, medidas de centralización, como la media y medidas de dispersión como la desviación típica. No obstante cabe señalar que, ciertos estadísticos, como la media y la desviación típica únicamente se calcularon respecto a las variables de escala, es decir, que son representadas con un valor numérico. Todo ello, nos permitió observar las puntuaciones obtenidas en cada uno de los ítems para posteriormente describir los resultados y puntuaciones de cada una de las dimensiones y variables con los que se correspondían.

De igual forma, se llevaron a cabo varias pruebas para calcular el coeficiente de correlación entre distintos ítems y poder así averiguar si existía una relación entre los mismos y saber de qué tipo de relación se trataba. Concretamente las pruebas utilizadas para ello fueron Chi cuadrado y Pearson. Esto se realizó también con los factores y dimensiones completas, es decir, que englobaban un conjunto de variables. Para ello, primero generaron nuevas categorías: se halló la media de las variables que conformaban un factor, obteniéndose de forma estadística, una variable nueva (como por ejemplo, el factor implicación), o una nueva dimensión (como por ejemplo, la adaptabilidad). De este modo se pudo hallar el coeficiente de correlación de factores y dimensiones.

Además, se realizaron pruebas para contrastar medias, concretamente, la Prueba *t* de Student para variables independientes y el Análisis de varianza (ANOVA). Esto se llevó a cabo, al igual que las pruebas anteriormente nombradas, con los ítems y con los factores y dimensiones. Cabe mencionar que esto nos permitió observar si existían diferencias significativas entre dos (Prueba *t*) o más (ANOVA) grupos, respecto a un ítem, factor o dimensión. Principalmente se realizaron contrastes de medias atendiendo al sexo, es decir, diferenciando el grupo de mujeres y de varones (Prueba *t*). Igualmente se realizó lo mismo atendiendo a la modalidad de Bachillerato, comparando las medias de los grupos: modalidad de Ciencias y modalidad de Ciencias Sociales y Humanidades

(Prueba *t*). Del mismo modo, se realizó atendiendo al rendimiento (nota media obtenida durante 2º de Bachillerato), diferenciando cinco grupos (ANOVA), alumnado con: insuficiente, suficiente, bien, notable y sobresaliente.

Cabe destacar que se llevaron a cabo pruebas para hallar el coeficiente de fiabilidad, concretamente la prueba Alfa de Cronbach. La finalidad de la misma es valorar la fiabilidad del instrumento de recogida de datos elaborado *ad hoc*. Concretamente se tiene en cuenta las variables de escalas tipo Likert, e indica el grado de consistencia interna de los datos analizados, así como la interrelación y el nivel de estabilidad entre los ítems. Esta prueba se realizó en primer lugar con el conjunto de variables de este tipo, y posteriormente se seleccionaron las variables que correspondían a cada dimensión, y se halló el coeficiente de fiabilidad de dichas dimensiones de forma individual.

5. RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados de la investigación agrupados en torno a las dimensiones de estudio: rendimiento académico, adaptación (implicación, curiosidad y confianza), compromiso académico (vigor y dedicación) y satisfacción.

5.1. RENDIMIENTO ACADÉMICO

El rendimiento previo se ha medido a través de las notas medias, por una parte, de la etapa de la ESO y, por otra, del curso de 1º de Bachillerato. Igualmente, se ha tenido en cuenta si el estudiante ha repetido cursos o no, a lo largo de su trayectoria académica. Con respecto al rendimiento previo de los alumnos y alumnas de 2º de Bachillerato que participaron en este estudio, vemos que, a lo largo de la etapa de la ESO, con una nota media de $\bar{x}=7,37$, ha sido alto. De hecho gran parte del alumnado (72,5%) tuvo notas entre el notable y el sobresaliente. La mayoría, el 58,9%, obtuvo un notable de media, el 22,2% un bien y el 5,3% un suficiente. Con respecto al curso de 1º de Bachillerato, el rendimiento ha sido bastante similar ($\bar{x}=7,18$), sin embargo, disminuyó la cantidad de estudiantes con sobresaliente (12,8%) y notable (49,8%), y aumentó el porcentaje de alumnado con un bien (23,6%) y un suficiente (12,8%), por lo que se aprecia un descenso en el rendimiento (ver Figura 1).

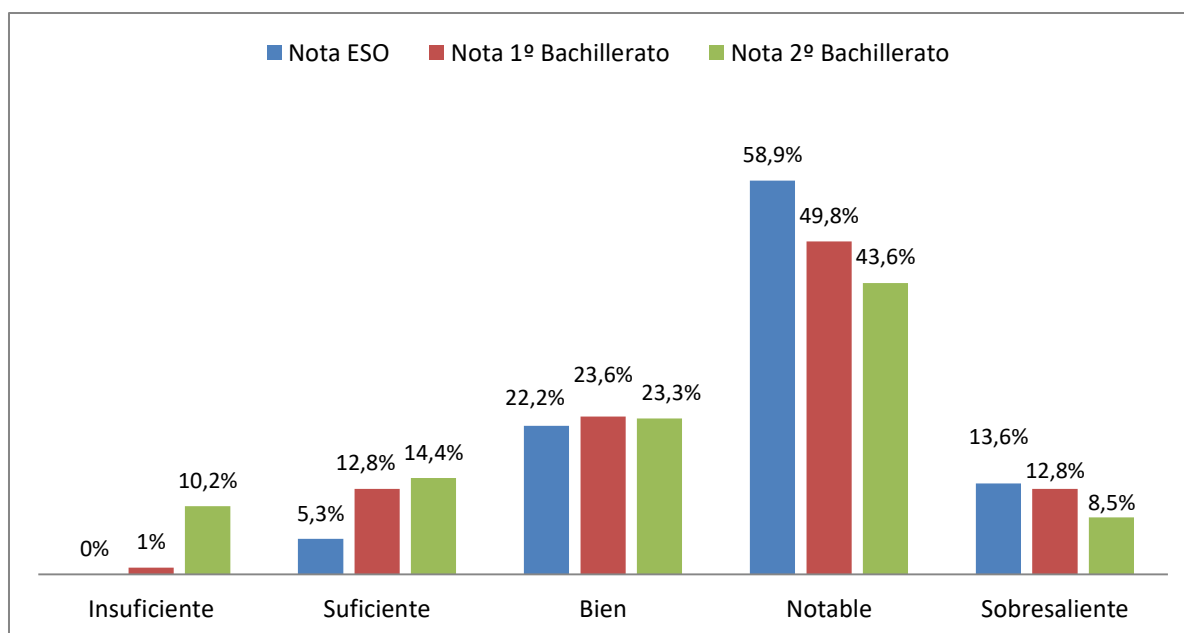


Figura 1. Nota media de la ESO, de 1º de Bachillerato y de 2º de Bachillerato
 Nota. Elaboración propia

Con respecto al rendimiento que el alumnado ha mostrado en este curso (medido a través de la nota media que habían obtenido hasta el momento en que se realizó la investigación), en líneas generales, se puede decir que es satisfactorio ($\bar{X}=6,69$). La mayor parte de los participantes (43,6%) ha tenido un notable, seguido por el 37,7%, que tiene una nota media entre el suficiente y el bien. Destaca que el 10,2% haya obtenido un insuficiente, porcentaje superior al de los estudiantes que han obtenido sobresaliente (8,5%). En la figura 1 se aprecia la relación entre las notas medias de la ESO, de 1º de Bachillerato y de 2º de Bachillerato. Se puede ver cómo el porcentaje de estudiantes con notable y sobresaliente ha ido disminuyendo a lo largo de los cursos, mientras que los porcentajes referentes al insuficiente, suficiente y al bien, han ido en aumento. Destaca sobre todo el repentino incremento de insuficientes en el curso de 2º de Bachillerato. Vemos con ello que el rendimiento del alumnado, desde la ESO hasta 2º de Bachillerato, en términos generales, ha disminuido.

Consideramos importante mencionar que, al realizar la Prueba Pearson, se hallaron tres correlaciones referentes a las notas previas y actuales. Con un coeficiente de correlación de $r=,572$ se da una correlación positiva entre la variable nota media de la ESO y la variable nota media de 2º de Bachillerato. Lo cual indica que, a mayor nota media de la ESO, mayor nota media de 2º de Bachillerato y viceversa. Se trata de una correlación significativa ($p=,000 \leq 0,05$) (rechazamos H_0 y aceptamos H_1) y de intensidad

moderada. De igual forma, se aprecia una correlación con las mismas características, entre las variables nota media de la ESO y nota media de 1º de Bachillerato ($r=,603$; $p=,000 \leq 0,05$). Finalmente, hallamos una correlación muy similar a las anteriores, entre las variables nota media de 1º de Bachillerato y nota media de 2º de Bachillerato ($r=,780$; $p=,000 \leq 0,05$), la única diferencia con respecto a las anteriores, es que, atendiendo al coeficiente de correlación ($r=,780$) vemos que la intensidad de la misma es alta. Todo ello indica que el rendimiento previo se correlaciona con el rendimiento posterior, siendo el primero un predictor del segundo.

Del mismo modo, consideramos relevante destacar que se han hallado diferencias significativas al contrastar, a través de la Prueba *t*, el rendimiento (notas medias) con la modalidad de Bachillerato. En este sentido, respecto a la nota media de la ESO ($p=,000$) los que cursan Ciencias ($\bar{x}=7,69$; $sd=,687$) han obtenido un mayor promedio que los que cursan Humanidades y Ciencias Sociales ($\bar{x}=7,06$; $sd=,734$). Lo mismo ocurre con la variable nota media de 1º de Bachillerato ($p=,044$), el alumnado de Ciencias ($\bar{x}=7,39$; $sd=,925$) tiene una media superior que el alumnado de Humanidades ($\bar{x}=7$; $sd=,866$). Asimismo, aunque existen diferencias en relación a la nota media de 2º de Bachillerato, estas no llegan a ser significativas ($p=,058$). En términos promedio, el alumnado que cursa Ciencias ($\bar{x}=6,88$) supera al que cursa Humanidades ($\bar{x}=6,54$), pero este hecho no se puede generalizar, dado que no es estadísticamente significativo.

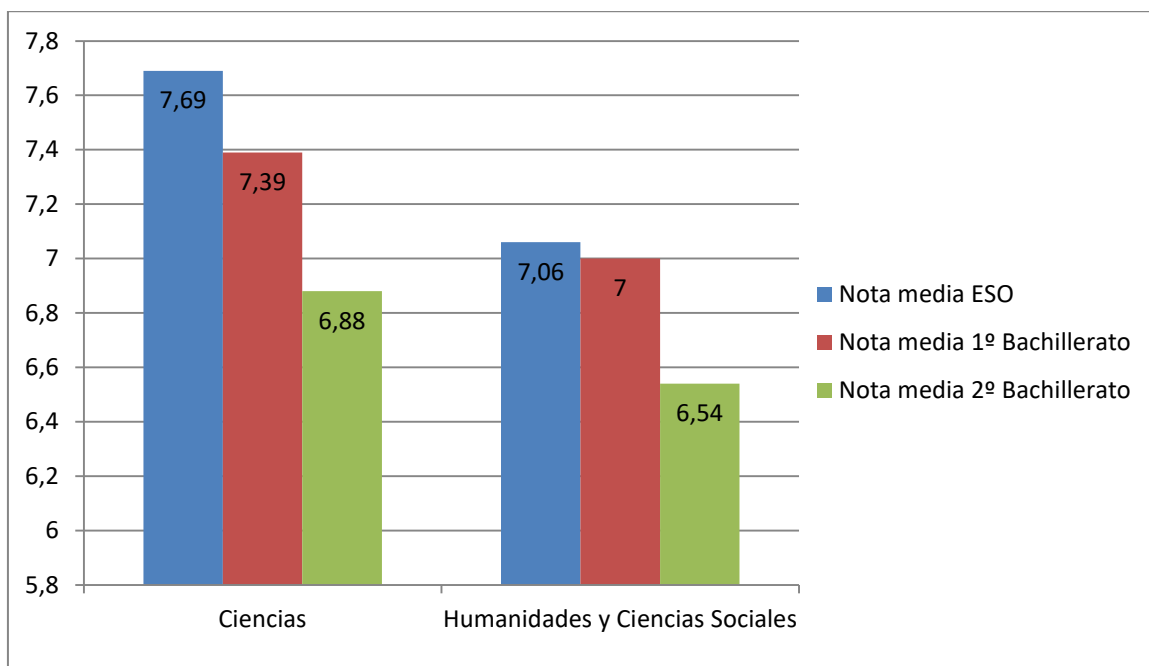


Figura 2. Diferencias de nota media de la ESO, de 1º de Bachillerato y de 2º de Bachillerato respecto a la modalidad de Bachillerato

Nota. Elaboración propia

Por otra parte se entiende que el hecho de promocionar o repetir curso es parte del rendimiento, en este caso rendimiento previo -incluso del éxito o fracaso-, que como se verá a continuación, afecta al rendimiento posterior. En relación a ello, destaca que el 19,5% de los estudiantes ha repetido al menos un curso y las razones que aporta el alumnado se pueden resumir en: dedicar menos trabajo y estudio del que debería, tener distracciones y dificultades para centrarse en los estudios, así como poco interés en los mismos.

Cabe destacar que, al realizar la prueba Pearson, se ha hallado una correlación significativa en el nivel 0,01 entre la cantidad de cursos que el individuo ha repetido y la nota media de 2º de Bachillerato. Al observar el coeficiente de correlación ($r = -,366$) vemos que se trata de una correlación negativa, es decir, a mayor cantidad de cursos repetidos, menor nota media actual y viceversa. Del mismo modo esta es una correlación de baja intensidad, pero significativa ($p = 0,000 \leq 0,01$), por lo que rechazamos H_0 y aceptamos H_1 .

También se han hallado relaciones significativas entre la cantidad de cursos repetidos y las dimensiones compromiso académico y adaptabilidad. Ambas correlaciones (cantidad de cursos repetidos-adaptabilidad ($r = -,219$); cantidad de cursos repetidos- compromiso académico ($r = -,222$)) son negativas, significativas en el nivel 0,01 ($p = ,000 \leq 0,01$) y de intensidad baja. Con ello vemos que a mayor cantidad de cursos repetidos, menos grado de compromiso actual y adaptabilidad actual.

Del mismo modo, se han encontrado relaciones significativas entre el rendimiento previo (nota de la ESO y nota de 1º de Bachillerato) y las dimensiones adaptabilidad y compromiso académico. Las cuatro relaciones (nota media de la ESO-adaptabilidad ($r = ,317$); nota media de la ESO-compromiso ($r = ,358$); nota media de 1º de Bachillerato-adaptabilidad ($r = ,416$); nota media de 1º de Bachillerato-compromiso ($r = ,409$)) son positivas, presentan una significatividad de $p = ,000$ y una intensidad moderada. Advertimos con ello que, a mayor rendimiento previo, mayores niveles de compromiso actual y de adaptabilidad actual.

En relación con ello, debemos mencionar que, a través de la Prueba Chi², se ha hallado una correlación significativa ($p = ,000 \leq 0,05$) entre la modalidad de Bachillerato y la cuestión de haber repetido curso o no. Al observar los datos vemos que, del total de

estudiantes que cursan la modalidad de Ciencias (N=152), solo el 9,8% ha repetido algún curso, mientras que, del alumnado que cursa Humanidades y Ciencias Sociales, ese porcentaje se eleva hasta el 29%. En cierto modo, se puede decir que los estudiantes que actualmente están en la modalidad de Ciencias, han tenido una trayectoria académica previa más exitosa.

Por otra parte, al observar lo que exponen los participantes sobre las notas que han obtenido en los exámenes de este curso, se corrobora que su rendimiento ha sido, en líneas generales, medio-alto. Un elevado porcentaje (36,8%) ha obtenido un notable en los exámenes de la mitad de las asignaturas, y el 21,8%, en todos los exámenes. Por otra parte, el 8,8% no ha obtenido notable en ningún examen, porcentaje que puede corresponder con el alumnado que ha tenido una nota media de insuficiente a lo largo del curso (10,2%).

Cabe destacar que el 63,5% de los participantes ha suspendido al menos una materia. La mayoría (36,6%) suspendió entre una y dos asignaturas, el 22,3% suspendió entre tres y cinco asignaturas y el 4,6% suspendió entre seis y siete. De igual forma, a la pregunta de “¿A qué crees que fue debido?” las respuestas más comunes hacen referencia a: la falta de “base”, al poco esfuerzo o poco estudio por su parte, a dificultades a la hora de comprender la asignatura o al docente, a la elevada carga de materia y de trabajo para afrontar en poco tiempo, a la falta de planificación y la poca motivación.

De igual forma, llama la atención que el 73,2% de estudiantes afirma haber tenido dificultades para superar las asignaturas de 2º de Bachillerato. Entre las dificultades que señalan destacan las siguientes: la falta del tiempo para preparar exámenes y hacer trabajos, la elevada cantidad de temario y de exámenes, la complejidad de los contenidos, la sobrecarga de trabajo y de estudio que requieren las materias, el estrés y la presión que supone la preparación de la EBAU y la falta de conocimientos previos necesarios para las asignaturas del curso.

En relación a las horas a la semana que los participantes dedican a la realización de tareas académicas (estudio, trabajos, tareas, etc.), la mayoría destinan más de 8 horas semanales, el 20,8% de estudiantes que dedican entre 2 y 4 horas. Vemos además que un 9,1% no destinan ni siquiera 2 horas semanales a la realización de sus labores

académicas. De nuevo advertimos que este porcentaje es similar al de alumnos que han obtenido una media de insuficiente durante este curso (10,2%).

Finalmente, respecto al rendimiento debemos mencionar que se han hallado correlaciones significativas con el resto de dimensiones analizadas: compromiso académico, adaptabilidad y satisfacción (ver Anexo 2). Las tres correlaciones presentan características muy similares. Las relaciones del rendimiento actual (nota media de 2º de Bachillerato) con la adaptabilidad ($r=487$; $p=,000$) y con el compromiso ($r=436$; $p=,000$) son directas, de intensidad moderada y significativas en el nivel 0,01). Ocurre prácticamente lo mismo en la relación con la satisfacción ($r=383$; $p=,000$), la única diferencia es que, la intensidad de esta es baja. Con todo ello vemos que, a mayores niveles de rendimiento, mayor grado de compromiso, adaptabilidad y satisfacción, y viceversa.

5.2. ADAPTABILIDAD A LOS ESTUDIOS

Esta dimensión se mide a través de los resultados de los siguientes factores que la componen: implicación, curiosidad y confianza, por lo que a continuación se presentarán los datos obtenidos de cada una de ellos. También se ha obtenido la media de los resultados respecto a esta dimensión en general (ver Anexo 3) ($\bar{x}=3,94$), la cual, teniendo en cuenta que la escala de medida es 1-5 (en todas las dimensiones excepto en la de rendimiento académico), indica que, en términos promedio, los participantes muestran niveles altos de adaptación.

Debemos señalar que se empleó una escala tipo Likert con cinco niveles, donde 1 es muy bajo; 2 es bajo; 3 es medio; 4 es alto y 5 es muy alto.

5.2.1. Implicación

A través de las respuestas que ha dado el alumnado en relación a este factor, se podrá conocer en qué medida se encuentra el alumnado implicado en relación a su proceso formativo (ver Tabla 4).

Tabla 4
Descriptivos de la implicación

| | \bar{x} | sd |
|---|-----------|-------|
| <i>Implicación</i> | 4,01 | ,624 |
| Me planteo cómo será mi futuro en los próximos años | 4,26 | ,955 |
| Creo que mis estudios actuales son importantes para mi futuro | 4,16 | 1,075 |

| | | |
|---|------|-------|
| Tengo clara la profesión que quiero desempeñar en el futuro | 3,73 | 1,319 |
| Asisto a clase todos los días | 4,40 | ,874 |
| Me esfuerzo por tener buenas notas (notable o más) | 3,74 | 1,058 |
| Hago siempre todas las tareas o trabajos que mandan los profesores/as | 3,77 | 1,080 |
| Ítems solo para el alumnado que quiere cursar una titulación universitaria: | | |
| Tengo claro qué titulación universitaria quiero cursar | 4,12 | 1,144 |
| Me esfuerzo cada día para obtener una buena nota en la EBAU que me permita obtener plaza en la titulación universitaria que quiero cursar | 3,99 | ,974 |
| Conozco la nota de corte de la titulación universitaria que quiero cursar | 4,60 | ,810 |

Nota. Elaboración propia

Como se puede observar, los resultados son positivos, pues atendiendo al promedio de cada variable y al del factor en general (ver Tabla 4), se puede observar que supera la puntuación de 3 ($\bar{x}=4,01$; $sd=0,624$), lo cual indica que el alumnado presenta un alto grado de implicación. Dentro de la linealidad de las puntuaciones que tienen las variables de este factor, reparamos en algunas, por tener las puntuaciones más altas: “Me planteo cómo será mi futuro en los próximos años” ($\bar{x}=4,26$), “Asisto a clase todos los días” ($\bar{x}=4,40$) y, en relación al alumnado que tiene pensado cursar una titulación universitaria, “Conozco la nota de corte de la titulación universitaria que quiero cursar” ($\bar{x}=4,60$). De igual forma, destacan ciertas afirmaciones con las que los estudiantes se muestran menos identificados: “Tengo clara la profesión que quiero desempeñar en el futuro” ($\bar{x}=3,73$) y “Me esfuerzo por tener buenas notas (notable o más)” ($\bar{x}=3,74$). Con todo ello podemos ver que en términos generales el alumnado se encuentra bastante implicado con su proceso formativo.

5.2.2. Curiosidad

Respecto a este factor, las puntuaciones que han aportado los participantes, nos indican el grado en que se muestran interesados por conocer cuestiones referentes a su futuro académico-profesional. Atendiendo a la puntuación promedio de la curiosidad ($\bar{x}=3,91$), se puede estimar que los resultados son favorables, pudiéndose considerar altos, pues están muy próximo a la puntuación 4. De este modo vemos que el alumnado muestra un grado alto también respecto a la curiosidad (ver Tabla 5). Se puede ver que las afirmaciones con las que el alumnado se encuentra más identificado son: “Conozco las salidas profesionales de la titulación universitaria que quiero cursar” ($\bar{x}=4,51$) y “He buscado información sobre la titulación universitaria que quiero cursar” ($\bar{x}=4,47$), ambas dirigidas únicamente a los participantes que quieren cursar estudios

universitarios. Vemos con ello que los estudiantes que quieren cursar una titulación en la universidad, muestran un mayor de curiosidad. Igualmente las variables con menos puntuación son “Busco oportunidades para aprender más sobre los temas relacionados con mis estudios que me interesan” ($\bar{x}=3,01$) y “Conozco cómo es la el día a día de un estudiante universitario” ($\bar{x}=3,26$) (ver Tabla 5). Debemos señalar que este es el factor de la adaptabilidad en el que los estudiantes muestran niveles más bajos.

Tabla 5
Descriptivos de la curiosidad

| | \bar{x} | sd |
|---|-----------|-------|
| <i>Curiosidad</i> | 3,91 | ,845 |
| Me he informado sobre qué pasos tengo que seguir (por ejemplo, qué estudios cursar) para alcanzar la profesión que quiero desempeñar en el futuro | 4,13 | 1,063 |
| Me he informado sobre las alternativas que tengo (ciclos formativos, titulaciones universitarias...) para decidir lo que quiero hacer al finalizar Bachillerato | 4,10 | 1,101 |
| Busco oportunidades (cursos, charlas...) para aprender más sobre los temas relacionados con mis estudios que me interesan | 3,01 | 1,252 |
| Ítems solo para el alumnado que quiere cursar una titulación universitaria: | | |
| He buscado información sobre la titulación universitaria que quiero cursar | 4,47 | ,877 |
| Conozco las salidas profesionales de la titulación universitaria que quiero cursar | 4,51 | ,780 |
| Conozco cómo es la el día a día de un estudiante universitario (qué se hace y cómo se trabaja en la universidad) | 3,26 | 1,157 |
| Me he informado sobre qué asignaturas tiene la titulación universitaria que quiero cursar | 4,03 | 1,046 |

Nota. Elaboración propia

5.2.3. Confianza

Se trata del último factor analizado en relación a la adaptabilidad. Los resultados obtenidos en relación al mismo se encuentran en la misma línea que los de los factores anteriores. El alumnado muestra un alto grado de confianza ($\bar{x}=3,96$). Las respuestas de los participantes indican que se encuentran, bastante capaces de cumplir lo que se les propone en las afirmaciones (ver Tabla 6).

Tabla 6
Descriptivos de la confianza

| | \bar{x} | sd |
|--|-----------|-------|
| <i>Confianza</i> | 3,96 | ,762 |
| Terminar el Bachillerato este curso | 4,44 | ,959 |
| Obtener buenas notas al finalizar este curso (notable o más) | 3,54 | 1,183 |

| | | |
|--|------|------|
| Conseguir las metas que te has planteado | 3,97 | ,956 |
| Adquirir las habilidades adecuadas para realizar con éxito lo que quieres hacer tras finalizar el Bachillerato | 3,88 | ,964 |
| Superar los obstáculos que te puedan surgir (en relación a aquello que quiero hacer finalizar el Bachillerato) | 4,00 | ,850 |

Nota. Elaboración propia

Al observar los datos (ver Tabla 6), vemos que los estudiantes muestran mayores niveles de confianza en relación a “Terminar el Bachillerato este curso” ($\bar{x}=4,44$) y “Superar los obstáculos que te puedan surgir” ($\bar{x}=4,00$). Por otro lado, las cuestiones con las que manifiestan menor nivel de confianza: “Obtener buenas notas al finalizar este curso (notable o más)” ($\bar{x}=3,54$) y “Adquirir las habilidades adecuadas para realizar con éxito lo que quieres hacer tras finalizar el Bachillerato” ($\bar{x}=3,88$).

Cabe señalar que, se han hallado diferencias significativas en relación a las medias de los factores de la dimensión adaptabilidad, implicación y curiosidad (ver Figura 3). Dichas diferencias se han evidenciado al contrastar, cada una de dichas variables, a través de la Prueba *t*, con la variable sexo. En este sentido, con respecto al factor implicación ($p=,003$), las alumnas obtienen mayor promedio ($\bar{x}=4,10$; $sd=,620$) que los alumnos ($\bar{x}=3,89$; $sd=,613$). De igual forma, las mujeres ($\bar{x}=3,85$; $sd=,810$) muestran mayor grado de curiosidad ($p=,021$) que los varones ($\bar{x}=3,6$; $sd=,871$). Esto se puede observar además, de forma más concreta, en las variables de cada uno de los factores (ver Tabla 7). Debemos señalar que no se dan diferencias estadísticamente significativas en relación a la confianza, pero al observar el promedio, se puede ver que el de las alumnas es levemente superior al de los alumnos (ver Figura 3).

Además, es importante mencionar que, al realizar Prueba *t* en relación a la dimensión de la adaptabilidad en general (ver Tabla 7), también se hallaron diferencias significativas ($p=,010$) respecto a la variable sexo. Los datos muestran, de nuevo, que las mujeres ($\bar{x}=4,02$; $sd=,590$) tienen niveles más altos que los hombres ($\bar{x}=3,85$; $sd=,568$) en relación a la misma. En la figura 3 se pueden ver, de forma más gráfica, los contrastes de medias de las dimensiones y factores, respecto al sexo.

Tabla 7
Diferencias entre sexos en relación a la adaptabilidad, la implicación y la curiosidad

| | Sexo | N | \bar{x} | sd | p |
|--|------|---|-----------|----|---|
|--|------|---|-----------|----|---|

| | | | | | |
|---|--------|-----|------|-------|------|
| <i>Adaptabilidad general</i> | Hombre | 140 | 3,80 | ,568 | ,010 |
| | Mujer | 162 | 4,02 | ,590 | |
| <i>Implicación</i> | Hombre | 142 | 3,89 | ,613 | ,003 |
| | Mujer | 163 | 4,10 | ,620 | |
| Creo que mis estudios actuales son importantes para mi futuro | Hombre | 143 | 4,03 | 1,144 | ,042 |
| | Mujer | 164 | 4,28 | 1,000 | |
| Me esfuerzo por tener buenas notas (notable o más) | Hombre | 142 | 3,51 | 1,103 | ,001 |
| | Mujer | 164 | 3,93 | ,982 | |
| Hago siempre todas las tareas o trabajos que mandan los profesores/as | Hombre | 143 | 3,57 | 1,117 | ,002 |
| | Mujer | 163 | 3,96 | 1,014 | |
| Me esfuerzo cada día para obtener una buena nota en la EBAU que me permita obtener plaza en la titulación universitaria que quiero cursar | Hombre | 100 | 3,82 | 1,009 | ,024 |
| | Mujer | 132 | 4,11 | ,930 | |
| <i>Curiosidad</i> | Hombre | 143 | 4,03 | 1,144 | ,021 |
| | Mujer | 164 | 4,28 | 1,000 | |
| Me he informado sobre qué pasos tengo que seguir (por ejemplo, qué estudios cursar) para alcanzar la profesión que quiero desempeñar en el futuro | Hombre | 142 | 3,97 | 1,136 | ,016 |
| | Mujer | 164 | 4,27 | ,979 | |
| He buscado información sobre la titulación universitaria que quiero cursar | Hombre | 100 | 4,27 | 1,014 | ,003 |
| | Mujer | 132 | 4,63 | ,725 | |

Nota. Elaboración propia

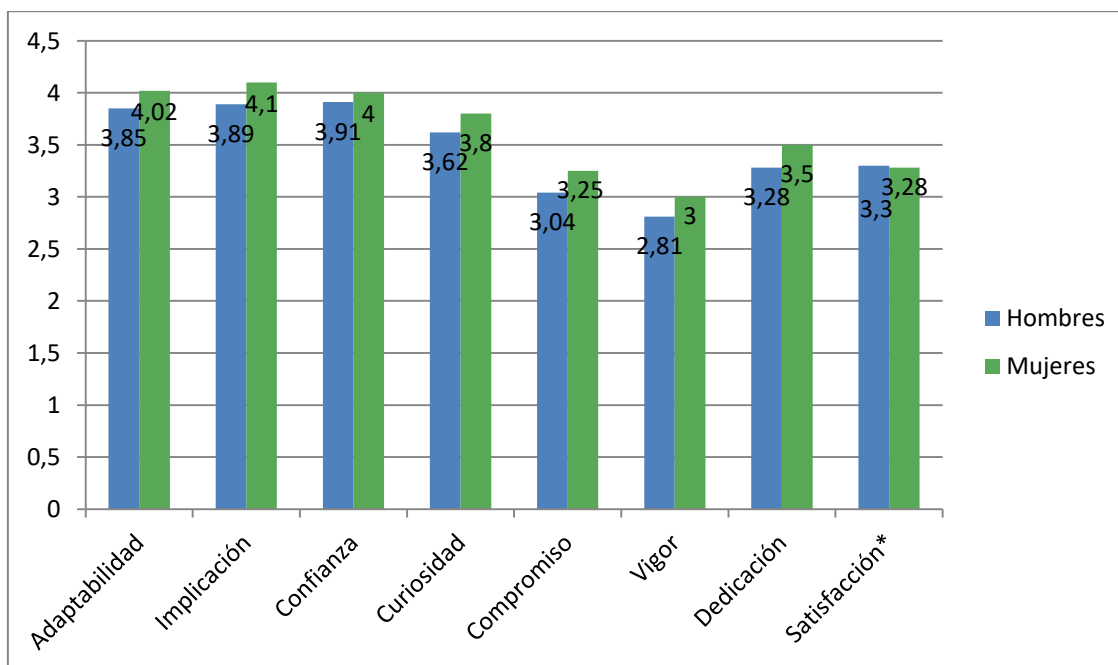


Figura 3. Diferencia de medias de las dimensiones y factores en función al sexo

Nota. Elaboración propia

Finalmente, en relación a los factores de implicación y confianza se han encontrado diferencias significativas al nivel del 0,05, al contrastar cada uno de estos factores con la

variable Nota media de 2º de Bachillerato (rendimiento actual) a través de la Prueba ANOVA. De esta forma se ve que, en todas las variables del factor implicación (ver Anexo 4) y al observar el del factor en general ($p=,000$), son los estudiantes que tienen una media de sobresaliente en el curso de 2º de Bachillerato, quienes mayores niveles de implicación muestran ($\bar{x}=4,41$; $sd=,462$), frente al alumnado que ha obtenido otras notas, como por ejemplo notable ($\bar{x}=4,23$; $sd=,505$). Este hecho se repite en cada una de las variables referentes a la implicación, y ocurre lo mismo con el factor de confianza ($p=,000$). Respecto a los datos de la confianza general, igualmente el alumnado con una media de sobresaliente, es el que más confianza manifiesta ($\bar{x}=4,40$; $sd=,456$).

De igual forma, en la mayoría de variables de este factor, ocurre lo mismo. Vemos así que el alto rendimiento parece relacionarse con la implicación y la confianza de los estudiantes. Cabe señalar que estas diferencias también se dan al analizar la dimensión adaptabilidad en general ($p=,000$), siendo de nuevo, el alumnado con mayor rendimiento –con sobresaliente- ($\bar{x}=4,24$; $sd=,481$) el que muestra mayor grado de adaptabilidad. A continuación, en la Figura 4 se muestran de forma más gráfica dichas diferencias halladas en cada una de las dimensiones y factores. Debemos mencionar que estas diferencias no se han dado en el factor curiosidad.

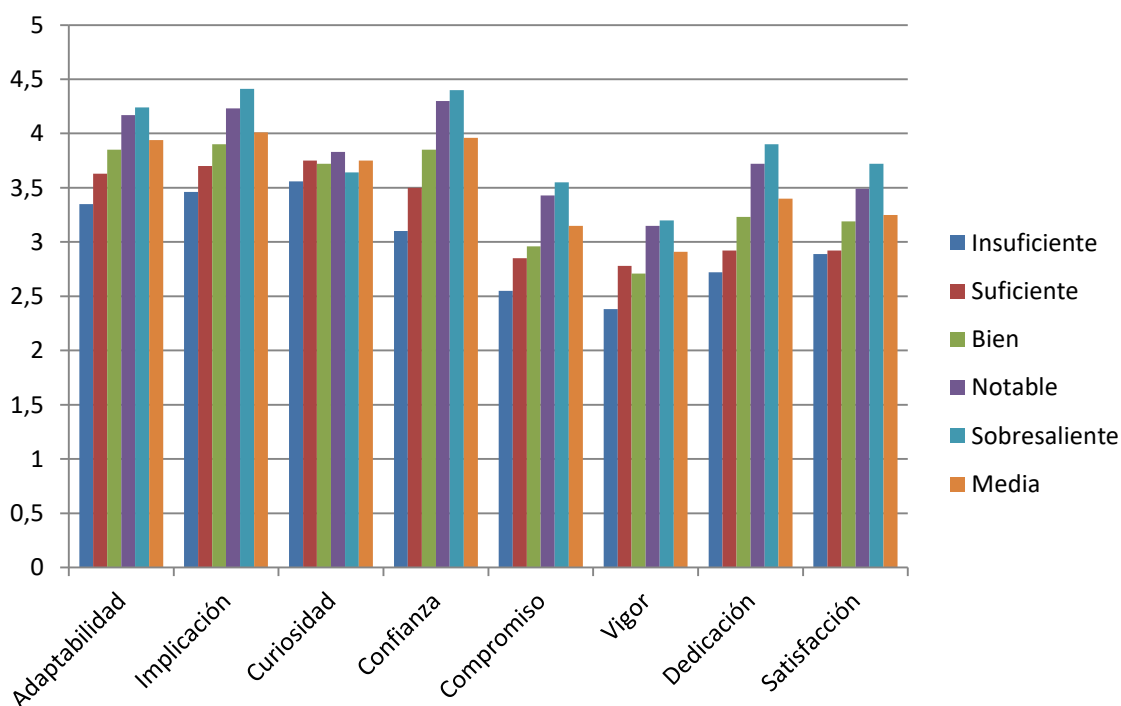


Figura 4. Diferencia de medias de las dimensiones en función al rendimiento actual (nota media de 2º de Bachillerato)

Nota. Elaboración propia

5.3. COMPROMISO ACADÉMICO

La dimensión compromiso académico se mide a través de los resultados de los siguientes factores que la componen: vigor y dedicación, por lo que a continuación se presentarán los datos obtenidos de cada una de ellos. Cabe mencionar que además, se ha obtenido el promedio de los resultados respecto a esta dimensión en general (ver Anexo 3) ($\bar{X}=3,15$) y vemos que los participantes muestran niveles medios de compromiso académico.

5.3.1. Vigor

Atendiendo a los resultados referentes a este factor, se puede apreciar que el alumnado presenta un grado medio de vigor ($\bar{X}=2,919$), con un promedio inferior a los de los factores anteriormente analizados. Destacan algunas variables (ver Tabla 8) que han sido puntuados por los participantes de forma negativa (por debajo de la puntuación 3 que indica el término medio), mostrando que no se identifican demasiado con ellos: “Me preparo las clases (leo previamente los temas que se van a trabajar en clase)” ($\bar{X}=1,87$), “Me levanto por la mañana con ganas de ir a clase” ($\bar{X}=2,20$) y “Todos los días repaso los temas trabajados en clase” ($\bar{X}=2,26$). Por otra parte, contrastando con ello, vemos resultados bastante positivos respecto a otras afirmaciones: “Si algo no va como esperaba (suspendo, obtengo bajos resultados...) me esfuerzo para hacerlo mejor la próxima vez” ($\bar{X}=4,14$) y “No me rindo, continúo aunque las tareas académicas sean complicadas” ($\bar{X}=3,72$), ambas referentes a la persistencia frente a las dificultades.

Tabla 8
Descriptivos del vigor

| | \bar{X} | sd |
|--|-----------|-------|
| <i>Vigor</i> | 2,91 | ,757 |
| Me levanto por la mañana con ganas de ir a clase | 2,20 | 1,008 |
| Soy capaz de estar hasta 3 horas, de manera continuada, realizando tareas académicas (estudiar, hacer trabajos, tareas...) | 3,35 | 1,393 |
| Todos los días repaso los temas trabajados en clase | 2,26 | 1,095 |
| Me preparo las clases (leo previamente los temas que se van a trabajar en clase) | 1,87 | 1,055 |
| No me rindo, continúo aunque las tareas académicas sean complicadas | 3,72 | 1,087 |
| Si algo no va como esperaba (suspendo, obtengo bajos resultados...) me esfuerzo para hacerlo mejor la próxima vez | 4,14 | ,969 |

Nota. Elaboración propia

5.3.2. Dedicación

Respecto al factor de dedicación se puede apreciar que los resultados son favorables, tanto en el factor en general ($\bar{x}=3,402$) como en las variables, cuyas puntuaciones promedio (ver Tabla 9) son todas muy similares a la del factor en general. Igualmente, la afirmación con la que los estudiantes se identifican en mayor medida es: “Siempre estoy atento/a cuando explican los profesores/as en clase” ($\bar{x}=3,66$). Por otro lado, con la que se muestran menos de acuerdo es: “Participo activamente en clase (intervengo en clase, respondo a las preguntas del profesor...)” ($\bar{x}=3,22$). Vemos con ello, que los participantes presentan un nivel medio de dedicación, el cual es superior al del factor vigor.

Tabla 9
Descriptivos de la dedicación

| | \bar{x} | sd |
|--|-----------|-------|
| <i>Dedicación</i> | 3,41 | ,818 |
| Participo en las actividades voluntarias que propone el profesor/a | 3,26 | 1,188 |
| Siempre pregunto al profesor/a las dudas de aquello que no entiendo en clase | 3,51 | 1,203 |
| Dejo de hacer cosas que me gustan para tener tiempo para realizar las tareas académicas (estudiar, hacer tareas, trabajos...) | 3,37 | 1,270 |
| Siempre intento mejorar en mis estudios (repito los trabajos para hacerlos mejor, anoto mis errores para no volver a cometerlos, consulto documentos...) | 3,40 | 1,183 |
| Participo activamente en clase (intervengo en clase, respondo a las preguntas del profesor...) | 3,22 | 1,183 |
| Siempre estoy atento/a cuando explican los profesores/as en clase | 3,66 | 1,016 |

Nota. Elaboración propia

De igual forma cabe descartar que se al realizar la Prueba *t* se encontraron diferencias significativas al contrastar ambos factores (vigor y dedicación), así como la dimensión compromiso académico con a la variable sexo. Con respecto a las variables, los factores (ver Tabla 10) y la dimensión de compromiso académico (ver Tabla 10), se da la misma situación, por lo que únicamente se comentarán los resultados referentes a la dimensión compromiso en general, entendiendo que pueden trasladarse a los factores y variables que la componen. De este modo vemos que, al igual que ocurría en la dimensión de adaptabilidad, en relación al compromiso, las alumnas ($\bar{x}=3,25$; $sd=,748$) presentan promedio superior al de los alumnos ($\bar{x}=3,04$; $sd=,748$). En la Figura 3

(anteriormente mostrada) se puede ver de forma más gráfica los contrastes de medias de las dimensiones y factores, respecto al sexo.

Tabla 10

Diferencias de compromiso académico, vigor y dedicación en relación al sexo

| | Sexo | N | \bar{X} | sd | p |
|--|--------|-----|-----------|-------|------|
| <i>Compromiso académico</i> | Hombre | 140 | 3,04 | ,748 | ,011 |
| | Mujer | 164 | 3,25 | ,708 | |
| <i>Vigor</i> | Hombre | 141 | 2,81 | ,774 | ,027 |
| | Mujer | 164 | 3,00 | ,733 | |
| Soy capaz de estar hasta 3 horas, de manera continuada, realizando tareas académicas (estudiar, hacer trabajos, tareas...) | Hombre | 143 | 3,07 | 1,471 | ,001 |
| | Mujer | 164 | 3,59 | 1,277 | |
| Todos los días repaso los temas trabajados en clase | Hombre | 143 | 2,13 | 1,067 | ,049 |
| | Mujer | 164 | 2,37 | 1,109 | |
| <i>Dedicación</i> | Hombre | 142 | 3,28 | ,828 | ,022 |
| | Mujer | 164 | 3,50 | ,798 | |
| Participo en las actividades voluntarias que propone el profesor/a | Hombre | 143 | 3,12 | 1,172 | ,045 |
| | Mujer | 164 | 3,39 | 1,191 | |
| Dejo de hacer cosas que me gustan para tener tiempo realizar las tareas académicas (estudiar, hacer tareas, trabajos...) | Hombre | 143 | 3,02 | 1,286 | ,000 |
| | Mujer | 164 | 3,68 | 1,176 | |
| Siempre intento mejorar en mis estudios (repito los trabajos para hacerlos mejor, anoto mis errores para no volver a cometerlos, consulto documentos...) | Hombre | 143 | 3,22 | 1,165 | ,012 |
| | Mujer | 164 | 3,56 | 1,179 | |

Nota. Elaboración propia

Por otro lado, se han hallado diferencias significativas al contrastar, mediante la Prueba ANOVA, las medias de la dimensión compromiso académico ($p=,000$) y de sus factores, vigor y dedicación, con la variable nota media de 2º de Bachillerato. Los resultados hallados (ver Anexo 5) siguen la misma línea que los encontrados respecto a la dimensión de adaptabilidad, por lo que no se hará referencia únicamente a los datos obtenidos con respecto a la dimensión de compromiso académico en general (ya que se pueden trasladar a los factores que la componen). En este sentido vemos que los estudiantes que han obtenido una nota media de sobresaliente en 2º de Bachillerato son los que presentan los niveles más altos de compromiso académico ($p=,000$) ($\bar{X}=3,55$; $sd=,600$); vigor y dedicación que los que tienen un nota media inferior, como por ejemplo notable ($\bar{X}=3,43$; $sd=,684$).

Por otra parte, consideramos conveniente hacer referencia a las correlaciones halladas entre esta dimensión (adaptabilidad) y el resto de dimensiones analizadas (ver Anexo 2). En primer lugar se ha hallado una relación entre el compromiso académico y la adaptabilidad. Se trata de una correlación positiva ($r=,747$) y de intensidad alta. Esto quiere decir, que cuanto mayor grado de compromiso presente un estudiante, mayores niveles de adaptación manifestará. Se trata de una correlación significativa en el nivel de 0,01 ($p=,000 \leq ,01$), de modo que rechazamos H_0 y aceptamos H_1 . Cabe destacar que se han hallado correlaciones de similares características entre cada uno de los factores que compone el compromiso (dedicación y vigor) y cada uno de los factores que compone la adaptabilidad (implicación, curiosidad y confianza) (ver Anexo 2).

5.4. SATISFACCIÓN

Con respecto a los datos obtenidos en esta dimensión vemos que, en términos promedio ($\bar{x}=3,29$), son positivos, pero no altos. El alumnado se encuentra medianamente satisfecho con aspectos relativos a los estudios que está cursando. Las variables en las que señalan mayor grado de satisfacción son: “La relación con mis compañeros/as” ($\bar{x}=4,07$) y “Los estudios de Bachillerato en general” ($\bar{x}=3,26$) siendo esta con la que se encuentran más satisfechos. Por otra parte las cuestiones con las que menos satisfacción muestran son “La cantidad de trabajo (tareas, estudio) que tengo que hacer” ($\bar{x}=2,86$) y “El tipo de trabajos o tareas que tengo que hacer” ($\bar{x}=2,98$). (ver Tabla 11).

Tabla 11

Descriptivos de la satisfacción

| | \bar{x} | sd |
|--|-----------|-------|
| Satisfacción | 3,29 | ,683 |
| Los estudios de Bachillerato en general | 3,26 | ,991 |
| Las notas que he obtenido hasta ahora en Bachillerato | 3,23 | 1,121 |
| Lo que me enseñan en las clases | 3,18 | 1,005 |
| La relación con mis compañeros/as | 4,07 | 1,049 |
| La relación con mis profesores/as | 3,76 | 1,010 |
| La cantidad de trabajo (tareas, estudio) que tengo que hacer | 2,86 | 1,065 |
| El tipo de trabajos o tareas que tengo que hacer | 2,98 | ,988 |

Nota. Elaboración propia

Además de ello, cabe resaltar que se han hallado relaciones entre la satisfacción y todas las dimensiones anteriormente analizadas (ver Anexo 2). Las correlaciones que se dan entre esta dimensión y las dimensiones compromiso académico ($r=,532$; $p=,000$) y adaptabilidad ($r=,560$; $p=,000$) presentan iguales características. Ambas son correlaciones directas, de intensidad moderada y significativas en el nivel 0,01, lo cual indica que, a mayor satisfacción, mayor compromiso y mayor adaptabilidad. Igualmente debemos recordar que, como se mencionó con anterioridad, la satisfacción correlacionó de forma positiva también con el rendimiento.

De igual forma consideramos relevante mencionar que se ha encontrado una correlación significativa en el nivel 0,01 entre la satisfacción y la cantidad de asignaturas suspendidas durante 2º de Bachillerato. Observando el coeficiente de correlación ($r= -,347$) vemos que se trata de una correlación inversa, es decir, a mayor cantidad de asignaturas suspendidas, menor grado de satisfacción. La intensidad de dicha relación es baja, no obstante, al observar la significación ($p=,000 \leq 0,01$) vemos que es significativa, y por lo tanto, generalizable.

Finalmente, se han hallado diferencias significativas al contrastar, a través de la Prueba ANOVA, la satisfacción con la variable nota media de 2º de Bachillerato. Los resultados de la misma se pueden observar en el Anexo 6 y se mantienen en la línea de lo que ha venido ocurriendo con las dimensiones anteriores, por lo que se comentarán de forma breve. Los estudiantes que muestran mayor grado de satisfacción con aspectos relativos a su proceso formativo actual, son aquellos que tienen, en 2º de Bachillerato, una nota media de sobresaliente ($\bar{x}=3,72$; $sd=,475$).

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La adaptabilidad a los estudios y el compromiso académico han sido los ejes principales, en torno a los cuales, ha girado la presente investigación. Nos hemos centrado en dichas dimensiones, así como en los factores que las componen, dada la relevancia que se ha demostrado que tienen en las trayectorias vitales académicas y profesionales de las personas (Esteban et al., 2015; Teresita, 2015; Fraga, 2014, Savickas et al., 2009; Schaufeli y Enzmann, 1998).

En este estudio, se ha puesto especial énfasis en la incidencia que los factores estudiados han tenido en el desarrollo académico de la muestra estudiada. Como ya

mencionamos en el apartado del marco teórico, estos constructos tienen su origen en el ámbito laboral. Sin embargo, en esta investigación se ha querido trasladar al mundo educativo, el análisis que se hace con los trabajadores, tanto para medir sus niveles de compromiso, como de adaptación. De este modo, la determinación de tratar estas cuestiones en el contexto académico, parte de la idea de que pueden influir en cuestiones como: las expectativas y metas de futuro, los resultados y logros académicos, y finalmente en la permanencia, el éxito el fracaso o abandono de los estudios. De este modo, consideramos que el compromiso académico, como mantiene Oporto (2017), y la adaptabilidad, de acuerdo con Merino et al. (2016), tienen aplicaciones prácticas en el contexto educativo.

En relación con ello, los datos obtenidos en la presente investigación han permitido conocer el grado en el alumnado de Bachillerato, se encuentra comprometido y adaptado a los estudios que está cursando. Del mismo modo, se ha indagado en cuestiones como el rendimiento y la satisfacción, dadas las relaciones que mantienen con el compromiso y la adaptación (Parra y Pérez, 2010; Caballero et al., 2007). En este sentido, de los resultados obtenidos se puede inferir que, en líneas generales, el alumnado de Bachillerato muestra un alto grado de adaptabilidad en relación a su proceso formativo. Del mismo modo, coincidiendo con los resultados de la investigación de Oporto (2017) con alumnado de secundaria, vemos que los estudiantes manifiestan un grado medio de compromiso académico.

Haciendo referencia al compromiso académico, se ha podido comprobar, de acuerdo con Oporto (2017), que se trata de un constructo que tiene bastantes implicaciones en el contexto educativo. La principal evidencia de ello es que se ha comprobado que se relaciona, de forma directa, con el rendimiento o desempeño de los alumnos, hallazgos que coinciden con los de las investigaciones de Martos et al. (2018), Parra (2010), Salanova, et al. (2005), Salanova, Martínez, Bresó, Llorens y Grau (2005). De esta manera se entiende que cuanto más comprometido se muestre un estudiante con su proceso formativo, mejor rendimiento mostrará (mejores nota en los exámenes, en las asignaturas, etc.). Igualmente, esto se puede ver reflejado en las respuestas que dan los estudiantes, cuando se les pregunta por los motivos que les han hecho suspender una o varias asignaturas. Ante ello, ponen de manifiesto que una de las principales causas es el poco esfuerzo y la poca dedicación, cuestiones que se corresponden con los factores del compromiso académico, traducándose así en poco compromiso.

Como se ha mencionado en el apartado teórico del trabajo, este constructo, se compone fundamentalmente por dos factores, el vigor y la dedicación. Atendiendo a los resultados vemos que el alumnado muestra niveles medios en ambos factores, aunque son inferiores los referentes al vigor. Todo esto coincide con los hallazgos de Salanova, et al. (2005), en cuyo estudio se puede ver incluso, que esta situación se repite en alumnado de distintos centros. En la presente investigación, las cuestiones que han incidido negativamente en los niveles de vigor, han sido aquellas que implican constancia en los estudios. Se aprecia que los participantes no suelen repasar todos los días ni prepararse el temario antes de las clases. Cabe señalar que se han hallado relaciones positivas entre el vigor y el rendimiento, por lo que entendemos que aquellos alumnos que no se preparan las clases y no repasan, tendrán mayores probabilidades de tener bajas notas.

Por otro lado, los aspectos del vigor con los que el alumnado se siente más identificado son los que indican que no se rinden ante las adversidades y que son capaces de sobreponerse a las dificultades y obstáculos. Podría decirse que esto guarda relación con la perseverancia o persistencia, aspectos que, como señalan Schaufeli et al. (2002) forman parte del vigor. Por su parte, Álvarez y López (2017) y González et al. (2007) hacen referencia a la persistencia, afirmando que es una capacidad que favorece la adaptación, el éxito y permanencia en los estudios. De hecho, en el presente estudio se halló una relación directa entre el vigor y la adaptabilidad, lo cual corrobora estos planteamientos, pues a mayores niveles de vigor, mayor grado de adaptabilidad o adaptación y, finalmente, de acuerdo con Álvarez et al. (2014) mayores probabilidades de permanecer en los estudios.

Por otra parte, con respecto a la dedicación, se aprecia que los estudiantes muestran niveles medios en todas las variables que la componen. Se trata de alumnos que, medianamente, llevan a cabo acciones como las siguientes: participan y atienden en las clases, resuelven sus dudas y se preocupan por aprender y corregir sus errores. De igual forma, el alumnado presenta un nivel medio en cuanto a la variable “Dejo de hacer cosas que me gustan para tener tiempo para realizar las tareas académicas”. Vemos que ello guarda relación con la “demora de la recompensa”. Capacidad a la que Cabrera et al. (2006) hacen referencia en su estudio. Entendemos así que el alumnado dedica su tiempo a la realización de las tareas académicas, para poder obtener buenos resultados y finalmente, poder tener tiempo para hacer aquello que les guste, la recompensa. Cabe

señalar que los autores afirman que esta es una capacidad que se relaciona con la permanencia en los estudios. Por su parte González et al. (2011), mantienen que la dedicación se relaciona de forma significativa con el abandono. Asimismo, Álvarez y López (2017) corroboran estas ideas afirmando que, la escasa dedicación y la actitud pasiva en el aula, entre otras cuestiones, influyen en los procesos de adaptación y, por lo tanto en la permanencia o abandono de los estudios. Del mismo modo, vemos que este tipo de cuestiones repercuten además en el rendimiento académico, ya que, como se ha comprobado en la presente investigación, existe una correlación directa entre este y la dedicación, lo cual coincide con los estudios de Salanova et al. (2005).

Con todo ello, podemos concluir que el compromiso académico es fundamental para obtener un buen rendimiento, para la adaptación a los estudios y para el éxito académico. De esta forma, consideramos que uno de los hallazgos más relevantes de esta investigación, es que el compromiso se relaciona significativamente y de forma directa con la adaptabilidad. Cabe señalar que esta misma relación se da también entre todos los factores del compromiso y los de la adaptabilidad. Con ello se confirma el descubrimiento de Merino et al. (2016), quienes hallaron estas mismas relaciones. Así, entendemos que, un alumno comprometido con su proceso formativo, tendrá un mayor grado de adaptación con respecto a sus estudios, por lo que tendrá mayores niveles de implicación, curiosidad y confianza.

Asimismo, debemos mencionar que se han hallado diferencias significativas en cuanto a los niveles de compromiso académico, atendiendo al sexo. De este modo, y coincidiendo con los resultados de Martos et al. (2018), García et al. (2015), Contreras y Pérez (2014), reparamos en que son las mujeres las que presentan mayor grado de compromiso académico. A diferencia de los hallazgos de García et al. (2015), pero coincidiendo con los de Martos et al. (2018) en esta investigación, este patrón se ha dado, no solo en la dimensión general de compromiso académico, sino también en los factores que la componen, vigor y dedicación. Igualmente, cabe señalar que las mujeres también presentan mayor grado de adaptabilidad (de implicación y curiosidad).

En cuanto a la adaptabilidad, los datos obtenidos muestran que el alumnado de Bachillerato, presenta un alto grado de la misma, así como de cada uno de los factores que la componen (implicación y curiosidad y confianza). De hecho, en líneas generales, los estudiantes muestran mayores niveles de adaptación que de compromiso.

Concretamente, con respecto a la implicación con su proceso formativo, se aprecia que el alumnado se ha preocupado bastante por su futuro, sin embargo no tienen tan claro qué profesión querrían desempeñar. Así, vemos que tienen conciencia sobre el hecho de que tienen que tomar decisiones importantes para su trayectoria vital, no obstante, parte del alumnado indica que no sabe qué elegir.

Autores como Álvarez y López (2017) y Silva (2011) señalan la importancia que tiene comenzar los estudios universitarios, teniendo claras las metas y habiendo elegido la titulación tras un adecuado proceso de toma de decisiones. De acuerdo con los autores, este tipo de cuestiones pueden influir notablemente en la adaptación a dicha etapa y en la decisión de permanecer o abandonar los estudios. Se ve de esta forma, la importancia de profundizar en este tipo de cuestiones con el alumnado de Bachillerato, pues al incrementar su implicación con su proceso formativo, se favorecería también las posibilidades de tener éxito académico futuro. De hecho, atendiendo a los datos, se aprecia que el alumnado se encuentra bastante de acuerdo con que los estudios que está cursando, son importantes para su futuro. No obstante, se podría decir que realmente no han considerado la magnitud de ello, pues, al mismo tiempo se puede ver que no se esfuerzan demasiado por obtener buenas notas y además, no siempre realizan las tareas y trabajos. Este tipo de cuestiones inevitablemente influyen en el rendimiento, en sus notas, y estas a su vez, son importantes, por ejemplo, para acceder a una titulación universitaria. Esto podría relacionarse con “la capacidad de esfuerzo, en favor de logros futuros” a la que González et al. (2007) hacen referencia. Los autores afirman que esta es una de las características psicológicas que puede garantizar que el estudiante tenga mayores probabilidades de adaptación y éxito académico. De acuerdo con ello, Márquez (2016) expone que la “implicación se convierte en un concepto central para explicar el éxito y fracaso escolar” (p.133).

Por otra parte, en relación a la curiosidad, se puede apreciar que los estudiantes de Bachillerato muestran también, niveles altos. Esto indica que, se han interesado bastante por tener información sobre las opciones que se les pueden presentar al finalizar sus estudios actuales, así como el itinerario que deberían seguir para alcanzar la profesión que quieren desempeñar. Destaca sobre todo, el grado de curiosidad que presenta el alumnado que quiere cursar una titulación universitaria. Las puntuaciones en las variables referentes a dicho alumnado, llegan a ser muy altas en dos casos particulares: “He buscado información sobre la titulación universitaria que quiero cursar” y

“Conozco las salidas profesionales de la titulación universitaria que quiero cursar”. Se podría decir que el alumnado que quiere ir a la universidad, tiene más claro lo que quiere hacer y se ha preocupado, en mayor medida, por buscar información sobre ello. No obstante, no tienen tanta información sobre cómo es el día a día de un estudiante universitario, lo cual podría ser fundamental para que conozcan cómo se trabaja, qué se les exige, etc. Esto podría facilitar la transición y la adaptación a dicha etapa, ya que sabrían con mayor seguridad lo que se espera de ellos. En relación con ello, se puede hacer referencia a las expectativas que tiene el alumnado sobre la titulación que quiere cursar, cuestión que, según la investigación de González et al. (2011), supone uno de los principales motivos de abandono (en el caso de que estas no se correspondan con la realidad). De este modo, consideramos que sería conveniente incluir de algún modo, este tipo de información en los programas de orientación del alumnado de Bachillerato.

Con respecto a los niveles de confianza, estos se mantienen en la línea del resto de factores de la adaptación. El alumnado muestra un alto grado de confianza en relación a conseguir ciertos objetivos o logros académicos. Concretamente muestran un nivel de confianza muy alto con respecto a finalizar la etapa de Bachillerato en el presente curso académico. También destaca positivamente la confianza que manifiestan con respecto a superar los obstáculos que puedan surgir. Vemos que esto guarda relación con los altos niveles de perseverancia a los que se hacía referencia anteriormente, con respecto al vigor (compromiso académico). Se podría decir de esta manera, que el alumnado es perseverante y confía en seguir siéndolo en el futuro. Con ello se aprecia que la confianza se relaciona con el vigor, de hecho, como se ha mencionado anteriormente, se ha hallado una relación positiva entre estos factores. Por otro lado, cabe señalar que los estudiantes no muestran tanta confianza en relación a conseguir buenas notas (notable o más) al finalizar el curso. Esto coincide con lo expuesto anteriormente respecto a la implicación y concluimos lo siguiente: dado que el alumnado no se esfuerza demasiado por obtener buenas notas, no muestra demasiada confianza en tener buenas notas.

Además, cabe mencionar que se han hallado correlaciones significativas entre la confianza y el rendimiento, así como entre la confianza y el compromiso académico (vigor y dedicación). Podríamos decir que la confianza se corresponde con las expectativas de autoeficacia, pues ambas hacen referencia a la seguridad de conseguir las metas propuestas. Basándonos en esta analogía, reparamos en que los hallazgos de esta investigación coinciden con los propuestos por Salanova et al. (2005), quienes

exponen que, a mayor autoeficacia, mayor rendimiento, mayor vigor y mayor dedicación. Corroborando estos planteamientos, Teresita (2015) expone que el cumplimiento de las expectativas se relaciona con el compromiso.

En conclusión, advertimos que los estudiantes tienen expectativas favorables en relación a su futuro. Como se ha mencionado anteriormente, las expectativas de autoeficacia se relacionan con el factor confianza, por lo que entendemos que el alumnado con altos niveles de confianza, tendrá expectativas más favorables. Martos et al. (2018) mantienen que una alta percepción de autoeficacia se relaciona con el compromiso académico, de modo que podemos decir que, el alumnado con altas expectativas será aquel que muestre mayor grado de compromiso, y por lo tanto, mayor rendimiento. Por otra parte, Hirschi (2009) expone que aquellos jóvenes con altas creencias de eficacia, son los que tienen más éxito a la hora de enfrentarse a las transiciones vocacionales. En relación con lo expuesto previamente, entendemos que, si el alumno parte de esas expectativas positivas, se siente capaz de poder cursar satisfactoriamente sus estudios y se esforzará por alcanzar dichas expectativas, teniendo así mayores probabilidades de tener éxito en su trayectoria académica.

Por otra parte, en cuanto al rendimiento, podemos decir que este es, en líneas generales satisfactorio, aunque no llega a ser alto. Cabe señalar que se ha apreciado un descenso del mismo, siendo este más alto en la etapa de la ESO y disminuyendo progresivamente en 1º y 2º de Bachillerato. Esto podría ser debido al incremento de las exigencias y de la dificultad, que se da a medida que se aumenta de curso. Del mismo modo, llama la atención que el descenso se ha podido apreciar sobre todo entre el rendimiento de 1º de Bachillerato y el de 2º de Bachillerato. Una posible explicación podría ser el aumento de la presión y de las exigencias relativas a la EBAU. De hecho, un elevado porcentaje de estudiantes afirman haber tenido dificultades para superar las asignaturas de este curso y, entre ellas destacan la cantidad de temario que han de estudiar en poco tiempo, así como la gran cantidad de exámenes.

Respecto a esta dimensión, uno de los hallazgos más reveladores es que el rendimiento previo se relaciona significativamente y de forma directa, con el rendimiento posterior, lo cual corrobora el descubrimiento de Esteban et al. (2015). De igual forma, y coincidiendo con Márquez (2016) se ha hallado una relación inversa entre la cantidad de cursos repetidos y el rendimiento posterior, de tal manera que a

mayor número de cursos repetidos, peor rendimiento futuro. De hecho, la autora halló además una relación entre haber repetido algún curso y el fracaso académico. Repararnos así en la importancia del rendimiento previo con respecto al rendimiento y éxito futuros. Esta idea se ve corroborada cuando se le pregunta al alumnado sobre las causas de haber suspendido alguna asignatura, pues una gran parte responde “falta de base”. De este modo se entiende que debido a su rendimiento previo, no se consideran preparados para afrontar ciertas exigencias académicas que les supone el curso de 2º de Bachillerato. Esto podría deberse a que en cursos o etapas anteriores, no han tenido un adecuado rendimiento y eso afecta a su rendimiento actual.

Cabe señalar que se han hallado relaciones positivas entre el rendimiento, tanto previo como posterior y las dimensiones adaptabilidad y compromiso académico. Así vemos que, cuanto mayor rendimiento en la ESO, por ejemplo, mayor adaptabilidad y mayor compromiso en dicha etapa. Además se daría un mayor rendimiento posterior (2º de Bachillerato), mayor compromiso posterior y mayor adaptabilidad posterior. Del mismo modo, destacan las relaciones significativas e inversas que se dan entre la cantidad de cursos repetidos y la adaptabilidad y el compromiso. Así, a mayor cantidad de cursos repetidos, menor adaptabilidad y compromiso en cursos posteriores. De esta forma, podríamos suponer que un alumno o alumna que empiece en la universidad y haya repetido uno o varios cursos, tendrá menos probabilidades de adaptarse y de estar comprometido y, por lo tanto, como exponen Esteban et al. (2015) y Hirschi (2009), más probabilidades de abandonar.

Por otro lado, cabe señalar que se hallaron diferencias significativas de rendimiento previo en cuanto a la modalidad de Bachillerato. De esta forma, el alumnado que actualmente cursa la modalidad de Ciencias, ha tenido un rendimiento previo superior al alumnado que cursa Humanidades y Ciencias Sociales. Esto podría ser debido a que el alumnado de Ciencias ha tenido unas expectativas de futuro o metas claras, y se ha esforzado en mayor medida para lograrlas. Esto se ve corroborado en cierta medida al observar la correlación significativa entre la modalidad de Bachillerato y el hecho de haber repetido curso o no. Así, advertimos un mayor porcentaje de repetidores en la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales. Con todo ello se resalta la importancia que tiene el rendimiento previo en etapas posteriores. Esto podría ser algo a tener en cuenta por parte de los profesionales encargados de la orientación y por los docentes

dadas las implicaciones que puede tener el rendimiento de etapas como la ESO, en el éxito futuro y en definitiva, en el rumbo de las trayectoria académica.

Además de ello, se ha podido comprobar que el rendimiento influye en el resto de dimensiones analizadas: compromiso académico, adaptabilidad y satisfacción. Se han hallado diferencias significativas en cada una de ellas, atendiendo a la nota media del curso actual. De esta forma, en todos los casos se repite el mismo patrón: el alumnado con mayor rendimiento, el que ha obtenido una nota media de sobresaliente en 2º de Bachillerato, es el que presenta mayores niveles de compromiso académico, de adaptabilidad y de satisfacción.

En cuanto a la satisfacción que muestra el alumnado con respecto a los estudios de 2º de Bachillerato, se podría decir que es media. Es decir, estos, en general se encuentran medianamente satisfechos. Se puede apreciar que las cuestiones con las que se encuentran satisfechos en mayor medida son: “La relación con sus compañeros” y “La relación con sus profesores”. Atendiendo a lo que expone Tinto (citato en Corominas, 2001) en su teoría, vemos que estas cuestiones formarían parte de lo que él denomina integración social. Esta hace referencia a la “compatibilidad y buen entendimiento (...), especialmente con los profesores y compañeros” (p.130) y además, puede afectar a la permanencia o deserción de los estudios. Reparamos así en la importancia de tiene este tipo de relaciones para la adaptación.

Por otra parte, los aspectos con los que se encuentran menos satisfechos son la cantidad y el tipo de trabajo que tienen que realizar. Esto coincide con las dificultades que el alumnado mencionaba haber tenido para superar las asignaturas de este curso. Vemos a que ese tipo de dificultades ha hecho que disminuya su satisfacción académica. Haciendo referencia a la satisfacción, Medrano y Pérez (2010) afirman que se trata de un constructo de gran importancia que se relaciona, de forma directa y significativa, con el ajuste académico -entendido como adaptación-, la persistencia en los estudios y el éxito académico. Por su parte, Caballero et al. (2007) hallaron relaciones entre la satisfacción y el compromiso académico. Parra (2010) mantiene que la satisfacción que experimenta el alumnado respecto a su proceso académico, está asociada con la obtención de mejores logros. Coincidiendo con aspectos de cada una de estas investigaciones, en el presente estudio se han hallado relaciones positivas y

significativas entre la satisfacción y la adaptabilidad, el compromiso académico y el rendimiento.

Del mismo modo, debemos mencionar que se han hallado relaciones significativas y positivas entre todas las dimensiones y factores objeto de estudio de esta investigación (excepto entre el rendimiento y la curiosidad). De este modo, podría concluirse que, a mayor rendimiento previo, mayor confianza (o creencias de eficacia), lo cual generará mayor compromiso académico, mayor adaptabilidad, mayor rendimiento y mayor satisfacción. Además, esto repercutirá en el rendimiento, en el compromiso y en la adaptabilidad posteriores, favoreciendo el éxito y permanencia en los estudios futuros. Cabe señalar que esto concuerda bastante con los hallazgos expuestos por Salanova et al. (2005) en relación al modelo de espiral positivo de las creencias de eficacia académica.

En relación a los datos que hemos obtenido en esta investigación podríamos definir el perfil de un estudiante comprometido y adaptado a los estudios en base a las siguientes características. Se trata de un alumno o alumna que se preocupa por su futuro académico y profesional y, por lo tanto, considera que su proceso formativo es fundamental para su futuro y, en definitiva, para su proyecto de vida. Por ello se plantea metas y expectativas de futuro claras y se interesa por buscar información sobre aquello que quiera hacer, por ejemplo, una titulación universitaria, para sopesar las opciones y tomar decisiones de forma adecuada. De este modo, se muestra implicado con sus estudios de tal manera que se esfuerza por obtener buenas notas, por asistir a clase todos los días, realizar las tareas y trabajos pertinentes de la mejor forma posible. Además, es capaz de sobreponerse ante las dificultades y obstáculos con los que se encuentre, de no rendirse, de perseverar, mostrando afán de mejorar y superarse. Hablamos de un estudiante que participa activamente en el aula, que se preocupa por atender a las explicaciones, por resolver sus dudas, repasar lo que se ha trabajado en clase y llevar al día sus asignaturas. Igualmente, es capaz de postergar la recompensa con la finalidad de obtener buenos resultados académicos. En relación con ello, se trataría de un estudiante que presenta un buen rendimiento, lo cual le llevaría a tener confianza en sí mismo y a tener expectativas de eficacia favorables en relación a su futuro. Además, todo ello favorecería que se encontrara satisfecho con su proceso formativo.

En definitiva, con este estudio se ha podido ver la relevancia de profundizar en todo este tipo de cuestiones respecto al alumnado de Bachillerato e incluso de etapas previas, pues con ello se favorecería su implicación con su proceso formativo y en definitiva, la construcción de una trayectoria académica con más probabilidades de ser exitosa. De esta forma, se considera que los hallazgos de esta investigación podrían tener implicaciones prácticas en el ámbito educativo, concretamente en lo referente a la orientación de las etapas de la ESO y Bachillerato. Podría ser un referente interesante para desarrollar programas dirigidos a potenciar todas aquellas habilidades que favorecen el compromiso académico y la adaptación. De esta manera, en base a las conclusiones a las que se ha llegado en el presente trabajo, los estudiantes, tendrían mayores posibilidades de no abandonar sus estudios y de tener éxito académico.

Del mismo modo, este estudio podría tener un carácter prospectivo, pues se podrían llevar a cabo estudios futuros a partir del mismo. Así, consideramos que sería interesante realizar un estudio longitudinal y valorar en qué medida, los estudiantes que han participado en esta investigación, se adaptan a los estudios universitarios. De esta forma, se podría profundizar en mayor medida en lo referente a estos temas sobre los que hay escasa literatura.

En este sentido, consideramos que, en el caso de continuar desarrollando estudios como este, sería interesante llevar a cabo algunas mejoras. Sería conveniente emplear una muestra más numerosa y, sobre todo, más representativa y proporcional, para incrementar la validez y fiabilidad. De este modo, sería oportuno contar con alumnado de centros privados, concertados y públicos, así como con alumnado de todas las modalidades e itinerarios de Bachillerato. Por otra parte, consideramos que sería interesante que se empleara una metodología mixta, en la que se combinaran técnicas cuantitativas y cualitativas y se pudiera triangular la información. De esta forma la investigación tendría mayor rigor científico y credibilidad.

6.1. CONCLUSIONES

En relación a lo que hemos analizado anteriormente, las conclusiones a las que hemos llegado en este trabajo son:

En relación con el objetivo 1: Analizar el grado de compromiso académico que tiene el alumnado de segundo de Bachillerato con sus estudios.

- El alumnado presenta un grado medio en relación al compromiso académico, así como en los factores que lo componen, vigor y dedicación.
- El compromiso académico afecta directamente al rendimiento académico a la adaptabilidad y a la satisfacción, por lo que es importante que se lleven a cabo medidas para potenciar el vigor y la dedicación en el alumnado.

En relación con el objetivo 2: Describir el grado de adaptabilidad que muestra el alumnado de segundo de Bachillerato con los estudios que está cursando

- Los estudiantes manifiestan niveles altos con respecto a la adaptabilidad y a los factores que la componen, implicación, confianza y curiosidad.
- La adaptabilidad es un factor relevante que hay que potenciar y promover dada la influencia que tiene en el logro de las metas académicas de los estudiantes.

En relación con el objetivo 3: Valorar el nivel de rendimiento académico que tiene el alumnado de segundo de Bachillerato en sus estudios.

- El rendimiento que el alumnado presenta en relación a sus estudios de 2º de Bachillerato es satisfactorio. Este es más bajo en el curso de 2º de Bachillerato en comparación con el que presentaban en la ESO y 1º de Bachillerato.
- El rendimiento previo es un predictor del rendimiento posterior, por lo tanto si se quiere que el alumnado tenga un buen rendimiento en la enseñanza universitaria, este debe potenciarse desde etapas anteriores.
- El rendimiento y el rendimiento previo afectan al grado de compromiso académico, de adaptabilidad y de satisfacción.

En relación con el objetivo 4: Describir en qué medida se muestra satisfecho el alumnado de segundo de Bachillerato con sus estudios actuales.

- Los estudiantes se encuentran medianamente satisfechos con sus estudios.
- La satisfacción afecta, y a su vez se ve afectada por el rendimiento, el rendimiento previo, el compromiso académico y las posibilidades de adaptación.

En relación con el objetivo 5: Definir el perfil de un alumno comprometido y adaptado a sus estudios.

- Un estudiante comprometido y adaptado con sus estudios manifiesta altos niveles de esfuerzo, constancia, perseverancia, participación, satisfacción, rendimiento y expectativas en relación a las cuestiones académicas. Se muestra preocupado e interesado por su futuro académico y profesional, por las decisiones que ha de tomar y por las metas que quiere alcanzar.
- Para propiciar alumnado con estas características sería interesante proponer programas de orientación cuya finalidad fuera mejorar el compromiso académico y la adaptabilidad de los mismos.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, P., y González, M. (2009). Modelo comprensivo para la institucionalización de la orientación y la tutoría en la enseñanza universitaria. *Revista Currículum*, 22, 73-95.
- Álvarez-Pérez, P., y López-Aguilar, D. (2017). Estudios sobre deserción y medidas orientadoras de prevención en la universidad de La Laguna (España). *Revista Paradigma*, 38 (1), 48-71
- Álvarez-Pérez, P., López-Aguilar, D., Pérez-Jorge D., y Perdomo-López C. (2016). El programa «Universitarios por un día»: Diseño de recursos de orientación para preparar el acceso a la Educación Superior. En Vega, A., y O'Dwyer, J. (Coords.), *Innovación docente para convencidos. VI Jornadas de Innovación Educativa de la Universidad de La Laguna. Universidad de La Laguna* (9-22). La Laguna, Santa Cruz de Tenerife: Vicerrectorado de Docencia. Formación del Profesorado e Innovación Docente de la Universidad de La Laguna.
- Álvarez, P., Santiviago, C., López, D., Da, L., y Rubio, V. (2014). Competencias de adaptabilidad y expectativas del alumnado en proceso de transición a la Educación Superior: un estudio transnacional en España, Uruguay e Italia. En Gómez, N. (comp.). *IV Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior* (978-984). Antioquía: Universidad de Antioquía.
- Bar. A. (2010). La metodología cuantitativa y su uso en américa latina. *Cinta Moebio*, 37, 1-14.

- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona: CEAC.
- Bresó, E., Llorens, S., y Salanova, M. (2003). Creencias de eficacia académica y engagement en estudiantes universitarios. Jornades de Foment de la Investigació. Editor: Universitat Jaume I.
- Caballero, C., Abello, R., y Palacios, J. (2007). Relación del Burnout y el rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios en estudiantes universitarios. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 25 (2), 98-111.
- Cabrera, L., Bethencourt, J. T., Álvarez, P. y González, M. (2006). El problema del abandono de los estudios universitarios. *RELIEVE*, 12 (2), 171-203.
- Cabrera, L., Bethencourt, J. T., González, M. y Álvarez, P. (2006). Un estudio transversal retrospectivo sobre prolongación y abandono de estudios universitarios. *RELIEVE*, 12 (1), 105-127.
- Cea D'Ancona, M. (1999). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: SÍNTESIS.
- Corominas, E. (2001). La transición a los estudios universitarios. Abandono o cambio en el primer año de universidad. *Revista de Investigación Educativa*, 19 (1), 127-151.
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. *La educación encierra un tesoro*.
- Echeverría, B. (2008). *Orientación profesional*. Barcelona: UOC.
- Esteban, M., Bernardo, A. B., y Rodríguez-Muñiz, L. (2015). Permanencia en la universidad: La importancia de un buen comienzo. *Aula Abierta* 44, 1-6.
- Figuera, P. (2006). Transición ESO-Secundaria postobligatoria/trabajo. En Ministerio de Educación y Ciencia. *La Acción Tutorial: su concepción y su práctica*, (189-215). Secretaría General de Educación.
- Fraga, S. (2014). Organizational adaptability: a conceptual contribution for today's organizations. *REOP*, 25 (1), 128-136.
- García, J., Labajos, T., y Fernández, F. (2015). Los estudiantes de Grado en Enfermería y su compromiso con los estudios. *Enfermería Global*, 38, 169-177.
- González, M., Álvarez, P., Cabrera, L., y Bethencourt, J. (2007). El abandono de los estudios universitarios: factores determinantes y medidas preventivas. *Revista española de pedagogía*, 236, 71-86.
- González, M., Figuera, P., y Torrado, M. (2011). La problemática de la transición bachillerato-universidad en la universidad de Barcelona. *REOP*, 22, (1), 15-27.

- González, S., García, P., Ruíz, F., y Muñoz, J. (2015). Factores de riesgo del abandono escolar desde la perspectiva del profesorado de educación secundaria obligatoria en Andalucía (España). *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 19, (3), 226-245.
- Grañeras, M., Parras, A., Madrigal, A., Redondo, S., Vale, P., Navarro, E., A., Fernández, P., y Savall, J. (2008). *Orientación educativa: Fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. (ISBN: 9788436945850).
- Hirschi, A. (2009). Career adaptability development in adolescence: Multiple predictors and effect on sense of power and life satisfaction. *Journal of Vocational Behavior*, 74, 145-155.
- Márquez, C. (2016). Factores Asociados al Fracaso Escolar en la Educación Secundaria de Huelva. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14 (3), 131-144.
- Martínez, F. (2002). El Cuestionario. *Un instrumento para la investigación en las ciencias sociales*. Barcelona: LAERTES.
- Martínez, P., y Echeverría, B. (2009) Formación Basada en Competencias. *Revista de Investigación Educativa*, 27 (1), 125-14.
- Martos, A., Pérez-Fuentes, M., Molero, M., Gázquez, J., Simón, M., y Barragán, A. (2018). *Burnout y engagement* en estudiantes de Ciencias de la Salud. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 8 (1), 23-36
- Medrano, L., y Pérez, E. (2010). Adaptación de la Escala de Satisfacción Académica a la Población Universitaria de Córdoba. *SUMA Psicológica UST*, 7 (2), 5-14.
- Merino-Tejedor, E., Hontangas, P. M., y Boada-Grau, J. (2016). Career adaptability and its relation to self-regulation, career construction, and academic engagement among Spanish university students. *Journal of Vocational Behavior*, 93, 92–102.
- Merino-Tejedor, E., Hontangas, P. M., y Petrides, K. (2018). Career Adaptability Mediates the Effect of Trait Emotional Intelligence on Academic Engagement. *Revista de Psicodidáctica*, 23, 77-85.
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2017). *Datos y cifras. Curso escolar 2017/2018*. Madrid.
- Oporto, M. (2017). Compromiso académico en estudiantes de Educación Secundaria y Bachillerato: estudio sobre la influencia de factores psicológicos. (Tesis doctoral). Universitat Abat Oliba CEU, Barcelona.

- Parra, P. (2010). Relación entre el nivel de Engagement y el rendimiento académico teórico/práctico. *Rev Educ Cienc Salud*, 7 (1), 57-63.
- Parra, P., y Pérez, C. (2010). Propiedades psicométricas de la escala de compromiso académico, UWES-S (versión abreviada), en estudiantes de psicología. *Revista Educación Ciencia Salud*, 7 (2), 128-133.
- Pineda-Báez, C., Bermúdez-Aponte, J. Rubiano-Bello, Á. Pava-García, N., Suárez-García, R., y Cruz-Becerra, F. (2014). Compromiso estudiantil y desempeño académico en el contexto universitario colombiano. *RELIEVE*, 20 (2), 1-20.
- Rodríguez, A. (2008). A la búsqueda de un modelo integrado de Orientación. *Revista TAVIRA*. 24. 13-33.
- Rodríguez, L., Buisán, C., y Sandín, P. (2000). La conducta exploratoria: concepto y aplicaciones en orientación profesional. *Revista de Educación*, 321, 153-186.
- Salanova, M., Bresó, E., y Schaufeli W. (2005). Hacia un modelo espiral de las creencias de eficacia en el estudio del burnout y del engagement. *Ansiedad y Estrés*, 11 (2-3), 215-231.
- Salanova, M., Martínez, I., Bresó, E., Llorens, S., y Grau. R. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de psicología*, 21 (1), 170-180.
- Salanova, M., Schaufeli, W., Martínez, I., y Bresó, E. (2010). How obstacles and facilitators predict academic performance: The mediating role of study burnout and engagement. *Anxiety, Stress & Coping*, 23 (1), 53-70.
- Salvador, A., y Peiró, J. (1986). *La madurez vocacional. Evaluación, desarrollo y programas de intervención*. Madrid: Alhambra.
- Santana, L. (2013). *Orientación Profesional*. Madrid: Síntesis.
- Santana, L., y Feliciano, L. (2009) Dificultades en el proceso de toma de decisiones académico-profesionales: el reto de repensar la orientación en Bachillerato. *Revista de Educación*, 350, 323-350.
- Santana, L., Feliciano, L., y Jiménez, A. (2016). Apoyo familiar percibido y proyecto de vida del alumnado inmigrante de educación secundaria. *Revista de Educación*, 372, 35-62.
- Savickas, M. (2012). Life Design: A Paradigm for Career Intervention in the 21st Century. *Journal of Counseling and Development*, 90 (1), 13-19.

- Savickas, M., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J., Duarte, M., Guichard, J., Soreri, S., Esbroeck, R., y Vianen, A. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 239-250.
- Savickas, M. y Porfeli, E. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behaviour*, 80, 661 -673.
- Schaufeli, W., y Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study and research: A critical analysis*. Londres: Taylor y Francis.
- Schaufeli, W., Martínez, I., Marqués, A., Salanova, M., y Bakker, A. (2002). Burnout and engagement in university students. A Cross-National Study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33 (5), 464-481.
- Schaufeli, W., Martínez, I., Salanova, M., y Bakker, A. (2002) Burnout and Engagement in University Students. A Cross-National Study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33 (5), 464-481.
- Schaufeli, W., Salanova, M., González, V., y Bakker, A. (2002). The measurement of engagement and burnout: a two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71–92.
- Serrano, L., Soler, A., y Hernández, L. (2015). *El abandono educativo temprano: análisis del caso español*. Ivie. Instituto valenciano de investigaciones económicas. Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- Silva, M. (2011). El primer año universitario. Un tramo crítico para el éxito académico. *Perfiles Educativos*, 33, 102-114.
- Teresita, F. (2015). El estudio del compromiso académico: panorama general sobre su abordaje. *Diálogos pedagógicos*, 13 (25), 54-75.

8. ANEXOS

Anexo 1. Cuestionario sobre compromiso académico y adaptabilidad.

Cuestionario sobre compromiso académico y adaptabilidad del alumnado de Bachillerato

En la Universidad de La Laguna estamos realizando una investigación para conocer lo que piensan los estudiantes de Bachillerato sobre su proceso formativo y sus planes de futuro. Para ello solicitamos tu participación respondiendo de manera sincera a este cuestionario. El cuestionario es anónimo y las respuestas serán tratadas de forma confidencial, solo a efectos de la investigación. Lee detenidamente las preguntas antes de responder de forma precisa y clara.

¡Gracias por tu colaboración!

1. Sexo: Hombre Mujer 2. Edad: _____
3. Centro en el que estudias: _____
4. Modalidad de Bachillerato que cursas: *(marca la opción que corresponda)*
 Ciencias Humanidades y Ciencias Sociales Artes
5. ¿Cuál es tu nota media (en cifras numéricas)? *(una aproximación si no sabes la nota exacta)*
 - De la ESO: _____
 - Del 1º de Bachillerato: _____
 - De este curso (la media entre el primer trimestre y el segundo): _____
6. ¿Has suspendido alguna asignatura a lo largo de este curso?
 Sí, ¿Cuántas?: _____ ¿A qué crees que fue debido? _____
 No
7. Has repetido algún curso:
 Sí, ¿Cuántos?: _____ ¿A qué crees que fue debido? _____
 No
8. ¿Has tenido dificultades para superar las asignaturas de este curso?
 Sí ¿Qué tipo de dificultades? _____
 No
9. ¿Has tenido buenas notas (notable o más) en los exámenes de este curso? *(marca una sola opción)*
 Sí, en todas las asignaturas
 Sí, en la mitad de las asignaturas
 Sí, en menos de la mitad de las asignaturas
 No, en ninguna asignatura
10. ¿Cuántas horas a la semana dedicas a realizar tareas académicas (estudiar, realizar tareas, trabajos...)? *(marca una opción)*

- Menos de 2 Entre 2 y 4 Entre 4 y 6 Entre 6 y 8 Más de 8

11. Indica en qué medida **TE IDENTIFICAS** con cada una de las siguientes afirmaciones (Marca con una X del 1 al 5: el 1 significa "no me identifico nada" y el 5 significa "me identifico mucho").

| | 1: Nada | | 5: Mucho | | |
|---|---------|---|----------|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Me planteo cómo será mi futuro en los próximos años | | | | | |
| Creo que mis estudios actuales son importantes para mi futuro | | | | | |
| Tengo clara la profesión que quiero desempeñar en el futuro | | | | | |
| Asisto a clase todos los días | | | | | |
| Me esfuerzo por tener buenas notas (notable o más) | | | | | |
| Hago siempre todas las tareas o trabajos que mandan los profesores/as | | | | | |
| Me he informado sobre qué pasos tengo que seguir (por ejemplo, qué estudios cursar) para alcanzar la profesión que quiero desempeñar en el futuro | | | | | |
| Me he informado sobre las alternativas que tengo (ciclos formativos, titulaciones universitarias...) para decidir lo que quiero hacer al finalizar Bachillerato | | | | | |
| Busco oportunidades (cursos, charlas...) para aprender más sobre los temas relacionados con mis estudios que me interesan | | | | | |

12. Señala en qué medida **TE CONSIDERAS CAPAZ DE:**

| | 1: Nada | | 5: Mucho | | |
|--|---------|---|----------|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Terminar el Bachillerato este curso | | | | | |
| Obtener buenas notas al finalizar este curso (notable o más) | | | | | |
| Conseguir las metas que te has planteado | | | | | |
| Adquirir las habilidades adecuadas para realizar con éxito lo que quieres hacer tras finalizar el Bachillerato | | | | | |
| Superar los obstáculos que te puedan surgir (en relación a aquello que quiero hacer finalizar el Bachillerato) | | | | | |

13. Indica en qué medida **TE IDENTIFICAS** con cada una de las siguientes afirmaciones:

| | 1: Nada | | 5: Mucho | | |
|--|---------|---|----------|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Me levanto por la mañana con ganas de ir a clase | | | | | |
| Soy capaz de estar hasta 3 horas, de manera continuada, realizando tareas académicas (estudiar, hacer trabajos, tareas...) | | | | | |
| Todos los días repaso los temas trabajados en clase | | | | | |
| Me preparo las clases (leo previamente los temas que se van a trabajar en clase) | | | | | |
| No me rindo, continúo aunque las tareas académicas sean | | | | | |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| complicadas | | | | | |
| Si algo no va como esperaba (suspendo, obtengo bajos resultados...) me esfuerzo para hacerlo mejor la próxima vez | | | | | |
| Participo en las actividades voluntarias que propone el profesor/a | | | | | |
| Siempre pregunto al profesor/a las dudas de aquello que no entiendo en clase | | | | | |
| Dejo de hacer cosas que me gustan para tener tiempo para realizar las tareas académicas (estudiar, hacer tareas, trabajos...) | | | | | |
| Siempre intento mejorar en mis estudios (repito los trabajos para hacerlos mejor, anoto mis errores para no volver a cometerlos, consulto documentos...) | | | | | |
| Participo activamente en clase (intervengo en clase, respondo a las preguntas del profesor...) | | | | | |
| Siempre estoy atento/a cuando explican los profesores/as en clase | | | | | |

14. Indica en qué medida ESTÁS SATISFECHO CON:

| | 1: Nada satisfecho 5: Muy Satisfecho | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Los estudios de Bachillerato en general | | | | | |
| Las notas que he obtenido hasta ahora en Bachillerato | | | | | |
| Lo que me enseñan en las clases | | | | | |
| La relación con mis compañeros/as | | | | | |
| La relación con mis profesores/as | | | | | |
| La cantidad de trabajo (tareas, estudio) que tengo que hacer | | | | | |
| El tipo de trabajos o tareas que tengo que hacer | | | | | |

15. ¿Qué piensas hacer al finalizar Bachillerato? (marca una sola opción)

- Estudios universitarios Ciclo formativo Incorporarme al mundo laboral

***Solo en el caso de que quieras cursar ESTUDIOS UNIVERSITARIOS, continúa con la siguiente pregunta, en caso contrario, ya has terminado el cuestionario.**

16. Indica en qué medida TE IDENTIFICAS con cada una de las siguientes afirmaciones:

| | 1: Nada 5:Mucho | | | | |
|---|----------------------|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Tengo claro qué titulación universitaria quiero cursar | | | | | |
| Me esfuerzo cada día para obtener una buena nota en la EBAU que me permita obtener plaza en la titulación universitaria que quiero cursar | | | | | |
| Conozco la nota de corte de la titulación universitaria que quiero | | | | | |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| cursar | | | | | |
| He buscado información sobre la titulación universitaria que quiero cursar | | | | | |
| Conozco las salidas profesionales de la titulación universitaria que quiero cursar | | | | | |
| Conozco cómo es la el día a día de un estudiante universitario (qué se hace y cómo se trabaja en la universidad) | | | | | |
| Me he informado sobre qué asignaturas tiene la titulación universitaria que quiero cursar | | | | | |

Anexo 2. Correlaciones entre las dimensiones de estudio.

| | Pearson | Significatividad |
|--|---------|------------------|
| Adaptabilidad General-Compromiso general | ,747** | ,000 |
| Adaptabilidad General-Rendimiento | ,487** | ,000 |
| Compromiso general-Rendimiento | ,436** | ,000 |
| Rendimiento-Satisfacción | ,383** | ,000 |
| Satisfacción-Adaptabilidad general | ,560** | ,000 |
| Satisfacción-Compromiso general | ,532** | ,000 |

Nota: Rendimiento hace referencia a la nota media obtenida en 2º de Bachillerato.

Nota. Elaboración propia

Anexo 3. Descriptivos de las dimensiones adaptabilidad, compromiso y satisfacción y los factores que las componen.

| | N | \bar{x} | sd |
|-----------------------|-----|-----------|------|
| Adaptabilidad General | 303 | 3,94 | ,586 |
| - Implicación | 305 | 4,01 | ,624 |
| - Cursiosidad | 306 | 3,91 | ,845 |
| - Confianza | 306 | 3,96 | ,762 |
| Compromiso general | 304 | 3,15 | ,733 |
| - Vigor | 305 | 2,91 | ,757 |
| - Dedicación | 306 | 3,41 | ,818 |
| Satisfacción | 304 | 3,29 | ,683 |

Nota. Elaboración propia

Anexo 4. Diferencias de medias de adaptabilidad (implicación y confianza) en relación al rendimiento actual (nota media de 2º de Bachillerato). ANOVA.

| | Nota media 2º de Bachillerato | N | \bar{x} | sd | p |
|---|-------------------------------|-----|-----------|--------|------|
| <i>Adaptabilidad general</i> | Insuficiente | 31 | 3,3594 | ,59576 | ,000 |
| | Suficiente | 43 | 3,6379 | ,56767 | |
| | Bien | 69 | 3,8592 | ,53927 | |
| | Notable | 133 | 4,1756 | ,44062 | |
| | Sobresaliente | 26 | 4,2418 | ,48110 | |
| | Total | 302 | 3,9487 | ,57617 | |
| <i>Implicación</i> | Insuficiente | 31 | 3,4624 | ,57367 | ,000 |
| | Suficiente | 43 | 3,7093 | ,68148 | |
| | Bien | 70 | 3,9095 | ,56229 | |
| | Notable | 133 | 4,2331 | ,50500 | |
| | Sobresaliente | 26 | 4,4103 | ,46244 | |
| | Total | 303 | 4,0204 | ,61667 | |
| Me planteo cómo será mi futuro en los próximos años | Insuficiente | 31 | 4,00 | 1,033 | ,011 |
| | Suficiente | 44 | 4,09 | 1,007 | |
| | Bien | 71 | 4,17 | 1,069 | |
| | Notable | 133 | 4,35 | ,888 | |
| | Sobresaliente | 26 | 4,77 | ,430 | |
| | Total | 305 | 4,27 | ,953 | |
| Asisto a clase todos los días | Insuficiente | 31 | 3,74 | 1,237 | ,000 |
| | Suficiente | 44 | 4,09 | 1,007 | |
| | Bien | 71 | 4,39 | ,783 | |
| | Notable | 133 | 4,62 | ,682 | |
| | Sobresaliente | 26 | 4,77 | ,514 | |
| | Total | 305 | 4,41 | ,866 | |
| Me esfuerzo por tener buenas notas (notable o más) | Insuficiente | 31 | 2,61 | ,955 | ,000 |
| | Suficiente | 43 | 3,05 | ,844 | |
| | Bien | 71 | 3,54 | ,876 | |
| | Notable | 133 | 4,14 | ,897 | |
| | Sobresaliente | 26 | 4,81 | ,402 | |
| | Total | 304 | 3,75 | 1,052 | |
| Hago siempre todas las tareas o trabajos que mandan los profesores/as | Insuficiente | 31 | 2,84 | ,898 | ,000 |
| | Suficiente | 44 | 3,39 | 1,185 | |
| | Bien | 70 | 3,53 | ,989 | |
| | Notable | 133 | 4,16 | ,928 | |
| | Sobresaliente | 26 | 4,38 | ,804 | |
| | Total | 304 | 3,79 | 1,073 | |
| Me esfuerzo cada día para obtener una buena nota en la | Insuficiente | 8 | 3,13 | 1,458 | ,000 |
| | Suficiente | 15 | 3,27 | 1,100 | |

| | | | | | |
|--|---------------|-----|--------|--------|------|
| EBAU que me permita obtener plaza en la titulación universitaria que quiero cursar | Bien | 59 | 3,68 | ,899 | |
| | Notable | 123 | 4,18 | ,878 | |
| | Sobresaliente | 26 | 4,54 | ,647 | |
| | Total | 231 | 4,00 | ,967 | |
| <i>Confianza</i> | Insuficiente | 31 | 3,1097 | ,88066 | ,000 |
| | Suficiente | 44 | 3,5091 | ,67988 | |
| | Bien | 70 | 3,8571 | ,66126 | |
| | Notable | 133 | 4,3098 | ,55512 | |
| | Sobresaliente | 26 | 4,4000 | ,45607 | |
| | Total | 304 | 3,9750 | ,75459 | |
| Terminar el Bachillerato este curso | Insuficiente | 31 | 3,00 | 1,342 | ,000 |
| | Suficiente | 44 | 3,64 | 1,080 | |
| | Bien | 71 | 4,61 | ,643 | |
| | Notable | 133 | 4,86 | ,365 | |
| | Sobresaliente | 26 | 4,96 | ,196 | |
| | Total | 305 | 4,45 | ,955 | |
| Obtener buenas notas al finalizar este curso (notable o más) | Insuficiente | 31 | 2,00 | ,894 | ,000 |
| | Suficiente | 44 | 2,61 | ,868 | |
| | Bien | 71 | 3,23 | ,929 | |
| | Notable | 133 | 4,17 | ,799 | |
| | Sobresaliente | 26 | 4,77 | ,430 | |
| | Total | 305 | 3,55 | 1,169 | |
| Conseguir las metas que te has planteado | Insuficiente | 31 | 3,26 | 1,182 | |
| | Suficiente | 44 | 3,84 | ,939 | ,000 |
| | Bien | 70 | 3,86 | ,905 | |
| | Notable | 133 | 4,19 | ,880 | |
| | Sobresaliente | 26 | 4,31 | ,679 | |
| | Total | 304 | 3,98 | ,956 | |
| Adquirir las habilidades adecuadas para realizar con éxito lo que quieres hacer tras finalizar el Bachillerato | Insuficiente | 31 | 3,58 | 1,148 | ,001 |
| | Suficiente | 44 | 3,59 | ,996 | |
| | Bien | 71 | 3,70 | ,947 | |
| | Notable | 133 | 4,00 | ,854 | |
| | Sobresaliente | 26 | 4,10 | ,958 | |
| | Total | 305 | 3,89 | ,963 | |
| Superar los obstáculos que te puedan surgir (en relación a aquello que quiero hacer finalizar el Bachillerato) | Insuficiente | 31 | 3,71 | 1,006 | ,012 |
| | Suficiente | 44 | 3,86 | ,878 | |
| | Bien | 71 | 3,89 | ,871 | |
| | Notable | 133 | 4,09 | ,750 | |
| | Sobresaliente | 26 | 4,20 | ,800 | |
| | Total | 305 | 4,01 | ,843 | |

Nota. Elaboración propia

Anexo 5. Diferencias de medias de compromiso académico (vigor y dedicación) en relación al rendimiento actual (nota media de 2º de Bachillerato). ANOVA.

| | Nota media 2º de Bachillerato | N | Media | sd | p |
|--|-------------------------------|-----|--------|--------|------|
| <i>Compromiso general</i> | Insuficiente | 31 | 2,5538 | ,69707 | ,000 |
| | Suficiente | 44 | 2,8523 | ,69950 | |
| | Bien | 69 | 2,9614 | ,57123 | |
| | Notable | 132 | 3,4388 | ,68416 | |
| | Sobresaliente | 26 | 3,5545 | ,60090 | |
| | Total | 302 | 3,1634 | ,73075 | |
| <i>Vigor</i> | Insuficiente | 31 | 2,3817 | ,72418 | ,000 |
| | Suficiente | 44 | 2,7803 | ,71327 | |
| | Bien | 69 | 2,7126 | ,59263 | |
| | Notable | 133 | 3,1566 | ,76837 | |
| | Sobresaliente | 26 | 3,2051 | ,65031 | |
| | Total | 303 | 2,9257 | ,75546 | |
| Soy capaz de estar hasta 3 horas, de manera continuada, realizando tareas académicas (estudiar, hacer trabajos, tareas...) | Insuficiente | 31 | 2,32 | 1,166 | ,000 |
| | Suficiente | 44 | 3,00 | 1,364 | |
| | Bien | 71 | 3,18 | 1,324 | |
| | Notable | 133 | 3,67 | 1,375 | |
| | Sobresaliente | 26 | 4,08 | 1,055 | |
| | Total | 305 | 3,36 | 1,391 | |
| Todos los días repaso los temas trabajados en clase | Insuficiente | 31 | 2,00 | ,966 | ,008 |
| | Suficiente | 44 | 2,05 | ,861 | |
| | Bien | 71 | 2,01 | ,886 | |
| | Notable | 133 | 2,45 | 1,196 | |
| | Sobresaliente | 26 | 2,62 | 1,359 | |
| | Total | 305 | 2,26 | 1,098 | |
| No me rindo, continúo aunque las tareas académicas sean complicadas | Insuficiente | 31 | 3,03 | 1,303 | ,000 |
| | Suficiente | 44 | 3,61 | 1,083 | |
| | Bien | 70 | 3,46 | 1,003 | |
| | Notable | 133 | 3,98 | ,988 | |
| | Sobresaliente | 26 | 4,19 | ,895 | |
| | Total | 304 | 3,73 | 1,081 | |
| Si algo no va como esperaba (suspendo, obtengo bajos resultados...) me esfuerzo para hacerlo mejor la próxima vez | Insuficiente | 31 | 3,39 | 1,145 | ,000 |
| | Suficiente | 44 | 4,07 | ,950 | |
| | Bien | 70 | 3,84 | ,973 | |
| | Notable | 133 | 4,44 | ,783 | |
| | Sobresaliente | 26 | 4,54 | ,706 | |
| | Total | 304 | 4,15 | ,956 | |
| <i>Dedicación</i> | Insuficiente | 31 | 2,7258 | ,76321 | ,000 |
| | Suficiente | 44 | 2,9242 | ,77297 | |
| | Bien | 71 | 3,2394 | ,69278 | |

| | | | | | |
|--|---------------|-----|--------|--------|------|
| | Notable | 132 | 3,7260 | ,71609 | |
| | Sobresaliente | 26 | 3,9038 | ,66194 | |
| | Total | 304 | 3,4095 | ,81523 | |
| Participo en las actividades voluntarias que propone el profesor/a | Insuficiente | 31 | 2,87 | 1,258 | ,000 |
| | Suficiente | 44 | 2,70 | 1,173 | |
| | Bien | 71 | 3,10 | ,988 | |
| | Notable | 133 | 3,55 | 1,209 | |
| | Sobresaliente | 26 | 3,73 | 1,002 | |
| | Total | 305 | 3,27 | 1,189 | |
| Siempre pregunto al profesor/a las dudas de aquello que no entiendo en clase | Insuficiente | 31 | 2,65 | 1,050 | ,000 |
| | Suficiente | 44 | 2,95 | 1,311 | |
| | Bien | 71 | 3,32 | 1,079 | |
| | Notable | 133 | 3,92 | 1,059 | |
| | Sobresaliente | 26 | 4,00 | 1,166 | |
| | Total | 305 | 3,52 | 1,201 | |
| Dejo de hacer cosas que me gustan para tener tiempo realizar las tareas académicas (estudiar, hacer tareas, trabajos...) | Insuficiente | 31 | 2,58 | 1,177 | ,000 |
| | Suficiente | 44 | 2,86 | 1,133 | |
| | Bien | 71 | 3,23 | 1,173 | |
| | Notable | 133 | 3,72 | 1,257 | |
| | Sobresaliente | 26 | 3,88 | 1,177 | |
| | Total | 305 | 3,38 | 1,272 | |
| Siempre intento mejorar en mis estudios (repito los trabajos para hacerlos mejor, anoto mis errores para no volver a cometerlos, consulto documentos...) | Insuficiente | 31 | 2,68 | 1,166 | ,000 |
| | Suficiente | 44 | 2,82 | 1,187 | |
| | Bien | 71 | 3,20 | 1,116 | |
| | Notable | 133 | 3,74 | 1,027 | |
| | Sobresaliente | 26 | 4,23 | ,992 | |
| | Total | 305 | 3,42 | 1,176 | |
| Participo activamente en clase (intervengo en clase, respondo a las preguntas del profesor...) | Insuficiente | 31 | 2,48 | ,926 | ,000 |
| | Suficiente | 44 | 2,68 | 1,177 | |
| | Bien | 71 | 3,07 | 1,087 | |
| | Notable | 133 | 3,56 | 1,137 | |
| | Sobresaliente | 26 | 3,69 | 1,192 | |
| | Total | 305 | 3,22 | 1,185 | |
| Siempre estoy atento/a cuando explican los profesores/as en clase | Insuficiente | 31 | 3,10 | ,908 | ,000 |
| | Suficiente | 44 | 3,52 | 1,151 | |
| | Bien | 71 | 3,52 | 1,012 | |
| | Notable | 132 | 3,88 | ,946 | |
| | Sobresaliente | 26 | 3,89 | ,909 | |
| | Total | 304 | 3,67 | 1,014 | |

Nota. Elaboración propia

Anexo 6. Diferencias de medias de satisfacción en relación al rendimiento actual (nota media de 2º de Bachillerato). ANOVA.

| | Nota media 2º Bach. | N | \bar{x} | sd | p |
|---|---------------------|-----|-----------|-------|------|
| Satisfacción | Insuficiente | 31 | 2,89 | ,613 | ,000 |
| | Suficiente | 44 | 2,92 | ,674 | |
| | Bien | 71 | 3,19 | ,626 | |
| | Notable | 131 | 3,49 | ,652 | |
| | Sobresaliente | 25 | 3,72 | ,475 | |
| | Total | 302 | 3,30 | ,683 | |
| Los estudios de Bachillerato en general | Insuficiente | 31 | 2,61 | ,844 | ,000 |
| | Suficiente | 44 | 2,77 | ,961 | |
| | Bien | 71 | 3,10 | ,848 | |
| | Notable | 133 | 3,54 | ,925 | |
| | Sobresaliente | 26 | 3,88 | 1,071 | |
| | Total | 305 | 3,26 | ,992 | |
| Las notas que he obtenido hasta ahora en Bachillerato | Insuficiente | 31 | 2,13 | ,806 | ,000 |
| | Suficiente | 44 | 2,32 | 1,029 | |
| | Bien | 71 | 2,93 | ,884 | |
| | Notable | 133 | 3,69 | ,863 | |
| | Sobresaliente | 26 | 4,62 | ,496 | |
| | Total | 305 | 3,24 | 1,122 | |
| La relación con mis profesores/as | Insuficiente | 31 | 3,52 | ,769 | ,000 |
| | Suficiente | 44 | 3,27 | 1,188 | |
| | Bien | 71 | 3,63 | 1,003 | |
| | Notable | 133 | 3,96 | ,957 | |
| | Sobresaliente | 26 | 4,27 | ,724 | |
| | Total | 305 | 3,77 | 1,007 | |
| La dificultad del curso en general | Insuficiente | 31 | 2,61 | 1,230 | ,003 |
| | Suficiente | 44 | 2,68 | 1,177 | |
| | Bien | 71 | 3,03 | ,894 | |
| | Notable | 132 | 3,23 | 1,062 | |
| | Sobresaliente | 26 | 3,31 | 1,087 | |
| | Total | 304 | 3,05 | 1,084 | |

Nota. Elaboración propia