

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

LA PERCEPCIÓN DEL APOYO SOCIAL EN LOS JÓVENES DE
PRIMERO DE BACHILLERATO

TRABAJO FIN DE MÁSTER

Alumna: ÁNGELES RODRÍGUEZ RIVERO

Tutor: PEDRO RICARDO ÁLVAREZ PÉREZ

2019

AGRADECIMIENTOS

A mi familia, en especial a mi madre y mi hermana, que me han brindado su apoyo incondicional en este año académico en el que tantas dudas he tenido. A ellas, por estar y permanecer, como dice el dicho “*después de la tempestad, viene la calma*”. Gracias por ser el pilar fundamental que siempre me ha dado aliento.

A mis amigos, por acompañarme desde lejos en mis progresos. Por apoyarme y regalarme esas palabras en los momentos precisos.

A mis compañeras de Máster, Ana y Estefanía, que han logrado que este año académico fuera más fácil. Por el apoyo y la ayuda en los momentos necesarios.

A mi profesor y tutor Pedro Álvarez, por su acompañamiento, compromiso y dedicación. Por haber sido guía y apoyo en la elaboración de este trabajo pero, sobre todo, por confiar en mí y no dejar que me rindiera. Gracias por la paciencia y por la entrega.

1. RESUMEN

En este trabajo se presenta un estudio sobre las variables de carácter social relacionadas con la vida del estudiante de primero de bachillerato. La elección de este curso viene determinado por la importancia del momento en el que se encuentran los estudiantes, siendo una época de incertidumbre académica. El objetivo de este estudio es indagar en la percepción que tienen los estudiantes sobre ellos mismos y su futuro, si se encuentran satisfechos con lo que están estudiando, así como la creencia de las percepciones que tienen los otros sobre ellos. Para ello se trabajó con una muestra de 133 estudiantes de primero de bachillerato de 3 centros educativos de la isla de Tenerife. Se siguió una metodología descriptiva, basada en la aplicación de un cuestionario para la recogida de información. Los resultados indican que, en términos generales, el alumnado de primero bachillerato presenta niveles satisfactorios ante la percepción del apoyo social, destacando el recibido por las familias. Estos resultados son un referente interesante para desarrollar programas de mejora de las relaciones sociales, que facilite al alumnado su desarrollo académico y personal.

Palabras claves: apoyo social, autoconcepto, autoeficacia, satisfacción académica.

1. ABSTRACT

This Project presents a study on social variables related to the life of the first-year high school student. The choice of this course is determined by the importance of the moment in which the students find themselves, being a time of academic uncertainty. The aim of this study is to investigate students'; perceptions of themselves and their future, whether they are satisfied with what they are studying, as well as the belief in others'; perceptions of them. In order to do this, we worked with a sample of 133 first-year high school students from 3 educational centres on the island of Tenerife. A descriptive methodology was followed, based on the application of a questionnaire for the collection of information. The results indicate that, in general terms, the students of the first baccalaureate present satisfactory levels before the perception of social support, highlighting that received by the families. These results are an interesting reference to develop programs to iprove social relations, which facilitate students their academic and personal development.

Key words: social support, self-concept, self-efficacy, academic satisfaction.

ÍNDICE

2. INTRODUCCIÓN	7
3. MARCO TEÓRICO	9
3.1 APOYO SOCIAL	9
3.1.1. Apoyo social de sus iguales y profesorado	10
3.1.2. Apoyo de sus familiares	13
3.2. LA AUTOEFICACIA Y EL AUTOCONCEPTO ACADÉMICO	14
3.3. LA SATISFACCIÓN ACADÉMICA DEL ALUMNADO	19
3.4. EL ABANDONO ESCOLAR TEMPRANO.....	21
4. DISEÑO METODOLÓGICO	23
4.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	23
4.2 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.....	23
4.3 OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN.....	24
4.4. CATEGORÍAS Y DESCRIPCIÓN DE LAS VARIABLES OBJETO DE ESTUDIO	24
4.5. METODOLOGÍA	26
4.6. SELECCIÓN DE LA MUESTRA.....	26
4.7 INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE LA INFORMACIÓN.....	28
4.8. PROCEDIMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN	30
4.9 ANÁLISIS DE DATOS.....	30
5. RESULTADOS	31
5.1 SATISFACCIÓN ACADÉMICA.....	31
5.2 AUTOCONCEPTO	32
5.3 ADAPTACIÓN SOCIAL.....	33
5.4 APOYOS RECIBIDOS	34
5.4.1 Apoyo por parte del profesorado.....	34
5.4.2 Apoyo por parte de los iguales.....	35
5.4.3 Apoyo por parte de los familiares	36

5.5 AUTOEFICACIA.....	37
6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	38
7. PROPUESTAS DE MEJORA	43
8. BIBLIOGRAFÍA	45
9. ANEXOS.....	51

2. INTRODUCCIÓN

En el presente estudio se quiere conocer la importancia que le dan los estudiantes al apoyo social que reciben por parte de los distintos grupos sociales con los que se relacionan, tales como la familia, los iguales y el profesorado. Del mismo modo, queremos indagar en la imagen que perciben de ellos mismos y sus capacidades en relación a los planes y proyectos futuros.

El estudio se justifica porque estamos en una coyuntura en la que se vienen detectando niveles preocupantes de desmotivación escolar y abandono temprano de los estudios. Por este motivo decidimos escoger el curso de primero de bachillerato, para conocer si dicha desmotivación viene dada de cursos anteriores o se produce a raíz de los cambios que están sufriendo los estudiantes, debido a que es un momento en el que cambian de centro y comienzan un nuevo proceso de integración. Asimismo, hemos escogido este curso para conocer las percepciones que tiene el alumnado del entorno que le rodea y de ellos mismos, conocer cómo se sienten y cómo creen que los demás les consideran, ya que muchas veces nos encontramos con estudiantes que dicen sentir que no se les valora como ellos considerarían que se debería hacer.

A través de la revisión de las diferentes lecturas que tratan el tema objeto de estudio, hemos podido observar que existen muchas investigaciones con alumnado de segundo de bachillerato o con universitarios. Sin embargo, existen pocos estudios acerca del alumnado al que nos queremos acercar. El objetivo que queremos llegar a alcanzar es poner de manifiesto la importancia de tener en cuenta a este alumnado y sus opiniones sobre las percepciones que tienen acerca de los apoyos recibidos, así como de su autoconcepto y autoeficacia.

Así, para poder realizar el estudio hemos indagado en distintas investigaciones para informarnos sobre el tema y conocer cómo poder abordarlo con los estudiantes mencionados. A partir de ello, nos han surgido varias preguntas para la investigación a las que nos gustaría dar respuesta y de ellas surgió nuestro problema de investigación.

Partimos de la idea de que aquel alumnado que se siente apoyado por sus compañeros y compañeras, profesionales de la educación y orientación, y la familia, se encontrarán mejor integrados, más satisfechos con la formación que están recibiendo, más motivados y presentarán mejores expectativas de resultados futuros, así como mayor confianza en ellos mismos y sus capacidades.

Como parte del estudio y para la recogida de información, se ha elaborado un cuestionario en el que el alumnado pueda responder a las percepciones que tienen frente a las diferentes variables que se les presentan. De esta manera, consideramos que los resultados que podamos sacar de este estudio podrían tener implicaciones prácticas futuras, sirviendo como un punto de partida para los profesionales y las familias. A través de esta información obtenida se podrán crear programas de orientación familiar, al profesorado y al alumnado dirigidos a potenciar las percepciones que el alumnado presente de sí mismo, así como a métodos y técnicas para lograr que la etapa de la educación se convierta en un momento de disfrute y aprendizaje en el que el alumnado se sienta valorado.

3. MARCO TEÓRICO

En este apartado de marco teórico, se lleva a cabo una revisión de distintos enfoques y factores relacionados con los objetivos de la investigación. De manera más precisa, se lleva a cabo un análisis de los factores relacionados con la importancia de los apoyos sociales en la vida de los estudiantes.

3.1 APOYO SOCIAL

El concepto de apoyo social surge del interés por comprender las interacciones sociales y la tendencia a buscar la compañía de otras personas, especialmente en situaciones estresantes en el transcurso del ciclo de vida (Orcasita y Uribe, 2010), considerando así el apoyo social como un elemento vital para un correcto desarrollo de la persona tanto en salud como en bienestar.

Cassel, Cobb y Caplan (citado por Orcasita y Uribe, 2010) proponen que el apoyo social protege a las personas de las consecuencias negativas, físicas y psicológicas de sucesos estresantes.

A su vez, Cobb (citado por Orcasita y Uribe, 2010) considera el apoyo social como la percepción que tenían las personas para preocuparse por ellas y sentirse queridas, que se les tuviera en cuenta y se valorara el trabajo y esfuerzo que estaban realizando.

Para Caplan (citado por Orcasita y Uribe, 2010) el apoyo lleva adherido unos vínculos sociales constantes que son totalmente significativos para prolongar la integridad física y psicológica de la persona, ya que así le está facilitando el dominio emocional, gracias a la interacción con los otros y consigo mismo, la ayuda, los consejos y el desempeño de las personas.

Según otras perspectivas podríamos distinguir entre dos tipos de apoyo social, el apoyo social recibido, haciendo referencia a la dimensión objetiva, en la que se tendría en cuenta cuánta ayuda ha recibido una persona en un tiempo determinado; y el apoyo social percibido es aquel que se presenta de manera más subjetiva, es decir, una evaluación del apoyo Lin (1986). En este caso es una valoración del apoyo que recibe la persona en cuanto a las necesidades que presenta. Barrón (1996) plantea que estos dos tipos de apoyo deberían ser evaluados cada uno individualmente, ya que con frecuencia hay personas que se sienten apoyadas aunque no reciben apoyo o viceversa, personas que no perciben el apoyo aunque lo reciban.

De acuerdo con Orcasita y Uribe (2010), el apoyo social cobra una gran importancia en el desarrollo del alumnado para comprender todos aquellos problemas que se van presentando a lo largo de la vida de la persona, especialmente en la etapa que a continuación trataremos, la adolescencia.

Debemos tener en cuenta que el apoyo social es un proceso de interacción entre la persona y el medio que le está rodeando, en el caso que se presenta en este estudio sería la interacción del estudiante de primero de bachillerato y su círculo en la escuela, en el que se encontraría tanto el profesorado como sus iguales y fuera de ella, centrándonos en la familia.

A continuación nos adentraremos en los diferentes apoyos recibidos a tratar en el siguiente estudio.

3.1.1. Apoyo social de sus iguales y profesorado

Las personas, a lo largo de su vida, mantienen interacciones con otras, estas interacción son las que les conducen a unos comportamientos u otros que van conformando su forma de ser, de actuar, de pensar, así como sus valores y actitudes frente a las situaciones que se les van presentado.

Las relaciones sociales que los adolescentes establecen con el profesorado y sus compañeros y compañeras dentro del ambiente de aula es un aspecto importante tanto en el desarrollo del aprendizaje del alumnado como en su desarrollo personal. Por tanto, se puede decir que “el clima social escolar generado por las relaciones interpersonales es el eslabón necesario para una tarea educativa eficaz” (Fernández, 1998).

Según la teoría del aprendizaje social de Rotter (1954) puede existir una posibilidad de que ocurra una conducta en una situación particular, la cual se encuentra determinada por dos variables: la apreciación subjetiva de la probabilidad de que se refuerce la conducta presente y el valor de refuerzo para el sujeto. Esto se encuentra estrechamente relacionado con la importancia que se le puede llegar a dar a las relaciones sociales entre iguales y con el profesorado.

Por un lado, las relaciones sociales que se producen entre iguales tienen un estrecho vínculo con el apoyo que percibe la persona. Dentro del ambiente de aula, la aceptación o el rechazo por el resto de compañeros y compañeras toma un papel importante en estas edades. En varias investigaciones se puede observar el factor

determinante que existe entre el rechazo escolar y el fracaso de los estudios, así como en el caso contrario, la aceptación social y el éxito en los estudios. Se debe tener en cuenta que en el contexto escolar en las edades que no estamos centrando, el rechazo o la aceptación social tiene una gran influencia.

Las relaciones sociales que se producen en la época de la adolescencia son más estables (Estévez, Martínez y Jiménez, 2009), estas influyen en el desarrollo tanto cognitivo, social como emocional, en su adaptación al medio social en el que se encuentran, así como el aprendizaje de actitudes y valores. Del mismo modo, estas relaciones influyen en otros ámbitos tales como la familia, la escuela y la comunidad (Gifford-Smith y Brownell, 2003; Hartup, 1996, citado por Estévez, Martínez y Jiménez, 2009).

El ser humano tiende a relacionarse con aquellas personas que son similares a él, así como se suele valorar la calidad que tiene esa amistad, es decir, según Hartup (citado por Estévez, Martínez y Jiménez, 2009) una buena calidad en la amistad provoca una mayor autoestima en el estudiante, mientras que en el caso contrario, provoca el sentimiento de soledad en este.

Estas relaciones dentro del aula a veces se ven condicionadas por los grupos impuestos por el centro en el que se encuentran, incluso, a veces, por los que ha seleccionado el profesor o profesora. Por tanto, las relaciones que pueden llegar a crearse son por los objetivos y metas que tiene cada uno.

Moreno (1934) (citado por Estévez, Martínez y Jiménez, 2009) crea una técnica sociométrica con el objetivo de estudiar las relaciones interpersonales. Por ejemplo, las amistades en la escuela, por tanto esta tendría el objetivo de estudiar las relaciones afectivas y su estructura informal según el estatus social de cada uno de los alumnos y alumnas. El estatus sociométrico destaca la competencia social que puede tener un adolescente. Además, esta técnica se puede efectuar en poco tiempo y tiene una gran validez en las relaciones entre iguales (Martínez-Arias et al., 2009) (citado por Inglés, Aparisi, García-Fernández, Núñez y Martínez, 2015).

Inglés, Aparisi, García-Fernández, Núñez y Martínez, (2015) analizan la relación entre tipos sociométricos, categorías conductuales y metas académicas en una muestra de 1349 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. Estos autores encontraron que los alumnos y alumnas que son definidos por sus iguales de forma positiva

presentan mayores puntuaciones en metas de aprendizaje y de logros que aquel alumnado que se definían de manera negativa.

Asimismo, Inglés, Aparici, Delgado, Torregrosa y García-Fernández (2007) analizan la relación que puede existir entre estatus sociométricos, categorías conductuales y el autoconcepto académico. Estos autores obtienen unos resultados en la que se muestra que el autoconcepto académico es una variable predictora del estatus sociométrico y las categorías conductuales, debido a que aquellos estudiantes con un alto grado de autoconcepto académico presentan mayor probabilidad de ser identificados positivamente por sus iguales, que el alumnado con bajas puntuaciones en autoconcepto académico.

De esta manera se entiende, que las relaciones con los iguales y la amistad creada con estos juega un papel fundamental en el desarrollo de la persona tanto a nivel personal como académico.

Por otro lado, las relaciones sociales que se producen con el profesorado es un factor condicionante en las percepciones del alumnado respecto al apoyo que reciben. Como comenta Tinto (1993), el rendimiento académico del alumnado puede encontrarse condicionado por la interacción que se realiza con el profesorado, suponiendo que un alumno o alumna que se encuentra respaldado por su profesor o profesora llega a tener una mayor percepción de sí mismo, así como una mejora de la autoestima, puede llegar a alcanzar sus metas y mayores éxitos, que aquel alumnado que sienta que el profesorado no le apoya ni ayuda en su proceso académico, condicionando así la confianza en sí mismo y la capacidad de lograr lo que se propone. Se podría decir que aquellos que han desarrollado fuertes hábitos de dependencia hacia dichas conductas son más influenciados por los refuerzos sociales que aquellos que solo han establecido de forma débil los hábitos de dependencia (Bandura y Walters, 1990).

En el análisis del apoyo social en el aula por parte del profesorado e iguales, existen estudios (Hombrados y Castro, 2013) en los que se reflejan que el alumnado valora el apoyo social emocional como el que mayor repercusión tiene de forma beneficiosa en ellos. Esto se puede ver reflejado en la Teoría de la Especificidad de Cohen y McKay (1984), quienes formulan que el apoyo social será siempre más efectivo cuando se ajuste al problema que hay que resolver. Por tanto, en el ambiente de aula, se le da un gran valor al apoyo que los estudiantes reciben por parte del profesorado.

De este modo, el profesor o profesora se convierte en el adulto fuera del entorno familiar, como modelo y referente social en la adolescencia. Por tanto, la percepción creada por el alumnado referente al apoyo percibido por el profesorado estará condicionado por el vínculo creado en la relación profesor-alumno.

3.1.2. Apoyo de sus familiares

La familia es el primer agente sociabilizador y más importante durante la infancia, en donde los niños y niñas aprenden diferentes habilidades, actitudes y capacidades para adaptarse al medio en el que se encuentran. A medida que estos niños y niñas van creciendo van conociendo otros agentes de sociabilización, sin embargo, la familia seguirá siendo el grupo principal por el que se transmiten valores, creencias y las normas sociales. Por tanto, las relaciones familiares son los vínculos creados desde el nacimiento del niño o niña, desarrollándose a medida que estos van creciendo.

La calidad de las relaciones familiares se encuentra estrechamente vinculada con el comportamiento en la interacción social con los otros (Estévez, Martínez y Jiménez, 2009). Por tanto, de ello va a depender los vínculos futuros fuera de dicho agente, tanto en la escuela como fuera de ella.

La familia es considerada como la unidad básica de salud y debe educar con normas y límites, ejerciendo una autoridad afectiva, compartida y responsable (Orcasita y Uribe, 2010). Por tanto, esta debe facilitar el desarrollo de las habilidades del niño o niña, enseñándole a superar todas aquellas limitaciones que se puedan presentar.

Según Musitu, Martínez y Murgui (2006) en su investigación, descubren que si el adolescente percibe un bajo apoyo por parte del padre o de la madre este tiende a presentar una autoestima baja, a participar con frecuencia en conductas violentas y posibles desajustes escolares.

La transición que vive un adolescente en el período de la niñez a la adultez, es un momento crucial en el que se pueden llegar a debilitar los lazos familiares afianzados con anterioridad (Orcasita y Uribe, 2010). Este proceso por el que pasan los adolescentes es un proceso necesario para la construcción de su personalidad e identidad. Todo ello, puede provocar estrés y momentos de distanciamiento hacia las personas de su entorno, por consecuente, la influencia de la familia sigue jugando un papel importante, en el que debe estar presente el constante apoyo de estos, como resaltaba Barrón (1992) es necesario ofrecer un apoyo social constante en el

adolescente, ya que la percepción que tengan dichos adolescentes sobre el apoyo recibido por parte de las familias, la disponibilidad, la escucha, la entrega, entre otras.

Por tanto, la confianza en el apoyo familiar son críticos para la motivación para el aprendizaje del alumnado y su rendimiento académico (Davis-Kean, 2005).

Florenzano (2002) considera que a pesar de los cambios producidos en el núcleo familiar en las últimas décadas, sus funciones básicas siguen siendo las mismas, por la que el niño o niña que se encuentra en la etapa de la adolescencia necesita tener personas a su lado que le apoyen, que se interesen por ellos y que los acepten, siendo estas personas pertenecientes a su grupo familiar.

3.2. LA AUTOEFICACIA Y EL AUTOCONCEPTO ACADÉMICO

Con el fin de conseguir un mayor entendimiento de las variables tipo social nombradas con anterioridad, hemos querido indagar en los sentimientos de autoeficacia y autoconcepto académico de los estudiantes.

Para poder centrarnos en el concepto de autoeficacia hablaremos en primer lugar de la Teoría Social Cognitiva de Bandura (2001), el cuál considera que el desarrollo cognitivo producido desde la infancia viene dado por las experiencias de aprendizaje del niño o niña, y al mismo tiempo, la calidad de dichas experiencias tendrán un valor fundamental en su desarrollo cognitivo. Este autor considera que la conducta depende de los factores personales como las emociones, pensamientos, conocimientos, aprendizajes previos, habilidades, etc. y del contacto con el medio social, y que a su vez, dichos factores personales se van a encontrar condicionados por la conducta y el contexto en el que se desarrolle.

A partir de esto, Bandura (2001) desarrolla dentro de su teoría el aprendizaje por observación o vicario, en el que los niños y niñas adquieren y modifican sus comportamientos y actitudes a través de la observación de los adultos y de las vivencias cotidianas que afectan directamente a su vida. Por ejemplo, si el niño o niña observa a una persona con positividad aprende a ser positivo. Por tanto, según la teoría de Bandura, la autoeficacia es objeto de aprendizaje. Las expectativas sobre las capacidades propias para alcanzar metas son producto de aprendizajes vitales mayoritariamente observados (Mata, 2018).

De esta manera, se entienden las expectativas como la esperanza de poder realizar o conseguir algo de manera razonada (RAE, 2018). Normalmente estas se encuentran relacionadas con hechos que la persona considera que pueden ocurrir, una suposición de acciones futuras. Betz (citado por Mata, 2018) considera las expectativas o creencias de autoeficacia como los juicios de las personas acerca de sus capacidades para organizar y ejecutar cursos de acción requeridos para el logro de sus metas.

Bandura (1986) y Lent (1994) consideran que desde un enfoque cognitivo social se pueden encontrar expectativas de autoeficacia y de resultados, surgidas a través del aprendizaje de la persona. Dichas expectativas, por tanto, se consideran de vital importancia para la aparición de intereses, teniendo en cuenta que una persona que se perciba a sí misma como un ser capaz y constructiva con las acciones y decisiones que tome, tendrá mayores probabilidades de desarrollar un interés por la actividad que quiera realizar, en caso contrario, en la que la persona demuestre expectativas bajas y no se sienta capaz de realizar determinadas acciones y tomar una decisión las expectativas en los resultados se verá condicionada.

Bandura (citado por Mata, 2018) propone además que las personas deben convertirse en agentes de su propio desarrollo mejorando así la capacidad de autoeficacia con la finalidad de que las cosas ocurran, que se incrementen las capacidades personales y la capacidad de autorregulación al tener el propio control de su vida. En base a esto Mata (2018) crea la siguiente definición “la autoeficacia vocacional como la disposición de la persona para ser agente de su propio desarrollo vocacional a partir de la convicción sobre su capacidad de logro”.

Por tanto, podemos decir que las creencias o expectativas de autoeficacia contribuyen de manera directa en nuestras elecciones presentes y futuras, ya que el ser humano tiende a elegir aquello en lo que se considera hábil y rechaza en lo que se ve incapaz de cumplir. Las creencias de autoeficacia afectan por concluyente, a la conducta de la persona al influir en las elecciones que realiza, el esfuerzo que ejerce, la perseverancia para enfrentar obstáculos, los pensamientos y las reacciones emocionales que experimenta (Olaz, 2001).

Por otra parte, la adolescencia es una etapa de cambios, que altera las percepciones de uno mismo. Los cambios físicos, la ampliación del horizonte cognitivo, las nuevas responsabilidades, obliga a los adolescentes a reorganizar su autoconcepto

(Santana y García, 2011). El autoconcepto se encuentra presente en las expectativas del alumno o alumna, constituyendo una fuente de motivación que influye de manera directa sobre los logros y las expectativas de estos (González-Pineda y cols., citado por Santana y García, 2011). Por tanto, aquel alumnado que sienta una valoración negativa a su rendimiento estará condicionado a presentar un bajo autoconcepto académico, llegando a sentirse incapaces de realizar las cosas por ellos mismos y presentaran una falta de confianza en sus acciones, por el contrario, el alumnado con una valoración positiva a su rendimiento presentará mayor confianza en sus acciones y se sentirán capaces.

De igual modo, en los estudios realizados por Aspinwall y Taylor (1992) y Núñez y cols. (1998), se corrobora el impacto que tiene el autoconcepto en la vida académica y cotidiana, expresando que el alumnado con un bajo autoconcepto presenta poca competencia personal, hacen uso de menos estrategias de aprendizaje, valoran negativamente las situaciones estresantes y las perciben fueran de su control (Santana y cols., 2009).

A medida que pasan los años se va formando un autoconcepto cada vez más estable y con mayor capacidad para dirigir nuestra conducta. Asimismo, la formación de este se encuentra estrechamente relacionada con el estilo educativo familiar. Según las principales teorías psicológicas, el autoconcepto juega un papel decisivo en el desarrollo de la personalidad, por lo tanto, es importante construir un autoconcepto positivo para la mejora del alumnado (Esnaola, Goñi y Madariaga, 2008).

Según estos autores las dimensiones de los tipos de autoconcepto son: físico, personal, social y académico.

Las dimensiones del autoconcepto físico

La naturaleza multidimensional del autoconcepto físico se encuentra totalmente aceptada, sin embargo, cuál es el número e identidades de las dimensiones que lo componen sigue siendo un tema de discusión. Las subescalas de habilidades físicas y deportivas y la apariencia física, resultan indiscutibles pero suelen añadirse otras. Por ejemplo, Bracken (citado por Esnaola y cols., 2008) distingue entre competencia física, apariencia física, forma física y salud. El modelo de Fox (citado por Esnaola y cols., 2008) distingue entre habilidad física, condición física, atractivo físico y fuerza.

Las dimensiones del autoconcepto personal

El autoconcepto personal hace referencia a la idea que tiene cada persona de sí misma. Este autoconcepto ha producido menos atención en las investigaciones psicológicas que el resto de autoconceptos. A pesar de ello, existen antecedentes de interés en el estudio de dicho autoconcepto, así se refleja en el cuestionario TSCS (Tennessee Self Concept Scale) de Fitts (citado por Esnaola y cols., 2008). Se entiende por tanto, que el autoconcepto personal, consta al menos de cuatro dimensiones: el autoconcepto afecto-emocional, el autoconcepto ético/moral, el autoconcepto de la autonomía y el autoconcepto de la autorrealización.

- El autoconcepto afectivo-emocional hace referencia a cómo se ve la persona a sí misma respecto a ajuste emocional o la regulación de sus emociones.
- El autoconcepto ético/moral hace referencia hasta qué punto que una persona se considera a sí misma honrada.
- El autoconcepto de la autonomía hace referencia a la percepción de hasta qué punto decide cada cual sobre su vida en función de su propio criterio.
- El autoconcepto de autorrealización hace referencia a cómo se ve una persona a sí misma con respecto al logro de los objetivos de vida que se ha planteado.

La estructura del autoconcepto social

Los cuestionarios más antiguos empleados para medir el autoconcepto social responden a una concepción unidimensional del autoconcepto según la cual las personas construyen una visión global de sí mismas, entre todos ellos, según Esnaola, Goñi y Madariaga (2008) destacan los siguientes:

- El Tennessee Self Concept Scale (TSCS) de Fitts (1965): este pretende medir las percepciones de las personas sobre sus habilidades sociales.
- El Coopersmith Self Esteem Inventory de Coopersmith (1981): el cual mide diferentes áreas referentes al uno mismo.
- El Texas Social Behavior Inventory (TDBI) de Helmreich, Stapp y Ervin (1974): sus ítems hacen referencia a la aceptación social percibida cuando las personas se comparan con los demás en general y no solo con los pares.

Los diferentes estudios que tratan de definir las dimensiones pertenecientes al autoconcepto social parten de dos criterios, según el contexto y las competencias. Por

un lado, aquellos en los que se diferencia el autoconcepto social por contextos, este representaría la percepción que tiene cada persona sobre sus habilidades social respecto a la interacción con los otros (Markus y Wurf, 1987; Vallacher y Wegner, 1987). Por el otro lado, nos encontramos con los que consideran que el autoconcepto social se organiza según la evaluación de las diferentes competencias (habilidades sociales, agresividad, asertividad, etc.) que las personas presentan en la vida social (Infante, De la Morena, García, Sánchez, Hierrezuelo y Muñoz, 2002; Zorich y Reynolds, 1988). Por tanto, podrán agruparse en las categorías de competencia social y de aceptación social (Bracken, 1992).

Las dimensiones de autoconcepto académico

Podríamos decir que la importancia que se le otorga al autoconcepto académico en la investigación educativa es enorme teniendo en cuenta que no se puede entender la conducta del estudiante sin reflexionar sobre las percepciones que la persona tiene de sí misma y de su propia competencia académica (Goñi y Fernández, 2007).

Teniendo en cuenta el modelo de Shavelson et al. (Citado por Esnaola, Goñi y Madariaga, 2008) el autoconcepto académico, se divide tanto el general como los específicos (matemático y verbal), que a su vez se subdividen inglés, historia, matemáticas o ciencias, apareciendo a su vez otros niveles por debajo de estos. Además, el autoconcepto académico a medida que avance la edad irá adquiriendo mayor diferenciación interna.

Sin embargo, el autoconcepto es un término bastante complejo, el cual ha ido recibiendo distintas definiciones según distintos autores.

Freud (1923) desarrolla una teoría sobre el autoconcepto y su formación. Se centra en el ello, el yo y el súper-yo como los tres procesos inconscientes que integran la personalidad de una persona y el conjunto de estos forman el aparato psíquico y el concepto de sí mismo es el contenido del aparato mental, a través de representaciones simbolizadas, que influyen en el comportamiento de la persona en la medida en la que se mantiene la coherencia entre esas percepciones.

Según Rosenberg (1979) el autoconcepto es el conjunto de imágenes, pensamientos y sentimientos que la persona tiene de sí mismo. Asimismo, Camacho

(2002) define el autoconcepto como las actitudes, las aptitudes, el sistema corporal y las valoraciones externas. Por tanto, dependiendo de la motivación de la persona ante las tareas de la vida cotidiana, la voluntad con que las realice, cómo se sienta de salud, por sus habilidades innatas y cómo se sienta que le perciben los demás, se logrará construir un concepto positivo o negativo de sí mismo y del mismo modo, logrará construir una buena autoestima.

Por concluyente, a pesar de las diferentes definiciones y dimensiones que forman el autoconcepto, podemos decir que este incluye las creencias que uno tiene sobre sí mismo, las imágenes que crean los demás sobre nosotros y las que creemos que deberían ser.

3.3. LA SATISFACCIÓN ACADÉMICA DEL ALUMNADO

En la actualidad, el concepto de satisfacción académica conforma un aspecto clave para evaluar la calidad del aprendizaje recibido. Asimismo, esta ayuda a explicar parte del ajuste académico, la integración social, la persistencia, el éxito académico y la satisfacción general con la vida (Medrano y Pérez, 2010).

De forma general, podemos definir la satisfacción académica como un elemento clave en la valoración de la calidad de la educación (Gento y Vivas, 2003); también podemos encontrar definiciones en las que se define como un componente cognitivo del bienestar psicológico, que hace referencia a las valoraciones que las personas realizan al comparar sus aspiraciones con sus logros alcanzados (Medrano y Pérez, 2010).

Lent et al. (2007) proponen un modelo explicativo de la satisfacción académica en el que el alumnado que registra altos niveles de dicha satisfacción se caracterizan por estar progresando en sus metas académicas, poseen creencias elevadas acerca de sus capacidades para lograr un buen rendimiento en las actividades referentes a su carrera, presentan expectativas positivas y perciben un apoyo social apropiado para lograr alcanzar sus metas académicas (citado por Medrano y Pérez, 2010) (Figura 1).

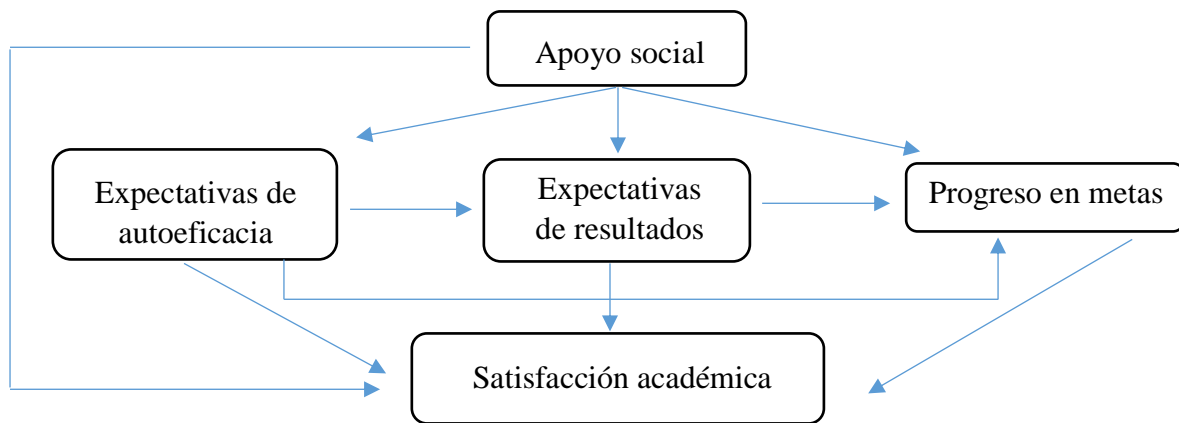


Figura 1. *Modelo social cognitivo de satisfacción académica (adaptada de Lent et al, 2007).*

Las investigaciones actuales sobre la satisfacción académica se han enfocado principalmente en dos perspectivas: por un lado, centrada en la calidad del servicio y por otro, en el bienestar psicológico de la persona (Vergara-Morales, Del Valle, Díaz y Pérez, 2018).

La perspectiva centrada en la calidad del servicio se encuentra relacionada con una serie de caracteres de la gestión institucional, en nuestro caso, la escuela, sobre los que los estudiantes evalúan el cumplimiento de sus expectativas asociadas con su experiencia académica (Abarca et al., citado por Vergara-Morales, Del Valle, Díaz y Pérez, 2018). Por tanto, podemos decir que la calidad que perciben los estudiantes estará condicionada por el grado en el que se satisfagan sus necesidades y expectativas.

La perspectiva centrada en el bienestar psicológico define la satisfacción como el bienestar y disfrute que los estudiantes perciben al llevar a cabo experiencias vinculadas a su rol como estudiantes (Medrano y Pérez, 2010). Otras definiciones, como las nombradas anteriormente, definen la satisfacción como “la evaluación subjetiva de un estudiante, de los diversos resultados y experiencias relacionadas con la educación” (Insuza et al., citado por Vergara Morales et al., 2018). Por tanto, podemos considerar la satisfacción académica como una variable cognitiva y afectiva, ya que se tiene en cuenta tanto el cumplimiento de las expectativas de los estudiantes, como la evaluación del aprendizaje adquirido.

Desde el campo de la psicología Arias y Flores (2005) consideran que la satisfacción es cuando la necesidad inicial que motivó el comportamiento es reducida o saciada, es decir la sensación que tiene la persona al lograr un equilibrio entre las

necesidades y los fines a alcanzar. Zas (citado por Jiménez Terriquez y Robles, 2011) define la satisfacción como el resultado de un proceso que se inicia en la persona y finaliza en esta misma.

Para otros autores la satisfacción está asociada a modelos de calidad total y en algunas instituciones al estudiante se le considera un consumidor del servicio educativo. Haciendo referencia a lo indicado, se han utilizado a diversos modelos relacionados con teorías administrativas, entre ellos el de la calidad total (Caballero, 2002).

En relación a lo comentado con anterioridad, teniendo en cuenta que la satisfacción académica se ha transformado en una variable de gran repercusión tanto en la vida de los estudiantes, en su desarrollo como para las instituciones, es importante tener una serie de instrumentos para poder medir y adaptarlo a las distintas instituciones. Para ello, las investigaciones que se realizan respecto al tema se pueden agrupar en dos tipos: las que se hacen para saber qué espera el estudiante de la universidad o centro en el que se encuentra de forma generalizada y aquellas que estudian las expectativas de los estudiantes sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje (Pichardo, 2007).

Sin embargo, el análisis de la satisfacción académica se presenta de manera compleja, ya que esta va a depender de la persona que realice el cuestionario, según sus criterios, expectativas futuras, valores, entre otras. Por tanto, supone una valoración subjetiva del éxito alcanzado, ya que estará orientada hacia las percepciones y actitudes que hacia criterios y objetivos (Jiménez, Terriquez y Robles, 2011).

3.4. EL ABANDONO ESCOLAR TEMPRANO

Este estudio se ha realizado con el alumnado perteneciente al curso académico de primero Bachillerato debido a que hoy en día, según la Unión Europea, el abandono escolar temprano se encuentra comprendido entre los 18 y 24 años, provocando que estos jóvenes solo tengan la Educación Secundaria Obligatoria y no se matriculen en niveles superiores (Benito, 2007).

Teniendo en cuenta esta definición, se puede observar que el porcentaje de abandono escolar temprano en el año se encuentra en 17,9% en este 2018, a pesar de ser la cifra más baja en la última década, sigue siendo una cifra alta en la que los estudiantes deciden abandonar sus estudios. Asimismo, Canarias se encuentra entre las

Comunidades Autónomas con un mayor porcentaje de abandono escolar situándose en un 17,5% de la población canaria.

En Canarias, La Ley 6/2014, de 25 de julio, Canaria de Educación no Universitaria, regula en su artículo 46 el absentismo escolar y el abandono escolar temprano, define el absentismo escolar como “reiterada ausencia temporal injustificada, no permanente ni definitiva, del alumnado al centro educativo en el que está escolarizado y que supone un riesgo para desarrollar satisfactoriamente los procesos de enseñanza y aprendizaje” (BOC, 2018).

Asimismo, en este documento se define distintos tipos de absentismos. Teniendo en cuenta el tema que se está tratando, se ha cogido la siguiente definición: “Absentismo centrado en el entorno social del alumnado, siendo un absentismo que surge cuando en el entorno cercano del alumno o alumna existen modelos desmotivadores para continuar con los estudios o absentistas” (BOC, 2018, p. 42808)

Por tanto, el abandono escolar temprano es una de las mayores preocupaciones existentes en la enseñanza desde años anteriores. Las consecuencias que llevan a este abandono repercuten según el individuo, su entorno familiar, académico e incluso la sociedad en la que se está desarrollando. Pascual y Amer (2013) citan que las personas que abandonan tempranamente los estudios, posteriormente tienen dificultades para insertarse laboralmente.

El abandono escolar puede suceder por diferentes factores, entre ellos se pueden encontrar: el contexto familiar, el contexto del alumnado y el contexto educativo, haciendo referencia a la relación del alumnado con el profesorado.

Por ello, se ha querido realizar este estudio con alumnado de primero de Bachillerato, ya que han superado la etapa de secundaria obligatoria y se encuentran en los márgenes de las edades comprendidas del abandono escolar, queriendo conocer así los condicionantes que pueden provocar esta decisión en el alumnado y si tienen relación con el apoyo que reciben dentro del aula tanto por parte de sus compañeros y compañeras como por parte del profesorado.

4. DISEÑO METODOLÓGICO

A partir de la búsqueda bibliográfica realizada y la revisión expuesta en el apartado anterior, en la que se tratan distintos aspectos que pueden afectar a la motivación del alumnado por sus estudios y progresos, así como a los planes futuros, se ha querido hacer este estudio para analizar en qué medida este apoyo puede influir o no en dichos progresos.

4.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En los últimos años se viene insistiendo en la importancia que tiene el apoyo social en la autoestima y en los procesos académicos del alumnado. A partir del análisis de la literatura que hemos realizado en torno a las trayectorias formativas y a la adaptación del alumnado a las distintas etapas del sistema educativo, hemos encontrado que las variables de tipo social tienen una enorme trascendencia, puesto que de su influencia puede derivarse la integración social y académica, la permanencia o por el contrario pueden tener un efecto de peso en el fracaso o abandono escolar temprano.

Es por este motivo que en este trabajo de investigación nos hemos querido centrar en el análisis de este tipo de variables de carácter social y la importancia que le atribuye el alumnado de secundaria a sus procesos de toma de decisiones, adaptación, planes de futuro y éxito en los estudios.

Nuestro planteamiento parte de la idea de que aquellos estudiantes que perciben un buen clima social de apoyo y refuerzo en el aula, que sienten el apoyo de sus compañeros, familia y de los profesionales de la educación y de la orientación, estarán mejor integrados, más satisfechos con la formación, estarán más motivados y tendrán mejores expectativas positivas de resultados futuros.

Por tanto, el problema en torno al que gira esta investigación se ha centrado en la valoración de la importancia que las variables de tipo social tienen en los procesos de adaptación y en los planes vocacionales del alumnado.

4.2 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

A partir del problema de investigación planteado surgieron una serie de interrogantes que intentan dar respuesta a este:

- ❖ ¿Se siente el alumnado satisfecho con los estudios que está cursando?

- ❖ ¿Los apoyos sociales que recibe el alumnado en el aula contribuyen a la satisfacción académica?
- ❖ ¿Cómo se valora el alumnado a sí mismo?
- ❖ ¿Qué imagen tiene el alumnado acerca de sí mismo y de sus posibilidades académicas?
- ❖ ¿Se siente el alumnado integrado en el aula?
- ❖ ¿Se siente el alumnado valorado y apoyado por los miembros del centro?
- ❖ ¿Se siente el alumnado valorado y apoyado por su familia?
- ❖ ¿Qué expectativas de resultados tiene el alumnado?

4.3 OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

Una vez planteadas las cuestiones anteriores, el objetivo general que dirigió esta investigación ha sido: conocer de importancia que tiene el apoyo social en el alumnado con respecto a sus progresos académicos.

Partiendo de dicho objetivo general han surgido los siguientes objetivos específicos:

- ❖ Valorar el grado de satisfacción académico del alumnado.
- ❖ Valorar la percepción que tiene el alumnado del apoyo recibido.
- ❖ Valorar si el alumnado se siente integrado académica y socialmente dentro del aula.
- ❖ Profundizar en la autovaloración que el estudiante realiza sobre sí mismo.
- ❖ Valorar las expectativas de autoeficacia tiene el alumnado.

4.4. CATEGORÍAS Y DESCRIPCIÓN DE LAS VARIABLES OBJETO DE ESTUDIO

Para el desarrollo de este estudio y de acuerdo con los objetivos propuestos, se han seleccionado una serie de variables objeto de estudio.

En la siguiente tabla, se pueden ver las relaciones de los indicadores y variables con los objetivos y preguntas de investigación.

Preguntas de investigación	Objetivos	Variables	Indicadores
		Identificación	Edad Sexo Colegio
<p>¿Se siente el alumnado satisfecho con los estudios que está cursando?</p> <p>¿Los apoyos sociales que recibe el alumnado en el aula contribuyen a la satisfacción académica?</p>	Valorar el grado de satisfacción académica del alumnado	Satisfacción académica	Satisfacción académica
<p>¿Cómo se valora el alumnado a sí mismo?</p> <p>¿Qué imagen tiene el alumnado acerca de sí mismo y de sus posibilidades académicas?</p>	Profundizar en la autovaloración que el estudiante realiza sobre sí mismo.	Autoconcepto	Imagen de sí mismo Valoración de sus capacidades Confianza
¿Se siente el alumnado integrado en el aula?	Valorar si el alumnado se siente integrado académica y socialmente dentro del aula.	Adaptación social	Implicación Participación Motivación Relación social Rendimiento
<p>¿Se siente el alumnado valorado y apoyado por los miembros del centro?</p> <p>¿Se siente el alumnado valorado y apoyado por su familia?</p>	Valorar la percepción que tiene el alumnado del apoyo recibido	Apoyos recibidos	Apoyo por parte del profesorado Apoyo por parte de los iguales Apoyo por parte de las familias
¿Qué expectativas de resultados tiene el alumnado?	Valorar las expectativas de autoeficacia que tiene el alumnado.	Autoeficacia	Autoeficacia

4.5. METODOLOGÍA

Teniendo en cuenta los objetivos propuestos con anterioridad y la finalidad de este estudio, podemos decir que se ha optado por seguir un método descriptivo, ya que esta trata de conocer los cambios que se producen en el alumnado en el transcurso del tiempo, en este caso en la etapa escolar. De esta manera se pretende obtener unos datos concretos, claros y que aporten una información relevante para el objeto de estudio, correspondiéndose al método nombrado, como afirma Bisquerra (2004), la finalidad de este método es la descripción de un fenómeno para aumentar el conocimiento sobre el mismo.

De igual modo, podemos decir que se hace uso de un enfoque positivista, ya que este enfoque se corresponde con una metodología de investigación cuantitativa, ya que dicha metodología tiene como finalidad explicar, predecir y verificar para así poder describir los hechos presentes en el estudio a realizar. Según Bar (2010) podemos destacar una serie de principios básicos de dicha metodología: se presta bastante atención a la representatividad de los datos con la finalidad de poder generalizarlos. Asimismo, este tipo de metodología cuenta con un observador externo, objetivo que se interesa por lo repetitivo y frecuente. Además, es una metodología que se orienta más a los resultados que a los procesos.

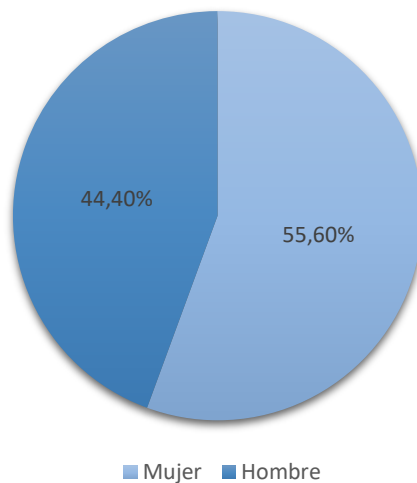
En definitiva, hemos considerado conveniente tomar esta metodología para nuestro estudio, ya que es la que mayormente se asemeja a dónde queremos llegar y cómo hacerlo.

4.6. SELECCIÓN DE LA MUESTRA

La muestra recogida en este estudio fue el alumnado de primer curso de Bachillerato. Teniendo en cuenta lo comentado en el marco teórico, se quiso realizar este estudio ya que dicho alumnado ha superado la etapa de secundaria obligatoria y se encuentran en los márgenes de las edades comprendidas del abandono escolar, queriendo conocer así los condicionantes que pueden provocar esta decisión en el alumnado y si tienen relación con el apoyo que reciben dentro del aula tanto por parte de sus compañeros y compañeras como por parte del profesorado. Asimismo, se ha tenido en cuenta la satisfacción académica que presenta el alumnado, la adaptación social de este dentro y fuera del aula, así como el autoconcepto y la autoeficacia que presentan.

Por ello, se ha realizado un muestreo intencionado, es decir, según la disponibilidad de los centros y la accesibilidad del investigador a ellos. La muestra definitiva, quedó configurada a la población accesible de la isla de Tenerife, concretamente en los municipios de San Cristóbal de La Laguna, Santa Cruz de Tenerife y Los Cristianos, seleccionando un centro por municipio. Estos centros, pertenecientes a diferentes municipios cuentan con diferentes características, ya que dos de ellos se encuentran en la zona metropolitana y otro en la zona sur de la isla. Debido a las fechas en las que se pudo pasar el cuestionario al alumnado, no se ha podido contar con la total participación de todos ellos, por lo que hay centros que presentan más alumnado que otros.

Finalmente, la muestra de esta investigación estuvo compuesta por 133 alumnos y alumnas, de las cuales el 45,1% era perteneciente al IES Viera y Clavijo, el 30,1% al IES Los Cristianos y el 24,8% al IES Teobaldo Power. En cuanto a la distribución total por sexos (Gráfica 1) se obtuvo un total de 74 mujeres (55,6%) y 59 hombres (44,4%).



Gráfica 1. Sexo

La edad de la población investigada se encontraba entre los 16 y 19 años, obteniendo una media de 16,80 años y una desviación típica 0,7432.

4.7 INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE LA INFORMACIÓN

Para la recogida de información, teniendo en cuenta las características que presenta esta investigación se hizo uso del cuestionario, ya que es una herramienta que permite recoger de manera objetiva los datos de la investigación. Según Bisquerra (2004) este es un instrumento para la recopilación de información formado por un conjunto limitado de preguntas por el cual la persona proporciona información sobre sí misma y el entorno que le rodea. Asimismo, Martínez (2002) indica que el cuestionario es un instrumento adecuado cuando se quiere conocer la opinión de un grupo de sujetos. Por tanto, se puede decir que la finalidad del cuestionario es la de obtener de manera sistemática y ordenada, la información de la población que se está investigando (García, 2003).

El uso de este cuestionario destaca por una serie de ventajas, ya que nos permite realizar varias cuestiones sobre los temas que se quieren tratar, facilita el acceso a la población, así como la comparación de los diferentes resultados obtenidos.

El cuestionario que se ha creado en esta investigación es de elaboración propia, denominado *Cuestionario sobre la percepción del apoyo social en el aula* (Anexo 1). Para su creación se tuvo en cuenta las cinco variables pertinentes en la investigación y una variable añadida de identificación, para recabar en los datos personales/demográficos del sujeto.

Por otro lado, para asegurar la fiabilidad y la validez del cuestionario se llevó a cabo una serie de fases. En una primera fase se creó el borrador de un primer cuestionario, que se fue modificando con ayuda del tutor. Seguidamente, llevamos dicho cuestionario ante profesionales expertos en el área de Métodos de Investigación de la Universidad de La Laguna, para así comprobar cada ítem del cuestionario y conocer si necesitaban algún cambio para un mayor entendimiento, así como para estructurarlo correctamente. Una vez realizadas las modificaciones por parte del profesional experto, se llevó a cabo una prueba piloto a un número reducido de alumnado que presente las mismas características de la muestra de estudio. Con esto se pretendía comprobar que las instrucciones y los ítems sean entendibles y adaptados al vocabulario de la muestra.

Tras la prueba piloto, no fue necesario realizar ninguna modificación, ya que el alumnado comprendió lo que debía realizar y los diferentes ítems que se les mostraban.

El cuestionario se estructuró según las dimensiones y variables a estudiar. Por ello, en primer lugar, de la pregunta 1 a la 3 podemos encontrar las preguntas de

identificación (edad, sexo y centro de estudio). A continuación, de la pregunta 4.1 a la 4.5 se han enfocado en el autoconcepto del alumno o alumna. Seguidamente, de la pregunta 5.1 a la 7.4 encontramos la parte referente al apoyo percibido. Este lo hemos dividido en tres partes, de la 5.1 a la 5.4 se han enfocado al apoyo percibido por parte del profesorado, de la 6.1 a la 6.4 al apoyo percibido por parte de sus iguales y de la 7.1 a la 7.4 al apoyo percibido por parte de sus familiares. Posteriormente, de la pregunta 8.1 a la 8.5 hicimos referencia a la adaptación social del alumnado a investigar en el aula. Para finalizar el cuestionario quisimos indagar entre la percepción de autoeficacia y la satisfacción académica de los sujetos, por tanto, de la 9.1 a la 9.5 encontramos las preguntas referentes a la autoeficacia y de la 9.6 a la 9.8 a la satisfacción académica.

Una vez realizada dicha estructuración nos hemos quedado con un cuestionario de 33 ítems, centrado en preguntas de escala Likert, en el que el alumnado tenía para elegir entre cuatro opciones por cada ítem (totalmente de acuerdo, bastante de acuerdo, poco de acuerdo y nada de acuerdo), para conocer en qué medida se sienten identificados con cada una de las afirmaciones que se les presentan.

Para finalizar, utilizamos el programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) en su versión 23, para hallar el Alfa de Cronbach para comprobar la fiabilidad del cuestionario, al tener un cuestionario completo de escala tipo Likert, se cogerán los 33 ítems totales. El valor obtenido fue de 0'886, por lo que este dato indica que la consistencia interna es alta. Para hallar el Alfa de Cronbach y que este sea fiable, el resultado debe estar entre 0 y 1, teniendo mayor fiabilidad si el resultado se encuentra próximo al 1. Asimismo, para que un resultado sea fiable debe encontrarse por encima de 0'750. Autores como George y Mallery (1995) hicieron la explicación del Alfa de Cronbach, en la que se establece que todo valor que esté por debajo de 0'5 no sería fiable; si el valor se encuentra entre 0'5 y 0'6 se considera un nivel pobre de fiabilidad; si el resultado se encuentra entre 0'6 y 0'7 estaríamos ante un nivel débil; entre 0'7 y 0'8 se haría referencia a un nivel aceptable; entre 0'8 y 0'9, se puede calificar como un nivel bueno y si el valor fuera superior a 0'9, sería una fiabilidad excelente. Teniendo en cuenta lo que dijeron estos dos autores, podemos decir que nuestro cuestionario ha presentado un nivel de fiabilidad bueno para poder llevar a cabo.

4.8. PROCEDIMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

El desarrollo de esta investigación se ha prolongado durante varios meses, concretamente entre marzo y agosto. En primer lugar, se realizó una búsqueda bibliográfica en relación al problema que se quería investigar. En segundo lugar, se concretaron las preguntas y los objetivos tanto específicos como generales, relacionados con el problema de investigación planteado. Asimismo, se seleccionó la muestra de la población estudio, así como la metodología que se llevó a cabo y el instrumento de recogida de datos a emplear. Una vez seleccionados los objetivos que se querían alcanzar seleccionamos las variables, que nos llevaron a la elaboración del cuestionario. Una vez creado el cuestionario, realizamos las pruebas necesarias para obtener una versión definitiva de este cuestionario (evaluación de expertos, prueba piloto).

Una vez superados los pasos anteriores procedimos a buscar la muestra de estudio y la recogida de datos. Para ello, se contactó con las direcciones de los centros con la finalidad de poner en conocimiento de ellos el objetivo del estudio y solicitar la disponibilidad del alumnado de primero de bachillerato. Esta selección no siguió ningún criterio, sino que dependió de la disponibilidad y colaboración de los centros para poder pasar el cuestionario, teniendo en cuenta la proximidad a la finalización del curso escolar. Para una mayor agilidad en el proceso de solicitud de participación, se acudió personalmente a cada uno de los centros educativos, se contactó con la dirección y en su mayoría, se procedió ese mismo día a pasar el cuestionario a cada una de las aulas.

Finalmente, se pasó a realizar el vaciado de datos y su análisis a través del programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) en su versión 23.

4.9 ANÁLISIS DE DATOS

Para llevar a cabo el análisis de datos hemos contado con el programa nombrado con anterioridad, el Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) en su versión 23. Antes de comenzar con el análisis se realizó un vaciado de datos y proceso de codificación de los ítems del cuestionario.

Una vez realizado el vaciado de datos y la codificación, se comenzó con el análisis de los datos obtenidos, para así poder responder a los objetivos planteados en el principio de la investigación. Para ello, el análisis de los datos obtenidos se realizó a través de estadísticos descriptivos.

5. RESULTADOS

A continuación presentaremos los resultados obtenidos de nuestro estudio con el alumnado de primero de Bachillerato de tres centros de la isla de Tenerife.

Los resultados han sido organizados en torno a las variables de estudio escogidas para el cuestionario:

- Satisfacción académica
- Autoconcepto
- Adaptación social
- Apoyos percibidos (profesorado, iguales y familia)
- Autoeficacia

5.1 SATISFACCIÓN ACADÉMICA

Para el análisis de la satisfacción académica, teniendo en cuenta los datos obtenidos, hemos podido observar que ante la variable “disfruto de las clases que estoy recibiendo”, el 51,8% de los estudiantes afirmaron estar “totalmente o bastante de acuerdo”, mientras que el 47,3% afirmaba estar “poco o nada de acuerdo” con la afirmación que se les presentaba. Respecto a la variable “el apoyo recibido me ha ayudado a alcanzar mis objetivos”, el 73,7% de los estudiantes afirmaba estar “totalmente o bastante de acuerdo”, mientras que el 25,6% decía estar “poco o nada de acuerdo” con la afirmación que se les presentaba. Por último, ante la variable “Me siento cómodo en el ambiente que hay en clase” el 74,2% afirmó estar “totalmente o bastante de acuerdo”, mientras que el 24,8% afirmó estar “poco o nada de acuerdo” (Tabla 1).

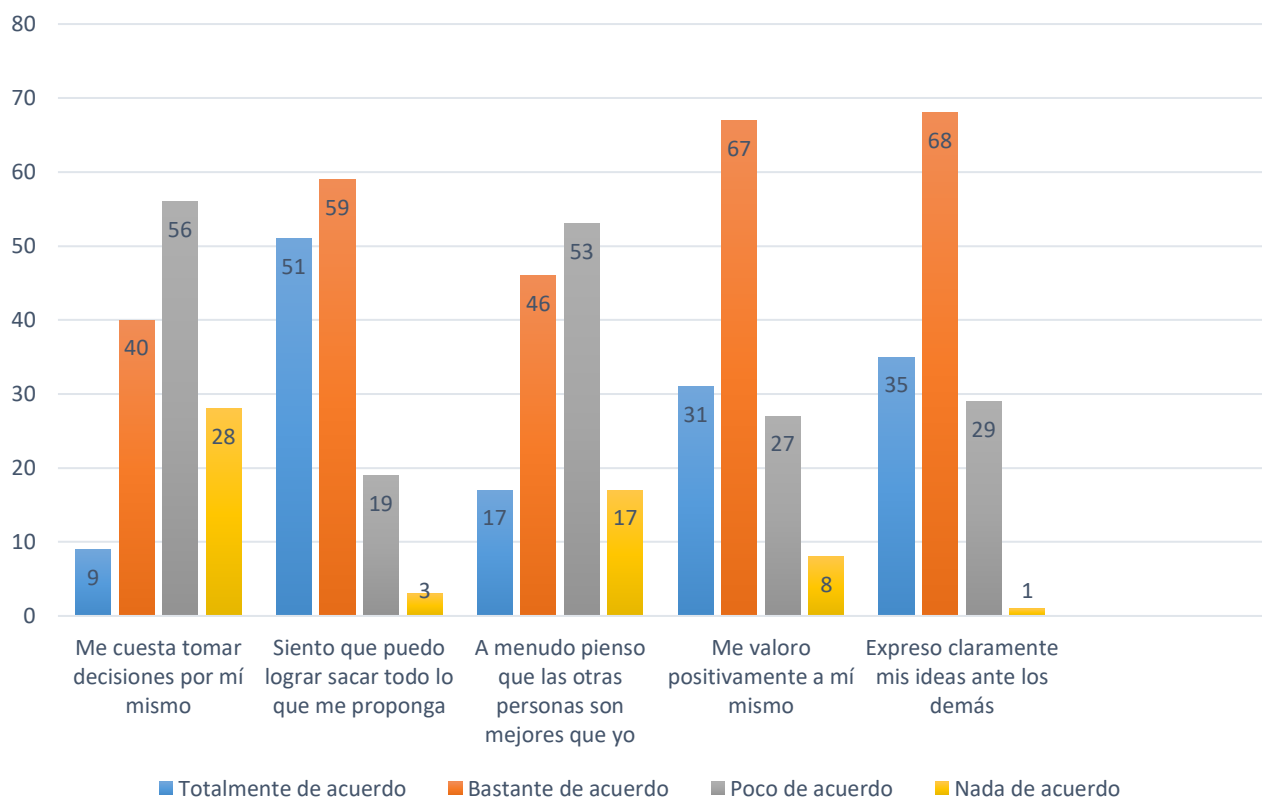
	NADA DE ACUERDO	POCO DE ACUERDO	BASTANTE DE ACUERDO	TOTALMENTE DE ACUERDO
Disfruto de las clases que estoy recibiendo.	12 (9%)	51 (38,3%)	51 (38,3%)	18 (13,5%)
El apoyo recibido me ha ayudado a alcanzar mis objetivos.	13 (9,8%)	21 (15,8%)	68 (51,1%)	30 (22,6%)
Me siento cómodo con el ambiente que hay en clase.	7 (5,3%)	26 (19,5%)	45 (33,8%)	54 (40,6%)

Tabla 1. Resultados de la variable satisfacción académica.

5.2 AUTOCONCEPTO

Debemos tener en cuenta que el autoconcepto es uno de los factores que influyen en el desarrollo académico de los estudiantes, hemos podido observar que en la variable “Expreso mis ideas ante los demás” el 77,4% de los estudiantes afirmaron estar “totalmente o bastante de acuerdo”, mientras que el 22,6% afirmaba estar “poco o nada de acuerdo”. Ante la variable “Valoración sobre mí mismo”, el 73,7% afirmaba encontrarse “totalmente o bastante de acuerdo”. Frente a la variable “Las otras personas son mejores” el 47,4% del alumnado afirmaba estar “totalmente o bastante de acuerdo”, mientras que el 45,8% afirmaba estar “poco o nada de acuerdo” con la afirmación. Continuando con la variable “Lograr sacar todo lo que me proponga” hemos podido observar que el 82,7% de los estudiantes afirmaba estar “totalmente o bastante de acuerdo”, mientras que 16,6% afirmaba estar “poco o nada de acuerdo” con la afirmación planteada. Finalmente, ante la variable “Tomar decisiones por mí mismo” hemos podido observar que tan solo el 36,9% afirmaba encontrarse “totalmente o bastante de acuerdo” con la afirmación, sin embargo, los porcentajes respecto a estar “poco o nada de acuerdo” aumentan a un 63,2% (Figura 2).

Figura 2. Resultados autoconcepto



5.3 ADAPTACIÓN SOCIAL

Teniendo en cuenta la importancia de la adaptación social en la escuela hemos podido observar lo siguiente: en la variable “el ambiente de clase ayuda a mi rendimiento académico” el 61% afirmaron encontrarse “totalmente o bastante de acuerdo”, mientras que un 37,6% afirmaba estar “poco o nada de acuerdo” con la afirmación planteada. En cuanto a la variable “las relaciones que mantengo en clase hacen que quiera participar en las actividades” el 70,5% afirmaba estar “totalmente o bastante de acuerdo” en que las relaciones que mantienen hacen que quieran participar en las distintas actividades que se proponen dentro y fuera de la aula, mientras que el 28,6% afirmaron estar “poco o nada de acuerdo” con la afirmación planteada. Ante la variable “aportar buenas soluciones junto con los compañeros y compañeras de clase” el 77,4 % afirmaba estar “totalmente o bastante de acuerdo” con la afirmación planteada, mientras que el 21,8% afirmaba encontrarse “poco o nada de acuerdo”. Continuando con la variable “El esfuerzo que realizo es reconocido por los demás” se ha podido observar que el 52,6% se encontraba “totalmente o bastante de acuerdo” con la afirmación, sin embargo, también se observó que el porcentaje de alumnado que se encontraba “poco o nada de acuerdo” con la afirmación no era bajo, siendo un 46,6% de los alumnos y alumnas. Finalmente, en la variable “me gusta trabajar con los compañeros y compañeras” hemos podido observar que un alto porcentaje del alumnado se ha mostrado de acuerdo con esta afirmación, estando un 78,1% “totalmente o bastante de acuerdo”, pero también debemos tener en cuenta el porcentaje, aunque más bajo, de aquel alumnado que no se encuentra tan de acuerdo con la afirmación, encontrándonos que un 21% afirmaba estar “poco o nada de acuerdo”. (Tabla 2).

	NADA DE ACUERDO	POCO DE ACUERDO	BASTANTE DE ACUERDO	TOTALMENTE DE ACUERDO
El ambiente de clase ayuda a mi rendimiento académico.	5 (3,8%)	45 (33,8%)	59 (44,4%)	22 (16,5%)
Las relaciones que mantengo en clase hacen que quiera participar en las distintas actividades.	11 (8,3%)	27 (20,3%)	51 (38,3%)	43 (32,3%)
Junto con mis compañeros/as de	8	21	81	22

clase, apporto buenas soluciones a los problemas que se nos plantean,	(6%)	(15,8%)	(60,9%)	(16,5%)
Siento que el esfuerzo que realizo es reconocido por los demás.	14 (10,5%)	48 (36,1%)	56 (42,1%)	14 (10,5%)
Me gusta trabajar con los compañeros/as que tengo	10 (7,5%)	18 (13,5%)	51 (38,3%)	53 (39,8%)

Tabla 2. Resultados adaptación social.

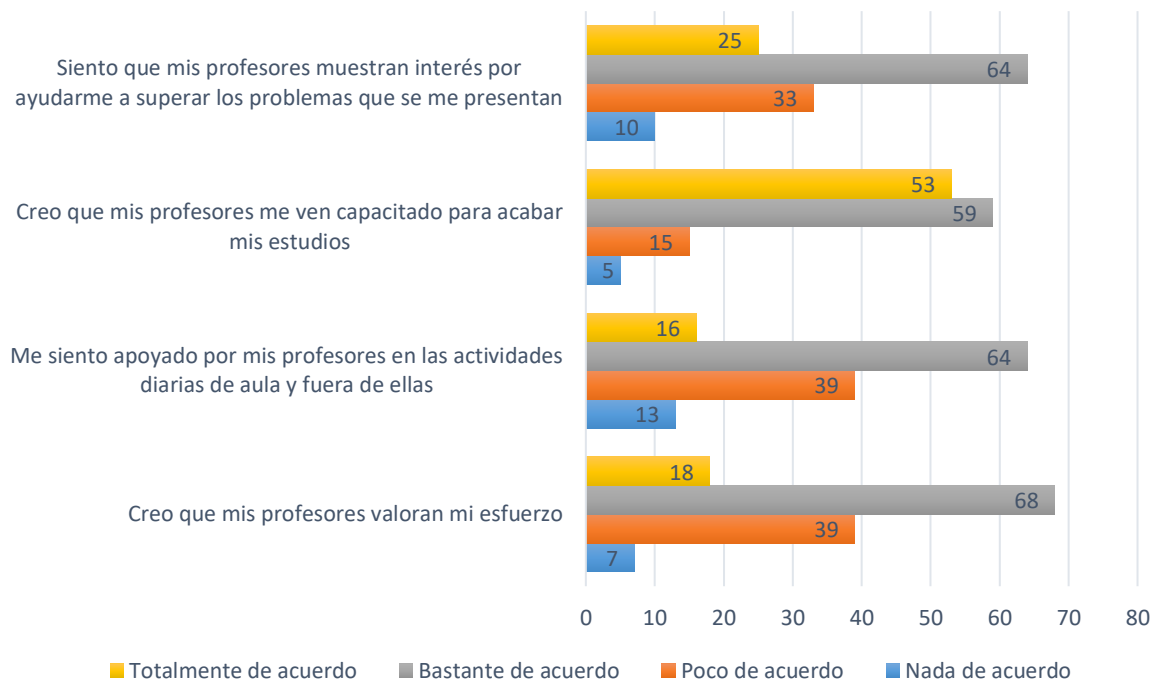
5.4 APOYOS RECIBIDOS

No cabe duda que el apoyo social es necesario en la vida de las personas y para un próspero desarrollo de estas. Por ello, en este estudio, hemos querido conocer qué opinión tiene el alumnado frente a los diferentes apoyos sociales como son: el del profesorado, los iguales y los familiares. A continuación mostramos los resultados obtenidos por cada uno de ellos.

5.4.1 Apoyo por parte del profesorado

Para el alumnado de primero de bachillerato con el que se ha realizado el estudio, se les han presentado cuatro afirmaciones en las que tenían que mostrar el grado de acuerdo con cada una de ellas. Hemos podido observar que ante la variable “mis profesores valoran mi esfuerzo” los estudiantes afirmaban estar, en su mayoría, de acuerdo con dicha afirmación, encontrándose un 64,6% “totalmente o bastante de acuerdo”, mientras que el 34,6% afirmaba estar “poco o nada de acuerdo”. Ante la siguiente variable “me siento apoyado por el profesorado” el 60,1% del alumnado expresaba estar “totalmente o bastante de acuerdo”, sin embargo, existe un porcentaje que no se encontraba de acuerdo con esta afirmación, estando el 39,1% de los estudiantes “poco o nada de acuerdo”. Respecto a la variable “mis profesores me ven capacitado para acabar mis estudios” el alumnado mostraba en su gran mayoría estar de acuerdo con dicha afirmación, estando un 84,3% “totalmente o bastante de acuerdo”, mientras que el 15,1% de los estudiantes afirmaban estar “poco o nada de acuerdo” con la afirmación planteada. Finalmente, ante la variable “el profesorado muestra interés por ayudarme a superar los problemas” se ha podido observar que más de la mitad de los estudiantes se han encontrado de acuerdo con dicha afirmación, estando el 66,9% “totalmente o bastante de acuerdo”, mientras que un 32,3% de los estudiantes afirmaba encontrarse “poco o nada de acuerdo” con la afirmación planteada (Figura 3).

Figura 3. Resultados percepción de apoyo por parte del profesorado.

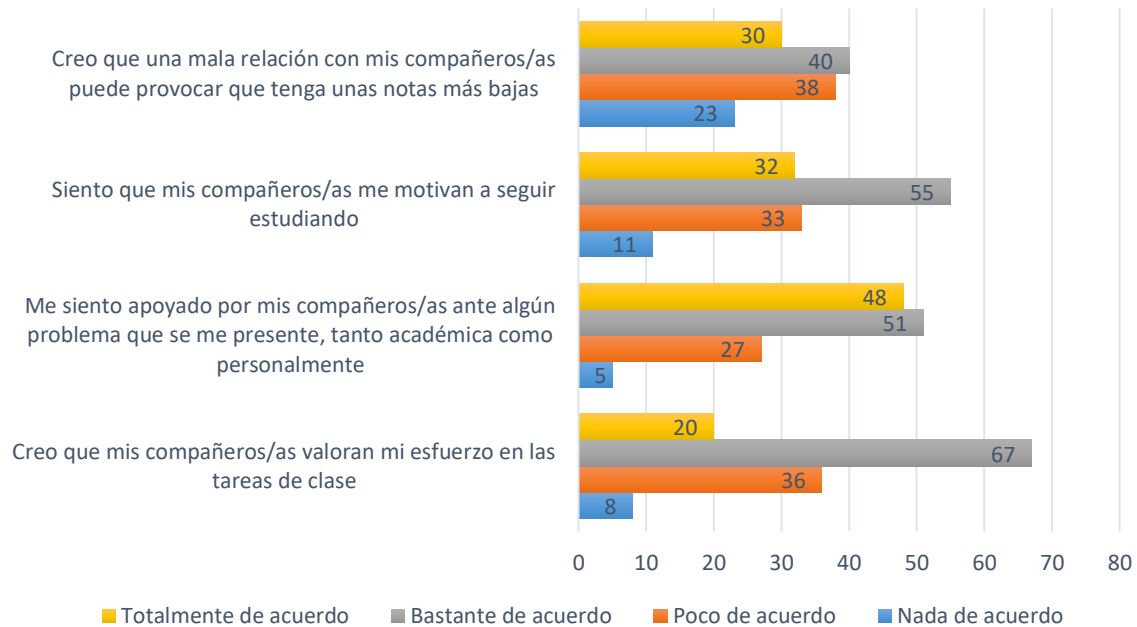


5.4.2 Apoyo por parte de los iguales

Como se ha nombrado anteriormente, otro tipo de apoyo social que hemos querido tener en cuenta para este estudio, es el apoyo social por parte de sus iguales, para así conocer la percepción que tiene el alumnado sobre este. Una vez realizado el estudio hemos podido observar que ante la variable “mis compañeros/as valoran mi esfuerzo” existe un alto porcentaje de los estudiantes que afirmaban estar “totalmente o bastante de acuerdo” con esta afirmación siendo un 65,4% de estos, sin embargo, aunque con un porcentaje menor, hemos podido observar que existe una parte del alumnado que no se encuentra de acuerdo con la afirmación que se les ha planteado, estando un 33,1% “poco o nada de acuerdo”. Respecto a la variable “apoyo de los compañeros/as ante algún problema” el 74,4% de los estudiantes afirmaba estar “totalmente o bastante de acuerdo” con la afirmación, por lo que se sentían respaldados por sus compañeros y compañeras tanto dentro, como fuera del aula. En cambio, pudimos observar que el 24,1% afirmaba estar “poco o nada de acuerdo”. En cuanto a la siguiente variable “mis compañeros/as me motivan a seguir estudiando” el 65,5% de los estudiantes afirmaba encontrarse “totalmente o bastante de acuerdo” con la afirmación, mientras que el 33,1% del alumnado afirmaron estar “poco o nada de acuerdo” Finalmente, ante la variable “una mala relación puede provocar bajas notas” hemos podido observar que el alumnado se encontraba bastante dividido ante las cuatro

opciones a responder, estando un 51,2% “totalmente o bastante de acuerdo” y un 45,9% “poco o nada de acuerdo” (Figura 4).

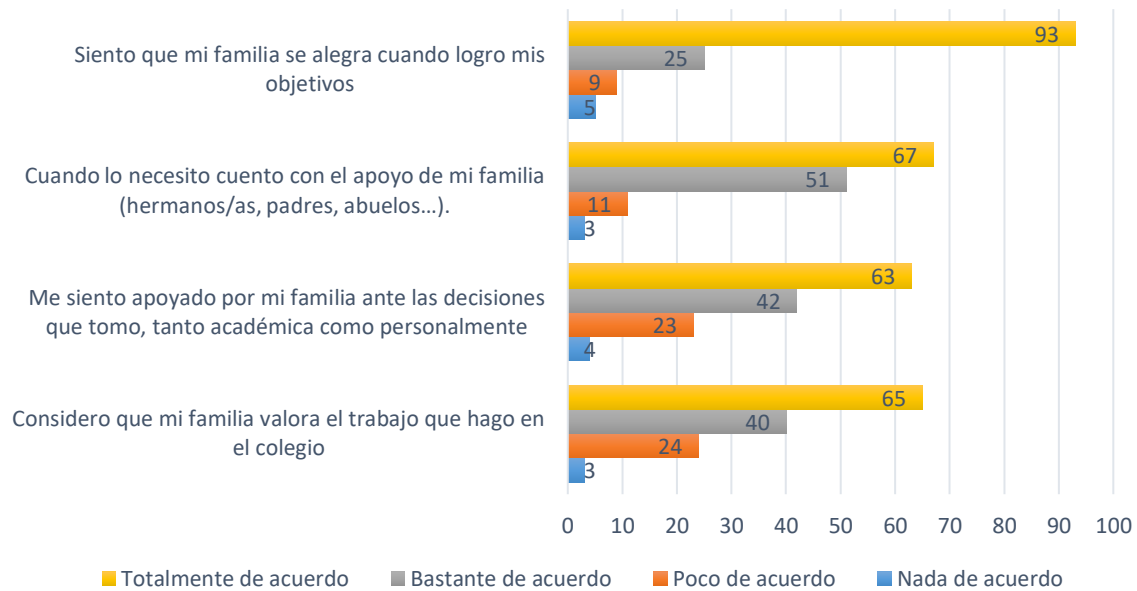
Figura 4. Resultados percepción apoyo iguales



5.4.3 Apoyo por parte de los familiares

Por último, también consideramos importante conocer la percepción que tenía el alumnado sobre el apoyo de sus familiares y en ese pudimos observar que en su mayoría el alumnado se encuentra totalmente de acuerdo o bastante de acuerdo ante las afirmaciones planteadas, aunque hemos considerado importante tener en cuenta a esa pequeña minoría que no está de acuerdo con ellas, ya que es el alumnado alarmante. Ante las variables “mi familia valora mi trabajo en el colegio” y “me siento apoyado por mi familia ante las decisiones que tomo”, hemos podido observar que un 79% de los estudiantes afirmaba encontrarse “totalmente o bastante de acuerdo” y un 20,3% “poco o nada de acuerdo”, en cada una de ellas. Respecto a las variables “cuando lo necesito cuento con el apoyo de mi familia” y “mi familia se alegra por los objetivos cumplidos” el 88,7% de los estudiantes afirmaban encontrarse “totalmente o bastante de acuerdo” y el 10,6% de estos afirmaba estar “poco o nada de acuerdo” con la afirmación planteada (Figura 5).

Figura 5. Resultados percepción apoyo familia.

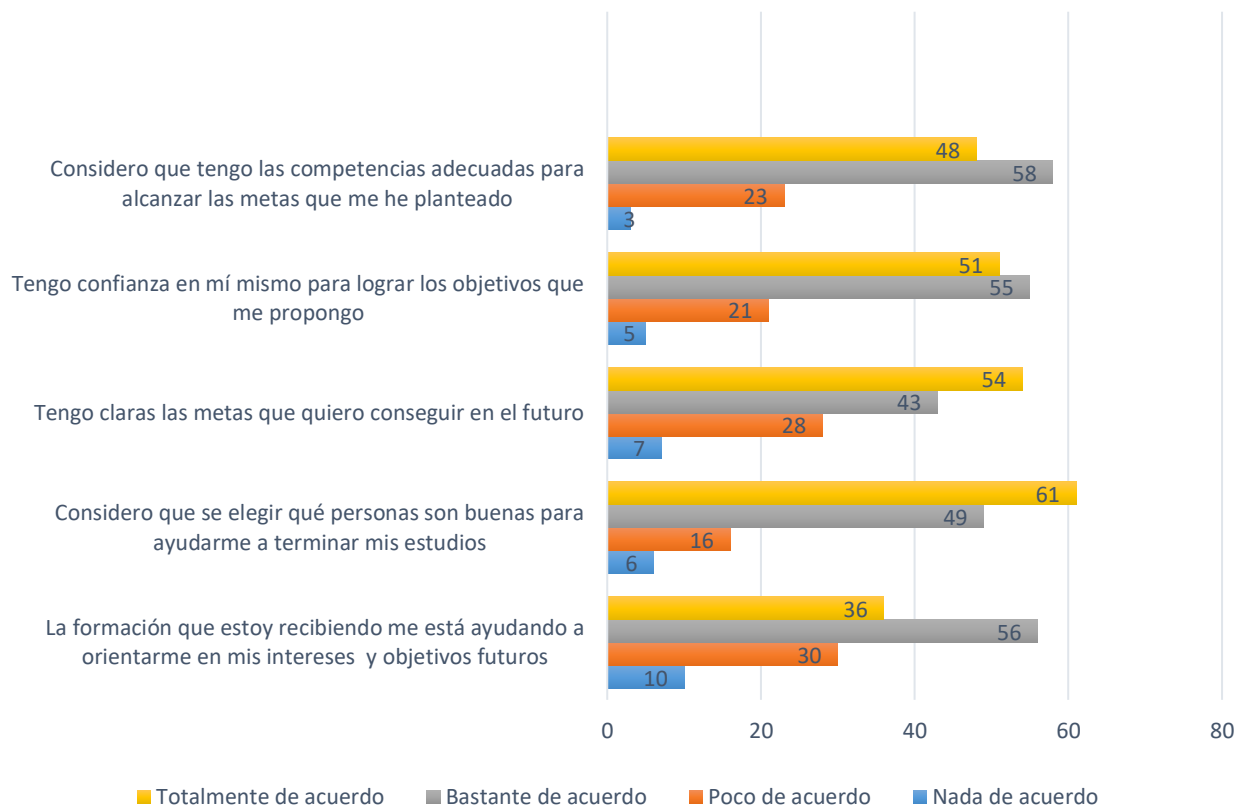


5.5 AUTOEFICACIA

Para finalizar, otra variable importante que se ha tenido en cuenta para llevar a cabo este estudio ha sido la autoeficacia. Como bien se ha explicado anteriormente la autoeficacia es la capacidad de la personas para analizar sus propias capacidades e identificar lo que es más idóneo para ella. Una vez realizado el estudio hemos podido observar que el alumnado ante la variable “la formación recibida me está ayudando a orientarme” el 69,2% de los estudiantes afirmaba encontrarse “totalmente o bastante de acuerdo” con la afirmación planteada, mientras que el 30,1% afirmaba encontrarse “poco o nada de acuerdo” con esta. Respecto a la variable “se elegir qué personas son buenas para ayudarme a terminar mis estudios” hemos podido observar que un alto porcentaje del alumnado se encuentra “totalmente o bastante de acuerdo” con esta afirmación, siendo este del 82,7% del alumnado encuestado, sin embargo, existe un pequeño porcentaje que no considera correcta esta afirmación, siendo este el 16,5% del alumnado. Continuando con la variable “tengo clara las metas que quiero conseguir en mi futuro”, el 72,9% de los estudiantes afirmaba tener claro cuáles son aquellas metas que quieren alcanzar, mientras que un 26,5% de los estudiantes afirmaba no tener aún claro cuáles son aquellas metas que quiere conseguir en su futuro. Finalmente, en cuanto a las variables “tengo confianza en mí mismo para lograr los objetivos que me propongo” y “considero que tengo las competencias adecuadas para alcanzar las metas planteadas”, hemos podido observar que el 79,7% de los estudiantes se mostraba

“totalmente o bastante de acuerdo”, mientras que el 19,6% de los estudiantes afirmaba estar “poco o nada de acuerdo” con esta afirmación. A pesar de que el porcentaje de alumnos y alumnas que no se encuentra de acuerdo con estas afirmaciones sea bajo, hemos considerado importante tenerlos en cuenta, ya que tanto la confianza en uno mismo como la obtención de las competencias adecuadas, son factores importantes para afrontar las situaciones futuras tanto a nivel académico como personal (Figura 6).

Figura 6. Resultados autoeficacia.



6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La percepción del apoyo de los iguales, profesorado y familias, así como la percepción del propio autoconcepto, autoeficacia y el apoyo social han sido los principales focos en este estudio. Nos hemos centrado en dichas dimensiones por el hecho de la importancia que es conocer las percepciones del grupo de estudiantes para mejorar en el ámbito de la educación.

Como decían Orcasita y Uribe (2010), el apoyo social cobra gran importancia en el desarrollo del alumnado para comprender todos aquellos problemas que se les va

presentando a lo largo de la vida, especialmente en esta etapa en la que se encuentra el alumnado, como comentábamos con anterioridad, el apoyo social es necesario en la vida de las personas y ejerce gran influencia sobre el desarrollo de ellas. Teniendo en cuenta esto, hemos podido observar, que el alumnado se siente apoyado, mayoritariamente, con los tres grupos sociales nombrados en el estudio (familia, iguales y profesorado).

El dato más favorable con el que nos hemos encontrado respecto al grupo del profesorado, es que los estudiantes consideran que sus profesores y profesoras les ven capacitados para acabar sus estudios, esto nos indica que el apoyo que está ejerciendo el profesorado en las escuelas está ayudando al alumnado a sentirse partícipe de su aprendizaje y capacitado para lograr todo lo que se propongan. En cuanto al grupo de iguales, hemos podido observar que el dato más favorable ha salido ante la afirmación de si el alumnado se siente apoyado por sus compañeros y compañeras ante algún problema, lo que nos indica que el alumnado, en su mayoría se siente respaldado por sus iguales, ya que los resultados ante las otras tres variables se encuentran en las mismas estimaciones. Finalmente, ante el grupo de la familia hemos podido observar que es el grupo con mayores datos favorables de los tres, indicándonos así que la percepción que tiene el alumnado sobre el apoyo familiar es bastante alta. En este sentido, podemos destacar la importancia que se le presta a la familia.

Sin embargo, debemos tener en cuenta a aquellos alumnos y alumnas que no se han presentado a favor de las diferentes afirmaciones planteadas, haciéndonos ver que no perciben el apoyo por alguno de los grupos sociales nombrados anteriormente, como decía Barrón (1996), es importante resaltar la necesidad de brindar apoyo social para el bienestar del adolescente. La adolescencia es una etapa en la que las estructuras de apoyo social sufren varios cambios, desde la familia, los iguales e incluso, con el profesorado, llevando a inestabilidad en las percepciones del apoyo. Es por ello, que es totalmente necesario tener en cuenta a este grupo de estudiantes, aunque se presente como la minoría.

Una vez observados los datos referentes a los apoyos percibidos, hemos querido comprobar aquellos resultados referidos a las variables de autoconcepto y autoeficacia, ya que la adolescencia, como nombrábamos en el marco teórico es una etapa de cambio, que altera las percepciones que el adolescente tiene sobre sí mismo, estos cambios, les obligan a reorganizar su autoconcepto (Santana y García, 2011). Del mismo modo,

Mata (2018) creaba la definición de autoeficacia, la cual hemos podido observar que se encuentra relacionada con las capacidades personas y de autorregulación del estudiante, por lo que consideramos que existe una relación directa entre los apoyos y la creación del autoconcepto y el sentimiento de autoeficacia. Hemos podido observar que el alumnado tiene, en su mayoría, una alta percepción de su autoconcepto, marcando de manera favorable las variables presentadas ante este tema, ya que se ven capaces de expresar sus ideas ante los demás, se valoran favorablemente, y se ven capaces de sacar todo lo que se proponen.

Sin embargo, hemos podido observar que existen dos variables en las que los resultados no han sido tan favorables y creemos conveniente que sean las variables a las que más atención se les deba prestar atención para el trabajo con el alumnado. Una de estas variables es que casi la mitad de los estudiantes encuestados consideran que las otras personas son mejores que ellos, así como más de la mitad de los estudiantes sienten que no son capaces de tomar decisiones por sí mismos. Nos encontramos ante estudiantes de primero bachillerato, con una edad comprendida entre los 16 y 17 años, sin tener en cuenta a aquellos alumnos y alumnas que hayan repetido curso, nos encontramos ante unas edades en las que se está formando su identidad como persona y una buena creación del autoconcepto es lo que les ayudará a triunfar en su futuro tanto académico como personal, por ello, es importante, tener en cuenta a estos alumnos y alumnas, conocer porque tienen esas percepciones y ayudarles a ganar confianza en ellos mismos, para así evitar que exista un abandono escolar temprano, debemos recordar que el alumnado presente en este estudio se encuentra cerca de las edades en las que surge el abandono escolar. En cuanto a la percepción de la autoeficacia, los alumnos y alumnas de este estudio han indicado, en su mayoría, que se sienten capaces de analizar sus propias capacidades e identificar qué es lo más idóneo para ellos.

Por último, hemos querido tratar las variables de satisfacción académica y adaptación social en su conjunto. De ambas variables, hemos podido sacar que los alumnos y alumnas, en su mayoría, tienen una percepción bastante alta de estas, demostrando que se sienten cómodos en el ambiente que se produce en la clase, así como considerar que el apoyo que han recibido les ha ayudado a alcanzar sus objetivos. El alumnado presenta concordancia con las afirmaciones respecto al trabajo con sus compañeros y compañeras dentro del aula considerando que se sienten cómodos y capaces de realizar las actividades propuestas para el conjunto de la clase.

A pesar de que ante todas las variables nos hemos encontrado con datos favorables hacia las afirmaciones que se les proponía al alumnado, hemos observado que existe un grupo de alumnos y alumnas, que no se encuentran casi nada o nada de acuerdo con estas afirmaciones, lo que nos hace ponerlos en el punto de mira, ya que a pesar de que este estudio salga favorable a nuestro planteamiento en cuestión, es totalmente importante tener en cuenta a estos estudiantes, ya que algunos de ellos han mostrado sentirse poco apoyado por sus compañeros y compañeras, profesorado y familia, a su vez han mostrado un autoconcepto bajo, sin sentirse capaces de sacar lo que se propongan, así mismo, varios de los estudiantes encuestados han mostrado no encontrarse cómodos en el ambiente de aula, ni valorado por sus compañeros y compañeras, así como han mostrado que no les gusta trabajar con ellas y ellos. Este perfil de alumnado, es el que finalmente puede acabar abandonando sus estudios, ya que no se encuentran cómodos ni capaces de conseguir aquello que se proponen e incluso, en muchas ocasiones, no se proponen nada porque no se ven capacitados para cumplirlo.

En relación a los resultados que hemos analizado, podemos extraer las siguientes conclusiones a las que hemos llegado:

En relación al primer objetivo: valorar el grado de satisfacción académica del alumnado.

- ❖ El alumnado se ha sentido apoyado durante sus estudios y este apoyo le ha ayudado a alcanzar los objetivos que se han propuesto.
- ❖ El alumnado se presenta medianamente de acuerdo a que disfrutan de las clases que están recibiendo.
- ❖ El alumnado se siente cómodo con el ambiente que se produce dentro de la clase.

En relación al segundo objetivo: valorar la percepción que tiene el alumnado del apoyo recibido.

- ❖ El alumnado se siente mayoritariamente apoyado por su familia ante las decisiones que toman y el trabajo que realizan. A su vez, perciben que esta se alegra por los objetivos que se proponen y consiguen cumplir.
- ❖ El alumnado percibe el apoyo de sus iguales de forma favorable, se sienten valorados, apoyados y motivados por ellos.

- ❖ El alumnado se presenta dividido ante la idea de que una mala relación puede provocar notas más bajas.
- ❖ El alumnado reconoce sentirse apoyado por sus profesores, perciben que los ven capaces de sacar sus estudios adelante. Asimismo, perciben que muestran interés por ayudarlos y los valoran.

En relación al tercer objetivo: valorar si el alumnado se siente integrado académica y socialmente dentro del aula.

- ❖ El alumnado mantiene percepciones positivas frente al ambiente del aula, considerando que mantienen unas buenas relaciones, se sienten reconocidos por los demás y muestran sentirse cómodos al trabajar con sus compañeros y compañeras.
- ❖ El alumnado además considera que el ambiente de la clase ayuda a su rendimiento académico.

En relación al cuarto objetivo: profundizar en la autovaloración que el estudiante realiza sobre sí mismo.

- ❖ El alumnado se percibe capaz de expresarse ante los demás y se valoran favorablemente.
- ❖ El alumnado se ve capaz de sacar todo lo que se propongan.
- ❖ Solo existe una diferencia mínima entre el alumnado que percibe que los demás son mejores que él, a los que creen que no.
- ❖ El alumnado muestra no sentirse capaz de tomar decisiones por ellos mismos.

En relación al quinto objetivo: valorar las expectativas de autoeficacia que tiene el alumnado.

- ❖ El alumnado manifiesta tener confianza en ellos mismos, así como las competencias adecuadas para alcanzar los objetivos y metas que se han marcado.
- ❖ Hemos observado que la formación recibida para ayudar a orientarse no es la variable mejor calificada, demostrando que un porcentaje de los alumnos y alumnas no sienten que les esté ayudando a orientarse para el futuro.
- ❖ El estudio presenta qué gran parte de los estudiantes han manifestado tener claro cuáles son aquellas metas que quieren conseguir en su futuro.
- ❖ El alumnado considera que sabe elegir a las personas que son buenas para ellos.

En definitiva, las variables de tipo social en esta etapa del sistema educativo tienen una gran trascendencia, puesto que su influencia puede derivarse a la integración social y académica de los alumnos y alumnas, la permanencia o por el caso contrario, el abandono temprano de los estudios.

Por consiguiente, podemos concluir que estas variables pueden afectar al desarrollo de los estudiantes en cuanto a las creencias que tienen sobre ellos mismos y sus capacidades. Afirmando así nuestro planteamiento inicial, en el que aquellos alumnos y alumnas que perciban un buen clima social y refuerzo en el aula, que se sientan apoyados tanto por la familia, los iguales y el profesorado, se encontrarán mejor integrados, más satisfechos con la formación que están recibiendo, más motivados con los estudios y presentarán mejores expectativas de futuro.

Ante esta afirmación, no podemos olvidarnos de aquellos alumnos y alumnas que nos han ayudado a demostrarla a través de sus respuestas negativas ante las afirmaciones que se les presentaron, teniendo en cuenta que necesitan personas que se encuentren a su lado y les ayuden a salir adelante, a conocerse y a percibirse como capaces de todos los objetivos que se propongan. Debemos, desde los centros educativos conocer el porqué de estas percepciones, desde cuándo están presentes en el alumnado y si el profesorado lo ha percibido.

Del mismo modo, hemos realizado el estudio con alumnado de primero de bachillerato, alumnos y alumnas que se encuentran mucho más cerca de la vida adulta, en la que tendrán que tomar más decisiones que hasta las ahora planteadas y deberán saber y sentirse capaces de poder tomarlas, que no dejen sus estudios por sentir que no pueden o que no saben qué hacer.

En este sentido, consideramos que la necesidad de disponer de un buen grupo de apoyo, tanto en el ámbito familiar y en la escuela (profesorado e iguales), es necesario para asegurar la capacidad de los estudiantes para afrontar los diferentes cambios que se les presenta y ante todo, no sentirse en ningún momento solos y sin capacidad para lograrlo.

7. PROPUESTAS DE MEJORA

Para conseguir profundizar mejor en este estudio hemos considerado importante destacar algunas actuaciones que pueden ser necesarias para lograr que el alumnado

tengo mejor futuro tanto académico como profesional, se vean capaces de hacer y conseguir todo lo que se propongan, se formen un buen autoconcepto, y lo más importante de todo, que se sientan adaptados y apoyados por los distintos grupos sociales en los que se encuentran.

- ❖ Sería interesante volver a realizar este estudio con una muestra mayor de alumnado para conocer si siguen cumpliéndose las respuestas obtenidas en este o en el caso contrario, existen diferencias respecto a los resultados obtenidos.
- ❖ Además de realizar un estudio con el alumnado de primero de bachillerato, sería una buena opción, extrapolar el estudio a alumnado de menor edad, para conocer desde edades más tempranas las percepciones que muestra el alumnado y poder presentar soluciones o ayudas más tempranas, teniendo en cuenta los datos obtenidos.
- ❖ Teniendo en cuenta que se nos ha presentado el caso de un grupo de alumnos y alumnas que no se encontraba de acuerdo con varias de las afirmaciones presentadas en el estudio que han provocado que se conviertan en el punto de mira, consideramos que sería una buena opción crear programas de promoción y prevención, dirigidos al apoyo social que el alumnado percibe y recibe, así como a programas orientados a fortalecer los sentimientos de autoeficacia y el reforzamiento del autoconcepto de cada uno de los estudiantes., como por ejemplo, el programa “convivir” (Musitu y Cava, citado en Cava, 2003), dirigido a adolescentes para intervenir en el clima general del aula, en el que se cuenta con la participación de todo el alumnado y profesorado. La finalidad de dicho programa es mejorar la calidad de la convivencia en las aulas y prevenir posibles problemas en el alumnado (Anexo 2).
- ❖ Asimismo, sería interesante, enfocar este estudio en un programa de orientación hacia el adolescente y su familia, teniendo en cuenta el contexto en el que se mueve.

En conclusión, estas son algunas de las actuaciones que consideramos importantes para llevar a cabo en las escuelas para seguir investigando y para ayudar al alumnado a conseguir sus propósitos y la construcción de un fuerte vínculo con los otros y de su autoconcepto.

8. BIBLIOGRAFÍA

- Aspinwall, L.G. y Taylor, S.E. (1992). Modeling cognitive adaptación: a longitudinal investigation of the impact of individual differences and coping on collage adjustment and performance. *Journal of personality and social psychology*, 63 (6), 989-1003.
- Arias, F. y Flores, M.A. (2005). Satisfacción de los estudiantes con su carrera y su relación con el promedio y el sexo. El caso de la carrera de contaduría de la Universidad Veracruzana en Nogales. *Año 11*, 29.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice- Hall.
- Bandura, A. y Walters, R.H. (1990). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid, España: Alianza universidad.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual reviews of psychology*, 52, 1-26.
- Bar, A. (2010). La metodología cuantitativa y su uso en américa latina. *Cinta Moebio*, 37, 1-14. Recuperado de:
<http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/37/bar.pdf>
- Barrón, A. (1992). Apoyo social y salud mental. En J.L. Álvaro., J.R. Torregrosa y A. Garrido, (Eds.). *Influencias sociales y psicológicas en la salud mental*. (pp. 223-231). Madrid, España: Siglo XXI.
- Barrón, A. (1996). *Apoyo social: aspectos teóricos y aplicaciones*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Benito, A. (2007). La LOE ante el fracaso, la repetición y el abandono escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(7), 1-11.
- Bisquerra Alzina, B. (2004). Estudios de encuestas. En M. Torrada (ed.). *Metodología de la investigación educativa*. pp. 232-241. Madrid, España: Editorial la muralla S.A.

- BOC (2019). *Reglamento por el que se regula la prevención, la intervención y el seguimiento del absentismo escolar y del abandono escolar temprano en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Canarias* (242). Recuperado de: <http://www.gobiernodecanarias.org/boc/2018/242/001.html>
- Caballero, J. (2002). Calidad y satisfacción del cliente en las instituciones de formación. *Enseñanza*, 20. 175- 196.
- Carbonero Martín, M.A. y Merino Tejedor, E. (2003). La escala de autoeficacia vocacional: desarrollo, análisis y aplicaciones del instrumento. *Revista de Psicodidáctica*, 14. 99-114.
- Cava, M.J. (2003). Violencia y convivencia en aulas de secundaria: el programa “Convivir”. *Encuentros en Psicología Social*, 1, 315-320.
- Cohen, S. y Mckay, G. (1984). Social support, stress and the buffering hypothesis: A theoretical analysis. En A. Baum, S.E. Taylor y J.E. Singer (Eds.), *Handbook of Psychology and Health* (pp. 253-267). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Camacho, I. (2002). *Relación entre autoconcepto y concepto del maestro en alumnos/as con rendimiento académico alto y bajo que cursan el sexto grado de educación primaria en el estado de Colima*. (Tesis de Maestría). Universidad de Colima, Colima, Colombia.
- Davis-Kean, P.E. (2005). The influence of parent education and family income on child achievement: the indirect role of parental expectations and the home environment. *Journal of family psychology*, 19 (2), 194-204. Doi: 0.1037/0893-3200.19.2.294
- Esnaola, I., Goñi, A. y Madariaga, J.M. (2008). El autoconcepto: perspectivas de educación. *Revista Psicodidáctica*, 13 (1). 179-194.
- Estévez, E., Martínez, B. y Jiménez, T.I. (2009). Las Relaciones sociales en la Escuela: el Problema del Rechazo Escolar. *Psicología Educativa*, 15(1), 45-60.
- Fernández, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid, España: Narcea.

- Florenzano Urzúa, R. (2002). *El adolescente y sus conductas de riesgo*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Freud, S. (1923). *Los vasallajes del yo. Obras completas*. Nueva York, EEUU: A.E. Editorial.
- García Muñoz, T. (2003). El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación. Recuperado de:
http://www.univsantana.com/sociologia/El_Cuestionario.pdf
- Gento Palacios, S. y Vivas García, M. (2003). El SEUE: un instrumento para conocer la satisfacción de los estudiantes universitarios con su educación. *Acción Pedagógica*, 12(2), 16-27.
- George, D. y Mallery, P. (1995). *SPSS/PC+ step by step: A simple guide and reference*. Recuperado de:
<https://wps.ablongman.com/wps/media/objects/385/394732/george4answers.pdf>
- Goñi, E. y Fernández, A. (2007). Los dominios social y personal del autoconcepto. *Revista de Psicodidáctica*, 12(2), 179-194.
- Hombrados Medieta, I. y Castro Travé, M. (2013). Apoyo social, clima social y percepción de conflictos en un contexto educativo intercultural. *Anales de psicología*, 29 (1), 108-122.
- Infante, L. De la Morena, L., García, B., Sánchez, A., Hierrezuelo, L. y Muñoz, A. (2002). Un estudio sobre el autoconcepto social en estudiantes de E.S.O.: Diferencias de género. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 5 (3), 1-7.
- Inglés, C.J., Aparisi, D., Delgado, B., Torregrosa, M.S. y García-Fernández, J.M. (2007). Sociometric types and academic self-concept in adolescents. *Psicothema*, 29(4), 496-501.
- Inglés, C.J., Aparisi, D., García-Fernández, J.M., Núñez, J.C. y Martínez, M.C. (2015). Relación entre tipos sociométricos y metas académicas en una muestra de estudiantes españoles de educación secundaria. *Universita Psychologica*, 15(1), 233-244.

Instituto Nacional de Estadística (2019). *Abandono temprano de la educación-formación por comunidad autónoma, sexo y periodo*. [Fichero de datos] Recuperado de:

<http://estadisticas.mecd.gob.es/EducaJaxiPx/Datos.htm?path=/Formacionyml/EPA/Aban/10/&file=Aban101.px&type=pcaxis>

Jiménez González, A., Terriquez Carrillo, B. y Robles Zepeda, F.J. (2011). Evaluación de la satisfacción académica de los estudiantes de la Universidad Autónoma De Nayarit. *Revista Fuente Año 3*, (6).

Lent, R.W. y Brown, S.D. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice and performance. *Journal of vocational behavior*, 45, 79-122.

Lin, N.; Dean, A. y Ensel, W.M. (1986). *Social support, life events and de-pression*. Nueva York: Academic Press.

Markus, H. y Wurf, E. (1987). The dynamic self-concept: A social psychological perspective. *Annual Review of Psychology*, 38, 299-337.

Martínez, F. (2002). El Cuestionario. *Un instrumento para la investigación en las ciencias sociales*. Barcelona, España: LAERTES.

Mata Segreda, A. (2018). Construcción de un inventario para medición de autoeficacia vocacional. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18 (1). 1-26. Doi: 10.15517/aie.v18i1.31732.

Medrano, L. A. y Pérez, E. (2010). Adaptación de la escala de satisfacción académica de la población universitaria de Córdoba. *SUMMA Psicológica UST*, 7 (5) 5-14.

Musitu, G., Martínez, B. y Murgui, S. (2006). Conflicto marital, apoyo parental y ajuste escolar en adolescentes. *Anuario de Psicología*, 37 (3), 249-261.

Núñez, J., González Pineda, J., García, M., González Pumariega, S. Roces, C., Álvarez, L. y González, M.C. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 10 (1), 97-109.

Santana Vega, L.E. y García L.F. (2011). Percepción de apoyo de padres y profesores, autoconcepto y toma de decisiones en bachillerato. *Revista de educación*, 355, 493-519. Doi: 10-4438/

- Santana Vega, L., Feliciano García, L.A. y Jiménez Llanos, A.B. (2009). Autoconcepto académico y toma de decisiones en el alumnado de bachillerato. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20 (1), 61-75.
- Santana Vega, L.E., García, L.F. y Jiménez Llanos, A.B. (2016). Apoyo familiar percibido y proyecto de vida del alumnado inmigrante en Educación Secundaria. *Revista de educación*, 372. Doi: 10.4438/1988-592X-RE-2015-372-314.
- Olaz, F.O. (2001). *La teoría social cognitiva de la autoeficacia. Contribuciones a la explicación del comportamiento vocacional*. Anteproyecto de tesis. U.N.C. Argentina, facultad de Psicología, Argentina.
- Orcasita Pineda, L.T. y Uribe Rodríguez, A.F. (2010). La importancia del apoyo social en el bienestar de los adolescentes. *Psychologia: avances de la disciplina*, 4 (2), 69-82.
- Pascual Barrio, B. y Amer Fernández, J.A. (2013). Los debates sobre el fracaso y el abandono escolar. Las propuestas educativas internacionales y españolas. *Praxis sociológica*, 17, 137-156.
- Pichardo Martínez, M.C., García Berbén, A.B., De la Fuente, J. y Justicia, F. (2007). El estudio de las expectativas en la universidad: análisis de trabajos empíricos y futuras líneas de investigación. *Revista electrónica de Investigación Educativa*, 9 (1).
- Real Academia Española (2018). *Diccionario de la lengua española*. Recuperado de: <https://dle.rae.es/?id=HI1X80V>
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. Nueva York, EEUU: Basic Books.
- Rotter, J.B. (1954). *Social learning and clinical psychology*. New York, EEUU: Prentice Hall.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago, EEUU: University of Chicago Press.
- Vallacher, R.R. y Wegner, D.M. (1987). What do people think they're doing? Action identification and human behavior. *Psychological Review*, 94, 3-15.

- Vergara-Morales, J., Del Valle, M., Díaz, A. y Pérez M.V. (2018). Adaptación de la escala de satisfacción académica en estudiantes universitarios chilenos. *Psicología educativa*, 24, 99-106. Doi: 10.5093/psed2018a15
- Zorich, S. y Reynolds, W.M. (1998). Convergent and discriminant validation of a measure of social self-concept. *Journal of personality assessment*, 52 (3), 441-453. Doi: 10.1207/s15327752jpa5203_5

9. ANEXOS

Anexo 1. Cuestionario sobre la percepción del apoyo social en el aula

En la Universidad de La Laguna desde el Máster de Intervención Psicopedagógica en Contextos de Educación Formal y no Formal queremos conocer lo que piensan los estudiantes de 1º de Bachillerato sobre el apoyo percibido en el aula por parte de sus compañeros y compañeras, así como del profesorado. El siguiente cuestionario es de fácil cumplimiento y no llevará más de 5 minutos. Por ello, solicitamos tu participación respondiendo de la forma más sincera posible, ya que son datos destinados a una investigación. Asimismo, el siguiente cuestionario es anónimo.

1. Edad: _____

2. Sexo: Hombre Mujer

3. Centro en el que estudias: _____

4. Señala el grado de acuerdo o desacuerdo con cada una de las siguientes afirmaciones:

	Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Poco de acuerdo	Nada de acuerdo
4.1. Expreso claramente mis ideas ante los demás.				
4.2. Me valoro positivamente a mí mismo.				
4.3. A menudo me siento incomprendido en el aula.				
4.4. A menudo pienso que las otras personas son mejores que yo.				
4.5. Siento que puedo sacar todo lo que me propongo.				
4.6. Me cuesta tomar decisiones por mí mismo.				

5. Ahora, en cuanto a tus profesores, señala el grado de acuerdo o desacuerdo con cada una de las siguientes preguntas:

	Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Poco de acuerdo	Nada de acuerdo
5.1. Creo que mis profesores valoran mi esfuerzo				
5.2. Me siento apoyado por mis profesores en las actividades diarias de aula y fuera de ellas.				
5.3. Creo que mis profesores me ven capacitado para acabar mis estudios.				
5.4. Siento que mis profesores muestran interés por ayudarme a superar los problemas que se me presentan.				

6. En cuanto a tus compañeros y compañeras, señala el grado de acuerdo o desacuerdo con cada una de las siguientes preguntas:

	Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Poco de acuerdo	Nada de acuerdo
6.1. Creo que mis compañeros/as valoran mi esfuerzo en las tareas de clase.				
6.2. Me siento apoyado por mis compañeros/as ante algún problema que se me presente, tanto académica como personalmente.				
6.3. Siento que mis compañeros/as me motivan a seguir estudiando.				
6.4. Creo que una mala relación con mis compañeros/as puede provocar que tenga unas notas más bajas.				

7. En cuanto a tu familia, señala el grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes preguntas:

	Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Poco de acuerdo	Nada de acuerdo
7.1. Considero que mi familia valora el trabajo que hago en el colegio.				
7.2. Me siento apoyado por mi familia ante las decisiones que tomo, tanto académica como personalmente.				
7.3. Cuando lo necesito cuento con el apoyo de mi familia (hermanos/as, padres, abuelos...)				
7.4. Siento que mi familia se alegra cuando logro mis objetivos.				

8. Indica el grado de acuerdo o desacuerdo que estas con las siguientes afirmaciones:

	Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Poco de acuerdo	Nada de acuerdo
8.1. El ambiente de clase ayuda a mi rendimiento académico.				
8.2. Las relaciones que mantengo en clase hace que quiera participar en las distintas actividades.				
8.3. Junto con mis compañeros/as de clase, apporto buenas soluciones a los problemas que se nos plantean.				
8.4. Siento que el esfuerzo que realizo es reconocido por los demás.				
8.5. Me gusta trabajar con los compañeros/as que tengo				

9. Indica en qué grado te encuentras de acuerdo con las siguientes afirmaciones:

	Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Poco de acuerdo	Nada de acuerdo
9.1. La formación que estoy recibiendo me está ayudando a orientarme en mis intereses y objetivos futuros.				
9.2. Considero que se elegir qué personas son buenas para ayudarme a terminar mis estudios				
9.3. Tengo claras las metas que quiero conseguir en el futuro.				
9.4. Tengo confianza en mí mismo para lograr los objetivos que me propongo.				
9.5. Considero que tengo las competencias adecuadas para alcanzar las metas que me he planteado.				
9.6. Disfruto de las clases que estoy recibiendo.				
9.7. Siento que el apoyo que he recibido a lo largo del curso me ha ayudado a alcanzar mis objetivos.				
9.8. Creo que el profesorado busca las soluciones necesarias para afrontar el curso académico.				
9.9. Me siento cómodo con el ambiente que hay en clase.				

Anexo 2. Programa convivir

Quisiéramos dejar un enlace del Programa Convivir en Puerto Rico:
<https://www.mep.go.cr/sites/default/files/guia-convivir.pdf>

Asimismo, mostramos la siguiente tabla definiendo de qué se compone dicho programa creado por Musitu y Cava.

UNIDAD	MÓDULO	ACTIVIDADES
Unidad I: Los adolescentes	Módulo 1: la adolescencia como transición	1. ¿Cómo es un adolescente? 2. Los mitos sobre la adolescencia 3. La máquina del tiempo 4. Los estresores
	Módulo 2: las relaciones entre adolescentes y profesores	5. El profesor ideal/el alumno ideal 6. ¿Qué es un profesor? 7. El teorema de Pitágoras 8. ¿Cómo lo haría yo?
Unidad II: el aula	Módulo 3: el funcionamiento del aula	9. ¿Cómo es mi clase? 10. Lo explícito y lo implícito 11. Nuestro propio código 12. La cooperación 13. El pentágono 14. El ciclo del agua 15. Los torneos matemáticos
	Módulo 4: la comunicación en el aula	16. ¿Cómo estás? 17. Dímelo sin palabras 18. Los detectives 19. Escucha con atención 20. Bombas de relojería 21. ¿Y tú qué piensas? 22. Acordes y desacordes
Unidad III: los recursos	Módulo 5: percepción de estrés y habilidades cognitivas	23. Situaciones y percepciones 24. Test de estrés 25. Juana e Isabel 26. Diferentes estilos 27. El secreto de los cinco pasos
	Módulo 6: autoestima	28. Una mirada retrospectiva 29. Espejos 30. Lo positivo y lo negativo 31. Soñando despiertos

		32. Metas concretas
	Módulo 7: apoyo social	33. El tren de la vida 34. ¿A quién...? 35. Amigos, pareja y pandilla 36. Expresar peticiones 37. Decir que sí y decir que no
Unidad IV: el análisis de algunas problemáticas	Módulo 8: conductas violentas	38. Violencia física y violencia verbal 39. ¿Qué es un conflicto? 40. Intereses y posiciones 41. La negociación 42. La mediación
	Módulo 9: consumo de sustancias y sintomatología depresiva	43. Actitudes ante las drogas 44. La cueva prohibida 45. Los momentos de tristeza
	Módulo 10: absentismo y abandono escolar	46. Razones para el absentismo 47. Razones para el abandono 48. Balance final