ISSN 2529-9824

Artículo de Investigación

Percepción del apoyo del profesorado y los iguales: diferencias en función del género, la asistencia al instituto y el rendimiento académico

Perception of teacher and peer support: differences by gender, high school attendance, and academic achievement

Ángel Amat Seller[1]**:** Universidad de Alicante, España.
angel.amat@ua.es
Javier Martínez-Torres: Universidad de Alicante, España.
j.martineztorres@edu.gva.es
Carolina Gonzálvez Maciá: Universidad de Alicante, España.
carolina.gonzalvez@ua.es

Fecha de Recepción: 06/01/2025

Fecha de Aceptación: 08/02/2025

Fecha de Publicación: 13/02/2025

Cómo citar el artículo:

Amat, A., Martínez-Torres, J. y Gonzálvez, C. (2025). Apoyo del profesorado y los iguales: diferencias en función del género, la asistencia al instituto y el rendimiento académico [Teacher and peer support: differences based on gender, school attendance and academic performance]. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1-16. https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1473

Resumen:
Introducción: El apoyo social percibido por los estudiantes, tanto del profesorado como de sus compañeros, es esencial para el desarrollo integral de los jóvenes. Este estudio tiene como objetivo conocer los índices de apoyo percibido en 618 estudiantes españoles de educación secundaria, en función de variables como sexo, evaluación del último trimestre y asistencia a clase en el último mes. **Metodología:** Se utilizó la escala Teacher and Classmate Support Scale (TCSS) para medir el apoyo de los estudiantes en dos dimensiones: profesorado y compañeros.

[1] **Autor Correspondiente: Ángel Amat Seller**. Universidad de Alicante (España).

Para analizar los datos, se aplicaron la prueba t de Student y la prueba ANOVA. **Resultados:** Los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas en función del género en ambas dimensiones, en la evaluación en la dimensión del profesorado y, en la asistencia, en la dimensión de los compañeros. La hipótesis planteada respecto al sexo se confirmó, y parcialmente, las relacionadas con la evaluación y la asistencia. **Discusión y Conclusiones:** Se concluye que las redes de apoyo en las escuelas juegan un papel crucial para prevenir situaciones de fracaso y abandono escolar, destacando la importancia de fortalecer estos vínculos entre estudiantes, profesores y compañeros.

Palabras clave: adolescentes; género; asistencia escolar; apoyo social percibido; profesorado; diferencias de medias; informe de evaluación; España.

Abstract
Introduction: The social support perceived by students from teachers and peers is a key element in the comprehensive development of young people. The objective of this study is to assess the perceived support index in 618 Spanish secondary education students, considering gender, evaluation of the last quarter, and class attendance in the previous month. **Methodology**: The Teacher and Classmate Support Scale (TCSS) was used to measure support in two dimensions: teachers and peers. The data were analyzed using the Student's t-test and ANOVA. **Results:** The results showed statistically significant differences based on gender in both dimensions, in evaluation for the teacher dimension, and in attendance for the peer dimension. The hypothesis regarding gender was confirmed, and the hypotheses regarding evaluation and attendance were partially supported. **Discussion and Conclusions:** The study concludes that support networks in schools are crucial for preventing school failure and dropout, emphasizing the importance of strengthening these connections between students, teachers, and peers.

Keywords: adolescents; gender; school attendance; perceived social support; teachers; mean differences; evaluation report; Spain.

1. Introducción

El clima escolar es un término que engloba distintos aspectos subjetivos del ambiente que se puede apreciar en los centros educativos por parte todos los integrantes de la comunidad educativa (Martínez-Ferrer *et al*., 2012). Este concepto se puede desarrollar más en profundidad atendiendo a las características necesarias para lograr un adecuado clima escolar según los estudiantes (McNeely *et al*., 2002). Se trata de un factor determinante a la hora de extraer información relevante sobre la implicación, motivación, el compromiso y el punto de vista de los estudiantes sobre las relaciones sociales en la comunidad educativa (Cohen *et al*., 2009).

Un ambiente escolar positivo, donde el alumnado se sienta aceptado y apoyado y en el que la confianza y el respeto sean el eje vehicular de las interacciones entre individuos, genera un espacio seguro de interacción social que permite forjar un vínculo más fuerte entre el estudiante, sus profesores y la escuela (Dupper y Meyer-Adams, 2002). Asímismo, un clima escolar adecuado es también una herramienta indispensable para conseguir un aprendizaje óptimo, reducir el número de agresiones y las conductas violentas, propiciar ajustes psicológicos positivos en los estudiantes y evitar posibles conductas desadaptativas (Cecchini *et al*., 2004; Kuperminc *et al*., 1997). Algunos estudios también han encontrado relación entre un buen clima social y beneficios en la adaptación escolar y social (Romasz *et al*., 2004).

El clima escolar se puede dividir en distintas dimensiones que deben ser atendidas de manera particular para garantizar un adecuado ambiente educativo: académica, seguridad, ambiente institucional y comunidad (Wang y Degol, 2016). La dimensión académica es una de las más importantes y hace referencia a la forma en la que se promueve el aprendizaje en las escuelas. Se suele dividir en tres áreas diferentes: liderazgo, enseñanza-aprendizaje y formación docente (Thapa *et al*., 2013). En segundo lugar, la dimensión seguridad se define como la capacidad de la escuela para establecer un ambiente seguro físico y emocionalmente, siendo también importantes las reglas y la disciplina para conseguirlo (Devine y Cohen, 2007).

Por otro lado, el ambiente institucional tiene que ver con los aspectos físicos del centro educativo, que también tienen un impacto significativo en la experiencia diaria de toda la comunidad educativa. En este apartado se contemplan variables como la localización del centro, el mantenimiento y la infraestructura y la accesibilidad a recursos educativos (Wang y Degol, 2016). Por último, la dimensión comunidad se refiere a la calidad de las interacciones sociales entre los miembros de la comunidad educativa, incluyendo tanto las interacciones entre iguales (estudiante-estudiante) como las interacciones entre profesor y alumno (Gottfredson y Gottfredson, 2002). Las relaciones interpersonales positivas están caracterizadas por el respeto, la confianza, el cuidado y un sentimiento de apoyo mutuo entre sus miembros (Wang *et al*., 2010).

Centrándonos específicamente en esta última dimensión, podemos definir estas interacciones entre profesor-estudiante y estudiante-estudiante como una red de apoyo social que proporciona seguridad en momentos de necesidad (Lakey y Scorobia, 2005). Este apoyo social es percibido por los estudiantes en el entorno educativo de maneras diferentes en función de si lo reciben por parte de sus profesores o por parte de sus iguales.

1.1. Apoyo percibido por los estudiantes por parte del profesorado

El apoyo del profesorado hacia los estudiantes es el principal apoyo dentro de la escuela que predice una mayor implicación de los estudiantes en el ámbito académico (Rodríguez-Fernández *et al*., 2016). Las relaciones entre estudiantes y profesorado tienen una gran importancia para conseguir una buena adaptación de los menores al centro escolar y también para generar una buena satisfacción con el sistema educativo en ellos (Gutiérrez *et al*., 2017). El clima escolar general posibilita una sensación de acogida, pero las interacciones individuales entre alumno y profesor son las que generan en los primeros la sensación de sentirse capaces o no de lograr sus éxitos académicos (Marchant *et al*., 2001).

En cuanto a las diferencias entre sexos, no se ha encontrado numerosa evidencia científica que compare el apoyo percibido del profesorado en función del género. En la etapa de educación secundaria, Kerres y Kilpatric (2002) llevaron a cabo un estudio con 353 niños de educación primaria y 757 estudiantes de educación secundaria estadounidenses comprendidos en edades desde los 8 hasta los 17 años (M= 11,4, DT= 2,37), en el que encontraron que las alumnas tienden a percibir mayor apoyo por parte del profesorado hacia ellas que sus compañeros hombres, aunque con un tamaño de efecto pequeño.

Las relaciones entre alumnado y profesores también son un indicador importante de rechazo escolar de los estudiantes. Corville-Smith *et al*. (1998) realizaron un estudio en el que participaron 54 alumnos de Educación Secundaria de Estados Unidos de entre 15 y 19 años (70,4% de ellos entre 16 y 17 años) en el que compararon estudiantes que habían faltado un mínimo de 15 días a clase en el primer trimestre del curso con estudiantes que mantenían una asistencia regular.

Los resultados obtenidos mostraron que los estudiantes absentintas obtenían puntuaciones medias significativamente inferiores en la satisfacción de su relaciones interpersonales con el personal de la escuela.

1.2. Apoyo percibido por los estudiantes por parte de sus iguales

Respecto al apoyo social percibido por parte de los iguales, tiene unas características distintas al del profesorado. Por un lado, no se trata de un buen predictor que asegure el éxito en la educación secundaria, pues no tiene relación con el rendidimiento académico (Fernández-Lasarte, 2019). Sin embargo, sí que existe una relación entre el apoyo de los iguales y la implicación con la escuela, aunque solamente en el ámbito emocional, es decir, se genera una buena indentificación del estudiante con la escuela pero, de forma inversa, la implicación académica relacionada con el estudio y las tareas escolares se ve reducida debido a este apoyo (Rodríguez-Fernández, 2018).

En cuanto a las diferencias encontradas en este campo en función del género, el apoyo de los iguales afecta de manera más evidente al género masculino que al femenino, afectándoles a ellos de forma negativa en el rendimiento académico, según un estudio de Antonio-Aguirre *et al*. (2019), en el que se participaron 850 estudiantes de Educación Secundaria del País Vasco (M = 14,38, DT = 1,69). Stewart (2008) señala que los intereses de los chicos en educación secundaria están menos orientados al éxito académico que las chicas.

En el estudio de Romero y Sánchez (2019) se utilizaron técnicas cualititativas para comprender los motivos por los que 24 adultos de entre 18 y 34 años en España llegaron a la situación de abandono escolar temprano durante su adolescencia (M = 24, DT = 4,7). En todos los casos, las relaciones con sus iguales habían dado pie al absentismo, ya fuese debido a una inadaptación con sus compañeros, a conflictos con ellos o a tomarlos como referencias a la hora de adquirir conductas absentistas.

1.3. El presente estudio

El apoyo percibido es un sentimiento fundamental que tiene implicaciones en el éxito o fracaso académico de los más jóvenes. Tanto profesores como compañeros de clase son un pilar sobre el que se sostienen distintas variables de tipo educativo que afectan al desarrollo académico de todo el alumnado.

La literatura científica existente hasta el momento no resulta suficiente para aclarar las diferencias existentes para el apoyo social percibido en función del sexo de los estudiantes, su influencia en el rendimiento académico y menos aún se conoce sobre su impacto en otras variables educativas de interés como la asistencia escolar. Por tanto, este estudio tiene como objetivo, por un lado, analizar los índices de apoyo social percibido por estudiantes españoles de educación secundaria tanto para sus profesores como para sus iguales y, por otro lado, delimitar si existen diferencias en dichos apoyos para tres grupos distintos en función del sexo, los resultados obtenidos en su última evaluación y la asistencia escolar.

Teniendo en cuenta la revisión teórica realizada se plantean las siguientes hipótesis: *Hipótesis uno:* el alumnado de género femenino mostrará un índice de apoyo social percibido por parte del profesorado mayor que el masculino (Kerres y Kilpatric, 2002); *Hipótesis dos:* el alumnado que perciba mayor apoyo social tanto del profesorado como de los iguales será el que obtenga una mejor evaluación (Marchant *et al*., 2001; Rodríguez-Fernández, 2018); *Hipótesis tres:* el alumnado con menor índice de asistencia escolar mostrará índices de apoyo social menores tanto en profesorado como con sus iguales (Corville-Smith *et al*., 1998; Romero y Sánchez, 2019).

2. Metodología

2.1. Muestra

La muestra estuvo compuesta por 618 adolescentes españoles cuyo rango de edad oscila entre los 12 y los 16 años (M = 14,03, DT = 1,34), siendo 319 de ellos chicos (51,6%) y 299 chicas (48,4%). La prueba Chi-cuadrado aporta valores de x^2 = 3,80 y p = ,43, por lo que se considera una muestra homogénea en cuanto al número de chicos y de chicas en el estudio. La distribución del alumnado por edades y por sexos se presenta en la tabla 1.

Tabla 1

Número de participantes en la muestra divididos por curso y sexo

	12 años	**13 años**	**14 años**	**15 años**	**16 años**	**Total**
Chicos	46 7,4%	73 11,8%	67 10,8%	66 10,7%	67 10,8%	319 51,6%
Chicas	51 8,3%	67 10,8%	69 11,2%	66 10,7%	46 7,4%	299 48,4%
Total	97 15,7%	140 22,7%	136 22,0%	132 21,4%	113 18,3%	618 100%

Fuente: Elaboración propia (2024).

2.2. Instrumentos

Teacher and Classmate Support Scale (TCSS) (Torsheim *et al*., 2000). Esta escala evalúa el apoyo percibido por los estudiantes desde dos enfoques diferentes: por un lado, evalúa el apoyo que el alumnado recibe de sus profesores y, por otro lado, el recibido de parte del resto de compañeros de clase. Ambas dimensiones cuentan con cuatro ítems cada con una escala de respuesta tipo Likert de cinco puntos. Los primeros, referidos a los profesores, van desde "totalmente de acuerdo" a "totalmente en desacuerdo" y los últimos, sobre los compañeros, desde "siempre" a "nunca".

Para medir la consistencia interna del instrumento se tuvo en cuenta el Alpha de Cronbach, cuyo valor se considera fiable cuando es superior a 0,7 (Tavakol y Dennick, 2011). En este estudio para la dimensión referida al profesorado, el Alpha de Cronbach obtuvo una puntuación de 0,83, mientras que para la referida al alumnado obtuvo una puntuación de 0,79.

2.3. Procedimiento

La investigación se comenzó a llevar a cabo mediante una reunión con los equipos directivos de los centros que decidieron colaborar. Se les informó de los objetivos y de los instrumentos que se llevarían a cabo y se solicitó a las familias el consentimiento informado pertinente para llevar a cabo, tras ello, la administración del cuestionario al alumnado.

El cuestionario fue contestado al unísono por todos los participantes que decidieron realizarlo de forma voluntaria en el aula. Al empezar, un miembro del equipo de investigación realizó una breve introducción y explicación para la realización adecuada del cuestionario. En él, se encontraba dispuesto un apartado relacionado con los datos demográficos (edad, curso y sexo), las faltas de asistencia del último mes y el número de asignaturas suspendidas en la última evaluación. El siguiente apartado era el cuestionario TCSS.

2.4. Análisis de datos

Para determinar si existen diferencias significativas entre las puntuaciones medias de los ítems del instrumento se llevó a cabo la prueba *t* de Student para la comparación entre los sexos y la prueba ANOVA de un factor para las comparativas en función de la evaluación y de la asistencia. Para considerar que una diferencia es significativa el valor de la variable *p* de la prueba debe ser <0,05. Además, se calculó el índice *d* (diferencia media tipificada) de Cohen (1988) para evaluar el tamaño de las diferencias encontradas. Si el valor del índice se encuentra entre ,20 y ,50 se considera bajo, entre ,50 y ,79 moderado y superior a ,80 alto.

3. Resultados

3.1. Estadísticos Descriptivos

La Tabla 2 presenta los datos descriptivos para cada uno de los ítems que constituyen el TCSS. Como se puede observar, la mayoría de los ítems muestran una tendencia central, siendo la media de respuestas en torno a 3,2 y 3,6. De forma global, la media con respecto a la sección del profesorado es de 13,61, mientras que la media con respecto a la sección del alumnado es de 14,32.

Tabla 2.

Estadísticos descriptivos de cada uno de los ítems del instrumento

Ítem	Nº	*M*	*DT*
1. Nuestros profesores nos tratan de manera justa.	618	3,27	1,12
2. Cuando necesito ayuda extra, el profesorado me ayuda a conseguirla.	618	3,68	1,00
3. Mis profesores están interesados en mí como persona	618	3,37	1,03
4. Nuestros profesores son agradables y acogedores.	618	3,29	1,06
TCSS total para profesores	618	13,61	3,42
5. Los estudiantes de mi clase disfrutan estando juntos.	618	3,64	,98
6. La mayoría de estudiantes de mi clase son amables y atentos.	618	3,36	1,03
7. Los otros estudiantes me aceptan como soy.	618	3,95	1,02
8. Cuando un compañero de clase está triste, los otros estudiantes le apoyan.	618	3,38	1,10
TCSS total para alumnado	618	14,32	3,26

N = Número de alumnos totales; M = Media; DT = Desviación típica.

Fuente: Elaboración propia (2024).

3.2. Diferencias entre sexos

Para analizar las diferencias en función del sexo se presentan los resultados según cada una de las dimensiones que conforman el TCSS. En cuanto al apoyo del profesorado, no existen diferencias significativas para la mayoría de los ítems formulados (véase Tabla 3). Nada más que el primer ítem del instrumento, referido al trato justo del profesorado hacia los estudiantes, muestra una diferencia de tamaño significativa en función del sexo, siendo la percepción de este trato mayor en las chichas que en los chicos, aunque dicha diferencia de tamaño es baja según el cálculo de la *d* de Cohen (,20).

Tabla 3.

Diferencias en función del sexo en TCSS para el profesorado

	Prueba de Levene		**Chicos 319**		**Chicas 299**		**Significación Estadística**			
Dimensión Profesorado	***F***	***p***	***M***	***DT***	***M***	***DT***	***t***	***g.l***	***p***	***d***
Ítem 1	,23	,63	3,18	1,15	3,37	1,07	-2,17	616	,03	,20
Ítem 2	,01	,97	3,64	,99	3,72	1,01	-,90	616	,37	-
Ítem 3	,37	,54	3,36	1,03	3,38	1,01	-,21	616	,83	-
Ítem 4	,47	,49	3,27	1,06	3,31	1,02	-,49	616	,62	-
Total Profesorado	,01	,97	13,44	3,40	13,77	3,44	-1,18	616	,23	-

Fuente: Elaboración propia (2024).

En el caso del apoyo del resto del alumnado sí que se aprecian diferencias significativas en la mayoría de los ítems del instrumento, exceptuando el ítem 3 (véase Tabla 4). Del mismo modo, el tamaño de estas diferencias se encuentra dentro de los valores más bajos de la *d* de Cohen, siendo, para ítem 1 "los estudiantes de mi clase disfrutan estando juntos" de ,20, para el ítem 2 "la mayoría de estudiantes de mi clase son ambles y atentos" de ,25, para el ítem 4 "cuando un compañero de clase está triste, los otros estudiantes le apoyan" de ,20 y, para el total, de ,22. En todas las situaciones, es el grupo de los chicos el que presenta valores más altos en esta sección.

Tabla 4.

Diferencias en función del sexo en TCSS para el alumnado

	Prueba de Levene		**Chicos 319**		**Chicas 299**		**Significación Estadística**			
Dimensión alumnado	***F***	***p***	***M***	***DT***	***M***	***DT***	***t***	***g.l***	***p***	***d***
Ítem 5	1,67	,20	3,72	,96	3,54	,99	2,31	616	,021	,20
Ítem 6	,82	,36	3,48	1,02	3,23	1,02	2,94	616	,003	,25
Ítem 7	,23	,63	4,00	1,01	3,90	1,02	1,22	616	,220	-
Ítem 8	,20	,65	3,47	1,08	3,27	1,11	2,20	616	,028	,20
Total Alumnado	,70	,40	14,66	3,17	13,94	3,30	2,76	616	,006	,22

Fuente: Elaboración propia (2024).

3.3. Diferencias en función de la evaluación

Para analizar las diferencias en función del rendimiento académico, se ha agrupado al alumnado en tres conjuntos en función de la cantidad de asignaturas aprobadas y suspendidas en la última evaluación. El primer grupo consta de todo el alumnado que ha aprobado todas las asignaturas (329), el segundo, de aquellos con uno o dos suspensos (173), y el tercero, de todos los que han suspendido tres o más asignaturas (116). Existen diferencias significativas en todos los ítems de la sección referida al profesorado del cuestionario.

Tabla 5.

Diferencias en función de la evaluación en TCSS para el profesorado

	Grupo 1 329		**Grupo 2 173**		**Grupo 3 116**		**Significación Estadística**		
Dimensión Profesorado	***M***	***DT***	***M***	***DT***	***M***	***DT***	$F_{(2,615)}$	***p***	η^2
Ítem 1	3,43	1,08	3,09	1,09	3,10	1,20	6,88	,001	,02
Ítem 2	3,83	,91	3,49	1,09	3,53	1,03	7,97	<,001	,03
Ítem 3	3,56	,95	3,15	1,00	3,16	1,14	12,14	<,001	,04
Ítem 4	3,43	,97	3,21	1,12	3,02	1,04	7,53	,001	,02
Total Profesorado	14,23	3,20	12,93	3,51	12,81	3,55	12,39	<,001	,04

Fuente: Elaboración propia (2024).

Como se puede observar en la Tabla 5, existen diferencias significativas en todos los ítems cuando se compara al grupo que tiene todas las asignaturas aprobadas con los otros dos grupos con uno o dos o más de tres asignaturas suspensas. Dichas diferencias son de magnitud pequeña cuando se comparan los grupos 1-2 y 1-3 para los ítems 1 y 2, aunque las referidas al ítem 3 sobre el interés que muestra el profesorado hacia el alumnado entre ambas comparaciones se acercan a valores moderados (d = ,42 y d = ,39), siendo el grupo con todo aprobado los que consideran que se les presta más interés y apoyo por parte del profesorado (véase Tabla 6). Ocurre una situación similar en el ítem 4 "nuestros profesores son agradables y acogedores", pues en la comparación de los grupos 1-3 la diferencia también se acerca a valores moderados (d = ,41), siendo, otra vez, el grupo con todo aprobado el que considera que el profesorado se muestra más amable con ellos.

Tabla 6.

Tamaño de las diferencias entre los grupos en función de la evaluación

Dimensión Profesorado		**1-2**	**1-3**	**2-3**
Ítem 1	*p*	,004	,02	n. s.
	d	,30	,28	-
Ítem 2	*p*	,001	,02	n. s.
	d	,34	,31	-
Ítem 3	*p*	<,001	,001	n. s.
	d	,42	,39	-
Ítem 4	*p*	,001	,001	n. s.
	d	,21	,41	-
Total Profesorado	*p*	<,001	<,001	n. s.
	d	,39	,43	-

Fuente: Elaboración propia (2024).

En cuanto al apoyo recibido por el alumnado, no existen diferencias significativas en ninguno de los ítems del instrumento entre los grupos en función de la evaluación (véase Tabla 7).

Tabla 7.

Diferencias en función de la evaluación en TCSS para el alumnado

	Grupo 1 329		**Grupo 2 173**		**Grupo 3 116**		**Significación Estadística**		
Dimensión Alumnado	*M*	*DT*	*M*	*DT*	*M*	*DT*	$F_{(2,615)}$	*p*	η^2
Ítem 5	3,68	,93	3,67	,98	3,47	1,09	,82	,44	-
Ítem 6	3,36	,99	3,38	1,03	3,33	1,13	,88	,41	-
Ítem 7	4,04	,93	3,94	1,01	3,71	1,23	,51	,60	-
Ítem 8	3,45	1,03	3,32	1,11	3,24	1,25	1,46	,23	-
Total Alumnado	14,52	3,10	14,30	3,12	13,74	3,79	1,64	,20	-

Fuente: Elaboración propia (2024).

3.4. Diferencias en función de la asistencia

La tabla 8 presenta los resultados encontrados en base a las diferencias presentes en función de la asistencia del alumnado. En este caso, se ha dividido a los estudiantes en tres grupos diferentes según el número de faltas a lo largo del trimestre. El primer grupo consta del alumnado que no tiene ninguna falta en la asistencia (368), el segundo, de aquellos que han faltado entre uno y cuatro días (207), y el último, de todos los que han faltado cinco o más días (43).

En el apoyo recibido por parte del profesorado encontramos que no existen diferencias significativas en ningún apartado del instrumento en función del número de faltas de los estudiantes.

Tabla 8.

Diferencias en función de la asistencia en TCSS para el profesorado

	Grupo 1 368		**Grupo 2 207**		**Grupo 3 43**		**Significación Estadística**		
Dimensión Profesorado	*M*	*DT*	*M*	*DT*	*M*	*DT*	$F_{(2,615)}$	*p*	η^2
Ítem 1	3,32	1,14	3,20	1,12	3,19	,90	,82	,44	-
Ítem 2	3,72	,99	3,63	1,00	3,56	,85	,88	,41	-
Ítem 3	3,40	1,03	3,34	1,02	3,26	1,02	,51	,60	-
Ítem 4	3,33	1,01	3,27	1,11	3,05	,89	1,46	,23	-
Total Profesorado	13,76	3,43	13,43	3,47	13,04	3,04	1,22	,30	-

Fuente: Elaboración propia (2024).

En la segunda dimensión sobre el apoyo percibido por parte de los iguales, sí que existen diferencias significativas tan solo para el primer ítem (véase Tabla 9).

Tabla 9.

Diferencias en función de la asistencia en TCSS para el alumnado

	Grupo 1 368		**Grupo 2 207**		**Grupo 3 43**		**Significación Estadística**		
Dimensión Alumnado	*M*	*DT*	*M*	*DT*	*M*	*DT*	$F_{(2,615)}$	*p*	η^2
Ítem 5	3,68	,93	3,63	1,03	3,26	1,07	3,71	,02	,01
Ítem 6	3,38	1,01	3,37	1,04	3,14	1,10	1,05	,35	-
Ítem 7	3,96	1,02	3,96	,98	3,79	1,16	,55	,58	-
Ítem 8	3,44	1,07	3,26	1,10	3,37	1,36	1,89	,15	-
Total Alumnado	14,46	3,16	14,21	3,31	13,55	3,67	1,64	,194	-

Fuente: Elaboración propia (2024).

Entre los grupos, solo existe una diferencia significativa de tamaño bajo-moderado (d = ,44) para el ítem "los estudiantes de mi clase disfrutan estando juntos" entre los grupos 1-3, es decir, el alumnado que asiste todos los días a clase considera que el resto de los estudiantes disfrutan más de encontrarse en compañía del resto que el alumnado que ha faltado cinco o más días a lo largo del trimestre (véase Tabla 10).

Tabla 10.

Tamaño de las diferencias entre los grupos en función de la asistencia

Dimensión Alumnado		**1-2**	**1-3**	**2-3**
Ítem 5	*p*	n. s.	,02	n. s.
	d	-	,44	-

Fuente: Elaboración propia (2024).

4. Discusión

El objetivo de este estudio ha sido evidenciar las diferencias en la percepción del apoyo social recibido por los estudiantes a través del instrumento TCSS (Torsheim *et al*., 2000) en función de diferentes variables como el sexo, los resultados del último informe de evaluación y las faltas de asistencias a clase en el último mes.

Atendiendo a las hipótesis planteadas, la primera de ellas estipulaba que el alumnado de género femenino mostraría un apoyo percibido por parte del profesorado mayor que sus iguales de género masculino (Kerres y Kilpatric, 2002), lo cual se confirma en este trabajo con una diferencia significativa de tamaño pequeño en esta dimensión. Sin embargo, esta diferencia se encuentra nada más que para uno de los ítems evaluado y referido a un trato más justo de los docentes hacia las chicas que hacia los chicos.

Por su parte, es el alumnado de género masculino el que presenta diferencias significativas, también de un tamaño pequeño, en todos los ítems de la dimensión de apoyo del resto de compañeros. Estos hallazgos tienen relación con el estudio de Antonio-Aguirre *et al*. (2019), en el que los alumnos mostraban una menor implicación con la escuela y con sus estudios debido, en parte, a los intereses que se generaban en los grupos sociales de los chicos (Stewart, 2008).

Con respecto a la segunda hipótesis, enfocada a que el alumnado con mejores notas será el que perciba de manera general un mayor apoyo por parte de profesorado y compañeros, se cumple a medias, pues se encuentran diferencias significativas en todos los ítems de la dimensión del profesorado entre el grupo con todas las asignaturas aprobadas y los otros dos grupos. El alumnado con dos o tres asignaturas suspendidas y el alumnado con más de tres asignaturas suspendidas considera que recibe un menor apoyo por parte de sus profesores en comparación con aquellos alumnos que han aprobado todas las asignaturas durante la última evaluación.

Esto tiene una gran importancia si se atiende al estudio de Marchant *et al*. (2001), pues en el éxito o el fracaso académico tienen un papel fundamental las interacciones profesor-estudiante, haciendo que puedan ser una de las causas de que los estudiantes generen, o no, el sentimiento de ser capaces de alcanzar sus objetivos académicos. Sin embargo, no existen diferencias significativas en el apoyo percibido por el resto de sus compañeros en función de la evaluación, lo cual sustenta el estudio de Fernández-Lasarte (2019) en el que el rendimiento académico no tiene relación con el apoyo del resto de compañeros.

En relación con la última hipótesis, en la que se esperaba que el alumnado con mayores faltas de asistencia presentara niveles de apoyo social más bajos tanto para sus iguales como para los profesores, no se encuentran diferencias significativas para este alumnado en la dimensión de apoyo del profesorado, en contraposición a otros estudios donde se trata de un pilar fundamental para la implicación escolar de los estudiantes (Corville-Smith *et al*., 1998; Gutiérrez *et al*., 2017; Rodríguez-Fernández *et al*., 2016).

Por otro lado, el apoyo percibido del resto de estudiantes solamente es significativo en en cuanto a la calidad de las relaciones entre los estudiantes, siendo el alumnado con más de cinco faltas los que consideran que no se disfruta tanto de las interacciones entre los estudiantes de su clase. Esta percepción de las relaciones entre sus iguales puede ser debida a algún tipo de inadaptación o conflicto emocional interno que puede derivar en esa falta de implicación con la escuela (Romero y Hernández, 2019).

En general, las hipótesis planteadas se cumplen total o parcialmente, remarcando el papel que tienen ambas dimensiones, tanto el apoyo del profesorado como de los compañeros, en el rendimiento académico, que funcionan de manera antagónica, pues el profesorado ayuda a que los estudiantes mejoren sus resultados en los informes de evaluación mientra que, por su parte, los compañeros empeoran el rendimiento académico en general cuando hablamos del alumnado masculino. Por otro lado, hay que destacar el hecho de que el apoyo del profesorado no parece influir de manera negativa en la asistencia escolar, siendo el clima general del aula entre el resto de estudiantes el principal factor que parece influir en los estudiantes que presentan más faltas de asistencia a lo largo del trimestre, pudiendo ser la escasa conexión con el grupo de clase lo que genera esa falta de implicación hacia la escuela.

5. Conclusiones

El apoyo social que percibe el alumnado de educación secundaria es un factor fundamental relacionado con diversas variables. Además de las investigadas en este estudio, el apoyo social percibido también es un factor común para variables como el autoconcepto del alumnado, pues aparece como elemento mediador entre el apoyo social y la implicación escolar, siendo necesaria una fuerte red de apoyo en los contextos educativos para propiciar un adecuado ajuste psicológicos en los estudiantes (Ramos-Díaz *et al*., 2016).

El apoyo social de los iguales también es un punto clave cuando hablamos de variables tan importantes como puede ser la satisfacción con la vida. Dicha satisfacción hace referencia al sentimiento de bienestar consigo mismo, sin tener en cuenta las condiciones objetivas de su vida (Diener, 1984). Se trata de otro factor que se relaciona con el autoconcepto pero que, como apoyan los resultados de este estudio, muestra una relación débil con la implicación escolar (Rodríguez-Fernández, 2012). Se fomenta, pues, la necesidad de implantar redes de apoyo social efectivas y duraderas en los contextos educativos para potenciar todas las variables educativas en las que se pueden incidir gracias a este elemento común.

La implicación escolar, el autoconcepto y el rendimiento académico son variables que, de un modo u otro, están relacionadas con el apoyo percibido de los estudiantes tanto por su grupo de iguales como por el profesorado. Una de las maneras en la que se puede ayudar a los estudiantes a alcanzar el éxito académico es potenciando todos estos elementos a partir de una buena base de apoyo desde los centros educativos que establezca relaciones positivas entre todos sus miembros, haciendo especial hincapié, también, en mejorar el sentimiento de pertenencia de grupo del alumnado que se encuentra más desconectado del resto de estudiantes de su clase y que presenta mayores índices de faltas de asistencia.

Por otro lado, se plantea la posibilidad de ampliar los horizontes de investigación del apoyo social percibido por los estudiantes a otros ámbitos de su vida diaria, como las familias o los grupos externos a los centros educativos, así como otras variables que afectan de manera directa o indirecta al clima escolar y de aula en general como la metodología usada por el profesorado, el respeto a la diversidad en la escuela, la normativa del centro y la accesibilidad.

En cuanto a las limitaciones del estudio, sería conveniente tener en cuenta en futuras investigaciones a la etapa de Educación Primaria, siendo la etapa previa a la que se ha llevado el estudio y que puede brindar nueva información previa al paso de los estudiantes del contexto de los centros educativos de infantil y primaria a los institutos de educación secundaria obligatoria. También cabe destacar que solamente se tiene en cuenta el punto de vista de los estudiantes para esta investigación, que son los principales afectados por el apoyo que reciben para tener éxito o no en su paso por la etapa de secundaria, pero sería interesante conocer la perspectiva tanto de profesorado como del resto de integrantes de la comunidad educativa con respecto al apoyo que perciben para consigo mismos y entre los estudiantes.

Más allá de las limitaciones señaladas, el presente estudio arroja una visión desde diferentes variables sobre el apoyo social percibido por los estudiantes para entender cómo este último parece afectar tanto a la división por sexos, al rendimiento académico y al rechazo escolar y poder actuar para evitar situación de abandono o fracaso escolar propiciadas por la falta de una red de apoyo estable y segura. Se trata de conseguir un clima adecuado en las escuelas, tanto por parte del profesorado como del alumnado, que no sea la causa última que lleve al alumnado a caer en todas estas situaciones y que, al contrario, sirva para potenciar su implicación en la escuela y mejorar su paso por la escuela en todos los aspectos posibles.

6. Referencias

Antonio-Aguirre, I., Rodríguez-Fernández, A. y Revuelta, L. (2019). Social support, emotional intelligence and academic performance in secondary education. *European journal of investigation in health, psychology and education*, *9*(2), 109-118. http://doi.org/10.30552/ejihpe.v9i2.324

Ceccini, J., González, C., Carmona, A. M., y Contreras, O. (2004). Relaciones entre el clima motivacional, la orientación de meta, la motivación intrínseca, la autoconfianza, la ansiedad y el estado de ánimo en jóvenes deportistas. *Psicothema*, *16*(1), 104-109.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2ª ed.). Erlbaum.

Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M. y Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111, 180-193. https://doi.org/10.1177/016146810911100108

Corville-Smith, J., Ryan, B., Adams, G. y Dalicandro, T. (1998). Distinguishing absentee students from regular attenders: the combined influence of personal, family and school factors. *Journal of youth and adolescence*, *27*(5), 629-640. https://doi.org/10.1023/A:1022887124634

Devine, J. F. y Cohen, J. (2007). *Making your school safe: strategies to protect children and promote learning*. Teachers College Press.

Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, *95*(3), 542-575. https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542

Dupper, R. y Meyer-Adams, N. (2002). Low-level violence: A neglected aspect of school climate. *Urban Education*, *37*(3), 350-364. https://doi.org/10.1177/00485902037003003

Fernández-Lasarte, O., Ramos-Díaz, E., Goñi, E., y Rodríguez-Fernández, A. (2019). Estudio comparativo entre educación superior y educación secundaria: efecto del apoyo social percibido, el autoconcepto y la reparación emocional en el rendimiento académico. *Educación XX1*, *22*(2), 165-185. https://doi.org/10.5944/educxx1.22526

Gottfredson, D. y Gottfredson, G. (2002). Quality of school-based prevention programs: results from a national survey. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 39, 3-35. https://doi.org/10.1177/002242780203900101

Gutiérrez, M., Tomás, J. M., Romero, I. y Barrica, J. M. (2017). Apoyo social percibido, implicación escolar y satisfacción con la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, *22*(2), 111-117. http://dx.doi.org/10.1016/j.psicod.2017.01.001

Kerres, C. y Kilpatrick, M. (2002). Measuring perceived social support: Development of the child and adolescent social support scale (CASSS). *Psychology in the Schools*, *39*(1), 1-18. https://doi.org/10.1002/pits.10004

Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. J., Emmons, C. L. y Blatt, S. J. (1997). Perceived school climate and difficulties in the social adjustment of middle school students. *Applied Developmental Science*, 1, 76-88. https://doi.org/10.1207/s1532480xads0102_2

Lakey, B. y Scoboria, A. (2005). The relative contribution of trait and social influences to the links among perceived social support, affect, and self-esteem. *Journal of Personality*, *73*(2), 361-388. https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2005.00312.x

Marchant, G. J., Paulson, S. E. y Rothlisberg, B. A. (2001). Relations of middle school students' perceptions of family and school contexts with academic achievement. *Psychology in the Schools*, *38*(6), 505-519. https://doi.org/10.1002/pits.1039

Martínez-Ferrer, B., Povedano-Díaz, A., Amador-Muñoz, L. V. y Moreno-Ruiz, D. (2012). Clima escolar, satisfacción con la vida y victimización en la escuela. Un análisis del efecto moderador del género. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, *28*(3), 875-882. https://doi.org/10.6018/analesps.28.3.156121

McNeely, C. A., Nonnemaker, J. M. y Blum, R. W. (2002). Promoting school connectedness: Evidence from the national longitudinal study of adolescent health. *Journal of School Health*, 72, 138-146. https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2002.tb06533.x

Ramos-Díaz, E., Rodríguez-Fernández, A., Fernández-Zabala, A., Revuelta, L., y Zuazagoitia, A. (2016). Apoyo social percibido, autoconcepto e implicación escolar de estudiantes adolescentes. *Revista de Psicodidáctica*, *21*(2), 339-356. http://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.14848

Rodríguez-Fernández, A., Droguett, L. y Revuelta, L. (2012). School and personal adjustment in adolescence: the role of academic self-concepto and perceived social support. *Revista de Psicodidáctica*, *17*(2), 397-414. http://doi.org/10.1387/Rev.Psicodidact.3002

Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., Fernández-Zabala, E.G., Esnaola, I., y Goñi, A. (2016). Variables contextuales y psicológicas en un modelo explicativo del bienestar subjetivo y la implicación escolar. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, *16*(2), 166-174. https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2016.01.003

Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., Ros, I. y Zuazagoitia, A. (2018). Implicación escolar de estudiantes de secundaria: La influencia de la resiliencia, el autoconcepto y el apoyo social percibido. *Educación XXI*, *21*(1), 87-108. https://doi.org/10.5944/educxx1.20177

Romasz, T. E., Cantor, J. H. y Elias, M. J. (2004). Implementation and evaluation of urban school-wide social-emocional learning programs. *Evaluation and Program Planning*, 27, 89-103. https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2003.05.002

Romero, E. y Hernández, M. (2019). Análisis de las causas endógenas y exógenas del abandono escolar temprano: una investigación cualitativa. *Educación XXI*, *22*(1), 263-293. https://doi.org/10.5944/educxx1.21351

Stewart, E.B. (2008). School structural characteristics, student effort, peer associations, and parental involvement. *Education and Urban Society*, *40*(2), 179-204. https://doi.org/10.1177/0013124507304167

Tavakol, M. y Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International Journal of Medical Education*, 2, 53-55. https://doi.org/10.5116/ijme.4dfb.8dfd

Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S. y Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83, 357-385. https://doi.org/10.3102/0034654313483907

Torsheim, T., Wold, B. y Samdal, O. (2000). The Teacher and Classmate Support scale: Factor structure, test-retest reliability and validity in samples of 13- and 15-year-old adolescents. *School Psychology International*, *21*(2), 195-212. https://doi.org/10.1177/0143034300212006

Wang, M. T. y Degol, J. (2016). School Climate: a Review of the Construct, Measurement, and Impact on Student Outcomes. *Educ Psychol Rev*, 28, 315-352. https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1

Wang, M. T., Selman, R. L., Dishion, T. J. y Stormshak, E. A. (2010). A tobit regression analysis of the covariation between middle school students' perceived school climate and behavioral problems. *Journal of Research on Adolescence*, 20, 274-286. https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00648.x

CONTRIBUCIONES DE AUTORES/AS, FINANCIACIÓN Y AGRADECIMIENTOS

Contribuciones de los/as autores/as:

Conceptualización: Amat, Ángel; Gonzálvez, Carolina **Software:** Martínez-Torres, Javier; **Análisis formal:** Gonzálvez, Carolina; **Curación de datos:** Martínez-Torres, Javier; **Redacción-Preparación del borrador original:** Amat, Ángel; **Redacción-Revisión y Edición:** Gonzálvez, Carolina y Martínez-Torres, Javier; **Visualización:** Amat, Ángel; Martínez-Torres, Javier **Supervisión:** Gonzálvez, Carolina; **Administración de proyectos:** Amat, Ángel **Todos los/as autores/as han leído y aceptado la versión publicada del manuscrito:** Amat, Ángel; Martínez-Torres, Javier; Gonzálvez, Carolina.

Financiación: Este estudio ha sido financiado por el Programa Erasmus + [2022-1-ES01-KA220-SCH-000088733] y la Conselleria de Educación, Universidades y Empleo [CIAICO/2022/078].

Agradecimientos: Se agradece la participación de los centros educativos, las familias y el alumnado en esta investigación.

Conflicto de intereses: no existe ningún conflicto de intereses entre los autores.

AUTOR/ES:

Ángel Amat Seller
Universidad de Alicante, España.

Graduado en Maestro en Educación Infantil Mención en Música por la Universidad de Alicante donde, posteriormente, estudió el Máster en Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional, especialidad de Orientación Educativa.
angel.amat@ua.es

Orcid ID: https://orcid.org/0009-0009-1435-8082
Scopus: https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=59649151000

Javier Martínez-Torres
Universidad de Alicante, España.

Javier Martínez-Torres es funcionario de carrera del cuerpo de profesorado de la especialidad de Orientación Educativa en la Conselleria de Educación, Universidades y Empleo de la Comunidad Valenciana (España). Miembro de la Junta Directiva de la Asociación de Profesionales de la Orientación Educativa de la Comunidad Valenciana (APOCOVA). Es ponente en formación permanente de profesorado en Centros de Formación, Innovación y Recursos Educativos y profesor colaborador del Máster Universitario Online de Dificultades del Aprendizaje y Trastornos del Lenguaje de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC). Cuenta con publicaciones centradas en los problemas de asistencia escolar en revistas de impacto internacional (JCR), capítulos de libro y contribuciones a congresos.
j.martineztorres@edu.gva.es

Orcid ID: https://orcid.org/0000-0003-4323-0052

Carolina Gonzálvez Maciá
Universidad de Alicante, España.

Carolina Gonzálvez es Profesora Titular en el Departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica de la Universidad de Alicante. Su principal línea de investigación es el absentismo escolar. Ha publicado más de 90 artículos, de los cuales más de 50 están publicados en revistas con factor de impacto internacional (JCR), 5 libros, 25 capítulos de libros y más de 100 contribuciones a congresos. Cuenta con un tramo de investigación. Ha realizado una estancia predoctoral en la Universidad de Plymouth (Reino Unido) y cuatro estancias postdoctorales, nacionales e internacionales. Ha sido Investigadora Principal de tres proyectos financiados por instituciones públicas españolas sobre el estudio del rechazo escolar (GRE16-07; GV/2019/075; CIACO/2022/078) y a nivel internacional un Proyecto Erasmus + (2022-1-ES01-KA220-SCH-000088733).
carolina.gonzalvez@ua.es

Orcid ID: https://orcid.org/0000-0002-7810-9044